



**HAL**  
open science

## Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation

Séverine Behra, Dominique Macaire

► **To cite this version:**

Séverine Behra, Dominique Macaire. Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation. *Etudes en didactique des langues*, 2017, Représentations & stéréotypes, 28, pp.114-135. hal-04035191

**HAL Id: hal-04035191**

**<https://hal.science/hal-04035191>**

Submitted on 17 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.

# Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation

Séverine BEHRA & Dominique MACAIRE

Laboratoire ATILF, équipe Didactique des langues et sociolinguistique  
Université de Lorraine-CNRS

---



SB



DM

## Introduction

Depuis quelques décennies, divers auteurs ont mis en évidence le phénomène de globalisation et d'internationalisation de la communication, avec la prise en compte de la *superdiversity* (Blommaert, 2010). La révision des orientations jusqu'ici monolingues de la conception des langues devient nécessaire, tant dans le monde des échanges sociaux que dans la salle de classe (Bono & Melo-Pfeifer, 2011; Li, 2013; May, 2014). Les travaux sur l'intercompréhension, l'hétéroglossie ou encore la "dynamique plurilingue" (Berthoud *et al.*, 2013), par exemple, ont permis d'avancer vers une conception renouvelée des langues en contact dans les situations d'apprentissage institutionnel et de considérer le plurilinguisme comme un "paradigme à part entière au sein de la didactique des langues" (Macaire, 2008).

Dès lors, en recherche, il apparaît impossible de considérer la compétence plurilingue avec les mêmes grilles de travail que pour le mono- ou le bilinguisme. Au contraire, et suivant en cela Jessner *et al.* (2016) dans leur étude sur le contexte autrichien, on soulignera l'importance des systèmes dynamiques (De Bot *et al.*, 2007; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Aronin & Jessner, 2015) constituant des prérequis nécessaires à toute compréhension du développement de cette compétence. La perspective est en elle-même complexe, du fait des nombreux agents et facteurs qui interviennent dans son étude. Elle demande une approche plurifocale. Ainsi, les recherches interdisciplinaires (*cross-disciplinary*) semblent davantage appropriées à cet objet d'étude, pour peu qu'elles associent des méthodologies diverses et des chercheurs spécialistes de ces domaines. Comme l'illustre Vion:

Si la santé d'une langue peut se mesurer à sa capacité à intégrer des emprunts, celle d'une discipline doit s'illustrer dans sa disponibilité à entendre le discours des autres et à s'appropriier certains de leurs concepts. Mais la pluridisciplinarité ne peut se concevoir que si chaque discipline assume un territoire, une spécificité (1992: 210).

Nous nous sommes demandé si une conception élargie d'une notion comme

celle de plurilinguisme était accessible aux futurs enseignants qui y seront concrètement confrontés dans leurs pratiques professionnelles. Pour prendre en compte le plurilinguisme dans une classe, il convient d'en avoir conscience en amont, lors de sa formation en tant que futur professionnel, afin de déplacer les frontières du monolinguisme dominant et de disposer de ressources cognitives et pédagogiques. Il est, en outre, utile d'en discuter les enjeux épistémologiques et sociétaux et de concevoir le plurilinguisme comme une "compétence déjà là" dont le développement est à poursuivre tout au long de la vie, en continuité avec l'école. Un déplacement de cette importance suppose de débusquer en formation quelques croyances sur les langues et leur apprentissage.

Pour mettre cette question à l'épreuve, nous analysons ici un temps de formation de futurs enseignants du 1<sup>er</sup> degré en 1<sup>ère</sup> année de master "Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Meef)". Pour la plupart, ils ne sont spécialistes ni des langues ni de l'apprentissage des langues à leur arrivée à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (Éspé). Il s'agira de cerner le processus constitutif de l'émergence des représentations en formation, c'est-à-dire de comprendre comment émergent et se disent les représentations à l'œuvre chez ces étudiants lors d'une activité qui place le questionnement au cœur de la démarche et vise une éducation à la pratique réflexive, telle qu'elle est attendue de futurs professionnels de l'enseignement.

La présente contribution soulèvera également quelques contraintes dans lesquelles se meut la formation initiale, et insister sur la difficulté à accéder aux noyaux des représentations, alors que leurs périphéries affleurent plus facilement dans les discours des étudiants sous forme de croyances et de stéréotypes. La formation initiale n'est pas uniquement le lieu où ne se transmettent que les "savoirs à enseigner", mais également un lieu où se réfléchissent et se remettent en question les "savoirs pour enseigner" afin de mieux comprendre les enjeux de l'enseignement.

### **Questions de recherche**

Les questions de recherche mises à l'épreuve dans la formation-recherche engagée portent sur les conditions d'émergence de la notion de plurilinguisme et l'expression des croyances qui lui sont liées. Comment et dans quelle mesure les compétences plurilingues sont-elles conceptualisées par les étudiants en formation professionnalisante? Comment s'élaborent les concepts liés aux langues? Quelle place y occupent les représentations sur les langues? Leurs croyances font-elles obstacle ou peuvent-elles constituer des leviers au cours de cette formation?

Nous formulons une double hypothèse quant à l'expression des croyances. Les "discours sur" observés en formation, sont pour une part spécifiques à chaque étudiant en fonction de sa propre biographie langagière et culturelle issue de son histoire et de son environnement particulier. Ils donnent ainsi à voir quelques représentations individuelles et socialement partagées. D'autre part, ils dépendent également de l'environnement du groupe d'étudiants en formation et des croyances qui sont véhiculées, voire valorisées et défendues, notamment par les divers acteurs

institutionnels (concours, formateurs, textes officiels, modèles d'enseignement présentés, etc.) ainsi que du statut de ces croyances. Ces discours s'élaborent sur la base d'une alchimie spécifique à chaque groupe, celle des "organisations apprenantes" (Ellul, 2001) à l'œuvre dans les Espé. Ce second aspect examine alors le rôle de l'environnement et du contexte de la formation.

Le jeu des croyances sur les langues et leur enseignement-apprentissage s'avère ainsi complexe, relevant de "voix plurielles" (Salazar-Orvig & Grossen, 2010), présentes ou absentes, plus ou moins évoquées ou convoquées mais toujours en tension. Il sera sans doute difficile de stabiliser le paradigme de plurilinguisme. Mais est-ce possible ou même souhaitable dans une "vision dynamique des systèmes" (De Bot *et al.*, 2007; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) que nous retenons comme cadre théorique?

Après avoir décrit le dispositif de formation-recherche mis en place ainsi que l'activité expérimentale exploratoire choisie pour notre propos, nous étudierons l'émergence individuelle et collective de la notion de représentation adossée au plurilinguisme à partir de souvenirs et d'émotions sollicités auprès d'une cohorte d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année de master Meef à l'Espé. Nous analyserons le jeu de l'organisation apprenante dans l'élaboration des représentations et ferons le constat de quelques limites dans l'approche réflexive engagée.

## **Présentation du dispositif de formation-recherche et de l'activité exploratoire**

### *D'une unité d'enseignement comme dispositif de formation-recherche*

L'Espé à laquelle il est fait référence propose un cadrage de la formation en langues "à et par la recherche" dans un texte adopté par les formateurs de langues. Au centre de ce document se trouve la notion de plurilinguisme, affirmée comme constitutive du monde d'aujourd'hui et pour laquelle les enseignants en poste se disent démunis en termes de ressources et d'outils. On peut alors se demander si et comment cette notion est mise en œuvre dans le cadre de la formation professionnalisante à l'Espé.

Une unité d'enseignement (UE) intitulée "Didactique et enseignement-apprentissage des langues" propose 18 heures d'enseignement, planifiées en six séances de trois heures, réparties de façon régulière sur le second semestre de la 1<sup>ère</sup> année de master. Elle porte explicitement sur les concepts-clés utiles qui permettront d'aborder la didactique d'une langue étrangère dans le 1<sup>er</sup> degré lors de la 2<sup>ème</sup> année de master Meef. L'UE sur laquelle portent nos explorations ne cible aucune langue étrangère en particulier mais retient une approche compréhensive des langues. Grâce à cette UE, le paradigme du plurilinguisme trouve un espace dans la maquette de formation des futurs enseignants du 1<sup>er</sup> degré.

À chaque séance de cette UE sont mises en place des activités formatives variées de réflexion sur le modèle de la pensée critique (*critical thinking*), discipline nord-américaine qui correspondrait à l'argumentation et aux débats philosophiques en France et se définit en ces termes:

Le *critical thinking* est un mode de pensée adopté pour n'importe quel sujet, thème ou problème qui permet d'en améliorer la qualité grâce à l'analyse, la validation et la reconstruction de ses pensées.<sup>1</sup>

Cette pratique d'analyse et de réflexion consiste à examiner des notions-clés issues des sciences du langage et de la didactique des langues, tout en sollicitant d'autres domaines comme l'ethnographie, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation ou la psychologie cognitive.

Dans le cadre de la formation, les activités de cette UE sont considérées comme une propédeutique à la formation à la didactique d'une langue étrangère dans le 1<sup>er</sup> degré. 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. Elle ne se réfère donc pas uniquement aux langues étrangères, bien que les étudiants en aient l'impression. Ils sont regroupés suivant la même logique de constitution des groupes de pratique de langues étrangères de spécialité du semestre précédent. Les intervenants de l'UE sont majoritairement les formateurs des langues étrangères de spécialité. Cette UE peine à se doter d'une reconnaissance réelle auprès des étudiants qui n'en mesurent pas tous les bénéfices.

#### *Une activité expérimentale sous la loupe*

Dans l'optique de cette contribution, nous présentons ici une activité de formation de l'UE propice à faire émerger les représentations des étudiants sur les langues et le plurilinguisme et à laisser entrevoir leurs cadres de référence, l'*episteme* à l'œuvre, le plus souvent inconsciente.

Cette activité exploratoire consiste à faire appel au vécu individuel, de façon très ouverte, sans suggérer un quelconque contexte de référence. Elle vise à faire exprimer des croyances de nature variée. Il s'agira ensuite de les faire négocier collectivement.

L'activité placée sous la loupe se déroule au cours d'une séance de trois heures, se situant au tiers de la formation. On y identifie quatre étapes successives.

<b>Activités de la séance</b>	<b>Modalités de travail</b>
Production individuelle de souvenirs: - “ <i>Votre meilleur souvenir en langues</i> ” - “ <i>Votre moins bon souvenir en langues</i> ”	Indications notées sur des feuilles A5, à partir de deux amorces.
Affichage des souvenirs sur deux espaces au mur.	Déplacement et lecture individuelle des textes collectés.
Discussion argumentative sur le modèle de la pensée critique.	Groupe de discussion. 10 à 15 étudiants. Discussion collective sur les souvenirs, avec passage à la négociation de croyances et élaboration de notions clés.

<sup>1</sup> Critical thinking is that mode of thinking – about any subject, content, or problem – in which the thinker improves the quality of his or her thinking by skillfully analyzing, assessing, and reconstructing it (<http://www.criticalthinking.org/pages/our-concept-of-critical-thinking/411>).

Synthèse-structuration individuelle par écrit.	Utilisation du <i>Portfolio</i> * (trace de l'activité) * Les étudiants sont habitués à utiliser un <i>Portfolio</i> pour les disciplines liées aux langues.
--	---

Tableau 1 – Déroulement de l'activité expérimentale

La première étape de l'activité expérimentale consiste, pour chaque étudiant, à noter individuellement sur une feuille de format A5 son “*meilleur*” et son “*moins bon souvenir en langues*”. Nous avons en effet sollicité les étudiants à partir de deux amorces: “*Quel est votre meilleur souvenir en langues? Et quel est votre moins bon souvenir en langues?*”. Ces questions sont volontairement vagues et assez ouvertes. Cette étape interpelle les étudiants de diverses manières, tout d'abord de façon individuelle et personnelle puisque chacun se remémore un souvenir lié à une bonne ou une moins bonne expérience avec les langues. La consigne n'indique pas ni ne précise qu'il doit s'agir ou non d'une expérience scolaire, ni même d'une expérience liée à une langue vivante étrangère. Il pourrait tout autant s'agir de la langue de l'école, de la maison, etc. Enfin, la consigne fait appel aux émotions et au vécu de chacun.

Au cours de la deuxième étape, les souvenirs personnels sont partagés avec le groupe. Sur un mur de la salle de cours ont été identifiés deux espaces au moyen d'un visuel pour recueillir d'un côté les “*meilleurs souvenirs*” et de l'autre les “*moins bons souvenirs en langues*”. Chaque étudiant affiche ses deux énoncés. Chacun prend connaissance des écrits des uns et des autres, sans que l'identité de l'auteur du souvenir apparaisse sur la fiche. Ainsi se crée-t-il une circulation physique et individuelle des étudiants devant les deux espaces dédiés, ce qui a pour effet de modifier le rapport souvent statique à la formation dans les cours de l'Espé. Dès l'affichage déjà, la confrontation aux souvenirs des pairs suscite les premières réactions spontanées: l'évocation des uns convoque un souvenir proche ou identique chez les autres.

Pour la troisième étape, qui constitue le cœur de la séance, les étudiants se rassemblent pour former un groupe de discussion de dix à quinze personnes et s'installent près de l'affichage pour un temps plus formel d'échange collectif sur les retours d'expériences vécues à partir des écrits affichés. Ce temps de partage permet d'explicitier les souvenirs, d'y réagir et d'interagir. À partir des contenus des feuilles individuelles se dégagent quelques tendances, notamment sur les préjugés et les croyances que l'on véhicule, sur les enjeux des représentations, qu'elles soient perçues de façon consciente ou non, et enfin sur les valeurs qui sous-tendent les croyances.

La phase collective d'échanges permet également de mettre en évidence quelques principes pédagogiques de ce type de travail, la façon d'élaborer une trace collective et d'en penser le transfert dans une classe du 1<sup>er</sup> degré. Nous ne nous arrêterons cependant pas ici sur ces aspects liés à la professionnalisation.

Pour conclure l'activité, chaque étudiant retourne à sa place pour conserver dans son *Portfolio* les éléments qu'il retient de cette activité sous forme de trace écrite structurante. C'est une phase de construction du sens pour chaque apprenant, la synthèse structuration. Comme le constatent Jorro & Pana-Martin (2012) dans leur étude sur l'écrit en formation de futurs enseignants, la formalisation donne une légitimité plus grande aux propos retenus et contribue au développement

professionnel dans la mesure où il met l'accent sur quelques notions centrales du métier.

### *Une formation-recherche en action*

Les six groupes d'étudiants concernés par cette étude exploratoire (soit 90 sujets) ont été informés et ont signé un formulaire d'accord pour être filmés, enregistrés et/ou photographiés. La séance expérimentale que nous avons menée a été captée numériquement.

Les chercheurs ont adopté une posture participative, en cohérence avec une méthodologie de formation-recherche. Ils sont impliqués dans le dispositif qu'ils ont eux-mêmes conçu. Les formateurs impliqués ici se caractérisent par une formation aux sciences du langage, une aptitude à co-enseigner, une approche par projets et une forte proximité scientifique avec le paradigme du plurilinguisme qui est lié aux recherches qu'ils mènent par ailleurs. Au cours de cette activité exploratoire, les chercheurs travaillent à deux et alternent les prises de parole, soit pour animer les groupes (formation) soit pour être vigilants aux postures et discours en prenant du recul (recherche). Ils rencontrent des difficultés dans la transcription et l'analyse des données, car les représentations ne se disent pas directement et sont souvent à peine tangibles ou fortement stéréotypées.

Les stéréotypes méritent d'être manipulés avec précaution, dans la mesure où leur interprétation peut aussi relever de représentations de la part des chercheurs, comme le souligne Rispaïl à propos des langues en ces termes:

On ne récolte jamais directement l'objet recherché (stéréotypes ou représentations) mais sa marque langagière, car le stéréotype, comme la représentation, est insaisissable en tant que tel(le). Il demande une interprétation du discours toujours sujette à (pré)caution. On doit donc autant résoudre des questions de recueil que d'analyse des données (2010: 85).

Pour tenter de limiter ce risque, on recourt à l'apport des captations vidéo qui permettent de cerner les mimiques, les silences et les hésitations des étudiants dans une acception plus large du discours, qui ne se réduit pas à l'énoncé. Les éléments non verbaux sont également considérés comme des vecteurs des croyances à prendre autant en compte que les énoncés langagiers. Une fois les résultats analysés, un retour sur la recherche est prévu auprès des étudiants, conformément à l'éthique de la recherche.

## **Panorama de l'émergence de quelques représentations sur les langues et le plurilinguisme**

### *L'activité de production de souvenirs*

L'objectif de la première partie de l'activité menée avec les étudiants lors de la séance consiste à faire exprimer un souvenir individuel, à partir duquel on va tenter de comprendre les représentations existantes et les croyances liées aux langues et à leur apprentissage, telles qu'elles sont adossées au vécu de chaque étudiant. Cette

activité repose sur la sollicitation d'émotions personnelles et des traces mnésiques des étudiants qui constituent les socles souvent inconscients de leurs croyances.

Au moment où l'on demande aux étudiants d'évoquer leur meilleur souvenir et leur moins bon souvenir en langue(s), ils sont surpris. Ils se demandent pourquoi parler d'eux. En cinq à dix minutes, les mots sont cependant couchés sur les affichettes qu'ils vont ensuite coller au mur. Pour les uns, un mot ou un groupe nominal suffisent à exprimer un souvenir; pour les autres, une à deux phrases vont permettre de raconter la situation de référence choisie par l'étudiant. Cette activité est courante dans la pratique de nombreux étudiants qui mettent sur des réseaux sociaux sur internet leurs expériences et leur vécu sous forme de *posts*. Nous présentons ces souvenirs sous forme tabulaire en annexe.

Pratiquement tous les étudiants partagent une majorité de bons souvenirs liés à des expériences de voyages, d'échange à l'étranger et d'immersion, ou de découverte culturelle et d'activités ludiques (*jeux, théâtre, jeux de rôles, etc.*). Il semblerait que les meilleurs souvenirs en langue(s) étrangère(s) soient surtout liés à des expériences individuelles réussies de pratique de la langue en dehors du cadre institutionnel. Ils citent des noms de villes (*Berlin, Valence en Espagne, Varsovie, Londres*) ou des activités qui leur ont plu (*emploi saisonnier, Erasmus, cours d'été, cinéma, lire en VO, etc.*), et parfois des personnes de référence (*la famille d'accueil, ma correspondante allemande, une intervenante extérieure, quelqu'un qui savait transmettre sa langue, etc.*). Les souvenirs reliés à la scolarité se réfèrent ici à une pratique avancée de la langue, lorsqu'on en devient un spécialiste (*en khâgne ou à l'université*). Ce sont également des expériences de jeunes qui découvrent l'autonomie et de nouveaux échanges via la communication. Les bons souvenirs sont également souvent associés à des émotions (*plaisir, satisfaction, motivée, grâce à lui, se rendre compte que l'on connaît déjà beaucoup de choses, etc.*). Il est à noter que les catégories ne sont pas imperméables: les bons souvenirs peuvent combiner les voyages, les activités non linguistiques et le sentiment de réussite, par exemple.

Alors que les bons souvenirs peuvent évoquer des situations vécues en dehors de l'école ou à l'école et dans une large diachronie, les moins bons souvenirs sont presque exclusivement liés à une situation scolaire passée. Ils sont évoqués par rapport à des situations difficiles d'exposition à la langue étrangère (*un examen oral, un partiel, la langue scientifique, etc.*) et par rapport à des exigences de maîtrise de la langue (*les résumés appris par cœur, apprendre les verbes forts en allemand, les compréhensions orales incompréhensibles, etc.*) pour bien vivre ses cours.

La langue est le plus souvent perçue par les étudiants comme un savoir dont la forme prime (*la grammaire, les verbes irréguliers*) ou un objet d'apprentissage scolaire vu au travers d'activités et d'exercices proposés (*apprendre par cœur, thème et version, expression orale, commentaires de texte au lycée*), et non comme un outil pour communiquer, alors que la communication et les échanges étaient privilégiés dans les bons souvenirs.

En guise de réponse à la question qui portait sur le rôle de l'apprenant, ces moins bons souvenirs sont aussi liés à la figure de l'enseignant, généralement de façon personnalisée (*le prof d'anglais au lycée, Madame XX*). S'opèrent ici un

glissement, une interprétation de la question qui prendrait en compte une expérience, un vécu, un ressenti personnel. L'enseignant est tenu pour responsable des difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de la langue (*manque de pédagogie d'une enseignante d'anglais au lycée, la prof ne fait participer que les meilleurs, etc.*). Là aussi, la référence à l'estime de soi et aux émotions négatives de l'apprenant est très présente (*lorsque l'enseignante nous disait qu'on était nuls; elle rend les copies en deux tas: les bons et les mauvais; c'est frustrant; ne pas être capable*).

L'annexe est représentative des réponses les plus fréquemment apportées au cours de cette activité. Au-delà de quelques variations de formulation, il ressort que la découverte d'une langue étrangère est positive si elle se déroule hors du milieu scolaire, en immersion ou lors de découvertes culturelles liées à la langue cible. Une telle catégorisation laisse entendre que, pour les étudiants, les langues s'apprennent plutôt dans le pays de la langue cible et par des expériences individuelles avec une langue en particulier. Une telle représentation met en question l'apprentissage des langues en milieu institutionnel. Le cours de langue est d'emblée perçu comme une mise en place de situations peu favorables à un apprentissage harmonieux des langues ou au développement du sentiment de compétence et d'efficacité.

Sur les affichettes des étudiants, on ne constate aucune référence au plurilinguisme. Les langues sont présentées isolément: l'allemand, l'anglais ou l'espagnol sont généralement citées parce que ce sont les langues qu'ils ont apprises à l'école. Le cadre de référence des étudiants à propos des langues reste résolument monolingue puisque les langues sont juxtaposées et présentées de façon cumulative lorsqu'ils s'expriment ici. Les étudiants qui ont un parcours personnel pluriel de bi- ou plurilingues ne s'en font pas l'écho.

Au cours de l'activité que nous observons, les souvenirs individuels sont sollicités dans leur dimension diachronique la plus simple à évoquer. Les étudiants se prêtent au jeu et apprécient la prise en compte personnelle de leur vécu. Ils dévoilent par l'expérience des émotions, positives ou négatives, sur les langues et leur enseignement.

Cette activité est engageante, même si elle ne fait émerger que des bribes de croyances en termes de contenus. Sa limite principale réside effectivement dans le fait qu'elle ne fait émerger que des flashes. Au plan des croyances, elle met en évidence de façon claire que les domaines concernés par les langues (socialement et en classe) sont bien distincts pour les étudiants et ne peuvent se recouvrir.

Les représentations n'émergent jamais *ex nihilo*. Elles s'élaborent en relation avec des représentations antérieures, des représentations partagées. Elles s'ancrent dans l'histoire de notre culture et de notre parcours propre. Elles sont assorties de stéréotypes. Schadron (2010) définit les stéréotypes comme "un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques propres à un groupe de personnes". Ce qui nous intéresse dans son propos, ce sont les rapports entre les croyances et les groupes qui les véhiculent (*partagées et propres*). Comme le souligne Schadron,

les stéréotypes n'indiquent pas seulement que les membres d'une catégorie se ressemblent ou partagent tel ou tel trait. Généralement ils indiquent – au moins implicitement – pourquoi ces personnes partagent cette caractéristique (2010: 14).

Les biographies langagières des étudiants sont à l'œuvre dans l'expression de leurs représentations, lorsque l'on sollicite leurs souvenirs et leurs émotions. Il est important non seulement de les faire émerger, mais aussi de mettre ces souvenirs en relation entre eux, y compris sous leur forme stéréotypée, afin d'engager un dialogue formatif propice à la prise de conscience des représentations.

Cette première activité est conçue comme une entrée en matière pour une activité collective de négociation des représentations des langues et de leur enseignement/apprentissage qui va être développée dans le point suivant. Elle a pour objet de favoriser les évocations et de libérer la parole.

#### *Le recueil des données issues des groupes de discussion*

Les groupes de discussion nous intéressent tout particulièrement pour ce type de recherche, car on peut y observer non seulement quelles croyances émergent, mais surtout comment se révèlent ces croyances et quelles “voix plurielles” (Salazar Orvig & Grossen, 2010) s'expriment au travers des discours recueillis. En effet, l'auteur d'un énoncé n'est pas toujours celui qui parle en premier ou qui réagit à l'évocation d'un souvenir; ou alors il n'est plus le seul à pouvoir évoquer ce souvenir. Dans les groupes de discussion parlent les divers acteurs de l'institution, les formateurs présents ou absents, la famille et les relations proches, comme bien d'autres voix.

Nous cherchons non seulement à accéder aux discours sur les représentations dans le cours des interactions, mais aussi à rendre lisibles les “dialogues internes et externes” entre les participants, comme l'exprime Marková:

Les participants confrontent leurs idées, les laissent se heurter dans des polémiques ouvertes ou cachées, dans des dialogues internes ou externes, les uns avec les autres (2004: 235).

Ce faisant, nous accédons de façon plus riche et plus complexe au réseau de croyances et aux noyaux qui les habitent. Dans notre étude de cas, les étudiants relient les bons souvenirs majoritairement au domaine social et les moins bons à l'espace scolaire.

#### *Les souvenirs sur les langues*

Une fois le meilleur souvenir et le moins bon souvenir de chacun apposés au mur, les étudiants circulent devant le mur d'affichettes pour en prendre connaissance, réagir et discuter certains souvenirs. Le formateur met ensuite en place un groupe de discussion.

Durant cette phase, le groupe est piloté par le formateur qui s'appuie sur le principe de la pensée critique. L'activité proposée s'inscrit à la fois dans la quête de ce qui est propre à chacun, dans la prise de conscience ou au moins la verbalisation de ce qui lui appartient, autant que dans un processus socialisateur, celui de l'explicitation de ses valeurs et référents face à un groupe. Cette phase propose un

travail de prise de recul critique, comme l'envisage Schön (1983) pour d'autres professions ou Perrenoud (2001: SP) pour la profession enseignante, qui écrit que:

le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, "objectiver", comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir.

Pour les formateurs, l'enjeu consiste à développer une posture critique et un rapport au savoir qui intègrent le doute comme l'une des composantes de l'apprendre et du geste professionnel. Tous les étudiants sont des utilisateurs des langues et ont un rapport à la fois intime et universitaire avec elles. Ce qui fait ajouter à Perrenoud que:

la posture réflexive passe par un aller et retour permanent entre la théorie et un réel qui, même s'il la déborde sans cesse, ne peut être compris de façon purement intuitive, ni maîtrisé par de simples habiletés acquises "sur le tas" (*ibid.*).

La première étape consiste à réagir à ce que livrent les affichettes. S'instaure un jeu de va-et-vient entre les souvenirs et le ressenti. Cette activité déclenche la parole. Elle est vecteur d'implication chez les étudiants dans la mesure où elle fait appel aux émotions. À ce stade, le partage des émotions ne conduit pas nécessairement à l'adhésion. L'auteur du souvenir décrit sur l'affichette peut alors expliciter le contexte de son souvenir pour confirmer le partage de l'événement évoqué ou le préciser en le situant. Les étudiants complètent par des exemples issus de leur vécu et de leurs souvenirs passés. Le plus souvent, ils se projettent dans le passé. Rares sont ceux qui demeurent ancrés dans le présent.

Les croyances à l'œuvre sont protéiformes, fréquemment en contradiction les unes avec les autres dans les discours des étudiants. Elles sont juxtaposées. Rares sont les moments de réelle discussion. On assiste plutôt à des discours que l'on pourrait qualifier de "parallèles" mais non croisés. Il semble même qu'une fois les croyances "dites", les étudiants n'éprouvent plus le besoin de les discuter. Dans la plupart des cours, les étudiants fonctionnent ainsi avec une sorte de désintérêt apparent, dès lors qu'un élément attendu du cours a émergé. Ils font leur métier d'étudiant.

Le jeu des interactions orales produit un ballet rodé d'énoncés sans réel lien entre eux. Il relève d'une convention. En apparence, les étudiants s'écoutent parler, prennent la parole sans heurt. Deux tiers parmi eux semblent plutôt indifférents aux propos des autres et n'engagent pas l'échange; un petit tiers seulement est réactif, avec des variations selon les profils des groupes.

L'engagement dans les interactions se produit quantitativement (en nombre d'interventions) et qualitativement (en tours de paroles) davantage pour les étudiants ayant eu une pratique de l'enseignement et pour ceux ayant fait des séjours longs dans un autre pays. Notre constat rejoint la contribution de Marx (2002) au regard de la formation au plurilinguisme, selon laquelle les enseignants ou les étudiants-futurs enseignants tout comme les enseignants en formation continue

peuvent se former de manière effective, pour peu “qu’ils soient impliqués activement dans le processus formatif” et “qu’ils ne considèrent pas le plurilinguisme comme une menace”. Si l’implication a été réussie en termes d’engagement dans l’activité, elle n’a pas suffi. Nous ajoutons à la proposition de Marx la nécessité de gérer conjointement les croyances dans les deux registres du privé (appropriation des langues) et de la formation professionnalisante (enseignement-apprentissage des langues) pour les faire émerger, en pister les contradictions, voire les faire évoluer.

Lors du recueil de données, nous constatons toutefois que bien des énoncés sont produits sous forme de généralisations (*on*), avec des effets d’insistance au moyen d’adverbes (*forcément*), pour montrer qu’il s’agit d’évidences indiscutables, que le parallèle est établi entre le français et une autre langue:

B.: En français, *on* a l’habitude. À l’école primaire, *on* s’autocorrige. *On* utilise un Bescherelle depuis l’école élémentaire et tout. Alors, en anglais, *on* est *forcément habitués* à utiliser des outils pour se corriger.

Les étudiants utilisent le rire pour mettre leurs propos à distance. Ils se servent d’adverbes et de locutions pour poser comme des vérités les propos tenus (*aussi, en fait, etc.*). Pour généraliser leurs propos, ils utilisent des répétitions (*quand on est, etc.*) et des négations (*on ne va pas, on ne pose pas, on n’ose pas, etc.*) ou des effets d’amplification-réduction (*plus, on est moins, etc.*):

A., B., C., D. sont des étudiants et F. est le formateur

D.: *Quand on s’exprime en classe, on fait attention (rire).*

F.: On fait attention à quoi?

D.: On essaye de ne pas bégayer, de s’exprimer clairement, d’être...

A.: d’employer des mots précis.

D.: C’est plus conscient que lorsqu’on est en groupe ou à table. *On ne se pose pas* de questions, c’est spontané.

C.: *Et puis là, on s’adresse à des adultes aussi.* En maternelle, *on ne va pas* s’exprimer de la même manière avec les tout-petits.

F.: Ah bon???

C.: *Ben, on va s’exprimer avec des phrases plus courtes et plus simples.*

B.: Ils parlent corporellement différemment *aussi.* *Quand on est en classe, on théâtralise beaucoup en fait, quand on est devant une classe [...].*

D.: En langues, *on est moins* spontané.

B.: Du coup, *c’est moins* vivant parce *qu’on n’ose pas* sortir de ce qu’on a préparé.

Ici le formateur intervient peu. Il se limite à des amorces, des questions ouvertes ou de relance. Les phrases sont brèves, les étudiants utilisent peu de subordinées. Les tours de parole se suivent sans pratiquement aucune relance, avec de rares interactions internes au groupe, sous forme de propos juxtaposés. Or, le modèle d’interactions le plus répandu en formation à l’université repose

largement sur un jeu de questions-réponses non pas entre étudiants, mais entre le groupe (les étudiants étant considérés comme une seule entité) et l'enseignant.

N'ayant pas conscientisé les biographies langagières des autres étudiants avant cette activité, nos sujets ne les ont pas prises en compte comme un élément de la réalité de leur groupe mais plutôt comme des expériences exotiques, ou à la marge. Ils sont auto-centrés, ce qui ne favorise pas les interactions.

À la fin de l'activité, une étudiante est surprise de découvrir que son grand-père n'est pas seulement polyglotte mais qu'il est aussi plurilingue. Elle fait le décompte de ses langues (*il parle le dialecte platt, comprend l'allemand, parle français, et a voyagé dans divers pays, dont il a rapporté quelques bribes de conversation courante*). Elle-même aussi est plurilingue (*elle a appris deux langues vivantes étrangères, fait du latin au collège, effectué un stage au Maroc et fait une visite de classe au Luxembourg*). Si elle reste sur la logique de comptage des langues (vision cumulative), elle cherche comment les langues peuvent vivre ensemble (*mon grand-père ne les comprend pas toutes, ces langues, mais il regarde la TV en allemand parce qu'il trouve que les infos sont mieux. Tiens, à la boulangerie, on entend des langues, y' a du turc, du platt, du français et des fois du luxembourgeois, enfin je pense que c'est ça, je connais pas, mais je me dis que ça doit y ressembler*).

Par effet de rebond, un échange nourri se réalise alors entre les étudiants à partir de l'exemple précédent et du va-et-vient avec leur expérience et leur vécu individuel. Dans le groupe, quelques étudiants affichant d'emblée leur maîtrise de plusieurs langues, se découvrent polyglottes. Les autres en sont d'autant moins valorisés. La discussion fait émerger la notion de compétence plurilingue qui revalorise alors chacun d'eux. On a ici le cas d'une croyance qui se met à nu, se discute et se modifie par l'interaction du groupe. Cette croyance touche directement le fait d'être *plurilingue* par différence avec être *polyglotte*. Tous font le constat qu'ils sont plurilingues parce qu'ils ont des contacts, des pratiques et des savoirs dans et sur les langues sans pour autant posséder un niveau de maîtrise avéré de l'une ou l'autre d'entre elles. La compétence plurilingue est complexe, compréhensive et elle met en relation les langues et les cultures entre elles. Le plaisir d'être polyglotte prend alors sa place dans une conception élargie du répertoire langagier autour du paradigme du plurilinguisme (Zarate *et al.*, 2008; Castellotti & Moore, 2002). Le déplacement de *polyglotte* à *plurilingue* ainsi appréhendé par les étudiants, est considéré comme rassurant. Il devient source de fierté pour chacun et fédérateur pour le groupe.

### **Croire en ses compétences plurilingues en formation initiale?**

*L'organisation apprenante, cadre de référence du master Meef*

La formation initiale des futurs enseignants du 1<sup>er</sup> degré se fait dans des conditions fort différentes de celle des étudiants d'autres masters. Elle se réalise dans un milieu que l'on peut qualifier d'espace fermé (l'Éspé), éloigné géographiquement du campus universitaire, et en alternance de stages et de cours. Cette formation se compare en cela, en suivant Gasparini (2008), aux débuts de la professionnalisation des futurs médecins.

En se plaçant non pas du côté de l'individu mais du côté du groupe en formation, les formateurs privilégient les apprentissages collectifs et la construction de compétences elles-mêmes collectives. C'est ce qu'Ellul (2001: 1) nomme une "organisation apprenante". Selon elle, "une organisation est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs en développant une logique de professionnalisation et non de qualification". L'organisation apprenante prend sa place en tant qu'espace de fonctionnement de référence du groupe.

Dans un tel espace clos, s'expriment des voix plurielles, à la fois celles des étudiants et des formateurs qu'ils côtoient, soit dans les murs de l'établissement (l'Éspé), soit hors de ces murs (les stages dans les écoles). Des propos de type: "*la prof, elle a dit que...*" deviennent des vérités. Ainsi, lorsqu'un étudiant s'exprime, il est difficile de savoir ce qu'il pense, dans la mesure où il peut parler en son nom propre ou bien relayer le discours de pairs, des formateurs, des *Bulletins officiels de l'Éducation nationale*, de l'institution, etc. Cela se manifeste par un nombre important de généralisations désincarnées et de verbes marquant l'obligation, le devoir (*on doit, on ne peut pas, il faut*, etc.). Le concours de recrutement de professeurs des écoles, très présent-absent de cette année de formation, participe notamment comme une "voix *on-off*" du discours. Le rôle de l'organisation, cadre de référence des étudiants, n'est pas neutre.

L'expression de l'avis personnel d'un étudiant sur l'une de ses expériences en langue provoque fréquemment un effet d'adhésion de la part du groupe. Un point de vue individuel devient ainsi collectif, entraînant même parfois le groupe à reproduire des idées reçues sans filtre critique. Ce qui donne par exemple ici plusieurs étapes de validation et de renforcement de clichés acceptés pour tel:

D.: *Après, les gens qui ont, enfin, pas peur de l'oral mais qui appréhendent l'oral, c'est peut-être aussi par rapport aux autres, à ceux qui nous entourent, peut-être aux critiques.*

B.: *À chaque fois qu'on va à l'étranger, les Français sont mauvais à l'oral.* (Validation.)

D.: *Ah ben ça* (rire) (Renforcement du cliché, avec usage de la répétition et recours à une langue orale parlée et rôle du dire.)

B.: *Non mais c'est vrai.* (Soutien et double renforcement du cliché.)

A.: *Et comment!* (Nouveau renforcement.) *Quand on sait qu'on a la représentation là, on a encore plus peur. C'est un cercle vicieux* (rire). *Là, je viens de faire mon stage à l'étranger et quand on sait* (renforcement) *les images qu'ils ont des Français...* (phrase non terminée présentée comme une évidence.)

Si l'on observe les discours des étudiants, leurs représentations se construisent progressivement par ajouts d'expériences plutôt convergentes que divergentes au sein du groupe. Un principe d'ajustements successifs préside à l'élaboration des notions. Les types d'interactions majoritairement sollicitées dans les diverses formations visent à rechercher un consensus collectif. Ce type de construction est habituel, même si tous les étudiants ne sont pas conscients de ce jeu discursif. Celui-ci s'effectue alors au détriment de la pratique d'argumentation et/ou de la négociation.

Les déclarations des étudiants de master “disent” ainsi davantage que ce qui relève de leur propre perception. Et se disant, ils se forgent une culture partagée. L’institution apprenante se construit un discours qui lui est propre et interne. Ce discours s’appuie sur un certain nombre de stéréotypes (*considérer que l’entrée par les disciplines est primordiale, les langues se cumulent entre elles, elles peuvent se mélanger ce qui n’est pas bon pour les enfants, le natif est le seul bon enseignant de langue, etc.*). Il contribue à renforcer une conception additive des langues telle qu’un paradigme monolingue la conçoit.

Dans l’organisation apprenante qui est la leur, les étudiants de master Meef 1<sup>er</sup> degré renforcent leur sentiment d’appartenance qui, sans doute, les rassure. Ils visent une forme de conformité idéalisée avec l’institution, même si leur expérience semble indiquer une autre voie à suivre. Ceci va à l’encontre d’un déplacement de leurs représentations et croyances que vise la pensée critique. Dans ce contexte, la reproduction des croyances se révèle plus forte que sa mise en questionnement. Les représentations s’avèrent davantage figées que fluides. Les discours produisent un effet de catégorisation, voire de surenchère, sans permettre complètement l’expression sollicitée d’une pluralité de situations possibles.

#### *Les compétences plurilingues, les grandes absentes?*

Lors de l’activité menée en formation, les langues étrangères apparaissent isolément sur les affichettes. Elles sont juxtaposées. Pour les étudiants, les langues relèvent d’une somme. Cette somme s’apprend sans que des liens ne soient explicites entre les langues concernées. De fait, manipuler ou reconnaître la diversité ne l’ancre pas pour autant dans un paradigme explicitement plurilingue, compréhensif, non cumulatif.

La perception du plurilinguisme des étudiants est largement liée à leurs trajectoires individuelles. Ceux qui ont un passé ou un présent avec des contacts de langues ont des conceptions davantage plurilingues, une acceptation plus grande de la diversité et des relations plus équilibrées aux diverses langues, sans que le statut de ces dernières soit en cause. Ils ont une prédisposition plus forte au plurilinguisme, y compris dans des déclinaisons de dispositifs pédagogiques plus variés, allant de l’éveil aux langues à l’enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) et aux approches du bi-plurilinguisme. Cela rejoint les constats de Macaire *et al.* (2015) portant sur une enquête quantitative avec 254 retours d’enseignants de maternelle qui confirme que les enseignants disposant de contacts de langues dans leur environnement quotidien présent sont dotés d’une plus grande capacité d’ouverture et d’accueil de la diversité que ceux qui n’ont pas ou plus de contacts de langues au quotidien. Les notions reliées au plurilinguisme comme l’intercompréhension entre langues parentes, l’hétéroglossie ou la dynamique plurilingue, n’ayant pas de réalité tangible dans le quotidien des étudiants, ne peuvent prendre corps et ne s’affirment que si elles sont explicitement sollicitées.

Les langues s’expriment dans des oppositions fortes et des contradictions internes. Par exemple, lorsqu’ils évoquent leur expérience personnelle, les étudiants se réfèrent à plusieurs langues et se situent ainsi dans une relative diversité

(quantitative) mais, lorsqu'ils parlent de l'enseignement, ils se limitent à l'exemple d'une langue, l'anglais le plus communément. La potentielle ouverture aux langues dans une diversité quantitative est immédiatement restreinte lorsqu'elle est reliée au contexte scolaire. Le jeu des préconisations et des "instructions" officielles renforce les enjeux scolaires des langues. Le français est perçu comme la langue de référence dominante à l'école suivi de l'anglais. Ceci oriente le cadre d'une entrée par disciplines qui ne peuvent se répondre puisque d'entrée de jeu elles sont, sinon opposées, du moins séparées. Selon Fraïssé (2000: 85), c'est:

en fait la valeur de référentiel que le groupe concerné va attribuer à tel ou tel événement qui va définir l'influence exercée sur la dynamique historique de la représentation.

Les conceptions sont ainsi en relation étroite avec les liens que les étudiants entretiennent avec leur groupe d'appartenance, leur organisation apprenante. Plus ces liens sont solides, plus les stéréotypes sont entretenus. Les stéréotypes les plus flagrants apparaissent dès lors que les étudiants se sentent en sécurité pour parler. Il y a de nombreux effets de juxtaposition de stéréotypes (ci-dessous, S1 à S3) dans les propos libres qu'ils tiennent dans les groupes de discussion. Par exemple:

A.: *Mon stage, c'était en Pologne. Bon, il y a des bons côtés, hein. Les femmes françaises c'est les plus belles (S1), mais on parle que le français parce qu'on est arrogants (S2) et qu'on ne veut parler que le français (S3). C'est l'image, je pense (prise de position), qu'on a à peu près quand on est à l'étranger.*

D.: *Et quelque part, y z'ont pas tort (renforcement).*

Le même étudiant peut se contredire, renchérir ensuite, adopter le point de vue d'un autre, etc. De fait, les notions étudiées ne sont pas chargées d'un sens qui se construit, tel que l'on serait en droit de l'attendre au niveau master. Au contraire, certains étudiants du groupe de discussion montrent qu'ils possèdent peu de recul face aux faits qu'ils manipulent ou qu'ils ne sont pas habitués à ce type d'activité.

### *Quelques limites de l'approche retenue*

La plupart des étudiants ont du mal à entrer dans une pensée critique et distanciée qui ne leur est pas habituelle, même si l'activité les séduit. Selon leurs dires, les cours qu'ils reçoivent sont souvent menés de manière frontale et ils en attendent la réussite au concours de recrutement de professeur des écoles. Dans cette UE en revanche, ils se sentent "*pris en compte*", "*capables de réfléchir par eux-mêmes*", "*confrontés à des points de vue différents*", "*sollicités et plus engagés du coup*". Ils apprécient une approche différente de la formation qui leur donne la possibilité d'agir sur le monde, même si les représentations stéréotypiques demeurent fortes. Au fil des six séances menées, on assiste très progressivement, mais également très lentement, à une amélioration de leur capacité à interagir, à échanger et à mener des réflexions critiques.

Le travail réflexif demande une véritable mise en scène de la part des formateurs, un déplacement des représentations du groupe d'apprenants, des manières d'apprendre, des formes sociales de travail, des modes de regroupement,

etc. Les étudiants acceptent généralement de telles modalités à condition de rester dans leur zone de confort.

La plupart du temps, on constate assez peu d'exigences épistémologiques chez les étudiants, mais plutôt des attentes pragmatiques (*le concours, les formes d'enseignement frontal, des cours pour améliorer leur niveau de langues plutôt qu'une réflexion sur le langage, ou l'expertise des formateurs*). Ceci ne s'explique pas seulement par la pression du concours, mais également par l'absence relative de travail réflexif ou d'approches de type pensée critique dans la formation universitaire qui précède le master ou se place à ses débuts.

De ce fait, les cadres de référence des étudiants et les noyaux de leurs représentations n'émergent que partiellement et, qui plus est, de façon aléatoire. Il devient alors difficile de les saisir au bond. De plus, ils ne sont ni conscientisés ni volontiers travaillés. Seule la périphérie de leurs croyances est pour ainsi dire accessible.

Les étudiants ont du mal à faire émerger leurs croyances sur le plurilinguisme, car ils n'en ont pas fait l'expérience en formation. Cette notion reste floue et polysémique pour eux, puisqu'elle se réfère tout au plus à leur expérience privée. Si certaines croyances ont pu être débusquées et parfois modifiées lors de la formation (*le meilleur enseignant de langues est un natif, ou encore on apprend mieux une langue dans le pays qu'à l'école; les langues c'est une somme: c'est comme ça qu'on devient plurilingue, etc.*), il n'en demeure pas moins que de nombreuses croyances sont résistantes ou n'ont pu être repérées, pistées.

Les filtres usuels de nos sujets sont ceux du monolinguisme, étayé par les textes officiels institutionnels prégnants dans leur formation. Il leur faudrait rencontrer davantage de langues et de cultures à l'Espé, en faire l'expérience, mieux visualiser les parcours (chronologiques) et les biographies des uns et des autres, les questionner dans leurs relations et leurs contacts pour se rendre compte que la diversité existe à leur porte et les entoure sans représenter une menace. Cela pourrait les aider à avoir moins *peur du pluriel* et à considérer que la diversité ne se mesure pas à l'aune du *niveau de maîtrise des langues cibles* (l'une de leurs croyances résistantes consiste à penser *qu'on ne peut mener des activités que sur les langues que l'on maîtrise*). Cela les placerait en situation de réussite personnelle par rapport à la découverte de leur biographie propre. Ils pourraient alors imaginer de proposer à leur tour à de futurs élèves des activités en appui sur la diversité linguistique et culturelle.

On peut regretter que les concepts clés des sciences du langage et de la didactique des langues soient éloignés des réalités académiques antérieures des étudiants, issus de licences très diverses. Le master Meef est essentiellement conçu de façon disciplinaire ou thématique. Il ne peut que difficilement donner accès à des approches transversales intégrées.

## Conclusion

La présente étude a pour objet de donner à voir ce qui entre en jeu dans la façon dont sont fabriquées et se fabriquent les représentations des futurs

enseignants qui se destinent à enseigner à l'école primaire. Nos premières observations font état de l'existence de fortes contradictions internes chez les étudiants de master Meef 1<sup>er</sup> degré. Les facteurs exprimés à l'occasion des évocations de souvenirs personnels en rapport avec les langues sont plus riches que les facteurs liés réellement à leur apprentissage.

Nous avons constaté une opposition entre une conception traditionnelle cumulative et juxtaposée des langues (cas de l'apprentissage) qui relève d'une vision monolingue, et une conception davantage compréhensive et holistique de la diversité linguistique et culturelle (cas de l'appropriation) qui relève d'une vision davantage plurilingue. Les étudiants de nos cohortes ont pratiquement tous retenu la première option comme filtre pour leur future profession. Or un filtre monolingue, ou même bilingue, ne peut servir la cause du plurilinguisme, qui sollicite d'autres référents scientifiques issus de la complexité, absents des propos de nos étudiants. Il nous semble que les sujets étudiés ne disposent pas de repères épistémologiques suffisants. Un filtre monolingue ne peut prendre en compte les apprenants dans leur diversité. Il est voué à l'échec s'il n'évolue pas.

Nos étudiants du master Meef 1<sup>er</sup> degré sont majoritairement fidèles à une vision structuraliste de l'enseignement des langues valorisant l'apprentissage de la forme, alors même que leur expérience scolaire en a montré les limites et que leur expérience privée signale l'existence d'autres facteurs en jeu dans l'appropriation, comme la communication ou l'engagement, par exemple. Pour eux, l'apprentissage des langues en cours se construit par rapport à une norme formelle (lexicale et grammaticale surtout) et à des usages dont le plus courant est le jeu de questions-réponses porté par l'enseignant. Les sujets observés sont de bons reproducteurs du modèle behavioriste, même s'ils en ressentent les limites. Sortir du structuralisme engage à examiner les langues et leur apprentissage dans une vision plus globale et socioconstructiviste, ce que la plupart de ces étudiants ne semblent pas prêts à faire.

Les deux postures, concernant celle du métier d'étudiant et celle du futur métier d'enseignant, sont ici inter-reliées. Dans le cas de nos sujets, ces postures permettent de rendre plus lisible le cadre de référence spécifique à chaque étudiant en formation initiale en fonction de sa biographie personnelle. Les étudiants se distancient le plus souvent de leur cadre individuel pour adhérer à celui de l'institution. Ces postures mettent en évidence le rôle tenu par les organisations apprenantes dans le rapport explicite ou implicite aux langues et à leur enseignement-apprentissage collectivement véhiculé dans les Espé. À des croyances issues de leur histoire propre s'agrègent des croyances collectives que les étudiants valorisent et qu'ils ne remettent pas en question, bien que contradictoires avec leur vécu. La plupart des sujets observés renoncent en effet rapidement aux expériences vécues, et même dans le cas où les émotions ont laissé des traces vives, pour s'inscrire délibérément dans le registre de l'institution apprenante. Bon nombre d'étudiants de nos cohortes ont des attentes institutionnelles qui confortent les croyances les plus répandues, issues d'une tradition monolingue de l'enseignement-apprentissage des langues.

Ainsi, une activité formative de prise de distance issue des travaux sur les pratiques réflexives qui consiste à analyser sa propre biographie langagière pour développer une vision plurilingue du monde, semble particulièrement difficile à mettre en place dans les Éspé. Or une telle vision serait légitime dans le 1<sup>er</sup> degré, soit comme propédeutique à l'enseignement des langues, soit comme son accompagnement, et en tout état de cause dans une visée davantage "inclusive" des langues.

Éduquer à une posture réflexive qui "met en questionnements" les croyances ou qui réussit à les faire "dire" est une étape incontournable de la formation pour un praticien, d'autant que, le plus souvent, il vivra dans la solitude les situations d'enseignement auxquelles il sera confronté. L'expression des croyances est un outil formatif à condition d'en maîtriser les registres et de savoir solliciter les cadres épistémologiques sous-jacents, ce que nous avons poursuivi au cours d'une autre séance de cette recherche-formation.

Être "pisteur de croyances" ne s'improvise pas. Ce ne sont pas des routines qui aideront le futur enseignant à se créer ses schèmes d'action, mais des vigilances à des questions fondamentales sur les langues dans l'optique d'un paradigme résolument plurilingue. L'équiper de filtres pour une pensée plurielle et le rendre attentif aux enjeux didactiques de la diversité est une condition de la professionnalisation. Celle-ci ne se mettra en place que si l'étudiant en formation Meef peut conjointement faire émerger ses propres repères et ses émotions qui constituent un arrière-plan de son action et s'il peut se doter d'outils conceptuels et pratiques pour une approche davantage inclusive du plurilinguisme, telle qu'il sera amené à la vivre avec ses futurs élèves.

## Références bibliographiques

- ARONIN, LARISSA & ULRIKE JESSNER. 2015. Understanding current multilingualism: what can the butterfly tell us? JESSNER, ULRIKE & CLAIRE KRAMSCH (eds.). *The Multilingual Challenge: Cross-disciplinary Perspectives*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 271-291.
- BERTHOUD, ANNE-CLAUDE, FRANÇOIS GRIN & GEORGES LÜDI. 2013. *Exploring the Dynamics of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- BLOMMAERT, JAN. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BONO, MARIANA & SILVIA MARIA MELO-PFEIFER. 2011. Language negotiation in multilingual environments. *International Journal of Bilingualism* 15: 3, 291-309.
- CASTELLOTTI, VÉRONIQUE & DANIELE MOORE. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques,

Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV.

- DE BOT, KEES, WANDER LOWIE & MARJOLIYN VERSPOOR. 2007. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10: 1, 7-21. URL: <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728906002732>.
- ELLUL, FABIENNE. 2001. L'organisation apprenante. *La Lettre du CEDIP-En Lignes* 16, 1-4. URL: [http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/EL\\_16\\_cle281fd3.pdf](http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/EL_16_cle281fd3.pdf).
- FRAÏSSÉ, CHRISTELE. 2000. Influence de la fréquence de mise en œuvre sur une structuration inter-représentationnelle. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale* 45, 85-97.
- GASPARINI, RACHEL. 2008. La "fabrication" des professeurs du primaire et du secondaire. *Recherche et formation* 57. URL: <http://rechercheformation.revues.org/872>.
- JESSNER, ULRIKE, ELISABETH ALLGÄUER-HACKL & BARBARA HOFER. 2016. Emerging multilingual awareness in educational contexts: from theory to practice. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 72: 2, 157-182.
- JORRO, ANNE & FRANCINE PANA-MARTIN. 2012. Le développement professionnel des enseignants débutants: Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et Éductions* 7, 115-131. URL: <https://recherches.educations.revues.org/1413>.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE & LYNN CAMERON. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- LI, WEI. 2013. Conceptual and methodological issues in bilingual and multilingual research. BHATIA, TEJ K. & WILLIAM C. RITCHIE (eds.). *A Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Malden, MA: Blackwell, 26-52.
- MACAIRE, DOMINIQUE. 2008. *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme. La recherche-action comme aide au changement*. Note de synthèse. URL: [http://acedle.org/old/IMG/pdf/HDR\\_Macaire\\_SyntheIEURse\\_2008.pdf](http://acedle.org/old/IMG/pdf/HDR_Macaire_SyntheIEURse_2008.pdf).
- MACAIRE, DOMINIQUE, RITA CAROL, ANNETTE JARLEGAN, YOUSSEF TAZOUTI & SÉVERINE BEHRA. 2015. L'école maternelle: la difficile gestion du plurilinguisme. ROLLAND, YVON, JULIE DUMONTEIL, THIERRY GAILLAT & ISSA KANTE VILASNEE (eds.). *Heritage and Exchanges: Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 209-230.
- MARKOVÁ, IVANA. 2004. Langage et communication en psychologie sociale: dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de psychologie* 57: 3, 231-236.

- MARX, NICOLE. 2002. Mehrsprachigkeitsforschung und Lerntheorien. Schneider, GÜNTHER & MONIKA CLALÜNA (dir.). Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. *Bulletin Vals-Asla*, 21-25.
- MAY, STEPHEN. 2014. *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. Oxford: Routledge.
- PERRENOUD, PHILIPPE. 2001. Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques* 390, 42-45. URL: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html).
- RISPAIL, MARIELLE. 2010. Stéréotypes ou représentations en didactique des langues et du plurilinguisme? Essais d'éclaircissements notionnels. *Le Langage et l'Homme* 45: 2, 85-93.
- SALAZAR ORVIG, ANNE & MICHÈLE GROSSEN. 2010. La co-construction: une facette dialogale du dialogisme? Colloque international *Dialogisme: langue, discours*, septembre 2010, Montpellier. URL: <http://www.praxiling.fr/dialogisme-langue-discours.html>.
- SCHADRON, GEORGES. 2010. Une question de "nature": le rôle de l'essentialisme dans l'impact des stéréotypes. *Le Langage et l'Homme* 45: 2, 13-20.
- SCHÖN, DONALD A. 1983. *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Book Inc. Trad. fr. 1994, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions logiques.
- VION, ROBERT. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- ZARATE, GENEVIÈVE, DANIELLE LÉVY & CLAIRE KRAMSCH (dirs.). 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

## Activité “Mon meilleur souvenir / Mon moins bon souvenir en langues”

Mon meilleur souvenir en langues	Mon moins bon souvenir en langues
<p><b>Voyages et séjours</b>            Voyages organisés.            Les voyages à l'étranger.            Voyages scolaires de langues.            Voyages scolaires à Londres.            Mon année Erasmus à Valence.            Séjour dans une famille d'accueil en Allemagne (échange scolaire).            Au collège: voyage d'une semaine à Berlin dans une famille d'accueil = immersion dans la langue, sa culture. Apprentissage de mots plus facile, se fait naturellement car on en a besoin (motivation).            Séjour linguistique en Allemagne.            Mon voyage d'échange franco-allemand et l'immersion en famille.            Les cours d'été en polonais à la fac: 4 heures de langues le matin et quartier libre à Varsovie.            Mon expérience Erasmus en Angleterre.</p>	<p><b>Les cours de langues</b>            Mes cours d'anglais de 6<sup>e</sup>.            Les commentaires de texte au lycée.            Mon premier oral en fac d'anglais.            Verbes irréguliers.            Grammaire.            Expression orale.            Partiel d'espagnol.            Apprendre par cœur les verbes irréguliers (en anglais comme en allemand).            L'apprentissage de la grammaire en allemand.            Leçon à apprendre par cœur sur des thèmes scientifiques en terminale.            Thème et version en espagnol.            Quand on devait chercher du vocabulaire dans un texte puis apprendre ce vocabulaire. (assez scientifique) en L1, L2.            “Répétition” au collège (noms d'animaux) / contexte d'incompréhension (surtout humour) dans un groupe à l'étranger.            Apprendre les verbes forts en allemand quasiment tous les ans au collège et au lycée puis devoir les restituer tel quels lors d'un contrôle.            J'étais en classe bi-langues anglais/allemand de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. C'était une nouveauté dans l'établissement. Arrivée au lycée, j'ai été obligée de garder une langue en LV1 (anglais) et de basculer l'autre en LV2 (allemand): j'ai passé mes 3 années de lycée à faire de l'allemand avec des personnes qui n'en n'avaient jamais fait jusque-là.            Ne pas se faire comprendre / apprendre les verbes irréguliers.            (allemand) Les listes de vocabulaire, les résumés à apprendre par cœur et à réciter en classe / les déclinaisons, les verbes forts travaillés chaque année mais que je n'ai jamais réussi à maîtriser.            Les compréhensions orales... incompréhensibles.            J'hésite entre l'oral d'anglais au bac et l'allemand au lycée où on travaillait sur des thèmes comme le chômage ou la prostitution, etc.            En anglais, avec madame XX...</p>

<p><b>Activités non directement linguistiques</b>  Les goûters typiques en cours d'anglais.  Immersion dans la culture de la langue.  Les jeux de rôles en espagnol.  En 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>, j'ai fait du théâtre en français-anglais, ce qui m'a permis de sortir l'apprentissage de l'anglais du contexte purement scolaire. On a pu aller jouer à Londres dans un lycée.  Apprendre l'anglais m'a permis de lire des romans en VO et lorsque je réussis à lire un roman en VO cela me procure du plaisir, de la satisfaction.</p>	
<p><b>Sentiment de réussite / estime de soi</b>  Mon premier 10 en fac d'anglais.  Pendant le premier cours, se rendre compte que l'on connaît déjà beaucoup de choses.  Avoir l'impression d'avoir appris des choses parce que la méthode d'apprentissage était différente qu'auparavant (plus interactive).</p>	<p><b>Sentiment d'échec / mauvaise estime de soi</b>  Lorsque l'enseignante nous disait qu'on était nul (allemand, 6<sup>e</sup>).  J'ai fait 10 ans d'allemand et pourtant j'ai l'impression de ne pas maîtriser la langue du tout, ce qui est frustrant.</p>
<p><b>L'enseignant, cette personne</b>  Compliment du professeur d'anglais en khâgne.</p>	<p><b>L'enseignant, cette personne</b>  Le manque de pédagogie d'une enseignante d'anglais en lycée.  Prof d'anglais au lycée.  Anglais: passer 2h à étudier un texte et que la prof ne fasse participer que les meilleurs (lycée).  Au lycée, ma prof d'anglais critiquait notre travail et classe puis séparait en deux tas les copies: les bons et les mauvais et faisait une réflexion en rendant les copies à chacun.</p>
<p><b>Échanges et communication</b>  Ma première expérience avec ma correspondante allemande (découverte du pays).  Les cours d'anglais par une personne extérieure à l'école (à l'école primaire).  Quelqu'un qui savait transmettre sa langue.  Mon professeur de classe euro-anglais → très exigeant, avec qui j'avais de très mauvaises notes, mais il m'a motivée à me surpasser, à travailler mieux et davantage. C'est grâce à lui que j'ai mon niveau aujourd'hui.  Converser avec des inconnus.  Se faire comprendre et comprendre lors d'une expérience de job saisonnier (États-Unis) / apprentissages liés à la culture d'une langue apprise: en particulier culture cinématographique allemande en terminale / échange avec correspondante.</p>	<p><b>Échanges et communication</b>  Ne pas être capable de répondre à une question simple en anglais.  Devoir s'exprimer à l'oral.</p>