



HAL
open science

Incertitude et langues-cultures

Eglantine Guély Costa

► **To cite this version:**

Eglantine Guély Costa. Incertitude et langues-cultures : des relations complexes. Etudes en didactique des langues, 2021, L'incertitude / Uncertainty, 37, pp.7-28. hal-04009189

HAL Id: hal-04009189

<https://hal.science/hal-04009189>

Submitted on 1 Mar 2023

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.

Incertitude et langues-cultures: des relations complexes

Églantine GUÉLY COSTA

MCF, Université de Lorraine

ATILF-CNRS, Équipe Didactique des Langues et Sociolinguistique (CRAPEL)



Il y a un ordre à la folie, comme toute chose.
Commençons donc par le commencement: Télémaque.

Tout est dans tout, dit le fou.

Et la malice publique ajoute: *et tout est dans* Télémaque.

(Rancière, 1987: 36)

Tenter d'approcher le paradigme de la complexité dans l'enseignement-apprentissage des langues, tout en questionnant la valeur, le sens, le rôle, la place d'incertitudes et de doutes dans les processus en jeu, nous a posé non seulement des difficultés conceptuelles (quels cadres théoriques invoquer?) mais aussi des difficultés sur le plan méthodologique (comment approcher l'incertain?) puis rédactionnelles (comment organiser des données dans un paradigme de la non-linéarité?). C'est finalement le souvenir de Jacotot qui nous a indiqué une direction: "tout est dans tout" a fini par résonner à notre esprit telle une devise incitant à lâcher prise d'une reconstruction de structure, d'organisation, de linéarité. Dans la méthode de Jacotot (Rancière, 1987), le langage dans toutes ses dimensions existe à travers une seule ressource, un seul livre, et l'apprenant peut tout réussir à apprendre s'il met en œuvre son apprentissage, y compris ce que le maître ne sait pas. Si la complexité dans l'apprentissage des langues-cultures est ce mouvement personnel entre le système complexe de l'humain qui apprend et de nombreux autres systèmes complexes, probablement, tout doit être dans tout et la question n'est peut-être pas de chercher à présenter une organisation de ces mouvements, souvent imperceptibles, mais déjà d'en approcher des bribes.

Dans les multiples travaux sur la complexité, la proposition de modèle fractal de l'acquisition d'une seconde langue (Paiva, 2009) nous semble pertinente pour explorer différents types d'incertitudes qui se jouent en situation de formation en langues-cultures. Notre contribution s'appuiera sur cette conception de la complexité pour

analyser des productions d'étudiants en Master MEEF¹ premier degré de l'INSPÉ² de Lorraine, recueillies au cours d'une unité d'enseignement mettant en œuvre de l'apprentissage autodirigé. Nous chercherons à approcher la manière dont des étudiants en formation au métier d'enseignant polyvalent de professeur des écoles considèrent l'apprentissage des langues et se projettent dans cet enseignement. Nous nous intéresserons à des productions écrites réalisées pour un dossier d'évaluation et analyserons différentes valeurs de l'incertitude (Briançon & Marty, 2016) observées dans ce corpus. Notre étude s'attachera à tenter de relier incertitudes, complexité, apprentissage et enseignement des langues dans leurs propos et dans le contexte de la projection de ces apprenants dans leur futur rôle d'enseignant.

Incertain(s) et didactique des langues

Étudier l'incertitude nous semble proche de l'étude des croyances et des représentations des individus, sans pour autant rencontrer pleinement ce domaine de recherche. Croyances et représentations concernent le flou dans la mesure où elles relèvent d'une diversité d'éléments à la frontière entre le social et l'individuel et entre l'interne et l'externe, car si elles sont souvent implicites et intériorisées, elles peuvent influencer les comportements, en particulier dans le domaine de l'apprentissage des langues (Riley, 1997). L'étude des croyances en didactique des langues repose en effet souvent sur l'analyse des assertions, des convictions, des positionnements des sujets et non sur celle de leurs incertitudes. Pourtant, quand le sujet exprime ses hésitations, ses errances, ses questionnements, tente de décrire des expériences, nommer des phénomènes, il montre, ce faisant, l'état de ses réflexions sur ses actions et le sens qu'il peut leur donner. Pour Barcelos (2012: 148), s'intéresser au processus réflexif du sujet est une des finalités que devraient rechercher les études sur les croyances en didactique des langues:

[...] la recherche sur les croyances a besoin de reconnaître les apprenants en tant qu'êtres réflexifs, et se doit de considérer la nature paradoxale et dynamique des croyances.³

Afin de considérer les sujets de notre étude, des étudiants en première année de Master MEEF et leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, nous avons tenté d'observer leurs doutes, leurs incertitudes, plutôt que leurs convictions, afin d'approcher leurs processus réflexifs et le sens qu'ils donnent à leurs activités. Mais comment définir l'incertain? Dans le champ de la philosophie et du contexte de l'enseignement en école primaire, Briançon & Marty (2016) proposent six manières de le concevoir: en tant qu'"indéterminé", "douteux", "aléatoire", "variable et changeant", "problématique" et "inconnu". Les auteures définissent l'incertain en tant qu'"indéterminé" par opposition au déterminisme: l'incertain échappe à la causalité en tant que résultat de l'action, ce que Leffa (2009: 27) évoque également en relation à la complexité et à l'enseignement des langues:

¹ Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

² Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

³ Toutes les citations en langue portugaise ont été traduites par nos soins.

a pesquisa sobre crenças precisa reconhecer os alunos como seres reflexivos e precisa considerar a natureza paradoxal e dinâmica das crenças.

Le professeur a besoin d'apprendre à vivre avec l'incertitude; toutes les relations de cause à effet, auxquelles nous étions si confortablement habitués dans le rationalisme cartésien, à présent n'existent plus.⁴

L'*indéterminé* peut ainsi concerner la relation enseignement-apprentissage (quels effets d'un enseignement pour différents apprenants?), l'exposition à la langue (traitement de l'*input*), et bien d'autres aspects liés aux langues-cultures, là où la logique cartésienne ne permet pas d'expliquer les expériences des sujets. L'incertain en tant que *douteux* renvoie à une démarche cognitive, à un processus de raisonnement, de prise de décision ou d'analyse de l'action. Selon les auteures, "un doute n'est sérieux que lorsqu'il est local, lorsqu'un problème effectif se pose. Le doute et les certitudes sont provisoires et tiennent à un contexte de problématisation donné" (Briançon & Marty, 2016: 34). L'incertain en tant que *douteux* est donc situé, et concerne une personne à un moment précis. Dans notre contexte, il peut concerner les prises de décisions réalisées par un apprenant pour apprendre une langue-culture (objectifs, ressources, activités, etc.) ou par un enseignant pour concevoir des activités adaptées à des contraintes diverses (programmes, théories de l'apprentissage, théories de l'acquisition, enjeux linguistiques et culturels, etc.) et à ses élèves (leurs goûts, leurs intérêts, leurs stratégies, leurs motivations, leurs âges, leurs profils, etc.). L'incertain en tant qu'*aléatoire* renvoie à des aspects quantitatifs et à la notion de probabilité. Il peut concerner les cohortes, la massification, mais aussi, de nos jours, les ressources et l'océan de données (linguistiques, culturelles, sociolinguistiques, entre autres) auxquelles apprenants comme enseignants sont exposés. L'incertain en tant que *variable et changeant* renvoie, selon nous, aux sujets, aux langues, aux contextes et aux dynamiques interpersonnelles. Tout enseignant sait qu'une même pratique d'apprentissage conviendra à un élève à un moment donné, pas du tout à d'autres à ce même moment, ni à ce même élève ultérieurement. L'incertain en tant qu'*inconnu* nous paraît particulièrement susceptible d'apparaître dans le contexte de notre étude. Les étudiants de M1 en master MEEF n'ont eu que peu de contacts avec la salle de classe à ce stade de leur formation. On peut s'attendre à ce qu'ils affrontent l'incertitude, en ce qu'elle vient "de ce que l'on ne connaît pas ou pas encore" (*ibid.*: 35). L'*inconnu* peut alors porter sur les élèves, sur les manières d'enseigner les langues aux enfants, sur les manières dont les enfants apprennent ou sont en contact avec des langues étrangères de nos jours. L'incertain est ainsi *problématique*, ce qui "renvoie au monde contemporain", car "les crises familiales, sociétales, culturelles, éducatives, identitaires, économiques qui secouent le monde manifestent un sens introuvable entre perte et profusion" (*ibid.*). Cette conception philosophique n'est pas sans rappeler l'ère dans laquelle la didactique des langues semble se situer actuellement. En effet, l'éclectisme pédagogique qui a fait suite à l'ère des méthodologies (Puren, 1997) peut être considéré comme une étape.

⁴ o professor precisa aprender a conviver com a incerteza; todas as relações de causa e efeito, a que estávamos tão confortavelmente acostumados no racionalismo cartesiano, agora não existem mais.

S'il est synonyme de désordre, cet éclectisme, spontané ou revendiqué, dans les pratiques comme dans ses principes, est probablement un passage obligé vers le paradigme de la complexité (Dumortier *et al.*, 2012: 1).

Considérer l'incertain sous ces différents angles est ainsi intrinsèquement lié au paradigme de la complexité qui a traversé de nombreuses sciences et s'impose de nos jours en linguistique comme en didactique des langues.

[L]e propre de la science était jusqu'à présent d'éliminer l'imprécision, l'ambiguïté, la contradiction. Or il faut accepter une certaine imprécision et une imprécision certaine, non seulement dans les phénomènes, mais aussi dans les concepts (Morin, 1990: 49).

Après les certitudes associées aux préconisations des méthodologies, la centration sur l'apprentissage et sur les sujets ainsi que les approches socio-constructivistes transposent l'attention sur les connaissances scientifiques vers le sujet apprenant ou enseignant. Une question à aborder dans ce contexte en didactique des langues n'est peut-être pas tant de chercher à comprendre (dans le sens d'intégrer, d'approcher une vision globale et distanciée) les phénomènes, que de chercher à approcher la manière dont des sujets articulent des éléments relevant de l'interaction entre des systèmes complexes et leur donnent du sens. S'inscrire dans le paradigme de la complexité implique donc de questionner le sens donné par les chercheurs à la science elle-même car "cette façon de penser non linéaire contrarie la logique cartésienne, ignore les hypothèses déterministes et abandonne le concept de science dans le sens où la connaissance devrait être systématique, objective et généralisable"⁵ (Paiva, 2005: 2).

Complexité, apprentissage et enseignement des langues-cultures étrangères

L'incertitude en didactique des langues est ainsi en relation étroite avec la complexité, celle de l'apprentissage en général, celle des langues-cultures, mais aussi de l'être humain lui-même et de ses actions en contexte. Le langage peut être considéré comme un système complexe et dynamique (*complex adaptive system*) d'après Beckner *et al.*, (2009: 14-18), car il relève d'un contrôle distribué et d'une émergence collective, d'une diversité intrinsèque (il émerge dans la production personnelle d'un individu, résultat de son exposition et de ses expériences uniques) tout en étant dépendant et influencé par les contextes sociaux; il évolue de manière perpétuelle, mais locale, en s'adaptant à travers des facteurs de compétition et d'adaptation, de manière non-linéaire et en rencontrant des phases de transitions. L'apprentissage des langues est aussi un système complexe et dynamique, ou plutôt une interaction entre plusieurs systèmes. Paiva rappelle, à la suite de Larsen-Freeman (1997), différentes caractéristiques des systèmes complexes et dynamiques.

En accord avec cette nouvelle façon d'observer les phénomènes, les systèmes sont complexes, non-linéaires, dynamiques, chaotiques, imprévisibles, sensibles aux

⁵ *Essa forma de pensamento não-linear contraria a lógica cartesiana, ignora as hipóteses deterministas e abandona o conceito de ciência no sentido de que o conhecimento deve ser sistemático, objetivo e generalizável.*

conditions initiales, ouverts, sujets à des attracteurs, et adaptatifs puisqu'ils se caractérisent par leur capacité d'auto-organisation⁶ (Paiva, 2005: 4).

Paiva situe le paradigme de la complexité dans une continuité par rapport aux recherches antérieures sur l'apprentissage et l'acquisition des langues: elle considère "que toutes ces théories, y compris le behaviorisme, représentent des efforts pour expliquer des parties d'un même tout et ne doivent pas être rejetées, mais réunies de façon à avoir une vision globale du processus"⁷ (Paiva, 2005: 4). Cette conception rejoint celle de Dumortier *et al.*, qui prônent les "vertus du mouvement" et la pertinence des

allers-retours, sur le plan scientifique comme pédagogique, entre ordre (répétition, constance, invariance, probabilité) et désordre (irrégularité, déviation, imprévisibilité), qui génèrent finalement l'organisation – plurielle, dynamique et créative – au cœur même de la démarche complexe (Dumortier *et al.*, 2012: 4).

Selon Paiva, l'acquisition d'une seconde langue (ASL⁸) peut être représentée par un modèle complexe capable d'accommoder des éléments apparemment incompatibles. Son modèle présente ainsi différents sous-systèmes (les automatismes, l'interaction, l'affiliation, les médiations socioculturelles, l'*input*, les capacités innées, les connexions et l'*output*) capables d'entrer en interaction les uns avec les autres au sein du système de l'ASL.

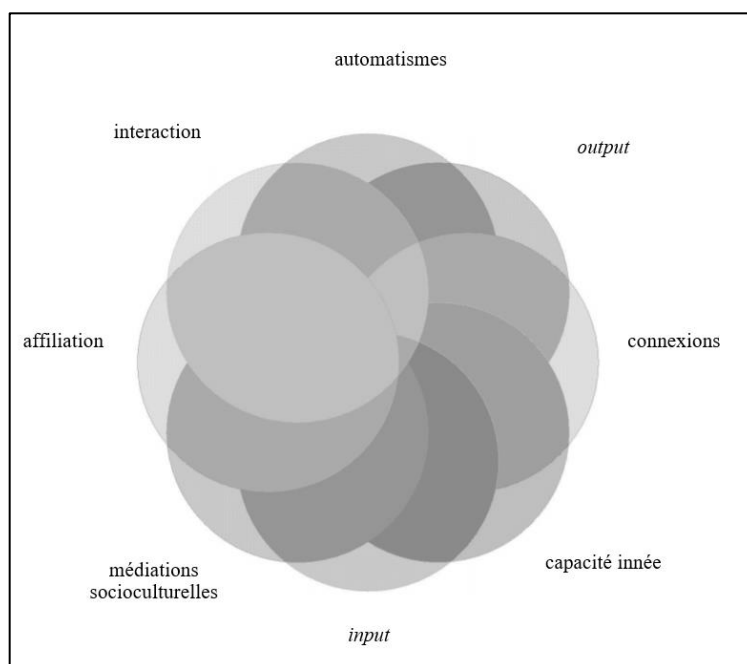


Figure 1: Le système complexe de l'acquisition d'une seconde langue (Paiva, 2009: 6)

⁶ De acordo com a nova forma de olhar os fenômenos, os sistemas são complexos, não-lineares, dinâmicos, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, sujeitos a atratores, e adaptativos pois se caracterizam pela capacidade de auto-organização.

⁷ Considero que todas essas teorias, inclusive a behaviorista, representam esforços para explicar partes de um mesmo todo e não devem ser descartadas, mas reunidas de forma a se ter uma visão global do processo.

⁸ Seconde dans ce contexte renvoie à la dimension chronologique (deuxième langue apprise par le sujet).

[C]e système fonctionne comme un tout indivisible où chaque partie ne peut être productive qu'à condition d'être en constante interaction avec les autres, et non en tant qu'entité indépendante. Comme dans une géométrie fractale, dans un kaléidoscope, il existe des possibilités infinies de combinaisons de ces parties qui constituent les fractales du processus d'acquisition. De petites altérations pourront provoquer des changements substantiels, tel l'effet du roulement d'un caillou sur une avalanche⁹ (Paiva, 2005: 7).

Dans un système complexe, les attracteurs permettent d'actionner le dynamisme du système et peuvent être de différente nature, ce qui peut être pris en compte grâce à ce modèle:

[L]es affiliations¹⁰ avec la seconde langue fonctionnent comme un puissant combustible qui meut le système de l'ASL. L'*input*, l'interaction et l'*output* sont aussi considérés d'extrême importance pour actionner tout autant les connexions neuronales que les médiations sociales. Chaque composante de ce système fonctionne comme un sous-système du système complexe de l'ASL¹¹ (Paiva, 2009: 6).

Paiva considère également l'autonomie dans l'apprentissage des langues comme un système complexe, d'organisation fractale, avec des sous-systèmes en interaction au sein d'un système complexe et dynamique global, "qui se manifeste à différents degrés d'indépendance et de contrôle sur le propre processus d'apprentissage"¹² (Paiva, 2006: 88-89). Franco (2013: 65) reprend cette proposition et précise que l'autonomie dans l'apprentissage des langues est

un système adaptatif complexe, sous-système de l'apprentissage exprimant le dynamisme d'un apprenant qui, grâce à une constante auto-organisation du système, réussit à maintenir actives les interactions entre diverses autres composantes de l'apprentissage. En d'autres termes, un apprenant autonome, à la lumière du paradigme de la complexité, est celui qui cherche toujours à interagir, grâce à ses propres choix, avec d'autres éléments qui génèrent l'apprentissage.¹³

⁹ *Esse sistema funciona como um todo indivisível onde cada parte só é produtiva se estiver em constante interação com as outras e não como entidade independente. Como em uma geometria fractal, em um caleidoscópio, há possibilidades infinitas de combinações dessas partes que constituem os fractais do processo de aquisição. Pequenas alterações poderão provocar mudanças substanciais, como efeito de um seixo que rola e desencadeia uma avalanche.*

¹⁰ Ce terme est préféré par l'auteure à celui d'*acculturation* et renvoie "au degré de relation avec la culture de la seconde langue ou avec les locuteurs de cette langue et à la construction des identités". "ao grau de relacionamento com a cultura da segunda língua ou com falantes dessa língua e a construção de identidades" (Paiva, 2009: 6).

¹¹ *Afiliações com a segunda língua funcionam como um potente combustível que move o sistema de ASL. Input, interação e output são também considerados como de suma importância para acionar tanto as conexões neurais como as mediações sociais. Cada componente desse sistema funciona como um subsistema do sistema complexo da ASL.*

¹² *que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem.*

¹³ *um sistema adaptativo complexo, subsistema da aprendizagem, que expressa o dinamismo de um aprendiz que, através de constante auto-organização do sistema, consegue manter ativas as interações com diversos outros componentes da aprendizagem. Em outras palavras, um aprendiz autônomo, à luz do paradigma da complexidade, é aquele que sempre busca interagir, por meio de suas próprias escolhas, com outros elementos que propiciam a aprendizagem.*

Ces conceptions fractales de l'acquisition et de l'autonomie dans l'apprentissage des langues nous semblent pertinentes pour orienter l'analyse de propos de sujets en situation, car elles aident à comprendre qu'un centre des processus réside dans le sujet lui-même. Elles permettent également d'accepter l'idée que les sujets peuvent mettre en mouvement le système d'apprentissage d'une langue-culture dans une infinité de combinaisons possibles. L'image du kaléidoscope, évoquée par Paiva, a aussi été exploitée par Narcy-Combes (1995) pour illustrer le fait qu'en didactique des langues la grande quantité de paramètres et de théories en jeu dans une situation didactique peut être observée à un instant T , dans une configuration déterminée, mais que chaque inclinaison reconfigure les relations entre ces paramètres. Pour Dumortier *et al.* (2012), le kaléidoscope peut être utile, non seulement au didacticien, mais aussi à l'apprenant, en tant que métaphore d'un instrument capable d'aider à percevoir une composition de fragments spécifiques issue de l'interaction de systèmes complexes et dynamiques à un moment T d'une activité d'apprentissage.

Il n'est pas question ici de demander aux apprenants de reconstituer, comme dans un puzzle, une image prétendument complète et fidèle de la connaissance de la langue ou de la pratique de la communication, à partir de pièces (les savoirs, les compétences) que l'on aurait découpées à fins pédagogiques à leur intention, mais de laisser aux circonstances et aux apprenants l'initiative de secouer le kaléidoscope, et à ces derniers de travailler sur la composition, chaque fois nouvelle, dont ils peuvent faire l'expérience ici et maintenant. (Dumortier *et al.*, 2012: 3-4).

Nous conserverons cette image du kaléidoscope, outil permettant d'observer différentes compositions d'un système dynamique complexe. Nous conserverons également la représentation symbolique des systèmes dynamiques de l'acquisition et de l'autonomie dans l'apprentissage des langues en tant que fractales, organisées selon des principes hors de notre échelle familière de perception, et mises en mouvement par différents sous-systèmes en interaction. Pour illustrer notre transposition de ces images au contexte de la formation en langues-cultures en master MEEF, nous proposons d'observer cette image d'un escalier à la conception fractale.



Figure 2 – Un escalier, une fractale ou les deux?¹⁴

¹⁴ Crédit photo: Denny Müller: <https://unsplash.com/photos/uuMbFhgVpuw>.

Selon l'angle et la position du sujet observant cet escalier, celui-ci peut percevoir des marches, ce qui illustre l'image de progrès, d'ascension, d'ordre, de linéarité souvent perçue comme une caractéristique des apprentissages en général et de celui des langues en particulier. En considérant principalement l'escalier, les marches risquent de représenter des systèmes susceptibles d'être dynamiques ou non: concevoir uniquement les progrès en langue étrangère à travers l'acquisition de lexique, de règles morphologiques, de points grammaticaux ou phonologiques, d'un ensemble limité et organisé de compétences, peut figer le système. C'est un point d'attention que rappelle Leffa (2009: 25): pour que le système soit complexe, "il ne suffit pas qu'il existe une simple addition des sous-systèmes, mais aussi interaction entre ceux-ci"¹⁵. Cette image d'escalier pourrait ainsi être une des compositions possibles obtenues à partir du kaléidoscope d'un sujet à un moment T, conscient d'un système qui l'entoure, probablement en lien avec d'autres systèmes (quels éléments sont reliés par cet escalier?) et de certaines des marches à sa portée. La centration sur soi en tant qu'apprenant peut-elle aider des étudiants en formation d'enseignant à repérer des interactions entre différents sous-systèmes liés à l'apprentissage des langues? Le doute et l'incertitude ont-ils une place spécifique dans cette démarche? La perception de soi en tant qu'apprenant de langue étrangère peut-elle soutenir le processus de distanciation utile pour concevoir ses futurs élèves en tant que systèmes complexes et sa projection dans l'acte d'enseigner?

Contexte et méthodologie

À l'INSPÉ de Lorraine, la formation en langues-cultures étrangères permet aux étudiants inscrits en première année de Master MEEF 1^{er} degré de choisir entre quatre langues (allemand, anglais, espagnol ou italien) celle pour laquelle ils devront atteindre un niveau B2, validé à la suite d'une Unité d'Enseignement (UE) de 27 heures. Parallèlement, ils sont amenés à réfléchir à différents enjeux liés à la didactique des langues en milieu scolaire dans une UE de 18 heures qui

porte explicitement sur les concepts-clés utiles qui permettront d'aborder la didactique d'une langue étrangère dans le 1^{er} degré lors de la 2^e année de master MEEF [...] Cette UE s'affiche à l'intersection entre les disciplines liées aux langues dont le français, les sciences de l'éducation, la psychologie cognitive ou la didactique des langues (Behra & Macaire, 2017: 117-118).

En deuxième année, une UE de 15 heures les prépare à la conception de séances et de séquences pour l'enseignement de leur langue de spécialité. Pour compléter ces éléments de formation, une UE optionnelle de 20 heures, intitulée "Technologies, autonomie et apprentissage des langues-cultures étrangères", a été mise en place dans le cadre d'ateliers de polyvalence. Notre objectif était de proposer aux étudiants d'expérimenter un dispositif ouvert de formation en langues-cultures étrangères et de réfléchir à des paramètres liés à l'apprentissage à partir d'expériences personnelles, puis de se projeter dans l'acte d'enseigner à partir de l'analyse de cette expérience en

¹⁵ *Para ser um sistema complexo é preciso que haja não apenas a soma dos subsistemas, mas também interação entre esses subsistemas.*

tant qu'apprenants de langues. Nous leur avons demandé de conduire un apprentissage autonome de deux langues étrangères (une langue déjà pratiquée et une langue nouvelle). Le dispositif offert ouvre des possibilités de choix à l'apprenant "pour chacun des facteurs contextuels du dispositif: temps, lieu, accès, objectifs, rythme, supports pédagogiques multimédias, moyens de communication, personnes-ressources, évaluation, etc." (Jézégou, 2002: 52). Les étudiants devaient entrer dans le processus de formation puis le mettre en œuvre en exerçant leur pouvoir de décision: choix des langues à apprendre pendant le parcours, des objectifs d'apprentissage, des ressources et activités à exploiter, des modalités de formation (seul ou entre pairs). Pour soutenir la mise en œuvre de leur contrôle pédagogique sur les processus en jeu et les aider à développer des compétences d'apprentissage autonome de langue étrangère, le dispositif leur proposait différentes étapes leur permettant d'exercer ces choix, de rédiger l'explicitation de ceux-ci, d'échanger lors d'interactions collectives synchrones et d'accompagnement individuel. Prévue initialement en salle informatique, les 20 heures de cours consacrées à cette UE se sont déroulées principalement à distance en raison des conditions sanitaires de l'année 2020, pendant des séances synchrones de trois heures en visio-conférence, lesquelles ont été aménagées entre des temps d'échanges collectifs (mise en route, explicitation des étapes, réflexion collective sur les langues, l'autonomie, les technologies, présentation de travaux des uns et des autres) et des moments de travail individuel, pendant lesquels la formatrice était disponible pour des interactions avec chacun. Les différents supports étaient mis à disposition sur la plate-forme de l'université (Moodle) accompagnés de tâches à réaliser (biographie langagière, projets d'apprentissage à formaliser, carnets de bord, bilans). Les deux dernières séances ont été effectuées en salle informatique, avec la possibilité de participer de manière distante. Le tableau suivant présente les huit étudiants sur les onze inscrits qui ont réalisé l'évaluation finale de première session.

Ét.	Répertoire linguistique (déclaré)	Projet 1	Projet 2
<i>E1</i>	Anglais, allemand	Anglais (B2+)	Espagnol
<i>E2</i>	Anglais, allemand	Japonais (A1)	Italien
<i>E3</i>	Anglais, allemand, espagnol, portugais	Portugais (A2)	Italien
<i>E4</i>	Anglais	Anglais (B1)	Enseignement anglais en stage
<i>E5</i>	Anglais, allemand, latin	Non réalisé	Enseignement anglais en stage
<i>E6</i>	Anglais, espagnol, italien, tunisien	Anglais (B1)	Coréen
<i>E7</i>	Anglais, français, allemand	Anglais (B2)	Coréen
<i>E8</i>	Anglais, slovaque, débutante japonais	Japonais (A2)	Russe

Tableau 1 – Profil et projets des étudiants

Ce tableau présente le résumé des projets réalisés au sein de cette Unité d'Enseignement. En ayant donné la consigne aux étudiants de choisir pour leur premier projet d'apprentissage une langue "connue", nous nous attendions à ce que

tous choisissent leur langue de spécialité (suivie en parallèle dans le module de langue du parcours de Master), ou éventuellement une autre langue enseignée durant leur parcours scolaire. *E2* et *E8* ont pourtant choisi d'autres langues qu'ils étaient en train d'apprendre en-dehors du contexte scolaire et *E3* a choisi une langue de son héritage familial. *E4* et *E5* n'ont pu suivre qu'un nombre restreint de séances car, dès le début du semestre, ils ont été recrutés en tant qu'enseignants contractuels pour faire face aux besoins de l'institution scolaire pendant la période de crise du Covid-19. Vu l'ouverture souhaitée de cette UE, il leur a été proposé d'analyser leurs pratiques d'enseignants en langue-culture étrangère dans le cadre de ces remplacements et de réaliser le dossier demandé pour l'évaluation de ce point de vue. Nous les avons accompagnés individuellement pour qu'ils définissent leur projet. Leurs productions sont différentes de celles de leurs collègues, portant plutôt sur l'enseignement que sur l'apprentissage. Cette situation étant également susceptible de soulever des questionnements, des doutes, des incertitudes sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, leurs dossiers font partie des données analysées. Ceux-ci ont présenté une grande diversité en termes d'investissement et de réalisations personnelles: *E1*, *E6*, *E7* et *E8* ont mis en œuvre ce qui était attendu et produit de nombreux écrits réflexifs au cours du semestre (biographie langagière, projets d'apprentissage, carnets de bord, bilans des activités). *E2* et *E3* ont produit des écrits moins variés et plus courts (peu d'entrées de carnets de bord, pas de bilans). *E4* et *E5* ont fondé leur réflexion sur leur activité d'enseignement, mais *E4* n'a pas mis en œuvre de projet d'apprentissage de langue consistant.

Tous les étudiants ont réalisé la production finale, avec la consigne de constituer un dossier regroupant les différentes activités réalisées (annexes possibles jusqu'à 20 pages) et présentant une synthèse de trois pages pour répondre aux questions suivantes:

- *Qu'avez-vous appris sur vous-même en tant qu'apprenant de langues-cultures étrangères (LCE)?*
- *Quelles relations faites-vous entre apprentissage des langues et utilisation des technologies?*
- *Quels conseils donneriez-vous à un professeur qui souhaiterait vous enseigner une langue de la façon la mieux adaptée à votre façon d'apprendre?*
- *Quelles pistes pour l'exploitation des technologies dans le cadre de vos pratiques d'enseignement d'une LCE?*

Le corpus ainsi constitué de huit dossiers a été analysé en deux temps. Lors d'une première étape, nous avons sélectionné tous les passages qui nous ont semblé présenter un certain degré de doute ou d'incertitude. Ces éléments nous ont d'abord paru être en relation avec des prises de conscience, avec la narration ou l'analyse des expériences d'apprentissage mises en place, ainsi qu'avec les questions posées aux étudiants pour les guider dans leur analyse. Ensuite, nous avons cherché à classer les éléments relevés selon d'autres critères (conception de la langue, stratégies d'apprentissage, projection dans le rôle d'enseignant, définition d'objectifs, choix de ressources, etc.) et observé plus attentivement les termes employés. Puis, à l'aide du

concordancier AntConc¹⁶, nous avons relevé des occurrences de manière systématique pour revenir alors vers le corpus global. Certains mots-clés nous ont dirigé vers les mêmes extraits que ceux sélectionnés à la première exploration (par exemple question*, dout*, incert*, sûr*, sav*, sai*, etc.). Cette seconde exploration nous a permis d'identifier quelques termes fréquemment employés par les étudiants que nous n'avions pas remarqués, et qui attirent l'attention en raison de leur polysémie ou la variété des contextes d'utilisation. Deux questions, en particulier, sont soulevées par l'exploration: comment de futurs enseignants polyvalents du premier degré se représentent-ils ce que sont les "bases" d'un apprentissage en langue-culture? Dans l'expression de leurs incertitudes, que nous indique la référence au "réel"?

L'inconnu, l'indéterminé et le doute en relation à l'apprentissage et la connaissance de soi

Le corpus présente différentes mentions d'incertitudes rencontrées par les étudiants dans les activités mises en place, en particulier celles qui concernent des objectifs de compréhension et d'expression de l'oral. Nous relierons certaines de ces incertitudes à l'inconnu, parce qu'elles relèvent de pratiques que les étudiants n'ont jamais expérimentées auparavant dans leur carrière d'élèves. *E1* évoque, par exemple, la découverte de nouvelles activités d'apprentissage en compréhension de l'oral. Elle ne sait pas comment changer de stratégie pour dépasser une compréhension globale et entrer dans le travail d'une compréhension plus détaillée.

E1 - C'est pourquoi, j'ai décidé d'écrire les scripts mot par mot. Je ne sais pas vraiment si c'était pertinent puisque la prise de note nous montre que l'on n'est pas obligé de comprendre tous les mots pour saisir le sens d'un message oral, mais je pratique cette méthode depuis des années et j'ai l'impression d'être arrivée au bout de ses avantages.

E6, de son côté, découvre comment apprendre avec des sous-titres, ce qui reconfigure sa relation à la langue (prise de conscience que comprendre n'est pas nécessairement traduire) et se relie à ses stratégies de compréhension de l'écrit.

E6 - J'ai également fonctionné autrement, j'ai directement lancé la série en anglais avec les sous-titres en anglais, cela peut paraître bateau mais je n'avais pas conscience que cela pouvait être purement avantageux pour m'améliorer car à la base j'étais toujours dans l'optique de vouloir tout traduire en français alors que c'était une mauvaise méthode.

E7 raconte en détail ses premières expérimentations de l'utilisation de l'enregistrement pour s'entraîner en expression orale. Elle relate ses activités et ses émotions, puis ses difficultés pour établir des critères d'évaluation lors de la réécoute de ses productions, en particulier parce que cette tâche "est différente de ce que nous avons l'habitude de faire".

E7 - Focaliser notre écoute sur les éventuelles erreurs a donc été hardi pour nous car nous nous perdions sur la forme, c'est-à-dire les intonations et accentuations que nous constatons perdant l'aspect syntaxique et grammatical de l'analyse. C'est donc une méthode qui bien qu'intéressante est difficile puisque nous présentons des difficultés à

¹⁶ <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>.

nous auto-évaluer et à diriger notre écoute. Peut-être faudrait-il nous éduquer à ce type d'écoute à l'avenir et encourager davantage les élèves à le faire très tôt?

Découvrir ce type de stratégies tard dans son parcours d'apprenante l'amène à se projeter dans son futur rôle d'enseignante, reliant ainsi des systèmes liés à la langue (*output*), à la gestion de son activité (mise en place de nouveaux automatismes) et aux médiations possibles en tant qu'enseignante. L'évocation de l'incertitude se relie à l'apprentissage de la langue (méthodes et techniques, auto-évaluation, processus de compréhension et d'expression), ainsi qu'aux expériences antérieures (anciens mécanismes mis en place ou non, stratégies) et à la projection de certains sujets dans leurs actions futures (rôle de médiation).

En centrant plus l'attention sur ces sujets, il nous semble utile de rappeler que la situation d'apprentissage proposée dans cette UE se rapproche de l'apprentissage autodirigé (Holec, 1979), situation où c'est à l'apprenant de définir ses objectifs d'apprentissage, de choisir les ressources et activités à effectuer, d'évaluer les résultats de l'activité et le processus et de gérer les aspects spatio-temporels en jeu. Les écrits des étudiants montrent des relations personnelles qu'ils établissent entre différents éléments en interaction au moment de la mise à distance de ces actions à travers l'écriture. *E1*, par exemple, revient sur ses difficultés à définir des objectifs pour l'apprentissage d'une langue encore inconnue.

E1 - En anglais, je devais m'améliorer, mais là avec l'espagnol je devais apprendre seule. J'étais parfois un peu perdue, je ne savais pas si je devais aborder un sujet plutôt qu'un autre, dans quel ordre je devais procéder, est-ce que tout ce que je faisais était pertinent, etc. Mais, je me suis écoutée, j'ai pris en compte mes capacités, mes envies et mes objectifs.

L'évocation de sa confusion passe par des questions précises (quoi choisir, comment organiser, comment évaluer) dont elle associe implicitement la complexité au fait de devoir les assumer. Cela rappelle le processus que Holec appelait "déconditionnement", fréquent lorsque l'apprenant commence à prendre en charge son apprentissage. Il doit alors:

se libérer de l'idée qu'il existe une méthode idéale, que les enseignants détiennent cette méthode, que sa connaissance de la langue maternelle ne lui est d'aucune utilité pour l'apprentissage de la langue seconde, que son expérience d'apprenant dans d'autres disciplines, d'autres savoir-faire, ne peut se transférer même partiellement, qu'il est incapable de porter un jugement valable sur sa propre performance, etc. (Holec, 1979: 117).

La solution évoquée (s'écouter, prendre en compte ses capacités, ses envies et ses objectifs) montre une certaine prise de conscience du pouvoir d'apprendre (une langue étrangère) de l'étudiante *E1*, alors qu'elle relie des caractéristiques qui lui sont propres à l'acte d'apprendre.

Les modalisations et questionnements sont nombreux dans les extraits qui traitent de la description de soi en tant qu'apprenant ou de ses actions pour apprendre. Même pour identifier leurs préférences, les étudiants ne se positionnent pas facilement dans l'affirmation: les points faibles d'*E8*, par exemple, "*serait peut-être la tendance à délaissier l'écrit en faveur de l'oral*" et qu'elle n'a "*pas l'impression d'avoir une méthode particulière d'apprentissage*". Les étudiants semblent ainsi rencontrer

l'inconnu en essayant d'apprendre par eux-mêmes et, si apprendre une langue implique de nouveaux savoirs et savoir-faire (sur les processus de compréhension et d'expression, les caractéristiques de la langues orale ou écrite, les méthodes et techniques, etc.), cela concerne aussi directement le sujet apprenant, qui a besoin de mettre à jour des connaissances sur lui-même (ses objectifs, ses propres stratégies, ses goûts et ses préférences, etc.).

Pour *E1*, ce cheminement vers une meilleure connaissance d'elle-même passe par une réflexion située dans la valeur d'indéterminé de l'incertain, car elle ne parvient pas à aboutir à une conclusion rationnelle. Elle rencontre ainsi un paradoxe en analysant ses préférences et ses activités d'apprentissage.

Je semble particulièrement attirée par l'aspect oral d'une langue. En effet, en anglais par exemple, je préfère l'oral, j'écoute énormément d'anglais au quotidien (chansons, séries, podcasts...), pourtant c'est cet aspect de la langue qui me pose le plus de difficultés [...]. Paradoxalement, je suis donc attirée par ce qui me pose le plus de problèmes, mais cela me permet de travailler sur mes difficultés au quotidien.

Sa remarque laisse place à une certaine incertitude ("je semble"), qui introduit sa réserve pour affirmer de manière catégorique sa préférence pour l'oral, car la relation peu logique entre "préférer" et "ressentir des difficultés" la perturbe. On retrouve ainsi un principe de non-linéarité. L'incertitude de l'étudiante vis-à-vis de son propre mode de fonctionnement (quelles articulations logiques ou non entre mes goûts, mes difficultés et l'utilité des choses?) montre qu'elle est en train de remettre en question un certain modèle logique de l'organisation des apprentissages perturbé par l'analyse de sa propre pratique.

E8 aussi cherche à comprendre ses modes de fonctionnement internes et s'empare de la démarche réflexive, en se questionnant elle-même et en laissant place au doute dans cette tentative de s'observer en détail. Elle se questionne au sujet de sa motivation et de son engagement pour commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue (le russe), qu'elle ressent moindres que pour la poursuite de l'apprentissage d'une langue déjà en cours d'acquisition (le japonais).

E8 - Quelle serait la différence entre ces deux apprentissages à l'origine de mes différents niveaux de motivation? Est-ce une différence d'attrait pour la culture? [...]. Est-ce une différence au niveau de la projection dans le futur, notamment sur le côté voyage? [...] Au final, la grande différence que je peux noter est que [...] j'ai commencé à apprendre le japonais cette année avec une vraie professeure humaine et je continue à le faire en parallèle de mes propres activités. Pour le russe, j'ai commencé toute seule avec la technologie et peut-être que c'est à ce niveau qu'il me manque quelque chose pour avoir envie de me donner à fond.

Les doutes exprimés par *E8* lui permettent d'établir un critère personnel utile pour entretenir sa motivation: celui des interactions et des relations interpersonnelles dans l'apprentissage de la langue (avec une "vraie professeure humaine"). Ce cheminement met en avant sa recherche d'une meilleure connaissance d'elle-même, capable de l'aider à s'auto-motiver et à mettre en œuvre sa capacité auto-organisatrice de l'apprentissage. Si l'incertain, en tant qu'indéterminé, paraît parfois utile pour prendre la mesure d'aspects de la complexité liés à l'apprentissage des langues

(certaines relations de cause à effet étant trop simplistes pour réellement fonctionner), l'incertain, en tant que doute, peut contribuer à laisser surgir des relations logiques qui ont du sens pour l'apprenant, en particulier dans ce domaine de l'auto-motivation et de l'auto-organisation de l'activité d'apprendre.

Sur le plan éducatif, l'exercice de l'agentivité soulève la question de savoir comment les élèves et étudiants apprennent à contribuer causalement, pour le meilleur comme pour le pire, à la réalisation effective de leurs propres apprentissages. [...] Selon la théorie sociocognitive de Bandura (2009), aucun mécanisme de motivation personnelle n'est plus décisif que la croyance qu'ont les individus en leur capacité à exercer de l'influence sur ce qu'ils font et deviennent (Brewer, 2013: 201)

E8 transpose ensuite cette prise de conscience à son rôle de future enseignante, en particulier celui de participer à la motivation des élèves.

E8 - Je suis heureuse d'avoir pu me placer dans la position d'apprenante, chose qu'on nous demande peu, et d'avoir pu prendre conscience des éléments clés favorisant ou non l'apprentissage des élèves. Cette nouvelle perspective me motive davantage à réussir à motiver mes futurs élèves.

Ces deux exemples illustrent que, dans le chemin vers une meilleure connaissance de soi en tant qu'apprenant de langues-cultures, les mouvements qui aident le sujet à prendre conscience d'éléments complexes en interaction peuvent naître de processus différents: pour *E1*, la prise de conscience des limites d'un modèle déterministe d'analyse des situations lui permet de se recentrer sur le présent de l'action d'apprendre (référence au quotidien), alors que pour *E8*, l'élaboration d'une relation logique personnelle, issue d'une exploration de ses doutes, exploite le présent (ses mécanismes de motivation personnelle) pour envisager l'avenir (prendre en compte la motivation des élèves).

L'incertain en tant qu'aléatoire et problématique

La valeur de l'incertain en tant qu'aléatoire nous semble évoquée dans les écrits des étudiants en relation aux ressources (documents authentiques, activités d'apprentissage, applications, méthodes de langue en ligne, etc.) qu'ils devaient chercher, trouver et sélectionner par eux-mêmes dans le cadre de la mise en œuvre de leurs apprentissages. *E8* tente de définir sa relation aux technologies, ce qu'elle regrette de ne pas réussir à faire "avec exactitude". Elle évoque ensuite la diversité des ressources d'abord comme un avantage, puis comme un élément perturbateur.

Cette diversité peut être un important bonus mais j'avais parfois un peu l'impression de me perdre dans les ressources; d'où mon choix d'utiliser les mêmes à chaque séance, que ce soit en japonais ou en russe, afin de ne pas perdre du temps en m'adaptant à une nouvelle ressource à chaque fois.

Elle résout ce problème en recourant à une stratégie de répétition, de réutilisation des mêmes ressources, et peut ainsi mieux gérer le temps qu'elle consacre à son apprentissage. Le thème des technologies vient donc se relier, à travers l'évocation du risque d'errance au sein des ressources, à la question du temps, mais aussi à sa capacité à prendre des décisions pertinentes pour son propre apprentissage. Entre la recherche de compréhension de ses processus motivationnels et ce type de

contrôle sur ses prises de décisions, les incertitudes exprimées par *E8* se relie à l'autonomie telle que définie plus tôt par Paiva et Franco. La dimension humaine des interactions en langue étrangère semble être identifiée par *E8* comme un point positif de son système d'apprentissage autonome en langues.

E7 évoque également le risque de “se perdre” dans les ressources disponibles et explicite une prise de conscience des nombreux éléments à prendre en compte pour sélectionner des ressources d'apprentissage en langues adaptées à de futurs élèves, en particulier concernant leur accessibilité.

E7 - Il faut être vigilant à ne pas se perdre, à trouver les ressources qui conviennent: pas trop hardi (*sic*) pour ne pas décourager, pas trop aisé pour ne pas ennuyer, fiabilité, rythme et organisation adaptés... Ce sont autant de facteurs à prendre en compte pour répondre à tous, ce qui n'est pas forcément évident.

Plutôt que la complexité, son commentaire évoque une difficulté, mais la réflexion sur la diversité des ressources, le besoin d'identifier des critères de sélection pertinents, l'amènent à projeter ces choix en relation aux élèves. En approfondissant ses réflexions et en projetant son action pédagogique face à la diversité des élèves, *E7* exprime des doutes profonds, qu'elle qualifie même de “tourments”.

[...] apprendre plus sur nous-même en tant qu'apprenant mais aussi écouter les autres témoigner de leurs constatations et positionnements [...] nous a fait prendre conscience d'une hétérogénéité et d'une diversité incroyable de stratégies et affinités dans l'apprentissage au sein de cette même population que représentent les élèves [...]. Comment stimuler un ensemble d'élèves aussi hétérogène et diversifié? Si nous percevons des pratiques pour des apprenant plus avancés et âgés [...] la perspective du début de l'apprentissage, du premier contact qui peut parfois être décisif sur la poursuite ou non dans les langues nous tourmente.

Pour *E7*, la diversité se relie à l'aléatoire (des profils des élèves) et au doute (sur l'action pédagogique) provoqué par l'inconnu (apprendre à se connaître ouvrant une prise de conscience de la complexité des sujets). Des interactions entre différents systèmes complexes affleurent dans sa réflexion; ceci l'amène à soulever une valeur problématique de l'incertain, celle du sens de l'enseignement de l'anglais à l'école, car elle décide alors d'inclure dans son projet la production d'un podcast tentant de répondre à la question “pourquoi faisons-nous apprendre l'anglais aux enfants à l'école?”. Les différentes valeurs de l'incertitude observées dans le corpus aident ainsi, selon nous, à repérer des zones où les étudiants rencontrent des difficultés à organiser leur perception de systèmes interreliés. Ces éléments pourraient être représentés par différents kaléidoscopes, composant des arrêts sur image de mouvements entre différents éléments, voire systèmes. Cette approche permet de s'intéresser au sens que les sujets donnent à leurs activités et aux articulations qu'ils tentent d'organiser, mais comme avec un kaléidoscope, les possibilités d'organisation semblent infinies, profondément ancrées dans l'expérience personnelle du sujet et influencées par la saillance d'éléments à un moment précis de l'action et de la réflexion.

À propos du “réel” et des “bases”

Une autre valeur de l’incertain nous apparaît au sein des productions des étudiants par rapport à la référence au réel dans leurs écrits. Certains opposent ainsi l’apprentissage en classe ou avec des ressources diverses à l’apprentissage en situation d’immersion ou d’interaction. *E6* distingue, par exemple, les apprentissages en milieu scolaire, qui ne seraient pas “réels”, avec ceux se produisant en voyage ou en interaction.

E6 - Au collège, je développe aussi quelques compétences, les basiques de l’écrit et de l’oral. En 5^{ème}, le temps d’un voyage scolaire en Angleterre, j’ai commencé à réellement m’exprimer puisque nous étions dans des familles d’accueil qui ne parlaient aucun mot de français.

Pourtant, quand *E5* se projette en tant qu’enseignant, cette dimension “réelle” des interactions en contexte scolaire lui semble possible.

E5 - La répétition, la mise en situation réelle, l’immersion culturelle, les interactions entre élèves sont autant de situations que je privilégie.

Selon lui, les objets matériels peuvent aider à créer du “réel” au sein d’une séquence pédagogique avec de jeunes élèves.

E5 - L’accompagnement des apprentissages par des accessoires: lunettes, drapeau, écharpe en tartan, marottes, instruments de musique, a permis pour plusieurs séances d’animer les apprentissages par un contact avec le réel. Cela a pour effet direct de rendre les apprentissages plus concrets et, par la même occasion, plus facilement transmissibles.

Pour *E8*, la culture ne semble pourtant pas faire partie de l’apprentissage de la langue, puisqu’une séance consacrée à celle-ci ne lui donne pas l’impression d’avoir réellement appris.

E8 - Pas de réel apprentissage cette fois mais plutôt une découverte un peu plus poussée de la culture russe!

E6 évoque la réalité de l’apprentissage en classe, comme si, même dans cette situation artificielle, des degrés divers de réalité de l’action d’apprendre pouvaient exister.

E6 - J’arrive ensuite en D.U.T Technique de Commercialisation (en deux ans) qui a été réellement bénéfique pour moi, puisque j’ai appris l’anglais de manière différente, j’ai eu le temps de travailler sur toutes les compétences, j’ai appris à rédiger un CV en anglais, une lettre de motivation, j’ai passé un (faux) entretien d’embauche également, créer des scénarios en binôme pour de l’expression orale, passer des entraînements à la certification [...].

Ce patchwork d’évocations du réel nous apparaît ainsi en relation avec des aspects problématiques de l’incertitude auxquels sont confrontés ces étudiants dans leurs souvenirs d’élèves et leurs projections en tant qu’enseignants, ce qui rejoint des observations réalisées par Behra & Macaire (2017) dans la formation à la didactique des langues d’autres promotions de ce master. La salle de classe semble parfois être un espace peu propice à la communication authentique en langue étrangère, les évocations du “réel” dans des situations de voyages, d’immersion ou de contact avec des locuteurs natifs pouvant y être simulées, cernées, parfois créées, mais s’en

éloignant d'autres fois tellement que le sens des activités n'est plus perceptible à ces anciens élèves. Certaines activités sont perçues par les étudiants comme "réellement" utiles, quand ils se souviennent des objectifs et des tâches visées. La communication n'est alors peut-être pas "réelle" mais l'apprentissage en revanche peut l'être. Un autre problème évoqué, est celui des relations entre langue et culture, dissociées pour *E8*, et en interrelations constantes pour *E5*. Les aspects problématiques de l'incertitude ici concernent donc des questions essentielles liées à l'apprentissage et l'enseignement des langues: qu'est-ce que communiquer dans une langue-culture étrangère? Qu'est-ce qu'apprendre une langue-culture? Quel rôle pour l'école dans cette formation de l'individu?

Les étudiants font souvent référence aux "bases" comme à quelque chose d'évident et de consensuel. Pour *E2*, définir (et savoir) ce que sont les "bases" et les enseigner aux élèves relève du travail du professeur.

E2 - Si un professeur voulait m'enseigner une nouvelle langue étrangère, tout en s'adaptant au mieux à ma façon d'apprendre, je lui conseillerais de m'enseigner des bases solides de la manière de son choix.

Pour *E7*, ces bases enseignées en milieu scolaire concernent aussi les manières d'apprendre, les méthodes et techniques, les stratégies.

E7 - Il s'agit en fait, dans cet ordre d'idées, de poser les bases de l'apprentissage de la langue mais aussi de donner les clés aux élèves pour qu'ils poursuivent leurs apprentissages.

Que seraient ces bases de l'apprentissage d'une nouvelle langue? Pour *E1*, celles-ci semblent évidentes au moment de définir ses objectifs.

E1 - Je n'ai pas vraiment éprouvé de difficultés à fixer mes objectifs puisque je ne parlais de rien, donc il suffisait juste d'acquérir les bases.

Pourtant, *E1* se rappelle ensuite qu'il a été difficile

de savoir par où commencer, de ne pas aller trop vite, de savoir quelles ressources et quels outils utiliser en fonction de ce qui me correspond. J'ai donc décidé de procéder le plus logiquement possible. En effet, j'ai d'abord travaillé mon objectif d'acquisition du vocabulaire de base avec *duolingo* et *memrise*, puis en fonction des exercices proposés certaines notions m'ont intéressée (féminin/masculin, conjugaison au présent, pluriels etc.).

Sa définition des bases et des premiers objectifs de l'apprentissage s'éclaire alors: les bases, pour elle, sont du vocabulaire, puis des règles de fonctionnement de la langue. La logique à laquelle elle se réfère la situe dans un paradigme linéaire, une suite d'acquisitions d'éléments distincts, liés à des compétences lexicales et morpho-syntaxiques isolées. Elle décrit ensuite plus précisément ces éléments.

E1 - Ces bases sont notamment du vocabulaire puisque j'ai appris à dire "jeune fille", "jeune garçon", "femme", "homme", "boire", "être" "manger", "pomme", "pain", "eau", "lait". [...] Cependant après avoir manipulé ce vocabulaire, je me suis principalement intéressée aux verbes.

Pour *E1*, acquérir les bases d'une langue étrangère signifie donc acquérir des mots et des structures permettant de comprendre ou faire des phrases dans cette

langue. Dans un extrait antérieur à cet extrait, *E1* explicitait pourtant sa définition des bases d'une autre manière.

E1 - Lors d'un voyage à Madrid où j'ai eu d'énormes difficultés à comprendre et à me faire comprendre, je me suis rendu compte que cela pourrait être nécessaire de connaître au moins les bases. De plus, cette langue est assez fréquemment présente dans mes loisirs (musiques, séries) et cela me frustre parfois de ne pas comprendre, ce qui constitue une motivation supplémentaire. Je me suis donc lancée dans l'apprentissage de l'espagnol en me fixant comme objectifs d'acquérir du lexique de base, d'apprendre à me débrouiller dans des situations de la vie courante et, enfin, d'augmenter mes connaissances de la culture.

Dans cet extrait, elle situait les bases de l'apprentissage de la langue-culture comme des connaissances lexicales, des compétences d'interaction dans des situations de la vie quotidienne et des connaissances culturelles. Mais elle posait aussi ces bases en relation à un point de départ: sa motivation personnelle pour commencer à apprendre la langue en question. La confrontation de ces deux extraits, une vision assez ouverte et complexe d'éléments en interaction dans l'apprentissage de la langue (motivation personnelle, connaissances langagières, connaissances culturelles, compétences interactionnelles et de communication, contexte) puis une conception accumulative et linéaire de connaissances lexicales et morpho-syntaxique, illustrent la difficulté de passer d'un modèle déterministe et linéaire d'enseignement des langues à une approche plus personnelle et dynamique d'apprentissage. Chez *E1*, les deux conceptions semblent coexister mais, au moment d'agir, d'apprendre, les pratiques héritées de la culture scolaire et les conceptions de la langue qui y sont souvent rattachées prennent le pas sur sa propre définition de ce que pourrait être l'apprentissage.

Pour *E6* aussi, le terme de "bases" semble évident. Il l'utilise en référence à des expressions utiles, fréquentes.

E6 - C'est une toute nouvelle langue où je n'ai aucune base, je suis donc totalement débutant, cependant la culture asiatique m'a toujours attiré. L'objectif principal serait un objectif communicatif pour ma part. Cela correspondrait principalement à essayer de me présenter dans les grandes lignes: "Je m'appelle, j'ai 22 ans, j'habite à tel endroit", etc. Cela passerait tout d'abord par prendre connaissance rapidement de l'alphabet et, pourquoi pas, voir les différents sons, puis trouver des leçons de coréen qui donnent les formules de base pour les salutations et la présentation sous forme de podcast ou via des applications sur téléphone. Enfin, développer aussi du vocabulaire de la vie courante.

Ici, les "formules de bases" qu'il s'agit d'apprendre concernent le contexte de la présentation de soi, des salutations, de la vie quotidienne; *E6* les relie à des éléments lexicaux, mais aussi communicatifs. La langue sert à communiquer et les éléments de code (l'alphabet, les différents sons) sont envisagés au service de la communication interpersonnelle. Dans sa conception, la culture joue un rôle motivationnel et semble aussi avoir le pouvoir de rassurer, car *E6* la positionne au sein d'une relation logique qui oppose le fait d'être débutant, sans aucune base (linguistique), à celle d'être attiré par la culture. Dans une autre occurrence du terme dans ses écrits, *E6* relie ses bases

en langue anglaise à des éléments linguistiques et communicatifs ainsi qu'à des stratégies d'apprentissage.

Je me rends compte que l'étude de documents sur *Audiolingua* peut être bénéfique dans le sens où j'ai déjà plusieurs bases, grâce à cela, je suis [...] en mesure de déchiffrer certaines expressions, et créer une liste de vocabulaire par exemple. Cependant je n'ai pas spécialement de critères d'évaluation qui pourraient valider le fait que j'ai compris le document audio dans sa globalité ou en détails.

Le terme de "base" pour *E6* renvoie donc à un ensemble d'éléments qu'il énumère sans les articuler. Sa conception des bases associe éléments linguistiques, culturels, communicatifs, situationnels, motivationnels et stratégiques. Les relations logiques dans ses écrits s'articulent à partir de son point de vue, l'utilisation de "cependant" dans ces deux extraits ne marquant par une opposition entre des éléments, mais plutôt le cheminement de sa pensée et la manière dont il coordonne des composantes d'un tout: être débutant linguistiquement et posséder une motivation et des connaissances liées à la culture, réussir à comprendre en mobilisant des stratégies et des connaissances antérieures et ressentir le besoin de mieux définir des critères d'évaluation de la compréhension orale. Ces articulations semblent traiter d'un processus, de mouvements s'opérant à l'intérieur d'un système dont il perçoit différents éléments, mais qui apparaissent plutôt juxtaposés qu'articulés.

E5 explicite une conception personnelle de la base de l'apprentissage qu'il puise dans son expérience et transpose à sa pratique de jeune enseignant. Pour lui, c'est la culture qui est "à la base".

E5 - Une série ou film britannique m'interpelle avec un accent, un dialecte particulier. En m'y intéressant davantage je découvre tout un pan culturel, historique, géographique passionnant que je ne connaissais pas du tout. Par la même occasion, cela peut être un point de grammaire ou de vocabulaire qui peut être soulevé en même temps. C'est l'ensemble de ces expériences qui me poussent à penser que la culture est à la base.

Il associe ainsi les ressources (une série ou un film) à l'*input* qui mène vers des éléments linguistiques (grammaire ou vocabulaire), sociolinguistiques (accent, dialecte) et culturels, les découvertes ici en jeu stimulant son intérêt et soutenant sa motivation. *E5* semble avoir identifié un point positif de son propre système d'acquisition de langues-cultures, qu'il cherche aussi à exploiter pour sa pratique d'enseignement. Il ne parle plus alors de base, mais s'intéresse plutôt à ce qui permet aux élèves "d'entrer dans l'apprentissage".

E5 - J'ai découvert que j'aimais mettre en scène les apprentissages, que ce soit par le biais d'une histoire, d'un objet, ou d'une situation quelconque qui permet d'entrer dans l'apprentissage. Il est pour moi important que cette situation soit en plus en adéquation culturelle avec la langue cible [...]. Cela dans un objectif de cohérence et de lien entre les apprentissages qui permet toujours un peu plus d'entretenir l'intérêt que peuvent avoir les élèves pour ce qui est fait en classe.

Ici, la base peut ainsi être un artefact ou une ressource qui lui sert pour contextualiser l'apprentissage proposé aux élèves et mettre en mouvement leurs propres systèmes d'apprentissage, car si pour lui, en tant qu'apprenant, la culture est un attracteur, il pense que la première "base" sur laquelle appuyer son enseignement

est l'intérêt des élèves. Bien que jeune enseignant encore peu formé à son métier d'enseignant polyvalent, par sa réflexion sur ses propres stratégies et des transpositions personnelles de ses analyses, il semble chercher à atteindre le même objectif que Leffa (2009: 25), associé aux approches complexes de l'apprentissage et enseignement des langues.

Le professeur, s'il réussit à envahir l'apprenant, à l'atteindre au point exact où les éléments du système envahisseur interagissent avec le système hôte, pourra faire éclore l'apprentissage, par une réaction en chaîne qui provoquera des modifications profondes chez l'élève.¹⁷

Conclusion

L'exploration de différentes valeurs de l'incertitude dans les écrits de ces étudiants en Master MEEF nous a permis de relever des points variés concernant leurs perceptions de phénomènes et de processus en jeu dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. L'apprentissage autodirigé s'inscrit à la frontière entre les apprentissages formels et informels car, dans notre contexte, il est à la fois institutionnalisé, intégré au parcours de formation de l'étudiant, et ouvert sur les pratiques linguistiques ayant lieu en dehors d'un parcours de formation. Cette spécificité place les étudiants face à un premier inconnu: celui d'une méthodologie d'apprentissage qui les oblige à prendre des décisions pour apprendre. Définir des objectifs, sélectionner des ressources et des activités, analyser des actions et des stratégies, les amènent à composer ensuite avec différentes valeurs de l'incertitude.

En agissant dans l'incertain, certains découvrent de nouveaux paramètres de l'action et prennent conscience des limites de leurs cultures linguistiques et méthodologiques acquises en milieu scolaire. Ils rencontrent des paradoxes qui les obligent à reconfigurer des relations logiques établies entre des paramètres. Ils mobilisent le doute comme ressort pour explorer des éléments encore peu pris en compte dans leurs réflexions antérieures. Certains encore prennent conscience de mécanismes motivationnels ou de l'efficacité relative de leurs stratégies d'apprentissage, ce qui les projette dans la diversité des publics auxquels ils seront confrontés dans leurs futurs pratiques enseignantes. L'acceptation de l'indéterminé, de la non-linéarité, du changement, de l'aléatoire, du doute, de l'inconnu, semble utile à l'exploration de nouvelles situations permettant d'apprendre autrement (découvrir de nouvelles stratégies, élargir sa culture linguistique et méthodologique), de mieux se connaître en tant qu'apprenant, de réviser ses hypothèses sur ce qu'est apprendre une langue, ou de se projeter dans l'acte complexe d'enseigner ou accompagner des élèves à apprendre des langues.

Les arrêts sur image du kaléidoscope de l'apprentissage des langues donnent lieu à des perceptions variées d'éléments en interaction à un moment T de l'action. Les interprétations réalisées par les étudiants de ces perceptions, à travers leurs écrits, leur permettent d'exprimer, avec leurs mots et leurs conceptualisations en construction, la

¹⁷ *Se o professor conseguir invadir o aluno, atingindo o ponto exato onde elementos do sistema invasor interajam com elementos do sistema hospedeiro, poderá fazer eclodir a aprendizagem, por um processo de reação em cadeia, que provocará modiõs profundas no aluno.*

manière dont ils comprennent des interactions entre des paramètres saillants. Ces errances à travers un processus formatif peu contraint cheminent autour des langues-cultures et de leur apprentissage, mais obligent également ces étudiants à s'observer eux-mêmes et à mettre au jour des éléments qui les concernent personnellement et s'articulent avec leurs conceptions et dispositions pour l'action. Certains se perçoivent alors dans l'acte d'apprendre, mais aussi dans celui de s'observer apprendre, ce qui peut donner accès à un autre niveau d'articulation de paramètres: celui de la relation unique du sujet avec l'apprentissage des langues-cultures.

Références bibliographiques

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 2012. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Revista linguagem & ensino* 7: 1, 123-156.
- BECKNER, Clay, Richard BLYTHE, Joan BYBEE, Morten H. CHRISTIANSEN, William CROFT & Nick C. ELLIS. 2009. Language is a complex adaptive system: position paper. *Language learning* 59: 1, 1-26.
- BEHRA, Séverine & Dominique MACAIRE. 2017. Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation. *EDL* 28, 115-136.
- BREWER, Stephen Scott. 2013. Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* 48, 189-208.
- BRIANÇON, Muriel & Amanda MARTY. 2016. Apprendre à affronter l'incertitude dès l'école primaire grâce à la discussion à visée philosophique. *Recherches en éducation* 24. URL: <http://journals.openedition.org/ree/5410>.
- DUMORTIER, Jean-Louis, Julien VAN BEVEREN & David VRYDAGHS. 2012. Complexité et incertitude de la/en didactique du FLE. 2012. *Curriculum et progression en français: Actes du 11^e colloque de l'AirDF*. Presses universitaires de Namur.
- FRANCO, Claudio de Paiva. 2013. Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade. Thèse de doctorat, Universidade Federal de Minas Gerais. URL: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-94LNL7>.
- HOLEC, Henri & CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- JÉZÉGOU, Annie. 2002. Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Éducation Permanente* 152, 43-53.
- LARSEN-FREEMAN, Diane, 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18: 2, 141-65.

- LEFFA, Vilson. 2009. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópico* 7: 1, 24–29.
- MORIN, Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul. 1995. La théorisation de la pratique. *ASp, la revue du GERAS* 7-10, 443-452.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. 2005. Modelo fractal de aquisição de línguas. F.C. BRUNO, (org.), *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*, São Paulo: Editora Clara Luz, 23-36.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. 2006. Autonomia e Complexidade. *Revista Linguagem & Ensino* 9: 1, 77-127.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. 2009. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. Arnaldo CORTINA & Sílvia Maria Gomes da Conceição NASSER. (org.), *Sujeito e linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- PUREN, Christian. 1997. Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues? *Les Langues Modernes* 2, 8-14.
- RANCIÈRE, Jacques. 1987. *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- RILEY, Philip. 1997. “Bats and Balls”: beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL* 23, 125-153.