



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire



ENS DE LYON

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

DE LA DÉCOUVERTE À
L'APPROPRIATION DES LANGUES
VIVANTES ÉTRANGÈRES

COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE MIEUX
ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES ?

NOTES DES EXPERTS

Avril 2019

En partenariat avec :



SOMMAIRE

ENJEUX FRANÇAIS, EUROPÉENS ET INTERNATIONAUX.....	3
REGARDS CROISÉS : COMMENT RECONSIDÉRER AUJOURD’HUI LES ENJEUX DES LANGUES À L’ÉCOLE ? Véronique Castelloti et Pierre Martinez.....	4
ACQUIS DES ÉLÈVES ET CURSUS SCOLAIRES	11
QUEL EST LE BILAN DES ÉVOLUTIONS INSTITUTIONNELLES DEPUIS 2005 ? Fabienne Paulin-Moulard	12
DANS LA TÊTE DES ÉLÈVES EN CLASSE DE LANGUE	23
QU’EST-CE QUI PEUT RESTER IMPLICITE DANS L’APPRENTISSAGE D’UNE LANGUE ? Georges-Daniel Véronique.....	24
QUELS ENTRAÎNEMENTS POUR AMÉLIORER LES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION DE L’ORAL ? Stéphanie Roussel	39
POURQUOI AMENER LES ÉLÈVES À INTERAGIR À L’ORAL ? Simona Pekarek Doehler.....	47
LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES À L’ÉCOLE PRIMAIRE.....	57
POURQUOI ET COMMENT ENTRAÎNER L’ÉCOUTE D’UNE AUTRE LANGUE À L’ÉCOLE PRIMAIRE ? Anne-Marie Voise.....	58
PEUT-ON DÉVELOPPER UNE APPROCHE INTERCULTURELLE AUPRÈS DES JEUNES ÉLÈVES ? Julia Putsche.....	66
PRATIQUES PÉDAGOGIQUES.....	73
LANGUE MATERNELLE, LANGUE DE SCOLARITÉ, LANGUES VIVANTES... : COMMENT ARTICULER LES DIFFÉRENTES LANGUES DE L’ÉLÈVE ? Dominique Macaire et Christina Reissner.....	74
COMMENT L’ENSEIGNANT PEUT-IL GUIDER LES ÉLÈVES VERS L’AUTONOMIE ? Maud Ciekanski ...	88
POURQUOI ET EN QUOI LA CRÉATIVITÉ A-T-ELLE SA PLACE EN CLASSE DE LANGUE(S) ? Sandrine Eschenauer.....	102
DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES.....	119
POURQUOI METTRE À CONTRIBUTION LE NUMÉRIQUE DANS L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L’ÉCOLE ? Elke Nissen.....	120
À QUELLES CONDITIONS PEUT-ON ENSEIGNER UNE AUTRE MATIÈRE DANS UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ? Rita Carol.....	133
QUE SAIT-ON DE L’ÉVALUATION EN LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE ? Emmanuelle Huver	143
FORMATION DES ENSEIGNANTS	155
QUELLE FORMATION DÉVELOPPER POUR LES ENSEIGNANTS DE LANGUES DU SECOND DEGRÉ ? Cédric Sarré.....	156
QUELLES SONT LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES POUR ENSEIGNER LES LANGUES À L’ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ? Séverine Behra.....	170

ENJEUX FRANÇAIS, EUROPÉENS ET INTERNATIONAUX

REGARDS CROISÉS : COMMENT RECONSIDÉRER AUJOURD'HUI LES ENJEUX DES LANGUES À L'ÉCOLE ?

Véronique CASTELLOTTI

Professeure, Université de Tours

Pierre MARTINEZ

Professeur, Université Paris 8 Saint-Denis

Véronique Castellotti : un bref état des lieux

La **recherche** en didactique des langues et cultures (désormais DDLC) se constitue à l'articulation de la théorisation et de l'intervention. Elle ne s'intéresse pas uniquement à ce qui se passe dans les classes, mais à toutes les composantes du processus concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues, dans des situations très diversifiées. Cela inclut donc, outre les aspects pédagogiques communs à toutes les disciplines et relevant des sciences de l'éducation, et au moins autant, les dimensions politiques (notamment de politique linguistique et éducative), philosophiques, historiques, sociales, économiques, anthropologiques, psychologiques ... liées aux langues, à leur apprentissage, à leur enseignement. La recherche s'inscrit aussi dans le long terme, en prenant en compte non seulement les situations présentes, mais aussi l'histoire qui l'a précédée et l'avenir vers lequel elle se projette.

Selon les cas et les orientations des chercheurs concernés, les recherches sont plus ou moins fortement soumises à des contraintes institutionnelles, notamment à celles du Ministère de l'Éducation nationale et à ses représentants (corps d'inspection principalement), notamment pour ce qui concerne les réflexions sur les jeunes apprenants.

Pour ce qui concerne les environnements scolaires, il faut rappeler les affirmations réitérées de Louise Dabène, l'une des pionnières de la recherche en DDLC, qui considérait que les LVE n'étaient pas tout à fait des disciplines scolaires comme la plupart des autres, dans la mesure où elles sont plus fortement influencées par l'ensemble des caractéristiques que se partagent les autres disciplines, plus directement marquées certaines par les aspects plutôt « intellectuels », d'autres par des dimensions plus « corporelles et sensibles ». Dans ce sens, davantage que d'autres matières, elles engagent les personnes dans leur totalité, dans leurs dimensions **à la fois** culturelles, relationnelles, affectives, corporelles, cognitives.

La plupart des recherches plaident en cohérence pour une prise en compte **transversale** de la question du langage et des langues à l'école ; transversale aux diverses disciplines scolaires (travaux sur l'appropriation des discours disciplinaires, ainsi que sur les modalités d'apprentissage **en** langue étrangère (depuis les dispositifs de type EMILE jusqu'aux enseignements entièrement bilingues), et aussi transversale à la sphère langagière c'est-à-dire pensant de façon intégrée les langues premières, secondes, étrangères (voir les travaux sur la didactique intégrée, ainsi que ceux sur *l'Educazione linguistica*) ou plus largement ceux sur la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle, dans la continuité de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, développant diverses approches plurielles.

Cela entraîne des **choix**, qu'il faut questionner et argumenter, en matière de **politique linguistico-éducative** : quelles langues proposer dans le système éducatif, à quels moments de la scolarité, à qui, où et de quelle(s) façon(s) ? Par exemple, la place – certes incontournable – de l'anglais oblige-t-elle à l'enseigner ? Si oui à quel moment ? Pourquoi faudrait-il réserver les enseignements bilingues à horaires partagés aux langues régionales ? Quelle diversité linguistique peut-on prendre en compte à l'école et comment la valoriser sans la réduire ? Il aurait été utile de développer davantage cet aspect au cours de la conférence, car de cette question dépendent beaucoup d'autres qui sont traitées ici.

Au-delà de ces questionnements « macro-didactiques » qui engagent la société, de nombreuses recherches approfondissent et interrogent prioritairement, dans une perspective plus « micro-didactique » le « quoi » et le « comment » enseigner et apprendre, afin de « maîtriser » les langues de façon efficace et utile. Elles s'appuient sur une conception (discutable et discutée) selon laquelle les langues seraient d'abord et avant tout des outils de communication et cherchent à déterminer quels seraient les meilleurs moyens pour développer une *compétence de communication* ; avec en arrière-plan une idée largement répandue, mais peu souvent argumentée, selon laquelle cette compétence se construirait nécessairement (ou en tout cas mieux) dans l'interaction directe et prioritairement orale.

Ces recherches abordent des contenus et thématiques diversifiées, comme notamment : comment mobiliser les technologies éducatives, en pleine expansion, pour favoriser l'acquisition de cette compétence ? Comment mobiliser les recherches en neurosciences (dont les interprétations en milieu scolaire demanderaient pour le moins à être approfondies), pour tirer parti des potentialités cognitives des apprenants ? Comment articuler des apprentissages formels et informels pour associer des usages complémentaires ? Comment développer la créativité pour mieux insérer les apprentissages langagiers dans des expériences plus diversifiées ? Comment prendre en compte les environnements pour mieux contextualiser les apprentissages ?

Pour que les questionnements énoncés soient pertinents, ils ne peuvent suffire en eux-mêmes ; il faut impérativement **les faire dépendre d'une réflexion plus approfondie** sur ce que sont les langues et sur **le sens de leurs apprentissages**, c'est-à-dire **sur le « pourquoi / pour quoi »** : pour-quoi apprendre des langues, d'autres langues que celle(s) de la première socialisation ? Si c'était seulement dans une perspective fonctionnelle, voire utilitaire, « l'anglo-américain international » ne suffirait-il pas dans la plupart des cas ? Il est donc important de subordonner cet objectif « communicatif » à une orientation plus profonde, sous-jacente : **pourquoi, c'est-à-dire avec quelle histoire, et pour quoi, c'est-à-dire en vue de quoi, de quel(s) projet(s), pour chacun.e et pour la société ?**

Poser la question de cette façon, c'est **(ré)introduire prioritairement** dans la recherche en DDLC **la question du sens, celle de l'humanité avec les langues, des rapports aux langues dans nos sociétés, de nos relations à des « autres en langues »**.

Pierre Martinez : pourquoi apprendre les langues étrangères ?

En élaborant une définition du champ didactique et du travail des spécialistes, Véronique Castellotti pose deux questions, et nous sommes bien d'accord : elles ont toutes les deux leur légitimité. Je voudrais revenir ici sur quelques termes qui peuvent contribuer à nos débats.

Il s'agit d'abord, pour nous, de **donner une scientificité** à un domaine, **la didactique des langues**, qui a du mal à se positionner, parce qu'il échappe à toute barrière disciplinaire, parce qu'il est *in-discipliné*. Il a même du mal à se justifier, comme si tout individu qui parle une langue était habilité à l'enseigner. Lors des premiers temps de l'enseignement précoce, au primaire en France, on avait eu recours aux mamans pour intervenir dans les classes.

La deuxième question - pourquoi apprendre les langues étrangères ? - touche à **la nature complexe de la langue** elle-même. La langue a un caractère ambigu, elle ne rapproche pas forcément de l'autre. On a pu dire que l'apparition de l'insulte valait mieux pour l'espèce humaine que le jet d'un caillou. En réalité, il y a des injures qui détruisent mieux que des coups. Et les guerres civiles se mènent souvent dans une même langue. Comme il a été dit déjà, le complexe ne saurait appeler des réponses simples.

Mais, en général, la *construction du savoir* (ce qu'on appelle doctement une « épistémologie »), la *transmission de ce savoir* et même le *savoir-vivre ensemble* (la civilité) ont besoin de la langue de l'autre. Nos travaux scientifiques contribuent, jour après jour, à donner aux enseignants, aux parents, aux élèves, des raisons objectives de mieux apprendre ou d'aider à apprendre ce qui fait le fond de notre humanité : le langage.

D'ailleurs, les élèves (ceux qu'il faut faire monter plus haut, *élever*), nous aimons mieux les désigner, nous, en didactique, comme **apprenants**, parce qu'ils ne sont pas pour nous de simples inscrits parmi d'autres dans une classe. En fait, nous souhaitons les voir *en posture d'apprentissage*, mobilisés, motivés cognitivement et affectivement, conscients de ce qu'ils font et de l'homme ou de la femme qu'ils deviennent.

Chacun, chacune a son histoire propre, sa *biographie langagière*, son projet, plus ou moins conscient, même s'il sait bien ne pas en être totalement maître, ni même dépositaire : le projet collectif de la société, le groupe d'appartenance sociale et familiale (souvent la décision raisonnée de ses parents), l'histoire de son pays, les lois de l'économie pèsent sur ses apprentissages. Ces banalités, sans doute, sont toujours autant d'actualité.

Si nous regardons plus au large, nous essayons difficilement de concilier les contraires : **l'échange mondialisé** nous mène à l'usage presque inéluctable d'un idiome commun, une *lingua franca*, qui est pour le moment l'anglo-américain. On peut croire que l'explosion de la démographie africaine va tout naturellement décupler la francophonie (il faut aller voir sérieusement sur place). On peut ne pas savoir que le mandarin commence à emplir l'espace est-asiatique. On peut se cacher que l'on parle juste l'anglais entre Italiens et Français dans les couloirs de Bruxelles. On peut s'imaginer maîtriser les langues et les *novlangues* des réseaux sociaux. On peut encore questionner la gouvernance linguistique universitaire, bataille perdue d'avance si l'on regarde les appels d'offre académiques, les formations délocalisées et les revues scientifiques.

Eh bien, c'est à l'école que doit commencer un mouvement des esprits vers d'autres perspectives.

Ce printemps 2019, cette période d'élections européennes, devrait être tout particulièrement l'occasion de *remettre la culture et le langage au centre du débat*. Le fonds patrimonial de **l'Europe** doit, à mon sens, rester un objectif majeur de l'éducation aux langues et par les langues. Pour

rejoindre Milan Kundera, « L'Europe n'est pas un Etat, mais une culture ou un destin », et cette rencontre n'oblige en rien à juger « inutile », ou ennuyeux l'enseignement des classiques, d'ailleurs tout à fait compatible avec des fins plus pratiques. Raisonnablement, nous avons aussi à préciser que parler une langue, ce n'est pas forcément en avoir toutes les compétences (orales, écrites, de compréhension, etc.), mais à se doter de manière plurielle, de celles qui s'imposent par des besoins et aussi par des désirs et un imaginaire.

Cependant, nous avons aussi à expliquer que rien n'est possible sans **une volonté de politique éducative nationale** ferme et durable sur les grandes lignes et non soumise à des réformes incessantes, une volonté née des citoyens, des associations, des régions (*qu'en est-il de la didactique des langues régionales ?*), et non des modes ou des médias. Les résultats de nos recherches et de nos collaborations avec le vrai « terrain » n'ont, sans cela, guère d'effets. A défaut, le plurilinguisme et, simultanément, l'ouverture d'esprit de ceux qui viendront va se limiter à penser – juste un exemple que je répète trop souvent - que la culture allemande, c'est la caricature qu'en donne le film *Inglorious Bastards...*, plus le *Bayern de Munich* et Madame Merkel.

Je résume : la didactique, l'apprenant, la mondialisation, la dimension européenne, la politique éducative nationale, voilà déjà, possiblement, des pôles majeurs de la réflexion.

Mais au moment où nous parlons, il en est un autre, déterminant : **les progrès des technosciences** sont en mesure de nous donner les moyens d'une communication d'utilité sans cesse croissante. *Google Translate* ou les lunettes japonaises connectées à reconnaissance de caractères *NTT DoCoMo* traduiront de mieux en mieux à peu près tout, à l'exception heureuse de la poésie. Les blogs enseignants, les tutoriels sur *Youtube*, la veille informationnelle, notre meilleure connaissance du fonctionnement cognitif et affectif humain sont aussi des outils de formation. Je reviendrai plus tard sur ces progrès que l'on ne peut plus faire semblant d'ignorer et que je décris dans mes derniers travaux.

Véronique Castellotti : quelles priorités ?

On l'a vu, beaucoup de choses peuvent être « utiles » pour apprendre les langues, mais il faut se poser la question des **priorités** et d'éventuelles hiérarchisations en fonction de ces priorités.

Si, en France, on se représente souvent comme incapable de s'approprier de façon satisfaisante d'autres langues, c'est sans doute et d'abord parce que l'histoire de la France avec les langues a été et reste, plus fortement que dans d'autres pays, une histoire d'ethnocentrisme et de hiérarchisation linguistique. Or, ce qui ressort de nombreuses recherches qualitatives, c'est qu'une des dimensions centrales, déterminantes et le plus souvent problématique du processus d'appropriation langagière, est **le rapport à l'altérité** qu'on est en mesure d'instaurer ; c'est en effet quelque chose qui ne peut pas se décréter, ni s'imposer, dans la mesure où cela se travaille à partir d'histoires et de projets (projet étant entendu ici au sens de « projection de sens »), d'où l'importance de l'appui sur les biographies langagières soulignée par Pierre Martinez.

Apprendre une nouvelle langue, en faire l'expérience, **se l'approprier** au sens de « la laisser advenir en propre », c'est **comprendre et accepter que les autres font sens autrement** et qu'on se **transforme soi-même** à leur contact.

D'où la proposition de donner au « pourquoi / pour quoi » [la relation] une place déterminante et préalable par rapport au « comment » [la communication], qui en découle. Le fait de se projeter dans d'autres langues amène à s'impliquer dans une dynamique **de relation et de rencontre**, au sens fort du terme, si on prend au sérieux l'argument de L. Dabène : on n'apprend pas « de la langue » tout à fait de la même façon qu'on apprend la plupart des autres disciplines car les langues sont constitutives du monde, elles constituent **notre expérience** du monde et des autres, elles disent comment nous comprenons ce monde. Les langues ne se réduisent pas à des codes, elles ne sont pas des calques les unes des autres, on ne peut exprimer *exactement* la même chose dans n'importe quelle langue.

Il s'agit dans cette perspective de prendre au sérieux le fait que les LVE sont **étrangères donc autres** et que, avec elles, on n'est pas tout à fait « les mêmes ». Sur un plan concret, la prise au sérieux de l'altérité impose de se poser, au moins autant que celle de la production et probablement **d'abord** la question de la **compréhension** (tant écrite qu'orale), ou plutôt de l'in-compréhension : si on a affaire à des *autres*, comment peut-on les comprendre et comment peut-on imaginer qu'ils nous comprennent ? C'est au prisme de cette altérité et de cette in-compréhension qu'il faudrait probablement réfléchir à nouveaux frais le rôle de l'école dans l'appropriation des langues. De tels choix impliquent en effet de ne pas se limiter à des questionnements de type ingénieriques, ni à se focaliser uniquement sur le présent des classes.

Ils invitent à donner une place primordiale à la **formation des enseignants** (initiale mais aussi et peut-être surtout continue) ; une formation qui ne soit pas axée seulement ni même prioritairement sur leurs compétences linguistiques (certes nécessaires, mais loin d'être suffisantes) mais « sur le fond » de ce rapport à l'altérité, et sur ce qu'il implique pour toutes les personnes concernées (en particulier eux-mêmes et les élèves) ; une formation qui ne soit donc pas centrée sur un « faire comme » mais sur un « **être avec** ». Dans cette perspective, la formation ne peut être conçue comme un « formatage » (qui prendrait appui sur des « méthodes », techniques, procédés, dispositifs, bonnes pratiques, etc. défini.e.s a priori, alors que celles et ceux-ci ne trouvent leur pertinence qu'en rapport à des situations identifiées). Elle devrait être ancrée dans les parcours des personnes, leurs histoires linguistiques et culturelles, leurs choix existentiels, dans un **processus** éminemment **réflexif**.

Ces deux aspects (**altérité et réflexivité**) amènent à faire dépendre et d'asseoir les dimensions communicatives « usuelles » de **fondements d'abord culturels** (au sens fort) qui peuvent prendre sens à partir d'un rapport poétique, et plus globalement sensible aux langues.

Pierre Martinez : comment mieux apprendre (et mieux enseigner)

Il me semble – et c'est un autre champ de réflexion que je voudrais ouvrir - que l'enseignement des langues ne se contentera plus longtemps de la forme éparpillée qu'il revêt aujourd'hui. Toutes les études européennes ne montrent-elles pas que les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes ? Le récent rapport Taylor-Manès ne s'y est pas trompé, qui cite notamment l'*European Language Survey* de 2012, et malgré de beaux projets et des succès notables, les ambitions de l'Union Européenne font aujourd'hui du sur-place.

C'est ailleurs qu'il faut regarder, et de plus haut. Les sciences cognitives et le numérique, mais aussi d'autres savoirs et pouvoirs que nous avons à notre disposition sont là, du côté de la psychologie

sociale ou des nanobiotechnologies (je n'aurai guère le loisir de vous en dire plus sur les NBIC, vu le temps dont je dispose). Ils vont profondément transformer l'apprenant, sa relation aux apprentissages (« Une heure, une classe, un prof' » ?) et l'aide que nous lui apportons. On pourrait parler d'**une pédagogie différenciée, avec des moyens « augmentés »**, une pédagogie adaptative et qui conviendra à la diversité des apprenants.

J'appelle plus exactement **didactique réticulaire** cette mise en réseaux, cette approche systémique qui prendrait en compte jusqu'aux mégadonnées et aux métadonnées, et qui permettra de mieux appréhender les efforts, les erreurs, les succès aussi et, ainsi, de mieux apprendre à *étayer* les apprentissages. Le point que je veux souligner est le suivant : devant le foisonnement des ressources, nous avons besoin d'une méthodologie de l'innovation qui conduise non à l'éclectisme, mais au contraire à la **synthèse**.

Vietör, un fameux pédagogue du XIX^{ème} siècle, se demandait « jusqu'à quand ça (allait) durer », et il réclamait un grand « chambardement » dans l'enseignement des langues. Les méthodes audiovisuelles et l'approche communicative arrivèrent en leur temps. Aujourd'hui, c'est un mouvement de bascule civilisationnelle qu'il faut anticiper, vers des apprentissages adaptés à des pratiques sociales nouvelles, dont l'école se méfie parfois ou qu'elle tient encore à distance.

Voici quelques années, déjà, le grand sociologue Edgar Morin fulminait contre ces salles de cours où les étudiants se dissipent avec leurs *smartphones*, quand ils ne les désertent pas. Les modes de mise à disposition du savoir passeront très vite à la diffusion généralisée de l'intelligence artificielle, à l'hologramme, au répétiteur, apte, certes, non à remplacer l'enseignant, mais à le suppléer dans des activités individualisées, motivantes, dans les exercices, l'évaluation, l'aide à des projets personnels.

Les MOOC, les tableaux numériques, la classe inversée ne sont que des indices d'un mouvement plus tectonique. L'organisation de la formation, la progression, les contenus, l'ensemble de ce qu'on nomme le curriculum, tout en sera modifié en profondeur. J'ai entendu ma collègue évoquer la préparation nécessaire à l'altérité. **La formation des praticiens à l'enseignement technoscientifique** qui nous attend sera tout aussi exigeante.

Une approche visant à la mise en réseaux des moyens, une didactique réticulaire, mise sur le fait (nous en conviendrons tous, je suppose) que l'école n'est pas un monde fermé, mais un espace où le formel et l'informel, le rituel et le créatif, le travail collectif et l'activité autonome ne sont pas opposés, et au contraire peuvent converger vers la réussite. Je finirai en ajoutant que la recherche en didactique des langues est fondée d'abord sur des **hypothèses d'innovation validées par l'expérience** (car on ne peut parler de preuves dans un domaine aussi complexe), en tout cas validées avec méthode. Et dans cet ordre d'idées, la didactique est ouverte à apprendre aussi des modes conceptuels qui viennent d'ailleurs, d'un étranger élargi, aux cultures éducatives d'autres aires, celles de l'Afrique, de l'Asie, comme c'est le cas pour l'économie ou les mathématiques.

Nos conclusions...

À travers nos recherches et nos expériences, nous voudrions inviter à oser ne pas se limiter à l'immédiateté, à ne pas prendre en compte seulement des résultats à un moment donné, des performances trop finalisées, des savoir-faire strictement instrumentaux. Ce ne sont pas nos

cerveaux qui apprennent, ce sont nos personnes. Il s'agit d'inscrire l'apprentissage des langues dans une perspective non pas de maîtrise à court terme, mais **d'appropriation humaniste durable**, qui fasse sens dans une culture du langage et des langues, générale et transversale.

Cela implique, notamment, de situer les recherches, d'explicitier et de confronter les terminologies en usage, de ne pas prendre leurs conclusions comme argent comptant, mais de les lire comme des choix argumentés, à interpréter, et cela engage à réfléchir, en prenant au sérieux la diversité de notre société dans toutes les dimensions qui la caractérisent.

Il est certainement légitime de demander à des gens qu'on qualifie d'experts de livrer un état des lieux de leur domaine, des résultats de leurs recherches. On n'oubliera quand même pas le mot de Paul Valéry avouant que les experts, ce sont souvent ceux qui se trompent en suivant les règles. Il faudrait plaider pour une horizontalité des connaissances, où les praticiens détenteurs d'autres savoirs (ce que la psychanalyse appelle "un savoir insu") remettraient de l'ordre dans la parole des "sachants", des experts. Ce qui est à la base, d'ailleurs, de **la didactique scientifique, résolument participative**, qu'on désigne comme une praxéologie, une constante circulation théorie-pratique, et ces éléments de réflexion, vous le voyez, ne ferment aucune porte. Si les points de vue peuvent parfois dérouter, c'est que nous sommes ici dans le domaine de l'humain, où les facteurs et les variables sont en continuel mouvement et sont toujours liés à des histoires.

Pas deux apprenants qui se ressemblent. Plus de stéréotypes possibles, ni de catégorisations absolues. C'est pourquoi les enjeux ne sauraient plus se décliner en enjeux français, européens ou internationaux. Il faut faire des choix pour mettre en place un dispositif éducatif, et se garder toujours d'arrogance et de certitudes définitives. Les échecs devraient nous instruire. La durée et le séquençage de la mise en œuvre (l'ordonnance des actions) dépendent des ressources humaines, technologiques, financières mobilisables mais surtout d'une philosophie de l'éducation à inventer. Voilà qui impose à notre conférence non une visée pointilliste, kaléidoscopique, mais, **tout en restant proche de la complexité, une visée systémique et surtout stratégique, éthique et politique.**

Indications bibliographiques

On trouvera au fil de ces quelques textes les principales références utiles à notre propos.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris : Éditions Didier, Collection « langues et didactique ».

Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension. Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues-Cahiers de l'ACEDLE*, Vol. 12 n° 1, 293-331 : <https://journals.openedition.org/rdlc/420>

Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères* (première édition, 1996). Paris : Presses Universitaires de France, Collection Que Sais-je ? 8^e édition relue et actualisée.

Martinez, P. (2018) *Un regard sur l'enseignement des langues étrangères. Des sciences du langage aux NBIC*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. Disponible en libre accès à partir de décembre 2018 : <http://eac.ac/books/9782813002839>

ACQUIS DES ÉLÈVES ET CURSUS SCOLAIRES

QUEL EST LE BILAN DES ÉVOLUTIONS INSTITUTIONNELLES DEPUIS 2005 ?

Fabienne PAULIN-MOULARD

Inspectrice générale de l'Éducation nationale, doyenne du groupe des Langues vivantes

Remarques préalables

Conformément aux choix du Cnesco pour cette conférence de consensus sur les langues, nous n'évoquerons pas les langues régionales, bien qu'elles soient aujourd'hui concernées par les mêmes programmes officiels que les autres langues.

Nous utiliserons les désignations encore en vigueur à ce jour à savoir 1^{re}, 2^e et 3^e langue vivante, selon l'ordre d'apprentissage en milieu scolaire par l'élève, sachant que cette désignation laissera la place, dans les nouveaux programmes de lycée¹, à celle de « langues A, B et C ».

Les données chiffrées émanent, pour le premier degré, des enquêtes de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO, enquête ONDE rentrée scolaire 2018) et, pour le second degré, de la Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP²).

A. Les langues vivantes enseignées dans le système scolaire aujourd'hui

1. Les langues enseignées selon les niveaux et les orientations

1.a. Premier degré

Dans le premier degré, la langue principalement enseignée est l'anglais, apprise par 95,87 % des écoliers ; viennent ensuite l'allemand à 2,52 %, l'espagnol à 0,39 % et l'italien à 0,29 %. D'autres langues (telles que l'arabe, le chinois, l'hébreu, le portugais, le russe) sont également enseignées dans le premier degré mais pour un très petit nombre d'élèves (entre 0,03 % et 0,01 %).

Depuis la rentrée 2016, les élèves apprennent une première langue vivante dès le CP.

1.b. Second degré

Parcours linguistique et diversité des langues

Dans le second degré, les élèves poursuivent en général en classe de sixième la langue qu'ils ont apprise dans le premier degré.

Depuis la réforme du collège de 2016, tous les élèves apprennent une deuxième langue en classe de cinquième. L'apprentissage de cette deuxième langue est en général poursuivi au lycée général et technologique. En lycée professionnel, seuls les élèves des spécialités tertiaires poursuivent l'étude de leur 2^e langue, à l'exception de dispositifs expérimentaux qui donnent la possibilité aux élèves de certaines spécialités de la voie industrielle de bénéficier d'un enseignement de 2^e langue.

¹ Parus le 22 janvier 2019.

² Données essentiellement tirées de : Études et statistiques de la DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018*, chapitre 4

La possibilité d'apprendre une 3^e langue est offerte, en enseignement optionnel, à partir de la classe de seconde au lycée général ainsi qu'aux élèves des séries technologiques STMG et hôtellerie.

Les langues enseignées sont très nombreuses. Si l'on prend en compte les trois rangs (1^{re}, 2^e et 3^e langue) ainsi que tous lieux et modalités d'apprentissage (en incluant les cours par correspondance), on dénombre 22 langues enseignées au moins à une trentaine d'élèves (allemand, anglais, arabe, chinois, danois, espagnol, grec moderne, hébreu, italien, japonais, portugais, néerlandais, polonais, russe, arménien, vietnamien, norvégien, turc, suédois, coréen, tamoul, mélanésien).

En **1^{re} langue**, les langues les plus enseignées sont l'anglais (95,7 %), l'allemand (3,2 %), l'espagnol (0,8 %) et l'italien (0,1 %).

En **2^e langue**, les langues les plus fréquemment choisies par les élèves sont les mêmes, dans des proportions différentes : espagnol (72,1 %), allemand (16,4 %), italien (5,2 %), anglais (4,9 %). D'autres langues sont également apprises en 2^e langue mais dans une proportion moindre. Il s'agit des langues suivantes (classées par nombre d'élèves décroissant) : chinois, portugais, arabe, hébreu, russe, néerlandais, japonais, turc, coréen, arménien, vietnamien, polonais, norvégien, grec moderne, suédois.

La **3^e langue**, quant à elle, concerne les langues suivantes (classées par ordre décroissant d'effectifs) : italien (39,1 %), chinois (16,6 %), espagnol (15,1 %), russe (5,5 %), portugais (4,1 %), arabe (4 %), japonais (3,2 %), allemand (2,5 %), hébreu (0,7 %), anglais (0,1 %). D'autres langues sont également choisies en LV3, en moindre proportion (par ordre décroissant d'effectifs : néerlandais, turc, coréen, polonais, suédois, grec moderne, tamoul, vietnamien, norvégien, indonésien-malaisien, mélanésien, arménien, danois, hindi, hongrois, persan).

2. Modalités et dispositifs spécifiques d'apprentissage des langues

2.a. Dans le premier et second degré

Enseignement de langues et cultures d'origine / Enseignement international de langues étrangères

À l'enseignement de langue dispensé durant le temps scolaire réglementaire s'ajoute parfois, pour les élèves volontaires, un enseignement communément appelé de langues et cultures d'origine (ELCO), en passe de se transformer en enseignement international de langues étrangères (EILE). Ces cours sont organisés dans le cadre d'accords signés entre la France et différents pays. À l'heure actuelle, ces accords concernent l'Algérie, la Croatie, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie. Durant l'année scolaire 2017-2018, 82 407 élèves suivaient ces enseignements, dont 4 484 dans le second degré.

Sections internationales

Proposées en primaire, collège et lycée, les sections internationales relèvent d'accords internationaux entre la France et divers pays. À l'heure actuelle, sont ouvertes des sections allemandes, américaines, arabes, britanniques, brésiliennes, chinoises, coréennes, danoises, espagnoles, italiennes, japonaises, néerlandaises, norvégiennes, polonaises, portugaises, russes et suédoises.

Ces sections ont vocation à accueillir des élèves de familles étrangères pour leur permettre de s'intégrer plus facilement dans le système scolaire français. Elles accueillent également des élèves français au parcours linguistique particulier (soit parce qu'ils ont passé une période de leur scolarité dans un pays étranger, soit parce qu'ils témoignent de compétences particulières dans la langue de la section). Les élèves de ces sections suivent un enseignement de langue et littérature et d'histoire-géographie dans la langue de la section. Dans les sections chinoises, les mathématiques remplacent l'histoire-géographie.

Les élèves de ces sections passent un brevet des collèges ainsi qu'un baccalauréat à option internationale.

Ces sections se caractérisent par un enseignement bilingue mais aussi par des démarches biculturelles. Outre les contacts réguliers avec des locuteurs natifs, les élèves sont familiarisés avec la culture du pays de manières diverses. À ce titre, par exemple, l'enseignement des disciplines telles que l'histoire, la géographie ou les mathématiques ne sont pas une simple traduction d'un cours français dans la langue de la section mais il s'organise et se dispense selon les modalités et l'esprit des aires linguistiques concernées.

2.b. En collège seulement

Les bilangues

En 6^e, 13,7 % des élèves apprennent deux langues vivantes en « bilangue » : soit ils poursuivent l'apprentissage de la langue autre que l'anglais dont ils bénéficiaient à l'école primaire tout en commençant dès la classe de 6^e celui de l'anglais, soit ils poursuivent l'apprentissage de l'anglais tout en découvrant une autre langue (par ordre décroissant des effectifs concernés : allemand, espagnol, italien, chinois, portugais, arabe, néerlandais, russe, hébreu, polonais).

L'enseignement de langues et cultures européennes

Cet enseignement complémentaire facultatif de deux heures a été introduit à la rentrée 2017 en collège³. Il poursuit l'objectif de renforcer les compétences linguistiques et culturelles des élèves tout en contribuant à la construction d'une identité européenne.

2.c. En lycée seulement

Les sections européennes et de langues orientales (SELO)

En lycée général et technologique ainsi qu'en lycée professionnel, les SELO s'organisent à ce jour autour d'un travail renforcé entre le professeur de langue et le professeur d'une autre discipline enseignée dans la langue de la section (communément appelée « discipline non linguistique », DNL). Les disciplines enseignées en langue sont très diverses. Essentiellement professionnelles en lycée professionnel et avec une prépondérance de l'histoire-géographie en lycée général et technologique, elles varient selon les spécificités des établissements et représentent un large éventail disciplinaire (disciplines scientifiques, EPS, philosophie, sciences économiques et sociales, etc.).

³ Arrêté du 16 juin 2017 modifiant l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège.

Les langues de ces sections sont elles aussi diverses (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, japonais, portugais, néerlandais, russe, vietnamien).

Les élèves ayant suivi un enseignement en SELO peuvent obtenir une mention SELO au baccalauréat en passant une épreuve orale spécifique.

Les doubles baccalauréats : les « bi-bac »

Dans certains établissements, les élèves apprenant l'allemand, l'espagnol et l'italien peuvent suivre des enseignements leur permettant d'obtenir une double délivrance de diplômes, à savoir le baccalauréat français et son équivalent dans les pays concernés. Ils peuvent ainsi obtenir un Abibac (*Abitur* + baccalauréat) pour l'allemand, un Bachibac (*Bachillerato* + baccalauréat) pour l'espagnol et un Esabac (*Esame di Stato* + baccalauréat) pour l'italien.

Ces sections se caractérisent par un enseignement renforcé de langue et littérature et un enseignement d'histoire-géographie dans la langue de la section. Elles sont ouvertes aux élèves francophones montrant un intérêt et des compétences marqués pour ces langues et cultures.

L'enseignement technologique en langue vivante (ETLV)

Dans le cadre de la réforme du lycée en cours, les élèves de séries technologiques (ST2S, STL, STI2D, STD2A, STMG et STHR) suivront, dans la continuité de ce qui était en vigueur précédemment, un enseignement de technologie dispensé en langue A, par deux professeurs conjointement, un professeur d'une discipline technologique et un professeur de langue.

L'enseignement de spécialité : langues, littératures et cultures étrangères

Les textes officiels du nouveau lycée prévoient un enseignement de langues vivantes de spécialité. À raison d'un horaire renforcé et sur la base de nouveaux programmes dans une des quatre langues concernées par cet enseignement de spécialité (allemand, anglais, espagnol, italien), les élèves approfondiront leurs connaissances et compétences dans la langue et la culture concernées.

3. Les enseignants

Dans le premier degré, les cours de langues vivantes sont assurés, dans une très grande majorité, par les professeurs des écoles.

Parmi les quelque 73 000 professeurs de langue que compte actuellement le système scolaire français, la majorité d'entre eux enseignent en collège (60 %) contre 40 %.

Les hommes sont nettement moins nombreux que les femmes qui représentent 84 % de l'ensemble.

Environ 21 % d'entre eux exercent dans les établissements privés et 79 % dans les établissements publics. Parmi ces derniers, 74 % sont fonctionnaires et 5 % sont contractuels.

La moyenne d'âge de l'ensemble des professeurs de langue est 43 ans.

B. L'évolution des attentes institutionnelles depuis 2005

1. Le plan de rénovation de l'enseignement des langues de 2005

1.a. Les textes officiels et « l'adoption » du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

En 2005, dans le cadre de la loi d'orientation pour l'École, un décret spécifique aux langues puis une circulaire d'application ont fixé les grandes orientations pour l'enseignement des langues dans le système scolaire⁴. Ces textes fondent ce qui est communément appelé « le plan de rénovation de l'enseignement des langues ».

L'objectif premier annoncé est de faciliter la mobilité internationale, les échanges internationaux, dans un contexte où les relations internationales vont croissant. Pour atteindre cet objectif, l'institution se propose d'agir à la fois au niveau des structures et de la pédagogie.

Le plan de rénovation prévoit en effet la création de commissions académiques des langues vivantes dont le but premier est de veiller à la diversité linguistique. C'est à ce moment également que sont introduites des évaluations de certains élèves par des certifications dispensées par des organismes étrangers partenaires (en allemand, anglais et espagnol).

Dans le premier degré, alors que les instructions officielles de 2002 avaient défini pour la première fois un horaire à consacrer à l'apprentissage des langues, il fallut attendre cette même date de 2005 et les programmes qui suivirent le plan de rénovation pour que l'enseignement des langues vivantes soit généralisé à tous les niveaux du primaire. Les programmes de 2007 et 2008 pour le premier degré constituent en ce sens un tournant puisqu'ils prennent les langues vivantes en compte au même titre que les autres disciplines.

Dans le second degré, les programmes furent réécrits, en 2007 pour le collège, 2009 pour le lycée professionnel, 2010 et 2011 pour le lycée général et technologique.

Sur le plan pédagogique et didactique, des priorités furent fixées, parmi lesquelles celle de privilégier l'oral, en lien avec l'objectif de faciliter les échanges internationaux. Mais la véritable nouveauté a consisté dans le fait que le « titre premier du décret consacre l'adoption du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) pour l'enseignement des langues dans les écoles et établissements secondaires publics et privés sous contrat. »⁵

1.b. L'adoption du CECRL et ses retombées dans les programmes et les pratiques de classe

Une approche résolument plurilingue

Compte tenu (entre autres) de l'approche résolument plurilingue du CECRL, les programmes de langues vivantes subissent alors une mutation importante puisqu'ils concernent désormais simultanément et conjointement l'ensemble des langues enseignées. Si les programmes de collège de 2007 comportent un « préambule commun » suivi d'une déclinaison par langue, les programmes du lycée professionnel de 2009 puis ceux du lycée général et technologique de 2010, ainsi que les

⁴ Décret n° 2005-1011 du 22 août 2005 ; circulaire d'application n° 2006-093 du 31 mai 2006

⁵ BO n° 23 du 8 juin 2006

derniers programmes parus (2015 pour le collège, 2019 pour le lycée) proposent une approche globale de l'enseignement des langues qui définit les « principes et objectifs » communs à toutes les langues⁶, les « objectifs généraux de la discipline langues vivantes (étrangères ou régionales) ».⁷

Depuis cette date, toutes les langues suivent les mêmes programmes, les déclinaisons par langue figurant dans des documents d'accompagnement, accessibles sur le site du ministère de l'éducation nationale, Éduscol. Si le but est bien d'enrichir les élèves des compétences dans chaque langue, il consiste également à développer des compétences langagières globales, par l'acquisition notamment de stratégies d'apprentissage communes à toutes les langues.

Des niveaux de compétences visés

Il s'agit tout d'abord d'accorder la même importance aux cinq « activités langagières », que sont la compréhension de l'écrit et de l'oral, l'expression écrite et l'expression orale, en continu et en interaction.

Ensuite – et c'est ce qui a été le plus visible et le plus commenté – s'adossant directement au CECRL, les programmes post-2005 définissent des niveaux de compétences visés, au fil des seuils d'apprentissage. On notera que les langues vivantes (qui constituaient à elles seules un domaine du *Socle commun de connaissances, de compétences* de 2005) font désormais partie du « Domaine 1 » du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* de 2015, intitulé *Les langages pour penser et communiquer*, qui regroupe le français, les langues vivantes et les mathématiques.

Les niveaux visés au fil du parcours linguistique de l'élève sont les suivants :

- Fin de cycle 3 (fin de classe de 6^e pour la 1^{re} langue, commencée en CP) : au moins A1 dans les cinq activités langagières
- Fin de cycle 4 (fin de 3^e) et niveau du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* :
 - 1^{re} langue : au moins A2 dans toutes les activités langagières
 - 2^e langue : A2 dans au moins deux activités langagières
- Fin de cycle terminal :
 - 1^{re} langue : B2
 - 2^e langue : B1

On notera que les élèves peuvent atteindre des niveaux supérieurs à ceux visés, comme le laisse entendre la formulation « au moins ». Cela signifie que leur sont proposées des activités permettant de les conduire au-delà des niveaux visés.

Une approche intégrative de la langue et de la culture

L'accent mis sur l'opérationnalité de la langue n'en diminue pas pour autant la signification majeure des contenus culturels, bien au contraire : par l'introduction de notions culturelles et la mise en ligne de documents d'accompagnement pour la mise en œuvre dans les classes de ces notions culturelles, l'institution délivre un message fort, affirmé à deux reprises dans la circulaire de 2005 relative à la rénovation de l'enseignement des langues :

⁶ BO spécial n° 2 du 19 février 2009

⁷ BO spécial n° 9 du 30 septembre 2010

« Dans tous les cas, les contenus culturels constituent une entrée privilégiée dans la manière d'aborder les apprentissages. »⁸

À cela s'ajoute la place grandissante que prendra la dimension interculturelle de l'enseignement des langues vivantes, définie très clairement dès les programmes du lycée professionnel en 2009 : « Apprentissage des langues vivantes : une formation interculturelle »⁹.

Un concept fait également son entrée dans les nouveaux programmes de seconde de 2010, à savoir celui de « perspective actionnelle ». Il prend sa source dans la définition que le CECRL donne de l'apprenant de langues, considéré et désigné comme un « acteur social » : l'apprenti linguiste apprend une langue non pas pour en maîtriser le code de manière abstraite mais pour agir avec la langue, grâce à la langue.

Les retombées dans le domaine scolaire ont consisté à ancrer les apprentissages dans des tâches dont le sens devait être rendu plus explicite et plus motivant pour les élèves, à travers la réalisation d'un projet concret.

En guise de conclusion, on peut dire que les attentes programmatiques issues du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes de 2005 restent pleinement d'actualité et portent sur les points suivants :

- a. diversité des langues et plurilinguisme ;
- b. enseignement des langues dès le primaire ;
- c. niveaux de compétence visés ;
- d. approche didactique intégrative : égale importance des activités langagières en articulation les unes avec les autres ; apprentissage de la langue et de la culture (de la langue par la culture et de la culture par la langue).

Soulignons que ces évolutions sont allées de pair avec l'utilisation croissante du **numérique** qui facilite l'accès à des documents variés, authentiques, dans des langues diverses ainsi que la différenciation pédagogique et une approche plus individualisée des apprentissages.

2. Bilan depuis 2005

2.a. Diversité des langues et plurilinguisme

Les tableaux statistiques de la Depp montrent une augmentation du nombre d'élèves dans toutes les langues, hormis le russe qui traverse une phase délicate. Le système scolaire français peut s'enorgueillir d'une politique résolument plurilingue qui porte ses fruits¹⁰.

Les pratiques évoluent également, encouragées par les programmes, pour aller de plus en plus, vers des démarches qui créent des liens entre les diverses langues présentes à l'école (langue de scolarisation, langue comme matière, langues des différentes matières, langues vivantes étrangères et régionales, langues des élèves...).

⁸ BO n°23 du 8 juin 2006.

⁹ BO spécial n°2 du 19 février 2009.

¹⁰ cf. tableau en annexe.

2.b. L'enseignement des langues dans le premier degré

Les enquêtes CEDRE de la Depp montrent que les résultats à la fin de l'école primaire, après une progression très nette entre 2004 et 2010, se sont stabilisés. Ce constat n'a rien de surprenant puisque la période de 2004 à 2010 correspond à la généralisation de l'enseignement des langues vivantes dans le premier degré.

Cette enquête montre en 2016 des résultats très encourageants dans les trois activités langagières évaluées que sont la compréhension de l'écrit et de l'oral ainsi que l'expression écrite.¹¹

Depuis les programmes de 2016, l'approche par cycles, notamment avec l'introduction du cycle 3 (CM1-CM2-6^e) encourage la coopération inter-degré, facilitant la prise en compte des acquis des élèves à l'entrée en 6^e.

2.c. Les niveaux de compétence visés

L'enquête CEDRE de la Depp de 2016 concernant le collège¹² montre que les résultats sont en nette amélioration dans les compétences de compréhension de l'écrit et de l'oral. En revanche, ils ont tendance à stagner en expression écrite. Si l'on est en droit de se réjouir des résultats en compréhension, fruit du travail mené depuis 2005, il convient de s'interroger sur les résultats décevants en expression écrite.

Il semblerait que diverses causes conduisent à des prestations en expression écrite en-deçà des attentes. On pourrait tout d'abord émettre l'hypothèse que la volonté de désinhiber les élèves en expression orale, qui a produit des effets très positifs, a eu sans doute pour conséquence d'accorder moins d'importance à la rigueur de la langue. À cela s'ajoutent des malentendus autour de l'enseignement de la langue. La recommandation figurant dans les programmes de l'enseigner en contexte (afin de favoriser la compréhension des élèves) a conduit parfois à réduire à la portion congrue la pourtant nécessaire réflexion sur la langue ainsi que les bilans et approches structurantes de la grammaire, du lexique et de la phonologie.

2.d. Une approche didactique plus intégrative, s'appuyant sur le numérique et des modalités de travail variées

On se réjouit de constater que l'ancrage culturel (qui avait été un peu délaissé dans certaines langues dans les années quatre-vingt-dix) est revenu au centre des préoccupations. Même si les notions culturelles, telles qu'elles figurent dans les programmes de 2010, ont pu donner lieu à des malentendus qui conduisent à les aborder de manière trop générale et insuffisamment ancrée dans l'aire linguistique concernée, l'entrée dans les apprentissages se fait bien désormais par les contenus culturels.

Il faut également souligner que l'approche culturelle s'accompagne d'une approche de plus en plus interculturelle qui implique, certes, que les élèves acquièrent des connaissances sur le ou les pays concernés mais aussi qu'ils développent la capacité de mettre ces connaissances en perspective et en

¹¹ Depp, *Note d'information 17.19*.

¹² Depp, *Notes d'information 17.20 et 17.21*.

relation avec d'autres, dans une approche interculturelle. D'où le développement de projets interlangues et interculturels dans de nombreux établissements scolaires aujourd'hui.

A ce titre, les professeurs de langues peuvent désormais faire un usage quotidien du numérique, pour varier les supports ainsi que les modalités de travail, qui peuvent devenir plus individualisées et permettre des contacts plus faciles avec des locuteurs natifs.

3. Perspectives

En prenant appui sur les programmes en vigueur ainsi que sur ceux en cours de parution pour les lycées, on peut mettre l'accent sur cinq points, qui, on le constatera, reprennent et élargissent ceux évoqués plus haut.

On note tout d'abord que, à l'instar du mouvement amorcé dans les programmes post-2005, les derniers **programmes sont communs à toutes les langues**. Le travail interlangues mis en place dans les établissements scolaires doit donc se poursuivre afin de donner toujours plus de cohérence et de sens à l'enseignement des langues, dans l'intérêt des élèves.

Quant aux **niveaux de compétences** attendus, ils demeureront d'actualité dans les nouveaux programmes. Les nouvelles modalités d'évaluation au baccalauréat devraient permettre de délivrer, en plus d'une note nécessaire à l'obtention du diplôme, une attestation du niveau de compétence atteint par l'élève, en référence aux niveaux définis dans le CECRL.

S'il n'est aucunement question de renoncer aux efforts consentis en direction de l'oral, il s'agit aussi de relever le défi de l'amélioration de la **qualité de la langue**, à l'oral comme à l'écrit. Tout en veillant à ne pas inhiber les élèves par une gestion peu différenciée des erreurs, il faut aussi les motiver par une progression à la fois ambitieuse et bien adaptée à leurs différents profils. Il s'agit également de redonner une place raisonnée et raisonnable à l'enseignement de la langue (grammaire, lexique, phonologie), de façon à permettre à l'élève non seulement de rendre son discours toujours plus intelligible mais également de développer sa pensée et son expression, pour la rendre de plus en plus fine et nuancée.

Quant à l'entrée par les **contenus culturels**, elle a été réaffirmée dans les derniers programmes parus, notamment dans les programmes des lycées, par des thématiques plus explicites encore – gage, là aussi, de sens pour l'élève. Cette approche encourage à utiliser des supports dont la variété et l'ancrage dans les aires linguistiques concernées sont sources de motivation pour les élèves.

Notons que la motivation naît également de **démarches pédagogiques variées**, porteuses de sens pour l'élève, dans des environnements favorables aux langues, qui favorisent la prise de parole, par exemple, par des travaux de groupes bien pensés.

Les nouveaux programmes des lycées accordent une place plus importante à la **médiation**, activité langagière relevant, en interaction, à la fois de la compréhension et de l'expression. Le terme de médiation est utilisé aujourd'hui dans tous les domaines de la vie. En langue vivante, il s'agit notamment de faciliter la communication interpersonnelle ou encore de faciliter l'accès d'une personne à un savoir, soit par une transposition linguistique (traduction, résumé dans une autre langue, etc.), soit par une explicitation de caractéristiques culturelles dont l'ignorance fait obstacle à

l'échange. Si l'objet premier de la médiation est de faciliter la compréhension, elle prendra *in fine* tout son sens en cours de langue lorsque l'élève pourra remplir consciemment un rôle de médiateur entre des langues et des cultures.

En conclusion, on pourrait dire qu'un mot clé se dégage de ces propos, à savoir celui de diversité. Diversité des langues, des démarches, des supports – diversité comme gage de motivation de l'élève, de son implication dans l'apprentissage, comme gage d'ouverture au monde. Pour autant, un autre mot, qui, *a priori*, semble s'opposer au précédent, mérite notre attention, à savoir celui de constance. Car, en effet, il convient de souligner un point marquant de l'enseignement des langues vivantes qui traverse obstinément les siècles. Depuis son introduction dans le système éducatif français (de manière facultative par l'ordonnance de Charles X du 26 mars 1829, puis de manière obligatoire le 12 mars 1838 grâce au ministre Salvandy), l'enseignement des langues vivantes s'est évertué à créer des liens, tout d'abord avec des voisins proches (seuls l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien étaient enseignés au XIX^e siècle), puis, au fil du temps, avec des interlocuteurs de plus en plus éloignés géographiquement.

La mobilité, qu'elle soit réelle ou virtuelle, ainsi que sa valorisation constituent donc aujourd'hui un enjeu fondamental pour donner tout son sens à l'apprentissage des langues vivantes – ou plutôt pour poursuivre, avec des modalités en phase avec notre temps, l'objectif premier de l'apprentissage des langues, à savoir la rencontre de l'Autre, de sa langue et de sa culture, par sa langue et sa culture.

Annexes

Évolution des effectifs d'élèves dans les principales langues étrangères enseignées dans le second degré entre 2005 et 2017 (y compris LV par correspondance)

Rentrée scolaire	Allemand Effectifs	Anglais Effectifs	Arabe Effectifs	Chinois Effectifs	Espagnol Effectifs	Hébreu Effectifs
2005	844 502	5 303 993	7 887	10 588	2 162 726	6 039
2017	894 695	5 562 494	14 752	43 747	3 210 872	7 011
Évolution entre 2005 et 2017	+ 50 193	+ 258 501	+ 6 865	+ 33 159	+ 1 048 146	+ 972

Rentrée scolaire	Italien Effectifs	Japonais Effectifs	Néerlandais Effectifs	Polonais Effectifs	Portugais Effectifs	Russe Effectifs
2005	242 135	2 983	1 499	365	12 449	15 153
2017	279 904	4 681	4 808	548	19 412	12 775
Évolution entre 2005 et 2017	+ 37 769	+ 1 698	+ 3 309	+ 183	+ 6 963	- 2 378

Source : Depp B1/ SI Scolarité.

**DANS LA TÊTE DES ÉLÈVES
EN CLASSE DE LANGUE**

QU'EST-CE QUI PEUT RESTER IMPLICITE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ?

Georges-Daniel VÉRONIQUE

Professeur, Aix Marseille Université, CNRS

Cette note est consacrée au statut et au rôle des connaissances linguistiques implicites et explicites dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes (désormais LV). Elle propose une réflexion sur l'acquisition et le développement des connaissances en LV, et sur les discours instructionnels (anglais *instruction*) en classe de LV. L'idée de tout enseignement est d'agir sur l'appropriation des connaissances de la langue cible (dorénavant LC) afin de créer une meilleure disponibilité des ressources linguistiques acquises et de favoriser leur emploi adéquat en situation. Je commencerai par présenter brièvement les conceptions générales qui structurent l'étude de l'enseignement-apprentissage des LV. J'évoquerai ensuite, la constellation de notions qui gravitent, dans le champ de l'enseignement-apprentissage des LV, autour des termes d'*implicite* et d'*explicite*. Pour bien appréhender le rôle et la place des connaissances implicites et explicites dans l'enseignement-apprentissage des LV, on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les discours de la classe (Coste, 1984), sur les types d'échanges verbaux et sur les discours instructionnels en classe. Les courants de recherche qui étudient l'appropriation des LV seront croisés avec les propositions pédagogiques et les formes didactiques – comme l'exercice (Vigner, 1984) ou la tâche (R. Ellis, 2018) – qui organisent les enseignements linguistiques. Au terme de ces réflexions, j'essaierai de répondre à la question de ce qui peut rester implicite dans l'apprentissage d'une LV.

A. Une diversité de regards sur l'enseignement-apprentissage des langues vivantes

L'enseignement des LV ne peut être dissocié d'une conception de l'apprentissage linguistique – au sens de l'appropriation d'une LC par l'élève en classe (cf. inter alia Bange, 2005). D'ailleurs, il convient de distinguer les connaissances (*knowledge*) linguistiques et langagières, orales et écrites, que garantissent la maîtrise d'une LV, et les conditions et circonstances de leur emploi (*use*). Il faut également différencier le développement des habiletés langagières en LV (*skills*), comme la lecture, l'écriture, la compréhension et la production, de l'appropriation de connaissances linguistiques implicites et explicites. Pour penser l'élaboration des connaissances en LV, deux débats doivent être ouverts. L'un concerne le processus d'appropriation (acquisition et apprentissage) des savoirs et des savoir-faire linguistiques et langagiers, et, l'autre, la nature de la « faculté » responsable de ces appropriations.

En simplifiant à l'excès, l'on pourrait distinguer deux ensembles d'approches des appropriations linguistiques : des conceptions neuro-cognitives – qui s'intéressent principalement à l'architecture cognitive et neuronale humaine mobilisée lors de ces activités – et des perspectives socio-cognitives, qui articulent les dimensions cognitives et sociales en matière d'appropriation linguistique. Certaines

écoles de pensée neuro-cognitives adhèrent à une vision modulariste de l'appropriation linguistique, qui postule une organisation neuro-cognitive spécifique dédiée à cette activité. Ce sont dans ces courants que se recrutent les chercheurs qui posent l'existence d'une capacité linguistique humaine innée, nommée « Grammaire Universelle » par les disciples de N. Chomsky (1965).

Il est préférable, cependant, de considérer que les théories de l'appropriation linguistique se différencient sur quatre plans au moins : i) la référence éventuelle à une faculté de langage innée, associée à tous les apprentissages linguistiques ; ii) la place assignée aux fonctionnements neuronaux et cognitifs dans les appropriations linguistiques ; iii) les types d'apprentissages pris en compte ; et enfin, iv) la place réservée aux apprentissages fondés sur et dans les interactions sociales. À la suite de M. Kail (2000), on peut imaginer un continuum de conceptions de l'appropriation linguistique, qui va du tout cognitif au tout linguistique.

Selon le rôle attribué aux éléments énumérés supra, certaines approches acquisitionnelles s'intéressent principalement aux capacités et potentialités intrinsèques des apprenants de LV (les connaissances linguistiques antérieurement acquises, les mécanismes d'appropriation mis en œuvre, la pauvreté des stimuli linguistiques auxquels sont exposés les apprenants etc.), ainsi qu'à des facteurs extrinsèques comme leur motivation ou leur impulsion à apprendre (Klein, 1986). D'autres courants de pensée – les connexionnistes, les émergentistes ou encore les fonctionnalistes par exemple – qui attribuent l'apprentissage à l'exercice de capacités cognitives humaines générales, développent une perspective plurielle de l'appropriation linguistique. Ils prennent en compte la diversité des apprentissages : les apprentissages associatif, analogique, distributionnel, statistique, vicariant etc., et la résolution des problèmes d'apprentissage (N. Ellis, 2003). Certaines de ces démarches valorisent la socialisation en LV, et abordent frontalement les dimensions interculturelles et identitaires de l'apprentissage des LV (Norton, 2000).

Ces divergences entre écoles de pensée sur l'appropriation linguistique s'observent, par exemple, dans la façon dont elles abordent les échanges linguistiques en classe de LV. Pour des approches, qui se réclament de l'école de Noam Chomsky, les échanges linguistiques sont principalement des éléments déclencheurs de retours (*feedback*) positifs et négatifs, qui confirment et infirment les activités de traitement des apprenants, et comme sources de phénomènes d'amorçage (*priming*), c'est-à-dire de co-influence en production. D'autres approches acquisitionnelles prennent davantage en compte les emplois de la LC, en tant que tels. Elles s'intéressent aux échanges verbaux en classe de langues, pour les propriétés linguistiques qui s'y manifestent (la fréquence, la saillance, les effets de blocage etc. des indices linguistiques disponibles) (N. Ellis, 2003), à la tutelle linguistique qu'ils exhibent (au sens de Vygotski (1985 / [1934]) et de Bruner (1983), voire à l'agir social et linguistique des élèves.

Ces différents cadres de pensée sont appelés à expliquer la disposition des élèves à apprendre une LV en classe de langues (*learnability*) – c'est-à-dire leur aptitude à déployer des activités cognitives d'appropriation linguistique, ce que l'on subsume également sous le terme de sensibilité (*readiness*) à l'apprentissage –, et à caractériser le développement de leurs connaissances linguistiques (Baten, 2016). Dans la suite de cette note, je n'évoquerai que quelques notions et mécanismes cognitifs, partagés par différentes écoles acquisitionnelles.

Diverses activités cognitives de traitement (*processing*), d'analyse (*parsing*), et de mémorisation sont impliquées dans l'appropriation des LV. Ce procès complexe sollicite des activités d'éveil de la conscience (*awareness*), l'attention, et la mémorisation. La mise en action de ces traitements représente un coût cognitif et attentionnel, variable selon le degré d'automatisation des activités engagées. Ces mécanismes mentaux sont mobilisés quand les élèves de LV perçoivent et analysent les données linguistiques et langagières disponibles dans les discours instructionnels en classe – l'input ou l'affordance (*offre*), selon les écoles de pensée – et lors de la production en LV, l'output. On peut considérer d'ailleurs, à la suite de Carroll (2001), qu'il convient de distinguer l'input disponible pour les mécanismes d'analyse (*parsers / analyseurs*) – qui manifestent des tendances de traitement en fonction des langues acquises antérieurement – de l'input disponible pour les mécanismes d'apprentissage, déterminé par les propriétés de fréquence, de saillance etc., attestées dans les données linguistiques auxquelles les apprenants sont exposés.

Certains chercheurs, tel VanPatten (2002), insistent sur le fait que les notions d'input et d'output ne s'appliquent qu'à des données linguistiques et langagières produites à des fins communicatives. Dans cette perspective, des données métalinguistiques explicites, comme des règles de grammaire par exemple, ne sauraient faire partie de l'input.

VanPatten (2002, p. 29 et suivantes) décrit le processus qui permet aux apprenants d'établir des liens entre des entités formelles de la LC et des significations, lors de l'exposition communicative en classe. Ces liens sont renforcés par les mécanismes d'analyse mis en œuvre par les apprenants. L'activité de repérage (*noticing*) – activité verbalisable (Schmidt, 2001 ; Robinson, 2007) – se trouve au cœur de la saisie (*intake*). Selon VanPatten (2002, p. 52 et suivantes), les unités issues du traitement et de l'analyse des échanges communicatifs sont intégrées dans le système de connaissances implicites en développement chez les apprenants, dans leurs interlangues, par des réajustements successifs, qu'il nomme *accommodation* et *restructuration* ; malgré leur proximité terminologique, ces notions ne sont pas empruntées à la psychologie de Piaget. Selon VanPatten, la production en LV, l'output, suppose que les apprenants accèdent à des unités de la LC mises en mémoire et mobilisent des stratégies de traitement et de production à la manière des stratégies inventoriées par Pienemann (1998), à divers niveaux, lexical, syntaxique et phrastique.

La mémoire de travail – c'est-à-dire l'ensemble des procédés de traitement immédiat, sollicités lors des activités de production et de compréhension – incluse dans la mémoire à court terme – est mise à contribution dans l'appropriation de la LV. Les activités mémorielles, associées aux processus attentionnels, sont également reliées à l'activation de différents registres de la mémoire à long terme, la mémoire sémantique et la mémoire épisodique par exemple (Petit, 2006).

L'attention, qui résulte de la mise en œuvre des processus de vigilance, de sélectivité, d'éveil, d'effort et de capacité (Robinson, 2003), est sollicitée dans la réalisation de nombreuses tâches linguo-cognitives. Associée à la prise de conscience (*awareness*), elle fonde les activités de traitement et d'analyse de l'input. En un sens, l'apprentissage incident – qui résulte de l'observation non consciente de l'emploi de la LC en situation – et l'apprentissage intentionnel – fruit d'un enseignement explicite – requièrent l'un et l'autre, des activités de repérage et d'attention (Swain & Suzuki, 2008).

Le développement de la conscience des fonctionnements d'une LV se manifeste à travers diverses réactions épilinguistiques (hésitations, auto-corrrections etc.) et passe par des verbalisations métalinguistiques, qui prennent éventuellement la forme de règles et d'instructions (voir infra). Selon Dekeyser (2007), on pourrait distinguer trois couches de conscience métalinguistique : le niveau épilinguistique identifié par Gombert (1990), le niveau de la connaissance explicite, et le niveau de la verbalisation métalinguistique. Le recours à cette 'conscientisation' joue certainement un rôle important dans tout apprentissage linguistique. Le degré de conscience comme le degré d'effort attentionnel sont impliqués dans la fluidité (*fluency*) de l'emploi en situation des connaissances linguistiques apprises.

Sensibilisation à l'apprentissage, prise de conscience du procès d'appropriation, production de représentations métalinguistiques, mise en activité des mémoires de travail et à long terme, tous ces mécanismes participent à la production de connaissances et de régulations métacognitives. Ces activités métacognitives, éventuellement nourries par des discours métalinguistiques et des instructions d'enseignement, façonnent l'enseignement-apprentissage des LV. Les interventions d'enseignement des LV ne sauraient les négliger.

B. Connaissances implicites et connaissances explicites des langues vivantes

Pour définir la différence entre les connaissances implicites et explicites en matière d'enseignement-apprentissage linguistique, il est commode de partir des propositions formulées, à diverses reprises, par Rod Ellis (2005 ; 2008, p. 440 ; 2018). Ce dernier définit les connaissances linguistiques explicites comme conscientes, déclaratives, accessibles uniquement à travers des traitements contrôlés (*controlled processing*), verbalisables, susceptibles d'être apprises (*learnable*) et mobilisables si les apprenants rencontrent des difficultés linguistiques particulières. Par contraste, il définit les connaissances linguistiques implicites comme non-conscientes, procédurales, automatisées, non verbalisables, susceptibles d'être intériorisées, et mobilisées dans des situations de communication fluide.

Pour Segalowitz (2003), l'apprentissage implicite est une appropriation non consciente ; l'apprenant n'est pas sensible à ce qui est appris. Somme toute, il s'agit d'une forme d'apprentissage statistique ou incident. Pour Hulstijn (2002), l'apprentissage implicite requiert une exposition substantielle à des données de la LC ; il s'agit également pour ce chercheur d'un procès non conscient et non intentionnel. L'apprentissage explicite, au contraire, suppose un processus délibéré et conscient de production de représentations conceptuelles. L'apprenant produit des connaissances métalinguistiques verbalisables et des connaissances analysées. Pour DeKeyser (2007, p. 120-121), la connaissance explicite est une connaissance dont on a conscience et auquel on accède de façon consciente. Les connaissances implicites, elles, sont hors de portée de la conscience ; elles ne peuvent faire l'objet de verbalisations. Elles ne peuvent qu'être observées indirectement, à travers des indices comportementaux.

VanPatten (2000, p. 58-59) considère que les connaissances explicites ne peuvent alimenter l'input, c'est-à-dire constituer le moteur principal de l'appropriation. De même, il pose que les connaissances explicites ne participent aux activités de production en LC que sous la forme de contrôleur (monitor) des énoncés produits en situation. D'ailleurs, il conteste l'affirmation que des données explicites puissent être transformées par l'apprenant en connaissances implicites.

Tableau 1. Un inventaire de notions : autour de l'implicite et de l'explicite

Connaissances implicites	Connaissances explicites
Connaissances automatisées	Connaissances contrôlées
Savoir-faire procéduraux	Savoirs déclaratifs
Apprentissage incident	Apprentissage intentionnel
Apprentissage inductif	Apprentissage déductif

Pour préciser les définitions d'implicite et d'explicite (**tableau 1**), il faut aborder quelques notions connexes. Ainsi, oppose-t-on les traitements contrôlés et les traitements automatisés en matière de connaissances et d'emplois linguistiques à partir des critères comme le degré de rapidité du traitement cognitif – variable selon le degré d'automatisme concerné –, le caractère inéluctable du traitement dans le cas des fonctionnements automatisés, en fonction du faible coût et du caractère non conscient de ces mêmes traitements et de l'attention requise (Segalowitz, 2003). Selon la gradation de ces facteurs, on peut mesurer le degré d'automatisation des traitements linguo-cognitifs, et par là même, l'automatisme des activités de compréhension et de production.

Par rapport à cette automatisation des traitements, les connaissances explicites, élaborées à partir de verbalisations, sont perçues comme coûteuses, même si on ne peut en faire l'économie, notamment en contexte scolaire. Le calcul du degré d'automatisation des traitements cognitifs concernés rapproche les connaissances linguistiques implicites et explicites, des savoir-faire procéduraux et des savoirs déclaratifs.

Selon Bange (2005, p. 36), « le savoir procédural que possède un individu, c'est l'ensemble des règles pratiques qui gouvernent son comportement et constituent la composante cognitive de ses actions ». Pour cet auteur, « le savoir déclaratif ; c'est tout le savoir sur les faits, que nous avons emmagasiné en mémoire, toute l'expérience du sujet » (Bange, 2005, p. 37). DeKeyser (2007, p. 120-121), complète ces définitions ainsi : « les connaissances déclaratives sont des connaissances au sujet de l'existence d'une entité ; on peut répartir les connaissances déclaratives entre la mémoire sémantique (connaissances des concepts, des mots et des faits) et la mémoire épisodique (la connaissance des événements vécus). Les connaissances procédurales sont des connaissances sur le comment faire, que ces savoirs impliquent des habiletés psychomotrices (savoir nager [...]) ou des habiletés cognitives (savoir résoudre une équation [...]) ».

Pour éclairer le sens des notions de savoir-faire procédural et de savoir déclaratif, je fournirai deux exemples, le premier emprunté à Bange (2005, p. 38 et suivantes) et le second à Bange, Carol et Griggs (2005, p. 91-120). Dans une situation de communication qui exige que le lexème *man* (homme) en anglais soit employé au pluriel, Bange pose que l'apprenant a identifié de façon procédurale ce « besoin langagier ». Il puise la forme lexicale et le procédé morphologique qui

correspondent au pluriel de man (men en l'occurrence) dans ses connaissances déclaratives, dans la mémoire de travail, pour produire la forme attendue. Bange (2005, p. 38 et suivantes) résume ainsi cette coordination des savoir-faire procéduraux et des connaissances déclaratives : « si ton but est de générer en anglais le pluriel de man et si tu sais que le pluriel de man est men, alors dis : men ».

Le second exemple, emprunté à Bange, Carol et Griggs (2005, p. 91-120) et fortement simplifié, montre comment une élève francophone, Aude, emploie une première expression du passé en allemand L2 avec le verbe *gehen* (aller) (*ist / bist gehen*) sur la base des savoirs déclaratifs dont elle dispose. Selon Bange *et al.*, en fonction de sa langue première (le français), de l'observation des productions de son interlocutrice en allemand, voire de l'enseignement grammatical reçu, Aude dispose d'un savoir déclaratif, qui lui permet d'identifier des verbes en allemand L2, de savoir que ces verbes présentent des formes non marquées, et de savoir enfin, que le passé peut être exprimé par l'adjonction d'un auxiliaire conjugué (*sein* (être) ou *haben* (avoir)) à la forme non marquée du verbe. Ces connaissances déclaratives conduisent Aude à mettre en œuvre une règle procédurale en allemand, qui peut être ainsi formulée : « Si tu veux marquer formellement le passé du verbe *gehen*, alors a) utilise l'auxiliaire *sein* à la forme conjuguée correspondante, b) utilise la forme non marquée *gehen*. » (Bange *et al.*, p. 101).

Pour Anderson (1993), tout apprentissage institutionnel passe par une maîtrise de savoirs déclaratifs, c'est-à-dire d'instructions explicites qui permettent d'accomplir des tâches déterminées. Selon son modèle de *l'Adaptive Character of Thought - Rational* (ACT-R) (Caractère adaptatif de la cognition - rationnel), les connaissances déclaratives sont des connaissances coûteuses en termes de temps de traitement et d'espace occupé en mémoire de travail. Ces connaissances doivent être verbalisées, avant qu'elles ne soient assimilées et ne deviennent non conscientes. La procéduralisation des connaissances déclaratives implique l'abandon de toute médiation verbale.

Certains chercheurs, dont M. Paradis (1994), affirment que les savoir-faire procéduraux et les savoirs déclaratifs relèvent de phénomènes distincts. Ils contestent l'idée même de procéduralisation des connaissances déclaratives. Pour Paradis, les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales se développent sur un mode parallèle, et selon des modalités différentes, dont les verbalisations, et interagissent lors des activités de compréhension et de production en LV.

Autre dichotomie à cerner, celle qui oppose l'apprentissage intentionnel et l'apprentissage incident. Pour Hulstijn (2003, p. 358-359), l'apprentissage incident survient quand des phénomènes formels sont acquis alors que l'attention de l'apprenant est centrée sur des faits sémantiques. Pour appréhender cette notion, on peut citer l'exemple suivant fourni par VanPatten (2011). Selon VanPatten (2011, p. 14 et suivantes), un apprenant anglophone d'espagnol L2 apprend l'alternance *Él* / \emptyset dans (1) *Él habla* et (1') \emptyset *Habla* (il parle) et ses conséquences syntaxiques de façon incidente. Cela ne l'empêche pas de commettre, cependant, quelques erreurs dans l'interprétation de phrases comme : (2) *Juan vio a Roberto después que \emptyset regresó de España* et (2') *Juan vio a Roberto después que él regresó de España* (Juan a vu Roberto depuis qu'il est rentré d'Espagne). Pour VanPatten, en (2) un locuteur natif comprend que Juan a rencontré Roberto quand, lui, Juan, est rentré d'Espagne, alors que le même locuteur hésite dans l'interprétation de *él* en (2') ; ce pronom sujet peut référer aussi bien à Roberto qu'à Juan. Pour un apprenant anglophone d'espagnol L2, en (2) et (2'), c'est Juan qui a rencontré Roberto ; l'apprenant anglophone, n'est pas en mesure de percevoir l'ambiguïté

de (2'). Seul un apprentissage intentionnel, et peut-être explicite, affinera sa compréhension du phénomène. Hulstijn (2003, p. 360) dissocie l'apprentissage incident et l'apprentissage implicite. En se réclamant de Paradis, Hulstijn affirme que l'apprentissage incident ne représente qu'un aspect de l'apprentissage implicite, qui implique certes un apprentissage incident, mais encore une non conscience des acquis et un réemploi automatisé. L'apprentissage incident relèverait de la saisie fortuite d'une régularité statistique dans l'input alors que l'apprentissage implicite serait un phénomène plus ample. Pour Hulstijn (2003, p. 360-361), l'apprentissage explicite, au contraire, implique une conscience de l'objet d'apprentissage alors que l'apprentissage intentionnel, qui suppose également le recours à des activités de repérage (*noticing*) et à des activités attentionnelles, résulte de la volonté délibérée de mémoriser de nouvelles formes.

Enfin, il convient de ne pas confondre une démarche inductive ou déductive en matière d'enseignement-apprentissage des LV et des apprentissages implicite et explicite. Comme le souligne DeKeyser, l'apprentissage inductif (du particulier au général) se distingue de l'apprentissage implicite, apprentissage non conscient. Il note également qu'en contexte scolaire, l'apprentissage peut être à la fois déductif (du général au particulier) et explicite (voir les **tableaux 2 et 5**).

Tableau 2. Inductif et déductif, implicite et explicite dans l'enseignement-apprentissage des LV (adapté de DeKeyser, 2003, p. 314)

	Démarche déductive	Démarche inductive
Explicite	Enseignement grammatical traditionnel	Découverte des règles de grammaire
Implicite	Enseignement-apprentissage à partir de tâches ciblées sur la forme	Enseignement-apprentissage à partir de tâches communicatives (focalisées sur la signification)

C. Les discours instructionnels dans l'enseignement explicite des LV

Les recherches sur l'appropriation des LV montrent que ce qui ne peut être perçu, analysé et intériorisé par les apprenants, ne peut être acquis (cf. l'apprenabilité, angl. *learnability*). Toutes les données de la LC ne sont donc pas enseignables (angl. *teachability*) ; cette préoccupation traverse la dernière partie de cette note consacrée aux activités de formation, aux démarches expositives et de découverte (Vigner, 1984), dans l'enseignement des LV, démarches qui visent à développer les connaissances linguistiques implicites et explicites des apprenants. Doughty (2003, p. 265) définit les discours instructionnels explicites (explicit instruction) ainsi : « l'instruction explicite inclut tous les types d'instruction où les règles sont expliquées aux apprenants, ou encore toutes les instructions qui incitent les apprenants à découvrir des règles en portant leur attention aux formes ». Dans l'enseignement-apprentissage explicite des LV, les savoirs à acquérir peuvent être formulés, soit sous forme de règles (*rule-based*), soit à partir d'exemples illustratifs (*exemplar-based*). Ces deux démarches – la première valorise les connaissances explicites alors que la seconde, est davantage tournée vers l'apprentissage inductif, implicite, voire incident – sont complémentaires.

En Occident, le recours à un enseignement explicite pour l'apprentissage des LV est aussi ancien que l'enseignement du latin ; l'emploi des *regulae* (règles), pratiqué depuis Priscien et Donat, grammairiens du IV^e et V^e siècles de notre ère (Law, 2003), a été transféré à l'enseignement des LV

en Occident, dès que cet enseignement s'est instauré, à partir des XIV et XV^e siècles. À la fin du XIX^e siècle, le développement des sciences phonétiques, de la psychologie et de la linguistique, conduit à un mouvement de réforme de l'enseignement des langues vivantes, dont l'un des objectifs est l'enseignement implicite des LV, en rupture avec l'enseignement grammatical explicite antérieur (Puren, 1988 ; Vigner, 1984). Au XX^e siècle, et de nos jours, au gré des évolutions méthodologiques, la place réservée aux enseignements implicite et explicite des connaissances de LV, a varié.

Wilkins (1976) pose que les démarches en didactique des LV au XX^e siècle sont fortement marquées par une orientation vers l'enseignement des unités et des structures de la LC au détriment du sens ; tout se passe comme si on fournissait aux apprenants les pièces du meccano et qu'il lui revenait de les combiner pour communiquer. Wilkins s'élève contre cette doctrine sémasiologique (orientée vers les unités) analytique et appelle à un renouvellement qui tienne compte des intentions de communication de l'apprenant et du sens ; cet enseignement onomasiologique (notionnel et fonctionnel), qui fournit, de façon synthétique, des éléments prêts à être utilisés par l'apprenant dans ses activités de communication en L2. Il s'agit donc de placer la signification linguistique au cœur des dispositifs didactiques, sous la forme de notions sémantiques et de fonctions pragmatiques. Ces réflexions informent les propositions pré-curriculaires du Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues (CECRL) et les options actionnelles et onomasiologiques qui y sont retenues. La doctrine sémasiologue que critique Wilkins est celle que M. Long nomme le discours instructionnel focalisé sur les formes (FoFs).

La correspondance que rapporte P. Bange (2005, p. 211 - 219) entre un enseignant chevronné de russe et un linguiste germaniste qui étudie l'appropriation des LV dans une perspective socio-cognitive est éclairante à la lumière des travaux de Wilkins (1976). L'enseignant plaide pour que la règle de grammaire soit explicitement fournie, y compris dans le cadre d'un échange communicatif, alors que le linguiste acquisitionniste soutient que les tâches communicatives, qui mobilisent des connaissances linguistiques implicites, doivent être privilégiées par rapport au recours aux règles grammaticales. Bange (2005, p. 180) soutient que la signification à communiquer doit prendre le pas sur les formes à maîtriser.

Au centre de l'enseignement explicite se trouvent divers procédés pédagogiques, de l'exercice à la tâche actionnelle. G. Vigner (1984, p. 17) fournit la définition suivante de l'exercice : « [...] toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. [...]. Les fonctions pédagogiques de l'exercice sont variées [...] : approfondissement des connaissances acquises, familiarisation de l'apprenant avec leur manipulation, contrôle de l'acquisition des connaissances. La tâche portera préférentiellement sur une composante ou difficulté particulière de l'apprentissage. ». R. Ellis (2018) propose un mode d'emploi pour la tâche actionnelle, en distinguant différentes phases dans son déroulement, dont la post-tâche ; il montre que même dans cette situation pédagogique où la communication et la signification sont valorisées, demeure une place pour l'enseignement explicite des connaissances linguistiques (**tableau 3**).

Tableau 3. De l'exercice à la tâche (d'après Ellis, 2018)

	Exercice (E)	Tâche (T)	Place d'un enseignement explicite	
			(E)	(T)
Finalité	Centré sur des fonctionnements linguistiques	Centrée sur une activité communicative. La tâche constitue une séquence en plusieurs phases	Oui	L'enseignement explicite est absent de la réalisation de la tâche mais est possible dans la post-tâche
Focalisation	Centré sur la forme linguistique	Centrée sur la signification	Oui	Non
Objectif	Découverte et exposition à des formes linguistiques	Réalisation d'une activité communicative	Oui	Non
Résultats	Emploi et conceptualisation des formes linguistiques	Objectif de la tâche est atteint	Oui	Non

Dans les recherches en langue anglaise consacrées à l'enseignement-apprentissage des LV, le rapport entre les connaissances implicites et les connaissances explicites dans l'enseignement, est abordée sous l'angle de la relation entre les formes et les significations. A la suite de Long (1994), ces travaux distinguent trois grands types de discours instructionnels : ceux marqués par une focalisation sur la forme (*Focus on form* (FoF)), ceux qui se caractérisent par une focalisation sur la signification (*Focus on meaning* (FoM)) et ceux qui se focalisent sur les formes linguistiques (*Focus on forms* (FoFs) (Long, 1994). Selon Doughty et Williams (1998, p. 4), les discours d'enseignement orientés vers la forme (FoF) impliquent certes une focalisation sur les formes linguistiques mais pourraient poursuivre également d'autres objectifs pédagogiques alors les enseignements focalisés sur les formes (FoFs) se limitent exclusivement à l'étude des fonctionnements linguistiques formels. Les discours instructionnels exclusivement centrés sur les formes linguistiques (FoFs) relèvent d'une approche mécanique de la langue cible, vivement critiquée par Wilkins (1976). Les discours orientés vers les significations (FoM) négligent les aspects formels de la LC. Ellis (2008, p. 439) rappelle que si les instructions de type FoFs constituent des formes d'enseignement explicite, les instructions de type FoF recouvrent des enseignements implicites et explicites. Les discours instructionnels du type FoM, FoF et FoFs recouvrent donc une diversité de procédés pédagogiques et sont susceptibles de se combiner dans les pratiques d'enseignement (Lyster, 2006 ; 2007) (**tableaux 4 & 5**).

Tableau 4. Discours instructionnels implicites orientés vers les formes linguistiques (d'après R. Ellis, 2008, p. 438)

Instruction implicite de type FoF et FoFs	Instruction explicite de type FoFs
Incite à faire attention aux formes linguistiques cibles.	Focalise l'attention sur les formes linguistiques cibles.
Surgit spontanément lors d'une activité orientée vers la communication de la signification.	Activité préparée et planifiée d'enseignement des formes linguistiques cibles.
L'activité instructionnelle n'interrompt pas la communication de la signification.	L'activité est explicitement métalinguistique.
Les formes cibles sont appréhendées en contexte.	Les formes cibles sont présentées hors contexte, isolément.
Aucun recours à des verbalisations métalinguistiques n'est attesté.	Recours à une terminologie métalinguistique.
Le réemploi libre des formes cibles est encouragé.	Les formes cibles sont pratiquées dans une situation contrôlée.

Doughty et Williams (1998) ont calculé un indice d'intrusion de l'attention à la forme dans les discours d'enseignement, qui va du moins intrusif (les discours FoM) au plus intrusif (les discours FoFs). A l'aide de ces distinctions, Doughty et Williams (1998) d'une part, et Norris et Ortega (2000) d'autre part, ont établi une liste des types d'activité d'enseignement en fonction du degré de recours à un enseignement implicite ou explicite. En voici un bref résumé (**tableau 5**).

Tableau 5. Quelques exemples de discours instructionnels (d'après Doughty, 2003)

Type de discours instructionnel	Exemples d'activités en classe	Recours à des connaissances implicites (I) / Recours à des connaissances explicite (E)	Focalisation sur la forme (+) / Focalisation sur la signification (-)
Focalisation sur la signification (FoM)	- Activités communicationnelles (récits, conversations etc.), - Tâches actionnelles,	I	-
Focalisation sur la forme (FoF)	- Mise en relief de l'input, - Négociation dans l'interaction verbale en classe,	I	±
Focalisation sur la forme (FoF)	- Reformulation en interaction en classe, - Mise en relief de l'output verbal,	I	±
Focalisation sur la forme (FoF)	-activités métalinguistiques (jugements de grammaticalité, auto-correction des erreurs etc.),	E	+
Focalisation sur les formes (FoFs)	-Enseignement explicite de règles, - dictée de reconstruction (<i>dictogloss</i>), -Activités de développement de la conscience linguistique	E	+

On doit également distinguer entre les activités proactives et réactives, au sein des discours instructionnels. Les activités proactives sont des activités d'observation des formes, de sensibilisation métalinguistique et de pratique, tandis que les activités réactives désignent principalement des activités de feedback correctif (**tableau 6**).

Tableau 6. Formes proactives et réactives des discours instructionnels explicites, orientés vers la forme (FoF) ou les formes (FoFs) en LV (d'après Ellis, 2008, p. 441)

Démarche déductive		Démarche inductive
Proactive	Explications métalinguistiques	Activités de conscientisation Pratiques de compréhension Pratiques de production
Réactive	Correction explicite Feedback métalinguistique	Répétitions Reformulations correctives

De nombreuses propositions pédagogiques ont été formulées à propos de l'équilibre à ménager entre les enseignements explicites et les enseignements implicites, et à propos des modalités de développement des connaissances implicites et explicites. Je conclurai cette note par une brève mention des travaux de Roy Lyster (2006, 2007), qui illustrent une piste didactique pour l'enseignement des LV. Lyster propose une démarche méthodologique dite de « contrepoids » (*counter-balance*) ; il s'agit de rééquilibrer l'enseignement et l'apprentissage explicite des LV et leur enseignement- apprentissage implicite. La démarche de Lyster concerne l'enseignement des LV tout autant que l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) à l'aide des LV. Selon la nature des tâches en cours et leur orientation (FM, FoF ou FoFs), Lyster conseille de déplacer le curseur dans l'autre sens afin d'obtenir de meilleurs résultats en termes de connaissance et d'emploi des LV. Somme toute, il s'agit de rééquilibrer de façon constante les enseignements orientés vers le contenu et vers la forme (**tableau 7**).

Tableau 7. Les options instructionnelles pour faire contrepoids (d'après Lyster, 2006 et 2007)

<i>Choix du contrepoids instructionnel</i>	
Enseignement orienté vers le contenu	Enseignement orienté vers la / forme(s)
Production d'input compréhensif par exposition à un contenu disciplinaire (non linguistique).	Activités d'observation et de sensibilisation à l'input pour développer les activités de repérage et de prise de conscience et construire des connaissances déclaratives.
Activités de production orientées vers le contenu disciplinaire (non linguistique).	Activités de production de formes cibles.
Activités de reformulation et d'étyage.	Activités de retour (<i>feedback</i>) orientées vers la forme.

D. Qu'est-ce qui peut rester implicite dans l'apprentissage d'une langue vivante ?

L'essentiel de l'appropriation d'une langue première ou du développement du bi-plurilinguisme en bas-âge (entre 0 et 5 ans) repose sur un apprentissage implicite à partir de l'input langagier fourni lors de la socialisation des enfants concernés. En matière d'apprentissage d'une langue vivante dans le cadre d'un enseignement dispensé dans un cadre scolaire, l'appropriation de la langue cible sera principalement intentionnelle et explicite. Cependant en fonction des discours instructionnels pratiqués (FoM et FoF) et des dispositifs pédagogiques retenus, on peut escompter que des apprentissages implicites et incidents se produiront également. Toutes les dimensions de la langue cible peuvent faire l'objet d'une appropriation implicite :

- la compréhension (pragmatique) des situations de communication;
- la compréhension et la production de significations en L2, notamment les connaissances lexicales ;
- les phénomènes langagiers cibles des activités de feed-back correctif (surtout des reprises-reformulation);
- les fonctionnements grammaticaux non immédiatement enseignables (cf. l'exemple espagnol fourni par VanPatten, 2011) ;

- et, le transfert des habiletés (skills) acquises en L1 à l'oral et à l'écrit (avec les aménagements qui conviennent).

Quant à ce qui ne doit pas faire l'objet d'un enseignement explicite, qui doit donc être laissé à l'apprentissage implicite, la réponse à pareille question est fortement dépendante de la théorie linguistique et de la théorie de l'apprentissage auxquelles on adhère. Que l'on soit partisan d'une approche linguistique générative ou d'une théorie de l'apprentissage basée sur l'usage (*Usage based theory*), on peut se satisfaire de fournir de nombreux exemples de constructions syntaxiques, sans enseignement explicite, pour des raisons opposées. En effet, un générativiste, tenant que la syntaxe ne peut être enseignée (cf. VanPatten, 2011), ou un émergentiste soutenant que des exemples (*exemplars*) suffisent pour déclencher l'appropriation de la construction grammaticale, peuvent converger pour laisser la syntaxe se développer en L2, sans intervention métalinguistique.

Bibliographie

- Anderson, J.R. (1993). *Rules of the Mind*. New-York : Psychology Press.
- Bange, P. (en collaboration avec R. Carol et P. Griggs) (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Bange, P., Carol, R. & Griggs, P. (2005). Le travail cognitif d'apprentissage : construction des formes du parfait en allemand par une élève francophone en immersion partielle. In Bange, P. (en collaboration avec R. Carol et P. Griggs). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, 91-120. Paris : L'Harmattan.
- Bardovi-Harlig, K., Comajoan L. (2008). Order of Acquisition and Developmental Readiness. In Spolsky, B., Hult, F.M. (eds). *The Handbook of Educational Linguistics*, 383-397, Oxford : Wiley-Blackwell.
- Baten, K. (2016). A study on explicit instruction and its relation to knowing/ using linguistic forms and individual learner readiness. In S.A. Liszka, P. Leclercq, M. Tellier, G.D. Véronique (eds.), *EUROSLA Yearbook. Volume 16*, 116-143. Amsterdam: John Benjamins.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton
- Camus, J.F. (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris : Armand Colin.
- Carroll, S. (2001). *Input and evidence: the raw material of second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Coste, D. (1984). Les discours naturels de la classe. *Le français dans le Monde*, 182 : 16-25.
- De Graaf, R. & Housen, A. (2009). Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. In M. Long, C. Doughty (eds.). *The Handbook of Language Teaching*, 726-310, Oxford: Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 313-348. Oxford: Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. (2009). Cognitive-Psychological Processes in second language learning. In M. Long, C. Doughty (eds.). *The Handbook of Language Teaching*, 119-138. Oxford: Blackwell Publishing.
- Doughty, C. & M. Long (eds.) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA : Constraints, Compensation, and enhancement. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 256-310. Oxford: Blackwell Publishing.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, J. Williams (eds.). *Focus on Form in classroom second language acquisition*, 1-11. Cambridge: CUP.
- Ellis, N. (2003). Constructions, Chunking, and Connectionism): The emergence of second language structure. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 63-103. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 :2, 305-352.
- Ellis, R. (2005). Measuring Implicit and Explicit knowledge of a second language: a psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 :2, 141-172.
- Ellis, R. (2008). Explicit form-focused instruction and Second Language Acquisition. In Spolsky, B., Hult, F.M. (eds). *The Handbook of Educational Linguistics*, 437-455, Oxford : Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gaonac'h, D. & Golder, C. (éds.) (1995). *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- Gombert, E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 349-381. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 :2, 129-140.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and Intentional learning. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 349-381. Oxford: Blackwell Publishing.
- Kail, M. (2000). Perspectives sur l'acquisition du langage. In M. Kail, M. Fayol (éds.). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*, 9-27. Paris : PUF.
- Kail M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : PUF.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Law, V. (2003). *The History of Linguistics. From Plato to 1600*. Cambridge: CUP.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch (eds.), *Focus on form in classroom Second language Acquisition*, 39-52. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lyster, R. (2006). Intégrer la langue et le contenu à travers 'Instructional Counterbalance', le contrepois pédagogique. *Conférence plénière à la Conférence internationale sur l'acquisition des langues étrangères*. Paris.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mialet, J.-P. (1999). *L'attention*. Paris : PUF.
- Norris, J., Ortega, L. 2000. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50 : 3 : 417-528.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning*. Harlow : Perason Education.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA. In N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, 393-419. San Diego: Academic Press.
- Petit, L. (2006). *La mémoire*. Paris : PUF.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language acquisition: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- Robinson, P. (2003.) Attention and Memory during SLA. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 631-678. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sanchez, L. & Bardel, C. (2016). Cognitive factors, linguistic perceptions and transfer in third language learning. *Revue française de linguistique appliquée*, XX1 : 2,123-138.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: of artificial grammars and SLA. In N.C. Ellis (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*, 165-210. San Diego: Academic Press.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and Second Languages. In Doughty, C., M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 382-408. Oxford: Blackwell Publishing.
- Swain, M., Suzuki, W. 2008. Interaction, Output and communicative language learning. In Spolsky, B., Hult, F.M. (eds). *The Handbook of Educational Linguistics*, 557-570, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Towell, R. (2013). Learning mechanisms and automatization. In J. Herschensohn, M. Young-Scholten (eds.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, 114-136. Cambridge: CUP.
- VanPatten, B. (200). *From input to Output. A teacher's guide to Second Language Acquisition*. Boston: McGraw-Hill.

- VanPatten, B. (2011). Stubborn syntax : How it resists Explicit Teaching and Learning. In Christina Sanz, Ronald P. Leow. (eds). *Implicit and Explicit Language Learning. Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*, 9-21. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. S. (1985/1934). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions sociales.
- Wilkins, D.A. (1976). Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Oxford: O.U.P.
- Williams, J. N. (2009). Implicit learning in Second Language Acquisition. In W.C. Ritchie, T.K. Bhatia (eds). *The new handbook of second language acquisition*, 319-353. Bingley, England: Emerald Press.

QUELS ENTRAÎNEMENTS POUR AMÉLIORER LES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION DE L'ORAL ?

Stéphanie ROUSSEL

Maître de conférences, Université de Bordeaux

A. L'interactivité des processus de compréhension

La compréhension du langage, qu'elle porte sur le langage oral ou écrit, mobilise des traitements de natures très variées, qui doivent être réalisés plus ou moins simultanément, et surtout en interaction très étroite les uns avec les autres (voir par exemple Fayol & Gaonac'h, 2003, pour une synthèse). L'objet d'une activité de compréhension est par définition la construction d'une représentation de la signification du discours, mais cette construction doit s'appuyer sur des traitements qui mobilisent, du point de vue du fonctionnement cognitif, des représentations de différents niveaux. Il s'agit, à l'oral, des traitements phonologiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques et discursifs. En langue maternelle, à l'oral, l'articulation de ces différents niveaux de traitement pose rarement de problème dans la mesure où ces composantes ont été établies, pour l'essentiel, de manière naturelle, à travers les interactions vécues par le jeune enfant au fil de son développement. La situation est plus délicate s'agissant de la langue écrite, dans la mesure notamment où l'accès au code écrit nécessite un entraînement spécifique.

On décrit souvent ces traitements de la langue comme des processus, ou des opérations successives (on dit parfois « du bas vers le haut ») : construction du sens par la combinaison d'unités de plus en plus grandes, du niveau du phonème au niveau du discours. Mais la prise en compte de leur caractère interactif conduit depuis longtemps (Perfetti, 1981-82) à les concevoir aussi comme le résultat de mécanismes d'interprétation exploitant le contexte et les connaissances antérieures susceptibles de guider et d'alléger les traitements de plus bas niveau (on évoque alors des traitements « du haut vers le bas »). S'agissant notamment de l'écrit en langue maternelle, la mise en regard de ces deux perspectives a pu conduire à des polémiques sur la priorité à accorder respectivement, dans les entraînements à la lecture-compréhension, à l'exercice systématique du décodage, et à la prise en compte des objectifs de compréhension globale, en lien avec le contenu du texte et avec les éléments contextuels de l'activité de compréhension. La recherche a largement démontré que ces deux contraintes sont indissociables : l'entraînement du décodage (c'est-à-dire, pour l'écrit, l'automatisation de la correspondance graphophonologique) est une condition nécessaire mais non suffisante de la maîtrise de la lecture-compréhension (voir notamment Bianco *et al.*, 2012 ; voir aussi le dossier de la conférence de consensus du Cnesco sur la lecture : Bianco, 2016).

B. Le cas particulier de la compréhension en L2

S'agissant des L2, on dispose de données qui peuvent conduire à rapprocher la situation de compréhension de celle du jeune enfant, en langue maternelle, face aux contraintes du code écrit. Il s'agit notamment d'un paradoxe relevé depuis longtemps (Carrell, 1983, pour l'écrit ; Chaudron & Richards, 1986, pour l'oral ; voir aussi Gaonac'h, 1990, à propos de la lecture en L2). S'agissant

notamment de l'oral, il est fréquent qu'on cherche à aider la compréhension à travers des « préparations » à l'audition d'un document oral : elles doivent conduire l'apprenant à anticiper le contenu d'un document, par exemple à partir de son titre écrit, d'un résumé écrit, ou à partir de photographies ou schémas mis à disposition. Cette préparation est supposée conduire l'apprenant à constituer un contexte favorable à la construction de la signification globale du document oral, et donc favoriser les traitements de « haut niveau » et alléger indirectement les traitements de « bas niveaux ». Si l'effet positif de tels dispositifs est souvent attesté (Carrell, 1990 ; Vandergrift & Goh, 2012), ce n'est cependant pas toujours le cas : pour les apprenants de niveau débutant ou intermédiaire, ces « aides à la compréhension » s'avèrent souvent insuffisantes (Roussel, Gruson et Galan, 2017). Si on raisonne en termes d'attention, on peut considérer que, pour les apprenants d'une L2, le coût des traitements phonologiques et lexicaux, dont la mise en œuvre est loin d'être automatisée, tend en quelque sorte à « court-circuiter » (Carrell, 1983) les traitements visant à une compréhension globale du document : tout se passe comme si les processus « de haut niveau » étaient moins sollicités par les apprenants débutants ou intermédiaires, alors même que la prise en compte de la signification globale du document, et des éléments contextuels à disposition, pourraient être exploités pour compenser l'insuffisante maîtrise des processus de bas niveau. Ce sont ces données qui ont conduit, à l'image de ce qui est maintenant conçu pour la lecture en langue maternelle s'agissant du décodage graphophonologique, à considérer que la réussite de l'entraînement à la compréhension de l'oral en L2 ne peut être assurée que par des exercices qui favorisent la maîtrise et la combinaison des différents processus impliqués, ce qu'une activité visant globalement « la compréhension » ne fait pas nécessairement (voir par exemple Vandergrift, 2003).

Cette problématique trouve maintenant un cadre théorique utile, en psychologie cognitive, à travers la notion de « coût cognitif », en lien avec les conceptions de la mémoire de travail et de son rôle dans les activités scolaires (Gaonac'h & Fradet, 2003), ou des conceptions plus spécifiquement dédiées aux apprentissages scolaires, comme dans la théorie de la charge cognitive (développée par J. Sweller : voir Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, pour une présentation en français). Le raisonnement est que l'interactivité qui caractérise les activités de compréhension constitue, en termes de ressources cognitives, un coût important, du fait que plusieurs processus de différentes natures peuvent d'une part être concomitants, d'autre part interagir les uns avec les autres, et qu'il convient donc de tenir compte de ce coût dans la conception des dispositifs pédagogiques mobilisés en classe.

En L2, une faible automatisation des opérations de bas niveau (traitements phonologiques, décodage, segmentation, traitements lexicaux et syntaxiques, etc.) rend ces opérations très coûteuses cognitivement, et ce d'autant plus, lorsqu'il s'agit de la compréhension de l'oral, que cette activité se déroule le plus souvent « en temps réel », avec des contraintes temporelles qui peuvent être très fortes (Gaonac'h, 2003). Non seulement la réalisation de ces opérations peut être prise en défaut, mais de plus cette réalisation mobilise des ressources cognitives au détriment de la mise en œuvre des processus de haut niveau (vérifier la cohérence de ce qu'on entend, faire des hypothèses sur ce qui va suivre). Leur entraînement systématique est donc susceptible de créer un « cercle vertueux », dans la mesure où elle libère des ressources cognitives pour la réalisation de processus « de haut niveau » (exploitation des connaissances relatives au contenu ou à la structure discursive), qui peuvent alors servir de cadre à la construction progressive du sens, et contribuer ainsi également à la diminution du coût cognitif global de l'activité. Un tel entraînement peut alors être considéré

comme une condition nécessaire pour casser le « cercle vicieux » induit par le court-circuit évoqué par Carrell.

Nous illustrons ici ce raisonnement à travers des exemples de recherches empiriques qui portent sur l'analyse des activités cognitives en jeu dans des situations de classe visant à l'entraînement de la compréhension de l'oral. Ces recherches s'appuient sur le cadre théorique de la psychologie cognitive (ici : la théorie de la charge cognitive) et visent à recueillir des données dans le cadre d'une démarche expérimentale.

C. Quel entraînement pour quels élèves ?

On peut dans ce cadre envisager deux types de démarches didactiques différentes : favoriser l'automatisation de processus de bas niveau ; encourager la mise en œuvre de processus de haut niveau. Roussel, Gruson et Galan (2017) ont ainsi évalué l'efficacité relative de ces deux démarches chez des élèves de seconde apprenant l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Un premier groupe d'élèves s'est vu proposer, pendant trois semaines, des entraînements visant l'automatisation de processus de bas niveau : décodage, segmentation de la chaîne phonique, transcription, repérage de mots. Un deuxième groupe a effectué, sur les mêmes supports sonores, une série d'exercices visant à favoriser la mise en œuvre de processus de haut niveau : anticipation à partir du titre du document sonore, élaboration d'hypothèses, discussion en binômes sur le sens du document sonore.

La principale observation faite à la suite de l'évaluation ultérieure des performances globales de compréhension conduit à conclure à des *effets inverses selon le niveau initial des élèves* : alors que les apprenants les moins compétents au départ ont significativement progressé grâce à l'entraînement des processus de bas niveau, les apprenants les plus compétents se montrent quant à eux plus sensibles à un entraînement des processus de haut niveau.

Ce premier exemple illustre donc la nécessité, lorsqu'on conçoit une séquence didactique, de prendre en compte le niveau de base des apprenants, qui peut être différent pour chacun d'eux : l'efficacité des choix didactiques en dépend largement.

D. Un cadre théorique utile : la théorie de la charge cognitive

Ce paramètre différentiel peut être apprécié au regard du coût cognitif induit par l'activité de compréhension, et de la manière dont une intervention didactique peut contribuer à le réduire. Cette façon de voir les choses a été théorisée notamment par la théorie de la charge cognitive (Sweller, Ayres & Kalyuga, 201 ; Sweller, 2016). Ce cadre théorique ne constitue pas un dogme prescripteur pour les pratiques relatives à l'enseignement-apprentissage des langues : son objet est simplement de proposer un outil d'analyse des pratiques de classe, susceptible d'être exploité pour éclairer la conception de séquences didactiques pertinentes.

Le principe de base de la théorie porte sur l'utilité de prendre en compte non seulement le coût cognitif global des activités de classe (aspect quantitatif), mais aussi la nature des charges cognitives impliquées par ces activités (aspect qualitatif). Il faut pour cela prendre en compte que toute activité d'apprentissage implique la mobilisation de trois types de charge cognitive :

- *La charge cognitive intrinsèque* est liée à l'exigence, aux caractéristiques de la tâche scolaire elle-même. S'agissant de la compréhension de l'oral, elle est liée à la nature du document sonore, à ses caractéristiques propres et à la nature des traitements à réaliser sur ce document. Elle ne peut être allégée qu'au prix de suppressions d'éléments de la tâche : il s'agirait ici pour le concepteur pédagogique par exemple de manipuler, modifier, simplifier un document sonore pour le rendre accessible.
- *La charge cognitive extrinsèque* fait référence à la manière dont l'information est présentée. Elle est donc fortement liée aux choix du concepteur pédagogique : elle peut être liée au dispositif matériel de l'écoute (écoute sur un ordinateur ou un baladeur mp3, ou diffusion simultanée à tous les élèves), mais également aux consignes d'écoute proposées par l'enseignant. Elle relève donc de la responsabilité de l'enseignant.
- *La charge cognitive essentielle* est liée à l'objectif d'apprentissage, c'est-à-dire à l'intégration de connaissances nouvelles (culturelles, lexicales, grammaticales, phonologiques, pragmatiques) dans la mémoire à long terme, à la construction de schémas mentaux pour organiser ses connaissances et les rendre facilement disponibles.

Dans l'idéal, la conception d'une séquence didactique revient donc à manipuler la présentation de l'information (charge extrinsèque), en modifiant le moins possible le cœur de la tâche (charge intrinsèque) et les objectifs d'apprentissage (charge essentielle) : pour éviter le risque de « surcharge cognitive », il convient en effet de limiter la charge extrinsèque (occasionnée par exemple par la consigne, ou par le dispositif d'écoute), tout en favorisant la charge essentielle.

Pour revenir à notre objet initial – les contraintes cognitives de la compréhension de l'oral – ces contraintes sont le plus souvent très fortes et très intriquées, ce qui conduit à limiter et à cerner des objectifs d'apprentissage relevant d'un entraînement plus spécifié ("Qu'est-ce que je veux que les élèves apprennent ?"), plutôt que d'un objectif global (« comprendre » un document). Le choix d'un document, la consigne donnée aux élèves, les modalités de présentation du document, constituent des paramètres qui peuvent être manipulés par rapport à des objectifs pédagogiques, mais aussi par rapport à la charge cognitive impliquée. Dans les sections qui suivent, nous donnons deux exemples de manipulation de la charge extrinsèque. Dans le premier exemple nous montrons que la consigne donnée avant une tâche d'écoute influence l'attention que les élèves portent aux éléments du document sonore. Dans le deuxième exemple, nous montrons l'influence d'un dispositif individuel d'écoute sur les performances en compréhension de l'oral.

E. Influence de la consigne sur une tâche de compréhension de l'oral

Agir sur la consigne donnée avant la tâche écoute est l'une des manières de manipuler la charge extrinsèque. Dans une expérimentation (Roussel & Tricot, 2017), à la suite d'un pré-test, 24 étudiants en Droit¹³, apprenant l'allemand à l'université, ont été répartis en trois groupes de même niveau. Le premier groupe a écouté un document sonore en allemand sans aucun travail d'anticipation. Avant l'écoute, le deuxième groupe a émis, à partir du titre du document sonore, des hypothèses portant

¹³ Il s'agit d'étudiants non spécialistes de la langue, dans le cadre d'une option de leurs études de droit, pour un total de 12 à 15 h par semestre, et dans beaucoup de cas après interruption de plusieurs années de l'étude de la langue. Les profils de ces étudiants sont donc très hétérogènes, mais dans la plupart des cas proches de ceux d'élèves à la fin des études secondaires.

sur le lexique et le troisième groupe a émis des hypothèses portant sur le contenu de ce même document sonore. Après l'écoute, les participants ont rappelé par écrit en français le contenu du document. Nous avons comparé les performances des trois groupes en compréhension, et recueilli leur sentiment sur cet exercice.

Les résultats montrent que le type d'hypothèses élaborées avant l'écoute influence non seulement les performances en compréhension, mais également le sentiment des étudiants par rapport à la tâche de compréhension. En effet, les étudiants ayant élaboré des hypothèses sur le contenu, ont dans l'ensemble de meilleures performances que leurs pairs et font un rappel plus structuré du document sonore. Les étudiants ayant effectué une anticipation sur le lexique du document sonore se concentrent, pendant l'écoute, davantage sur les mots et les expressions qu'ils entendent. Les étudiants ayant effectué des anticipations sur le contenu du document reconnaissent au contraire l'importance d'avoir mobilisé leurs connaissances préalables. Les étudiants n'ayant effectué aucune anticipation disent avoir été attentifs aux grandes lignes du message. Il apparaît ici clairement que l'enseignant peut, grâce à la consigne d'écoute (charge extrinsèque) influencer l'attention des étudiants en fonction de ses objectifs d'apprentissage (charge essentielle) pour un même support sonore (charge intrinsèque).

F. L'autorégulation matérielle de l'écoute : intérêt et limites

Proposer à des apprenants d'écouter un document sonore sur un outil numérique est une autre manière de manipuler la charge extrinsèque, qui est liée à la présentation de l'information. Ainsi, nous avons évalué les performances de compréhension de l'oral chez des élèves de seconde apprenant l'allemand dans différentes conditions d'écoute : diffusion collective en classe entière ; écoute individuelle de fichiers MP3 sur ordinateur, avec possibilité d'arrêt et de retour en arrière (Roussel *et al.*, 2008). Cette deuxième condition entraîne globalement de meilleures performances.

Mais nous avons aussi cherché, dans cette condition, à analyser les stratégies effectivement utilisées, en recueillant le déroulé des pauses, des retours en arrière et des avances rapides effectués par chaque apprenant. On a pu ainsi identifier quatre grands types d'écoute : 1) écoute globale du texte, suivie d'une écoute décomposée ; 2) écoute décomposée suivie d'une écoute globale ; 3) deux écoutes globales sans aucune régulation ; 4) écoute décomposée désordonnée. Nous avons montré que la stratégie mise en œuvre par chaque élève dépend de son niveau de compétence initial :

- Les plus compétents ont une approche globale de la tâche d'écoute et relient cette approche à une écoute décomposée ordonnée : stratégies 1 et 2.
- La stratégie 3 est utilisée à la fois par des élèves qui comprennent parfaitement le discours et n'ont donc aucunement besoin de s'arrêter ni de revenir en arrière, et par ceux qui éprouvent des difficultés de compréhension et n'ont aucune idée de l'endroit où faire une pause ou revenir en arrière pourrait être bénéfique.
- Les moins compétents s'arrêtent souvent, mais ces arrêts ne semblent pouvoir être reliés à aucune démarche ordonnée (stratégie 4).

Si l'on raisonne en termes de coût cognitif des processus impliqués par la tâche à réaliser, la possibilité de décomposer l'écoute, en situation d'écoute auto-régulée, constitue à la fois une aide à la compréhension, mais aussi une contrainte, qui nécessite une prise de décision relative aux

moments où il peut être bénéfique de s'arrêter ou de revenir en arrière. Dans les meilleurs des cas, cette prise de décision peut être pilotée par les processus de construction du sens : elle permet alors l'émergence d'une réelle interaction entre les différents niveaux de traitement en jeu dans la compréhension de l'oral. Dans d'autres cas en revanche, les arrêts sont liés surtout à des difficultés de traitement locales, et peuvent mettre en cause la réalisation efficace des processus de construction du sens global. Cette deuxième situation devient particulièrement coûteuse en termes de ressources cognitives, pour une efficacité en fait amoindrie. On rencontre là une limite essentielle, tout au moins pour les apprenants les plus fragiles, de l'autonomisation des apprentissages induite par certaines utilisations des outils numériques. La manipulation de la charge extrinsèque, qui consiste à proposer la tâche d'écoute sur un outil numérique n'a, dans ce cas-là, bénéficié qu'aux apprenants les plus compétents.

Conclusion

L'exemple de la compréhension de l'oral nous a semblé particulièrement illustratif de la démarche défendue ici : optimiser les activités d'apprentissage à travers une analyse fine de la nature des activités cognitives mises en œuvre dans les situations de classe. Le raisonnement a trouvé des applications dans d'autres domaines sensibles de l'enseignement des L2. C'est le cas notamment des approches « intégrées » (enseignement d'un contenu disciplinaire dans une L2 : immersion et CLIL), qui peuvent être considérées comme des situations de « double tâche », particulièrement coûteuses en termes de ressources cognitives (Roussel *et al.*, 2017). On trouve de même, dans le cadre de la théorie de la charge cognitive ou des cadres théoriques proches, des recherches qui montrent que l'usage de documents vidéo sous-titrés présente à la fois des avantages et des inconvénients, si l'on raisonne en termes de charge cognitive (Vanderplank, 1988 ; Lavour & Bairstow, 2011).

Du point de vue de la théorie de la charge cognitive, toute situation de double tâche présente un risque, notamment si l'une des deux tâches est faiblement automatisée : c'est bien le cas du traitement d'une L2, du moins jusqu'à un certain niveau de maîtrise de la langue. Le risque de surcharge cognitive induit par cette situation a pour conséquence un handicap potentiel en termes d'apprentissage. Ce risque n'a pas de caractère absolu : on peut supposer qu'il existe un seuil de maîtrise de la langue au-delà duquel la compétition entre les différentes sources de charge cognitive peut se transformer en « cercle vertueux », chacune des compétences entraînées pouvant s'appuyer sur l'autre pour se renforcer. En deçà de ce seuil, il est difficile de compter, en milieu scolaire, sur la réalisation d'un apprentissage « naturel », fondé sur la simple exposition sans passer par un entraînement des différentes contraintes de la compréhension.

Bibliographie

- Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre : Quoi de neuf ?* Lyon : CNESCO-IFÉ.
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L. & Doyen, A.-L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading, 35*, 427-455.
- Carrell, P.L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning, 33*, 183-207.
- Carrell, P.L. (1990). Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive* (pp. 16-29). Paris : Le Français dans le Monde.
- Chanquoy, L., Tricot, A. & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Chaudron, C. & Richards, J.C. (1986). The effects of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics, 7*, 113-127.
- Fayol, M. & Gaonac'h, D. (2003). La compréhension, une approche de psychologie cognitive. In D. Gaonac'h and M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 5-73). Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. (1990). Lire dans une langue étrangère : Approche cognitive. *Revue Française de Pédagogie, 93*, 75-100.
- Gaonac'h, D. (2003). Comprendre en langue étrangère. In D. Gaonac'h and M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 137-154). Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. & Fradet, A. (2003). La mémoire de travail : Développement et implication dans les activités cognitives (pp. 91-150). In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : PUF.
- Lavaur, J.-M. & Bairstow, D. (2011). Languages on the screen: is film comprehension related to the viewer's fluency level and to the languages in the subtitles? *International Journal of Psychology, 46*, 455-62.
- Perfetti, C.A. (1981-82). Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture. In J.F. Le Ny & W. Kintsch (Eds.), *Langage et compréhension. Bulletin de Psychologie, 35*, 571-578.
- Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L. & Tricot, A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand : L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, 11(2)*. En ligne <http://alsic.revues.org/413>, consulté le 28 octobre 2018.
- Roussel, S. & Tricot, A. (2017). Emile/CLIL, EMI vs TCC : des espaces de recherche si proches et si lointains. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, 20(3)*, <https://journals.openedition.org/alsic/3126>, consulté le 18 octobre 2018.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A. & Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning and Instruction, 52*, 69-79.

- Roussel, S., Gruson, B., & Galan, J.-P. (2017). What types of training improve learners' performances in Second Language listening comprehension? *International Journal of listening*, 1-14.
- Sweller, J. (2016). Working memory, long-term memory, and instructional design. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5, 360-367.
- Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York, NY: Routledge.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled Second Language listener. *Language Learning*, 53, 463–496.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal* 42, 272-281.

POURQUOI AMENER LES ÉLÈVES À INTERAGIR À L'ORAL ?

Simona Pekarek Doehler

Professeure, Université de Neuchâtel

****A noter :** dans ce texte, l'expression 'L2' renvoie à langue seconde/étrangère sans distinction *a priori* entre les deux ; l'expression 'acquisition' renvoie à l'appropriation d'une langue sans différenciation *a priori* entre appropriation en contexte scolaire vs non-scolaire**

A. Prélude : La compétence d'interaction – une zone de résistance pour l'enseignement/ acquisition des langues étrangères ?

Lorsque nous discutons autour d'un café, participons à des réunions professionnelles ou achetons un ticket à la gare, nous le faisons en adaptant nos conduites à celles de nos interlocuteurs, en coordonnant nos actions avec les leurs et en rendant nos conduites mutuellement reconnaissables, et donc interprétables. La participation à l'interaction verbale – quelle que soit sa nature – présuppose une « compétence d'interaction ». Celle-ci se développe dès la toute petite enfance et est continuellement élaborée au cours de la vie. *Mais qu'en est-il lorsque nous apprenons une langue seconde ou étrangère (L2) ? Notre compétence d'interaction est-elle simplement transférée de la langue première à la L2 ? Ou bien est-elle élaborée, recalibrée, réadaptée afin de nous permettre de participer de manière efficace à la communication en L2 ? Et si c'est le cas, comment le développement de la compétence d'interaction en L2 peut-il être étayé par l'enseignement ?*

Le fait est que la compétence d'interaction représente l'une des zones de résistance principales pour l'acquisition en contexte scolaire, et donc un défi particulier pour l'enseignement. Dans les cadres de référence, comme le CECRL, les descripteurs correspondants restent notablement sous-spécifiés. Après 5, 6 ou 7 ans d'enseignement scolaire, l'apprenant – même celui qui sait écrire une rédaction, lire un roman ou faire un exposé en L2 – se retrouve souvent démuni quand il s'agit de participer à des interactions spontanées, surtout avec plusieurs interlocuteurs. De plus, la notion de compétence d'interaction est souvent confondue avec celle de compétence de communication, ce qui a pour conséquence une compréhension parfois vague de la première.

B. De la compétence de communication à la compétence d'interaction

La notion de compétence d'interaction diffère de celle de compétence de communication. Alors que la distinction entre les deux (conceptuelle, épistémologique) est largement établie dans le domaine de la recherche, elle est loin d'être acquise dans le domaine éducatif et dans les cadres de références plus larges. Voici donc quelques clarifications.

L'intérêt actuel pour la compétence d'interaction peut être considéré comme un élargissement des préoccupations issues des recherches sur la notion de compétence de communication, introduite par Dell Hymes dans les années 70 (Hymes, 1972). Celle-ci représentait un premier pas vers une conceptualisation contextualisée et davantage holistique des compétences impliquées dans la communication humaine, allant au-delà de la vision formaliste dominante de l'époque, focalisée sur la grammaire et le lexique. Les recherches portant sur la compétence de communication sont toutefois, pour la plupart, restées attachées à une vision monologique de l'activité de discours,

centrée sur la réalisation d'actes de langage, les formules de politesse et la cohérence discursive (par ex. dans la narration), sans tenir compte des processus de co-construction et d'adaptation mutuelle caractérisant l'interaction verbale. Déjà en 1986, Kramsch constatait à cet égard une « *oversimplified view of human interaction* » – une vision trop simplifiée de l'interaction humaine. Dans le domaine francophone, les travaux d'Arditty, Bange, Py, Vasseur et d'autres ont attiré notre attention sur la dynamique et la complexité de l'interaction en L2, et sur la dimension co-construite de celle-ci. Toutefois, c'est seulement récemment que le *développement* de la compétence d'interaction en L2 a commencé à être étudié systématiquement, de manière longitudinale (en retraçant le processus d'acquisition à travers le temps) et transversale (en comparant des groupes d'apprenants de différents niveaux de compétence). *D'après les résultats de travaux existants (voir ci-dessous), les locuteurs d'une L2 développent non seulement des savoir et des savoir-faire liés à des conventions (socio)linguistiques ou discursives, mais ils recalibrent également toute une panoplie de procédures interactionnelles leur permettant de synchroniser leurs conduites mutuelles et de les adapter aux besoins de l'interaction en L2.*

Dans les travaux acquisitionnels actuels, la compétence d'interaction se conçoit en termes de « méthodes » pour l'action, c'est-à-dire de *procédés interactionnels routinisés* pour gérer la dynamique des interactions verbales : des procédés pour ouvrir et clore des interactions, pour prendre le tour de parole, pour réparer des troubles conversationnels, pour initier un récit ou encore pour accomplir un désaccord avec autrui. Ces « méthodes » relèvent de routines conversationnelles largement partagées par la communauté des locuteurs, qui sont donc mutuellement reconnaissables et permettent de fait l'intelligibilité des échanges verbaux. Le *développement* de cette compétence d'interaction en L2 désigne par conséquent l'évolution, au fil du temps, des méthodes ou procédés interactionnels déployés par les locuteurs. Il est important de noter qu'il s'agit ici d'une compétence *d'agir conjointement avec autrui*, et donc de co-construire l'interaction (Hellermann, 2008, p. 85).

C. Les résultats des recherches développementales : quelques exemples

En accord avec la conception de la compétence d'interaction esquissée plus haut, les études développementales (Brouwer et Wagner, 2004 ; Hellermann, 2008, 2011 ; Pekarek Doehler et Pochon-Berger, 2011, 2015, 2018 ; Skogmy Marian *et al.*, 2017 ; Watanabe 2017 ; voir aussi les études réunies dans Hall *et al.*, 2011) interrogent la capacité croissante des locuteurs d'une L2 à accomplir conjointement avec leurs interlocuteurs des actions verbales précises, comme initier un récit ou produire un désaccord. De façon cumulative, ces études contribuent à une meilleure compréhension de la capacité des locuteurs de L2 à gérer des aspects fondamentaux de l'organisation des interactions sociales, tels que l'organisation de l'alternance des tours de parole et des réparations ou encore l'organisation de l'interaction en séquences plus étendues (ouverture, clôture, etc.). Leurs résultats empiriques montrent de manière convergente que le développement de la compétence d'interaction consiste en une diversification progressive des procédures pour l'action qui donne lieu à une adaptabilité croissante des conduites des locuteurs de L2 aux circonstances locales de l'interaction et à leurs interlocuteurs. Adaptabilité et sensibilité contextuelle accrues, permettant une efficacité locale plus importante, sont ainsi les ingrédients de base de la trajectoire acquisitionnelle de la compétence d'interaction en L2.

Les études longitudinales menées sur la prise des tours de parole (Cekaite, 2007 ; Pallotti, 2001, inter alia), par exemple, montrent comment des locuteurs de différentes L2, d'âges variés et dans des contextes divers, affinent progressivement leur capacité à synchroniser leurs prises de tour avec les tours des interlocuteurs, à construire des tours complexes et à produire des tours de différents types (d'abord uniquement des tours réactifs tels que des réponses, puis également des tours initiatifs, tels que des invitations ou des requêtes). La gestion des prises de tours en L2 se développe donc à travers le temps comme une partie intégrante de la compétence d'interaction en L2 : ce développement permet une participation plus active des apprenants aux échanges verbaux. Or, ce développement n'est pas indépendant du développement proprement linguistique : pour synchroniser ses tours de parole avec autrui, il faut non seulement suivre la trajectoire syntaxique (et prosodique) du tour d'autrui afin d'anticiper sa fin possible, mais aussi planifier le formatage linguistique de son propre tour.

Un autre exemple : les études menées sur le développement des pratiques de réparation lors de problèmes de production (Hellermann, 2009, 2011 ; Siegel, 2015) démontrent que des locuteurs de différentes L2 s'appuient de plus en plus, au fur à mesure de leur acquisition, sur des auto-réparations au lieu d'hétéro-réparations (c'est-à-dire qu'ils gèrent de manière de plus en plus autonome les problèmes de production rencontrés). De plus, ils diversifient progressivement leurs pratiques de réparation, qui entravent de moins en moins la progression de l'interaction tout en permettant le maintien de l'intercompréhension.

Une illustration : dans nos propres recherches, nous avons analysé ce phénomène dans une étude de cas portant sur Julie (JUL), une fille au pair âgée de 18 ans de niveau intermédiaire de français L2 (B2), qui avait auparavant suivi des cours de français à l'école pendant 12 ans en région germanophone. En début de son séjour en région francophone, Julie recourt systématiquement à des questions métalinguistiques et à sa L2 pour solliciter de l'aide lorsqu'elle rencontre des problèmes de production dues à des lacunes lexicales. Cela a pour effet de suspendre la progression de l'interaction en faveur de négociations lexicales, parfois étendues (« x » signale un mot incompréhensible ; « : » signale un allongement syllabique ; un chiffre entre parenthèses signale un pause mesurée en secondes) :

Ex. (1)

02 MAR: tu veux quoi comme x?

03 MAR: comme thé?

04 JUL: **eh::m eh::m c(h)omment on dit en français hagebutten ((allemand))?**

05 MAR: cynorhodon.

06 JUL: cynorho:don

07 MAR: celui-là?

08 JUL: oui.

Deux mois plus tard déjà, Julie commence à diversifier ses pratiques d'appel à l'aide, et à recourir de manière routinière à la L2 (au lieu de la L1) pour solliciter l'aide d'autrui, par exemple en utilisant des paraphrases :

Ex. (2)

- 01 JUL: et le soir euh:: (1.1) le:: l-
- 02 **l'homme (0.2) l- qui: qui a la maison?**
- 03 MAR: ouais
- 04 (0.5)
- 05 JUL: il euh:m cuisine pour toute la:: groupe,

Ces nouvelles techniques, telles que la paraphrase illustrée ci-dessus, permettent à Julie de gérer les troubles de production d'une manière moins disruptive. Dans l'exemple cité, la compréhension est immédiatement signalée par Marie à la ligne 03, ce qui permet à Julie de poursuivre le cours d'action à la ligne 05. La gestion du problème lexical est accomplie de manière à favoriser la progressivité tout en garantissant l'intercompréhension. Le développement observé fait partie d'un éventail de nouvelles procédures interactives émergent au fil du temps, liées par exemple à l'ouverture de récits conversationnels, par lesquelles Julie devient de plus en plus efficace sur le plan interactionnel. De manière intéressante, ce développement interactif explose littéralement en cours de séjour en région francophone, alors que Julie avait auparavant suivi 12 ans d'enseignement de français, et qu'elle avait atteint un bon niveau de compétences lexicales et grammaticales. Ces éléments convergent pour mettre en relief deux points importants : (i) le développement de la compétence d'interaction n'est pas le corolaire d'un développement au niveau lexical ou grammatical ; (ii) une participation régulière à des interactions en L2, par exemple dans le cadre d'un séjour linguistique, a un effet très bénéfique sur le développement de la compétence d'interaction en la langue concernée.

Dans une étude transversale en Suisse germanophone sur la capacité croissante des apprenants du français L2 en contexte scolaire à *exprimer des désaccords*, nous avons comparé des apprenants du secondaire inférieur, âgés de 13 à 14 ans, et du secondaire supérieur, âgés de 16 à 18 ans (Pekarek Doehler et Pochon-Berger, 2011). Les résultats montrent que les apprenants du secondaire inférieur énoncent typiquement un désaccord sous la forme de marqueurs de polarité ('non', 'si') en début de leurs tours de parole, sans aucune marque de modalisation. Par contre, les apprenants du secondaire II, plus avancés en L2, formatent leurs désaccords selon un schéma de type 'oui-mais' ; ainsi, ils repoussent le désaccord plus tard dans leurs tours en le faisant ce qui a pour effet de modérer le désaccord. De façon intéressante, ces dernières pratiques se rapprochent de celles observées chez les locuteurs d'une L1 :

Ex. (3)

- 01 TOM: l'armée de suisse est très petit.
- 02 (1.8)
- 03 EMI: **oui elle est (0.2) très petit,**
- 04 **mais nous avons un système parfait souterrain,**
- 05 **par exemple sous le gotthard existe un (xx)**
- 06 **et on ne peut pas nous conquérir.**

Il est à noter qu'il s'agit ici non pas d'un développement dû à l'élargissement de ressources linguistiques (des énoncés de type « oui-mais » sont déjà observables régulièrement chez les apprenants du secondaire I) ; il s'agit par contre d'un développement proprement interactif, en direction d'une convergence croissante avec les pratiques routinières des locuteurs du français L1. Contrairement à ce que nous avons relevé plus haut pour le changement des tours de parole, ce résultat montre une certaine indépendance du développement interactif par rapport au développement de ressources grammaticales et/ou lexicales.

D'autres études se sont intéressées à l'organisation de l'interaction en *épisodes conversationnels plus étendus*. Par exemple, Hellermann (2008) observe dans une étude classique que, en classe d'anglais L2, des apprenants de niveau intermédiaire-inférieur ouvrent systématiquement leurs récits *in medias res*, de manière abrupte, alors que les apprenants plus avancés montrent l'émergence progressive de préfaces aux récits du type 'you know what happened' ('tu sais ce qui est arrivé') ou bien 'oh, that reminds me of John' ('ah, cela me rappelle l'histoire de Jean'). Ils utilisent d'autres techniques leur permettant d'insérer leurs récits dans l'interaction en cours de manière plus cohérente (par ex. justement en signalant un nouvel épisode conversationnel) et de mieux adapter leurs ouvertures à la situation et à la conduite de leurs partenaires.

L'interaction entre les développements observés au niveau des pratiques interactives, d'une part, et le développement de la grammaire ou du lexique, d'autre part, est de nature complexe. L'*articulation entre compétence d'interaction et compétence linguistique* n'est pas réductible à un rapport unidirectionnel, du type 'plus on maîtrise la grammaire et le lexique, plus on est capable d'interagir'. Il suffit de se rappeler ces élèves qui écrivent sans grande difficulté mais rencontrent toutefois des obstacles à participer à une conversation spontanée.

En résumé, la recherche sur le développement de la compétence d'interaction en L2 a connu un essor remarquable durant la dernière décennie. Les études existantes mettent en lumière différentes facettes de la compétence d'interaction dans des contextes variés. Les résultats empiriques convergent vers le constat suivant (voir Pekarek Doehler et Berger, 2015 et Pekarek Doehler, 2018 pour des discussions détaillées) : *le développement de la compétence d'interaction en L2 consiste en une diversification des procédés pour accomplir des actions sociales et les coordonner mutuellement, tels que prendre la parole, initier un récit, accomplir un désaccord, clore une conversation ou passer à un nouvel épisode conversationnel. Bien qu'au départ les apprenants disposent d'un nombre limité de procédures pour gérer de telles tâches interactives, ils diversifient au fil du temps leur inventaire, notamment en développant de nouvelles routines interactionnelles, qu'ils adoptent au détriment d'autres, qu'ils abandonnent. Ces changements permettent aux apprenants d'une L2 de mieux s'adapter aux conduites de leurs partenaires et aux contraintes situationnelles, et ainsi de participer de manière plus efficace et localement pertinente aux échanges verbaux. Ce développement est compris comme étant le produit cumulatif d'expériences interactives des apprenants concernés. Cette conception est en accord avec les résultats des travaux dits « usage-based », qui montrent que l'utilisation de la langue est le moteur central de son acquisition.*

D. Implications pour l'enseignement des LE

Les résultats susmentionnés ont une série d'implications pour l'enseignement des langues secondes.

(a) Les possibilités et les limites des interactions en classe de langue. L'un des grands défis qui se cristallise à la lumière des recherches actuelles est la nécessité de faire le tri entre les facettes de la compétence d'interaction qui peuvent raisonnablement et efficacement faire l'objet d'instructions ou de pratiques ciblées en classe, et celles qui ne s'y prêtent pas ou qui s'y prêtent moins. Par exemple, selon l'un des résultats cités plus haut, entre le secondaire inférieur (le collège en France) et le secondaire supérieur (le lycée), les élèves développent au fil du temps des procédés pour gérer le désaccord en L2 de manière similaire à ce que font les locuteurs de L1 (Pekarek Doehler et Pochon-Berger, 2011). Alors que la gestion du désaccord n'avait pas fait l'objet d'instructions explicites, les fréquents débats en classe sur des sujets controversés offraient aux apprenants d'amples occasions pour pratiquer le désaccord, et c'est cette pratique qui semble avoir favorisé l'évolution de leur compétence d'interaction en L2. On peut aisément imaginer que la gestion du désaccord, de même que l'ouverture de récits, la clôture de conversations ou les transitions entre épisodes conversationnels, puisse faire l'objet d'une pratique ciblée, voire d'instructions explicites – ce qui est sans doute plus difficile pour la gestion des mécanismes d'alternance des tours de parole. Afin de pouvoir implémenter des mesures en vue de favoriser d'avantage le développement des compétences d'interaction, il apparaît comme central de non seulement faire participer les apprenants à des interactions en classe, mais aussi de mieux comprendre quelles facettes de la compétence d'interaction peuvent être développées en classe et au travers de quels types de pratiques.

(b) L'articulation entre les expériences scolaires et extra-scolaires. Étant donné d'une part l'importance centrale de la participation à l'interaction verbale pour le développement de la compétence d'interaction, mais d'autre part également le temps limité qui peut raisonnablement être consacré à la pratique interactive en classe, il s'agit de mieux exploiter les possibilités d'intégrer, dans les programmes scolaires, les expériences interactives des apprenants en dehors des murs de l'école. Cela se fait dans de nombreux pays européens par des échanges scolaires ou des séjours prolongés dans la région de la L2, par l'accomplissement de tâches en ligne hors de la classe - par exemple des échanges Skype avec des locuteurs (ou d'autres apprenants de L1 distincts) de la L2- , ou par la réalisation plus ponctuelle d'opportunités de conversations naturelles spontanées, dans le cadre de tâches assignées par l'école, comme faire des achats dans le petit magasin italien du coin, demander des renseignements par téléphone auprès d'un organisme anglophone, faire une interview avec des personnes (immigrés) parlant la langue cible, planifier un voyage d'étude auprès d'une agence de tourisme étrangère, etc. Actuellement, le mouvement '*language learning in the wild*' (Hellermann *et al.*, à paraître ; Wagner, 2015) travaille exactement dans cette direction, en testant divers dispositifs d'encadrement, par l'école, d'expériences interactives hors de la classe ('in the wild'). Cela permet d'une part à mettre à profit la complémentarité des expériences interactives relevant des deux contextes ; cela permet d'autre part de capitaliser le pouvoir qu'a la classe de transformer les expériences hors classe en objets de réflexion ou d'enseignement.

(c) L'évaluation des compétences d'interaction. Étant donné l'effet de l'évaluation des compétences en L2 sur les pratiques d'enseignement (évaluation à l'échelle locale, régionale ou nationale), le développement et l'implémentation de dispositifs et de descripteurs permettant de tester la compétence d'interaction apparaissent comme un *desideratum* central. Or, cela présuppose de modérer le focus exclusif sur l'individu apprenant pour rendre compte de la nature co-construite des conduites interactives et, *in fine*, de la nature adaptative et située de la compétence d'interaction. Alors que la compétence d'interaction est aujourd'hui largement reconnue comme faisant partie de la compétence de production orale ('*ability for speaking*', CECRL), le domaine de l'évaluation des langues peine à trouver les moyens pour tenir compte du fait que la compétence d'interaction consiste en ce que l'apprenant arrive à faire *conjointement avec autrui*, et que la conduite de l'apprenant est donc foncièrement influencée par celle de son interlocuteur (Roever et Kasper, 2018 ; Taguchi et Roever, 2017). Se pose également la question de l'opérationnalisation des critères pour évaluer les compétences d'interaction et celle de l'implémentation de dispositifs d'évaluation réalistes et donc pas trop onéreux. L'un des défis majeurs pour l'évaluation des compétences en L2 est donc de trouver un équilibre entre la validité et faisabilité.

(d) Les cadres de références tels que le CECRL. Un dernier point important concerne l'épistémologie dominante des cadres de référence pour les langues. Celle-ci est typiquement centrée sur l'apprenant isolé et sa production individuelle, ce qui soulève des questions de compatibilité avec une vision du langage et de la compétence comme étant contingents par rapport aux contextes de leur utilisation et objets d'adaptation mutuelle, localement accomplie dans et à travers l'interaction. Le fait que le CECRL réduise l'interaction à l'une des cinq sous-compétences du langage parlé et que les descriptifs correspondants restent globalement vagues est symptomatique à cet égard. Étant donné l'impact du CECRL sur les programmes au niveau national et à plus petite échelle, incorporer les résultats les plus récents de la recherche sur l'acquisition des L2 apparaît comme une priorité centrale. À court terme, une spécification des descripteurs relatifs à l'interaction devra être visée. Et à long terme, une conceptualisation qui est plus en adéquation avec une conception *usage-based* et interactionnelle du langage et de son acquisition semble indispensable. S'il s'agit là d'un objectif ambitieux, il n'en reste pas moins que les cadres de référence ne peuvent pas, à terme, contraster avec les études empiriques, qui démontrent que les constructions linguistiques évoluent à travers leur usage (*usage-based*), que l'acquisition des compétences d'interaction est ancrée dans la pratique interactive, et que devenir interactionnellement compétent signifie être capable de s'engager dans l'action conjointement avec autrui.

Bibliographie

- Brouwer, C.E. & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 29–47.
- Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91(1), 45–62.
- Hall, J.K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (eds.) (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (2009). Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of selfinitiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 113–132.
- Hellermann, J. (2011). Members' methods, members' competencies: Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (eds.), *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol, Multilingual Matters, 124–172.
- Hellermann, J. et al. (eds.) (à paraître). *Changing Practices for L2 Use and Development "in the Wild": Evidence from CA Research*. New York: Springer.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. London, Penguin, 269-293.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Pallotti, G. (2001). External appropriations as a strategy for participating in intercultural multi-party conversations. In A. Di Luzio, S. Günthner, & F. Orletti (eds.), *Culture in Communication Analysis of Intercultural Situations*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 295–334.
- Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9:1, 3-24.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2011). Developing 'methods' for interaction: a cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (eds), *L2 Interactional Competence and Development*. Clevedon, Multilingual Matters, 206-243.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In Cadierno, T. & Eskildsen, S. W. (eds.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin, Mouton De Gruyter, 233-268.
- Pekarek Doehler, S. & Berger, E. (2018). L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: a longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics*, 39 (4), 555-578.
- Roever, C. & G. Kasper (2018). Speaking in turns and sequences: Interactional competence as a target construct in testing speaking." *Language Testing*, 35(3), 331-355

Siegel, A. (2015). Social epistemics for analyzing longitudinal language learner development. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 83-104.

Skogmy Marian, K., Petitjean, C. & Pekarek Doehler, S. (2017). Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde : état des lieux et illustrations empiriques. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XXII-2, 127-145.

Taguchi, N. & Roever, C. (2017). *Second Language Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Wagner, J. (2015). Designing for language learning in the wild: creating social infrastructures for second language learning. In T. Cadierno & S.W. Eskildsen (eds.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. Mouton De Gruyter, 2017.

Watanabe, A. (2017). Developing L2 interactional competence: Increasing participation through self-selection in post-expansion sequences. *Classroom Discourse*, 8(3), 271–293.

**LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES
À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

POURQUOI ET COMMENT ENTRAÎNER L'ÉCOUTE D'UNE AUTRE LANGUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ?

Anne-Marie Voise

Maître de conférences, Université Paris Est Créteil

Il est communément admis que plus on est jeune, plus vite et mieux on apprend une langue étrangère et, notamment, que les enfants réussissent particulièrement mieux que les adultes à la prononcer. C'est à cet aspect précis de l'apprentissage que se consacre cette contribution en rassemblant tout d'abord les divers aspects de la recherche dans le domaine de l'acquisition des aspects phonologiques des langues, puis en mettant l'accent sur les publics de jeunes élèves apprenant l'anglais en milieu scolaire.

A. Avant l'école

Dans le contexte familial et dans des conditions sociales ordinaires, l'enfant fixe son répertoire phonologique de manière progressive. Les avancées en neurosciences et en psycholinguistique ont montré que l'enfant perçoit une langue dès le stade intra-utérin, d'abord par ses intonations et bien avant, donc, d'en identifier les phonèmes. Il est très tôt sensibilisé à la prosodie de la langue de sa mère, *in utero* (Locke, 1995).

Magnat (2013) précise que le bébé « va progressivement calibrer son « scanner » [auditif] à la façon dont les particularités sonores sont réalisées dans sa L1. La sensibilité perceptuelle change pour se réduire à la perception nécessaire pour les phonèmes de sa langue (Kuhl, 2010). L'exposition à la L1 s'intensifiant, le babillage de l'enfant est un entraînement moteur explicite manifestant [ses] efforts pour produire les phonèmes de sa L1. » Ces constats sont corroborés par les recherches en psycholinguistique menées, entre autres, par De Boysson-Bardies (2010) et Bijeljac-Babic (2017). La question est de savoir comment ces phonèmes sont catégorisés. Kuhl (2004) émet l'hypothèse que les bébés analysent statistiquement la distribution des sons qu'ils entendent dans leur environnement et qu'ils tentent de les reproduire jusqu'à obtenir une réalisation acoustique décodable par leur entourage.

Dès la fin des années cinquante, les neurologues Penfield et Roberts démontrent que les jeunes enfants possèdent des capacités d'acquisition des « accents » et ce, quelles que soient leurs capacités cognitives. « Il semble n'y avoir que peu de rapport, s'il en existe un, entre la capacité intellectuelle générale et l'habileté d'un enfant à imiter un accent. La prononciation est essentiellement un processus imitatif. La capacité d'imitation est maximum entre quatre ans et huit ans. Elle décroît ensuite régulièrement au cours de l'enfance » (Penfield, Roberts, 1959, trad.fr. 1963). La notion d'âge optimum est confirmée par Lenneberg vers la fin des années 1960. Pour cet autre neurologue, il y aurait un âge critique pour l'acquisition des langues « lié à une perte d'adaptabilité et à une incapacité du cerveau à se réorganiser » (Lenneberg, 1967).

Cette notion de période sensible concernant la prononciation est confirmée dix ans plus tard par Guiora et Acton qui ont observé la facilité apparente de jeunes enfants à assimiler une prononciation authentique mais une difficulté générale à le faire une fois passée la barrière « magique » de 10-

12 ans (1979).

B. La question de l'âge dans l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire

Cette capacité d'imitation, en classe de langue cette fois, est confirmée par O'Neil, (1982, 1993). Nos propres recherches de terrain (Voise, 2007, 2015, 2017, 2018) mettent également en exergue la facilité des élèves les plus jeunes (maternelle et CP-CE1) à la reproduction spontanée des rythmes, le plaisir éprouvé à jouer avec ces derniers ainsi qu'avec les sonorités, aspects couplés aux capacités de conscientisation de l'accent de mot en anglais. Cohen (1989), Petit (1985) et Hagège (1996) font également le constat d'une importante plasticité auditive et phonatoire à cet âge.

On remarque en outre une propension des tous les jeunes enfants à reproduire des modèles phonétiques et phonologiques. Comme le précise Hagège, « il existe chez l'enfant une pulsion d'imitation qui joue un rôle considérable dans l'apprentissage des langues vivantes ».

Au fur et à mesure de l'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle, ses capacités à percevoir les sons vont cependant diminuer. Les points de repère phonologiques qui en constituent l'ossature vont rapidement se fixer et par là réduire l'empan de l'univers phonologique aisément perceptible à celui de la langue maternelle. Le linguiste Troubetzkoy a nommé ce phénomène le « crible phonologique » (1989). C'est le « sas » qu'installe la langue maternelle qui explique pour une grande part la relative difficulté, au-delà de l'âge de 10-12 ans, à imiter et reproduire les caractéristiques phonologiques d'une langue étrangère.

Le phonéticien Petar Guberina (1991) utilise la notion d'« âge heureux » pour définir la période allant jusqu'aux 6 ans de l'enfant environ, période pendant laquelle il aurait le plus de facilités à acquérir une langue seconde. La capacité de perception des schémas intonatifs propres à une langue étrangère donnée s'observe globalement jusqu'à cet âge. Les expérimentations réalisées par Johnson et Newport (1989, 1991) confirment la qualité des performances d'apprentissage avant 7 ans. Jusqu'à cet âge, l'enfant se montre encore habile à restituer la prosodie de l'anglais (Voise, 2016).

Pendant l'âge critique, entre 7 et 9 ans, la perception de l'enfant est bouleversée par le passage à un traitement plus analytique de la langue. Ses capacités d'apprentissage s'en trouvent profondément modifiées. Ces nouvelles stratégies nécessitent attention et contrôle. Ribière-Raverlat (1997) a montré cependant que, même si les enfants de cette tranche d'âge s'avèrent moins sensibles aux différences phonologiques entre langue maternelle et langue étrangère, leurs capacités de discrimination peuvent cependant être facilement réactivées grâce à un entraînement auditif.

Sur le plan phonologique, l'âge de neuf ans n'est pas encore réhibitoire pour débiter l'apprentissage, mais il s'agit d'un âge charnière au-delà duquel apparaît une période de plus grandes difficultés.

C'est aux environs de l'âge de 10 ans (Dodane, 2000) que l'enfant va perdre une grande partie de sa capacité perceptive. On parle alors de « seuil fatidique ». Le crible phonologique est presque totalement figé et provoque *de facto* une relative insensibilité aux oppositions phonémiques entre langue maternelle et langue étrangère. Cette fossilisation rend également plus difficile l'accès à

d'autres répertoires.

À partir de cet âge, bien que l'apprentissage soit toujours possible, il s'avère plus ardu et l'acquisition phonétique et phonologique de la langue étrangère demande un travail particulier de conscientisation (Voise, 2007, 2011).

C. Types d'approches de l'enseignement de la prononciation

Celce-Murcia *et al.* (1996) inventorient trois types d'approches de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère. D'une part, l'approche intuitive-imitative, fondée sur les capacités des jeunes apprenants à écouter et imiter les sons et le rythme de la langue cible sans l'accompagner d'informations explicites. Cette démarche peut s'envisager tout particulièrement à la maternelle ou au cours préparatoire (enfants de 5-7 ans). D'autre part, l'approche linguistique-analytique qui utilise l'alphabet phonétique international, des représentations visuelles de sons sur des graphiques, des activités d'écoute et de production, et qui explicite les points et les types d'articulation. Enfin, l'approche intégrative, qui privilégie l'entraînement au rythme, à l'intonation et à l'accentuation plutôt que le travail sur les éléments segmentaux (phonèmes). Les activités de prononciation sont, dans cette approche, étroitement associées à celles de communication.

Ces approches d'enseignement de la prononciation en classe de langue semblent cependant reléguées au second plan dans l'enseignement de l'anglais tant au collège qu'au lycée (Wilhelm, 2012 ; Gabilan, 2017).

D. La dimension affective de l'apprentissage de la prononciation

Rolland (2013) propose une recension des courants qui traitent de la phonétique/phonologie en lien avec la notion d'identité. « La prononciation et l'accent se situent au plus profond du centre de la personnalité et donc de l'identité de l'apprenant nous dit Krashen (1988). Cependant, la phonétique et la phonologie négligent la plupart du temps, dans leur champ d'étude, la dimension identitaire liée à la prononciation [...]. Les écoles phonétiques se focalisent sur la phonétique articulatoire ou acoustique et les caractéristiques des phonèmes, négligeant souvent la dimension psychologique propre à la construction identitaire ».

Or, l'anxiété liée à l'apprentissage est moins inhibitrice chez les tout jeunes élèves. L'affect et l'âge précoce seraient donc de ce point de vue des atouts. (Voise, 2007, 2011 ; Potapushkina, 2014). Selon Rolland (2013), « le cerveau limbique de l'affectivité se développe de façon fulgurante dès le plus jeune âge facilitant ainsi la perception phonologique ludique de la Langue Vivante Etrangère. [...] L'apprenant plus âgé résistera à la phonologie de la langue étrangère afin de ne pas menacer son intégrité identitaire plus aboutie ». Cette analyse confirme le fait que les élèves de la fin de l'école primaire, du collège puis du lycée soient moins enclins à reproduire les modèles phonologiques de la langue étrangère mais davantage motivés par la communication en général.

La synthèse de l'état de la recherche présentée ci-dessus aboutit à un consensus quant aux procédures pédagogiques les plus fécondes.

E. La musique de la langue anglaise avant l'enseignement des sons

Pour l'apprenant d'origine française, ainsi que le souligne Wilhelm (2012), « la maîtrise du rythme de l'anglais est d'autant plus nécessaire que la langue qu'il apprend à manier appartient à une catégorie rythmique différente de celle de sa langue maternelle (le français) ». Or les systèmes français et anglais sont en opposition. La tendance générale pour l'intonation française est montante, l'intonation anglaise, *a contrario*, est majoritairement descendante (Huart, 2007).

Il s'agit, d'une manière générale, de privilégier, dès les débuts de l'apprentissage, les aspects suprasegmentaux (prosodie-accentuation-rythme) plutôt que « l'apprentissage » des sons de la langue proprement dit. On peut utilement combiner ces acquisitions avec l'étude des phonèmes particuliers à l'anglais.

Une approche comparative des systèmes phonologiques du français, de l'anglais et d'autres langues (Adamczewski et Keen, 1973 ; Adamczewski, 1991 ; Gabilan, 1996) contribue à une perception accrue des points communs et des différences entre les langues et peut en outre compenser le faible temps d'exposition à la langue en classe.

Pour Magnat (2013), le travail de conscience phonémique et phonologique s'avère primordial pour la compétence langagière en général et doit avoir sa place dans l'enseignement-apprentissage d'une L2.

Pour Rolland (2013) et Voise (2018) il serait judicieux de décloisonner l'enseignement/apprentissage des langues (langue(s) maternelle(s)-langue de scolarisation-langues vivantes) en contexte scolaire afin de faciliter l'aisance des apprenants dans la construction et la déconstruction des réseaux de correspondance entre les langues. Nos recherches actuelles tentent de démontrer l'impact positif des langues maternelles des jeunes enfants sur la conscience phonologique tant du français que des langues vivantes qu'ils découvrent dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle.

Un entraînement au rapport graphie-phonie est également susceptible de concourir à une meilleure anticipation de la prononciation des mots inconnus (Deschamps, 1991, 1994 ; Deschamps, Duchet, Fournier & O'Neil, 2004 ; Halff, 1995) pour ce qui concerne l'anglais. À titre d'exemple, au sein de mots monosyllabiques formés sur le schéma CVCV (consonne-voyelle-consonne-voyelle), la présence ou l'absence d'une voyelle de terminaison a une incidence sur la prononciation de la voyelle centrale. Ainsi, les deux prononciations de chaque voyelle (a, e, i, o, u) peuvent donner lieu à des activités d'observation et de répétition sur le modèle emprunté à W. Halff :

A Kate has a cat

E Pete has a pet

I Kim has a kite

O Ron has a rope

U Duke has a duck

À partir de l'observation de ces cinq phrases, les élèves peuvent émettre la règle suivante : le « e » final transforme la prononciation de la voyelle centrale.

De manière plus générale, il est envisageable de demander aux élèves de trouver par eux-mêmes la prononciation de mots nouveaux.

F. Une propension à raisonner des plus grands (8-11ans)

Les recherches sur les stratégies d'acquisition et d'apprentissage (Bialystok, 1990 ; Dekeyser, 1997) ont démontré que la connaissance des principes de fonctionnement de la langue étrangère facilitait leur utilisation chez les élèves plus âgés (CE2-CM1-CM2).

De nombreux chercheurs en linguistique et didactique de l'anglais prônent une pratique raisonnée de la prononciation en classe, (Gimson, 1980 ; Gauthier, 1991 ; O'Neil, 1993 ; Rosenberger, 1996 ; Huart, 2001 ; Deschamps, 2007 ; Voise, 2007, 2011, 2017) voire le développement d'une conscientisation linguistique au cycle 3 (Beucamp, 2006). D'après ce dernier, un travail « d'éducation, ou plutôt de rééducation de l'oreille semble nécessaire ».

Pour conclure, on citera les propos de Wendy Halff (1990), phonologue pionnière dans l'expérimentation d'une approche raisonnée de la prononciation de l'anglais à l'école primaire en France :

« Les élèves ont beaucoup à nous apprendre et ils aiment réfléchir. Dans le domaine de l'oral, plus ils sont jeunes, plus ils ont de l'oreille. Formons les professeurs pour qu'ils puissent entraîner cette oreille en la rendant sensible aux différents systèmes de leur propre langue et à ceux des langues étrangères ».

Bibliographie

- ADAMCZEWSKI, H., & KEEN, D. (1973). *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, Paris : Armand Colin.
- ADAMCZEWSKI, H. (1991). *Le français déchiffré*, Paris : Armand Colin.
- BEAUCAMP, J. (2006). « Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3) : opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique », *Les Cahiers de l'Acedle*.
- BIALYSTOK, E. (1990). « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage » in : GAONAC'H (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Paris : Hachette.
- BIJELJAC-BABIC, R. (2017). *L'enfant bilingue*, Paris : Odile Jacob.
- BRINTON, D., GOODWIN, J., & CELCE-MURCIA, M. (1996). *Teaching pronunciation: a reference for teachers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, R. (1989). « Les effets d'apprentissage précoce », *Revue française de pédagogie* n°88.
- DE BOYSSON-BARDIES, B. (2010). *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*, Paris : Odile Jacob.
- DEKEYSER, R. M. (1997). "Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax" in: *Studies in Second Language Acquisition*, n° 19.
- DESCHAMPS, A. (1991). « Enseignement précoce de l'anglais : de la graphie à la phonétique » in LUC, C., (dir.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris : INRP.
- DESCHAMPS, A. (1994). *De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit*, Paris-Gap : Ophrys.
- DESCHAMPS, A. (2007). Transcription d'entretien, in : VOISE, A.-M., *Linguistique et didactique de l'anglais à l'école primaire. Éléments d'un cadre théorique pour la formation des maîtres*, Thèse de Doctorat, Université de Cergy-Pontoise.
- DESCHAMPS, A., DUCHET, J.-L., FOURNIER, J.-M., & O'NEIL, M. (2004). *English phonology and graphophonemics*, Paris-Gap : Ophrys.
- DODANE, C. (2000). « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? », in : GUIMBRETIERE, E., (éd.), *La prosodie au cœur du débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*, DYALANG, Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- GABILAN, J.-P., & ADAMCZEWSKI, H. (1996). *Déchiffrer la grammaire anglaise*, Paris : Didier.
- GABILAN, J.-P. (2017). « Pratique raisonnée de la phonologie : prise de conscience, travail articulatoire, regroupements », *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), URL: <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/pratique-raisonnee-de-la-phonologie-prise-de-conscience-travail-articulatoire-regroupements>
- GAUTHIER, A. (1991). « Table ronde finale : vers une généralisation ? Pré-requis et conditions de mise en œuvre » in : LUC, C., (dir.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris : INRP.
- GIMSON, A. C. (1980). *An Introduction to the Pronunciation of English*, London: Edward Arnold.
- GUBERINA, P. (1991). « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », in : *Le Français dans le Monde*.
- GUIORA, A., & ACTON, W. (1979). "Personality and Language Behavior: A Restatement", *Language Learning*, vol. 29, n°1.

- HAGÈGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob.
- HALFF, W. (1990). « Approches du système oral de l'anglais » in : *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, actes du colloque de juin 1990, Paris : INRP.
- HALFF, W. (1995). « Système oral de l'anglais », in : *Cahiers Charles V*, n°19, Université Paris VII.
- HUART, R. (2001). *Grammaire orale de l'anglais*, Paris : Ophrys.
- HUART, R. (2007). Transcription d'entretien, in : VOISE, A.-M., *Linguistique et didactique de l'anglais à l'école primaire. Éléments d'un cadre théorique pour la formation des maîtres*, Thèse de Doctorat, Université de Cergy-Pontoise.
- JOHNSON, E. L., & NEWPORT, S. J. (1989). "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language", in: *Cognitive Psychology*, 21.
- JOHNSON, E. L., & NEWPORT, S. J. (1991). "Critical period effect on universal properties of language: the status of subagency in the acquisition of a second language", in: *Cognition*, 39.
- KRASHEN, S. (1988). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- KUHL, P. K. (2004). "Early language acquisition: Cracking the speech code", *Nature Reviews, Neuroscience*, 5.
- KUHL, P. K. (2010). "Brain Mechanisms in Early Language Acquisition", *Neuron*, 67.
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*, New-York: Wiley.
- LOCKE, J. L. (1995). *The child's path to spoken language*, Cambridge, London: Harvard University Press.
- MAGNAT, E. (2013). *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école : une approche ergonomique*, Thèse de Doctorat, Université de Grenoble.
- O'NEIL, C. (1982). *L'enseignement de l'anglais aux jeunes enfants. Problèmes d'élaboration d'un matériel pédagogique*, Thèse de Doctorat, Université Paris IV-Sorbonne.
- O'NEIL, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris: CREDIF-Hatier, collection LAL.
- PENFIELD, W. & ROBERTS, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton, NJ, US: Princeton University Press, (traduction française : *Langage et mécanismes cérébraux*, Paris : PUF, 1963).
- PETIT, J. (1985). « De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles », Paris : Slatkine.
- POTAPUSHKINA, M. (2014). *Gestes, contes, théâtre : une approche multimodale de l'anglais pour des élèves débutants à l'école primaire*, Thèse de Doctorat, Université du Mans.
- RIBIÈRE-RAVERLAT, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école. Écoute musicale, écoute des langues*, Paris : PUF, Collection l'Éducateur.
- ROLLAND, R. (2013). « L'apprentissage phonologique de la LVE : un défi identitaire pour des apprenants plurilingues », Colloque OSOI Identités, migrations et territoires dans l'océan Indien, Saint-Denis (la Réunion) : ÉPICA Éditions.
- ROSENBERGER, S. (1996). *De l'acquisition de L1 à l'apprentissage de L2 : élaboration d'un cadre théorique pour l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire*, Thèse de Doctorat, Université Paris III.

TROUBETZKOY, N. S. (1989). *Principes de phonologie*, Paris : Klincksieck.

VOISE, A.-M. (2007a). *Linguistique et didactique de l'anglais à l'école primaire. Éléments d'un cadre théorique pour la formation des maîtres*, Thèse de Doctorat, Université de Cergy-Pontoise.

VOISE, A.-M. (2007b). « Prise de conscience phonologique en primaire : *Tanka, Tanka Skunk* en Grande Section de maternelle », *Les Langues Modernes n°3*, La compétence phonologique, Paris : APLV.

VOISE, A.-M. (2011). « Approches de l'altérité linguistique et culturelle en classe de langue à l'école primaire », in : *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues*, D. Chini & P. Goutéraux, (dir.), RIVES, Cahiers de l'Arc Atlantique, n°3.

VOISE, A.-M. (2016). « Évaluation des compétences phonologiques en anglais d'enfants d'école maternelle », Paris : Publications des Amis du Crelingua.

VOISE, A.-M. (2018). « Dé-lier - relier les langues en maternelle », in : *L'école, ses enfants et ses langues*, G. Komur-Thillooy & S. Djordjevic (dir.), Paris : Orizons.

WILHELM, S. (2012). « Prosodie et correction phonétique », *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), URL : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/prosodie-et-correction-phonetique-partie-1--171236.kjsp>

PEUT-ON DÉVELOPPER UNE APPROCHE INTERCULTURELLE AUPRÈS DES JEUNES ÉLÈVES ?

Julia PUTSCHE

Maître de conférences, Université de Strasbourg

Pour répondre le plus précisément possible à cette question, il convient tout d'abord de se demander ce qu'on entend par « approche interculturelle ». Celle-ci est rarement définie mais plutôt décrite de façon multiple. Il existe à vrai dire une grande variété d'approches selon les courants scientifiques et les positions individuelles.

Nous rappelons ici la différence entre les typologies des démarches interculturelles et les focus divers (Byram *et al.*, 2016 ; Deardorff, 2009 ; Dervin, 2009 & 2012 ; Zarate *et al.*, 2008 ; Abdallah-Pretceille, 2017 ; Roche, 2001) et nous soulignons l'évolution et la différence entre les types d'enseignement à visée interculturelle (Dervin, 2009 ; Puren, 2002).

A. La situation sociale

Les sociétés des grands pays européens (et de ce fait, leurs écoles) peuvent être qualifiées comme étant multiculturelles. Cette pluralité sociétale est souvent décrite avec le terme de super-diversity (Blommaert, 2010 ; Vertovec, 2007) qui ne met pas seulement l'accent sur la composition de la société comme ensemble, mais aussi sur les biographies plurielles des individus qui n'appartiennent que rarement à un groupe de « culture » ou de langue. Cette évolution actuelle qui nous éloigne de la perception des États-Nations monocultures et monolingues (une fiction qui n'a peut-être jamais existé), nécessite de réfléchir à et d'adopter des approches plurilingues et pluriculturelles dans le domaine de l'enseignement des langues. Ce positionnement rejoint le CECRL (2001) et souligne justement le décloisonnement des langues compartimentées une par une afin de promouvoir les compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants.

Au sein du contexte scolaire, les acteurs de cet espace précis interagissent et influencent l'interaction langagière et culturelle. Les enfants –apprenants sont présents avec leurs langues-cultures et leurs représentations, qui peuvent être articulées à plusieurs niveaux : individuelles, familiales, scolaires etc. Les adultes-enseignants sont également vecteurs de leurs représentations et identités individuelles, sociales et professionnelles. De ces représentations résultent des choix pédagogiques et didactiques.

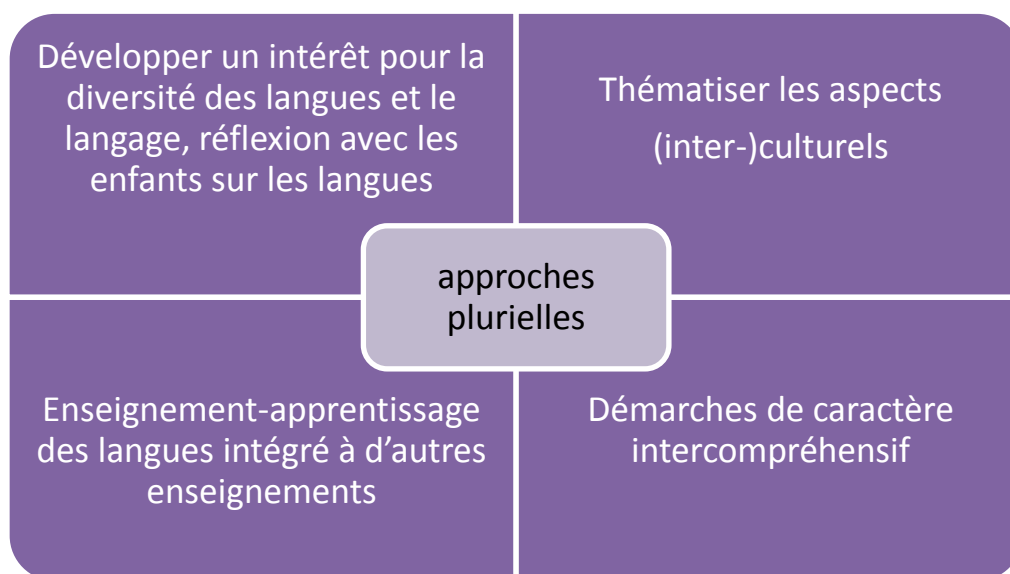
B. Travaux d'orientation

Les travaux du Conseil de l'Europe (CECRL, 2001 ; volume complémentaire du CECRL 2018, RFCDC 2016/2018) peuvent être qualifiés de documents fournisseurs d'orientations pour les politiques linguistiques dans les différents États européens. Ces travaux ont contribué à l'évolution d'une vision « cumulative » et compartimentée des connaissances culturelles à une vision plus compréhensive et empathique qui est centrée sur l'apprenant, qui qualifie son répertoire langagier et culturel comme un ensemble et non pas comme une somme de différentes compétences

singulières, et qui le reconnaît comme acteur social de son apprentissage. Les documents proposent une déclinaison en savoir-faire et savoir-être (inter-)culturels chez les apprenants de langue et promeuvent le développement de la citoyenneté démocratique, de l'ouverture d'esprit et de la diversité (notamment le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie [RFCDC]). Il est néanmoins important de s'interroger sur une éventuelle application ad hoc des contenus (qui perdent ainsi leur caractère d'orientation et risquent d'être interprétés trop rapidement comme des prescriptions pédagogiques et didactiques) au sein des programmes d'enseignement nationaux avant d'avoir (re-) pensé les besoins de formation des (futurs) enseignants de langues.

C. Travaux scientifiques et pédagogiques

D'autres travaux de nature scientifique et didactique portent sur des réflexions et approches plurielles. Commencé par le concept de Language Awareness (Hawkins, 1984) et d'éveil aux langues et au langage (Dabène, 1995), c'est le programme européen EVLANG (Candelier, 2003 ; Candelier *et al.*, 2003 ; Macaire, 2001) qui est la référence la plus connue dans le contexte scolaire français. Dans la même lignée, nous pouvons citer le projet EOLE (Perregeaux *et al.*, 2003) et d'autres projets-sites comme ELODIL. Puis, c'est la publication du CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) qui établit le terme d'approches plurielles pour l'enseignement des langues-cultures de façon plus pérenne (cf. Candelier, 2008). Les quatre grands principes qui caractérisent les approches plurielles sont les suivants :



D. Pratiques en classe

Parmi les activités qu'on peut observer dans l'enseignement primaire (maternelle et élémentaire confondu), nous pouvons citer des programmes d'échange courts et de visites ponctuelles (notamment dans les régions frontalières), des partenariats à distance avec des outils numériques (Tele-Tandem, eTwinning), les affichages / coins langues-cultures dans les salles de classe qui permettent une visibilité des biographies pluriculturelles et plurilingues des apprenants au sein d'un groupe-classe et qui introduisent de manière implicite des contenus culturels et langagiers de la

langue cible qui est enseignée ou des langues abordées dans une logique d'éveil aux langues. Hélot et Young (2008) soulignent à ces fins la fructueuse coopération avec des parents d'élèves et leur implication dans la classe afin de partager leurs langues-cultures d'origines diverses et variées. Afin de travailler la diversité de manière plus concrète avec les jeunes élèves, le recours à des marionnettes/mascottes (*Persona Dolls*) représentant un individu parlant une autre langue-culture. Ce fonctionnement est aussi largement utilisé dans les recherches sur l'*anti biais education* (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2010 ; Wagner *et al.*, 2018). Brougère *et al.* (2015) ont pu observer ce type de pratique en lien avec la valisette franco-allemande de l'OFAJ. L'utilisation d'une persona doll permet un accès direct à l'autre (même s'il est imaginaire) et éveille la curiosité de l'enfant à travers la biographie inventée de la poupée (notamment pour des apprenants en école maternelle ou au cours préparatoire).

E. Démarches

Les démarches au sein de la classe peuvent être multiples.

Nous notons, à titre d'exemple, des approches avec une finalité de découverte de phénomènes culturels sans normer, catégoriser ou expliciter davantage. Puis, l'aspect du lien très fort entre langue et culture nous semble d'autant plus intéressant à exploiter avec des jeunes apprenants : à l'aide d'émission comme *Karambolage* (Arte), et notamment leurs séries sur les onomatopées, les jeunes élèves se rendent compte de la diversité des perceptions d'un même phénomène (la goutte d'eau qui tombe dans une flaque est illustré par des sons très différents par des germanophones et des francophones). L'approche à l'aide de l'éveil aux langues¹⁴ est extrêmement bénéfique pour des jeunes apprenants. En mettant l'accent sur le volet « culturel » de cette démarche, le jeune apprenant est confronté à la singularité d'une langue-culture, qu'il découvre à l'aide de situations-phénomènes concrets qui ne permettent aucune catégorisation « nationale » précoce. L'aspect concret du choix des contenus à traiter est encore plus important qu'avec un public d'apprenants adolescents. Pour que l'éveil à la diversité devienne concret pour les enfants, il est important de choisir des aspects de vie touchant réellement le quotidien d'un jeune apprenant. Le « concret » peut aussi passer par la coopération avec des parents comme il est très bien documenté dans le projet Didenheim de Hélot et Young (2005). Le défi consiste à faire découvrir des aspects « culturels », des spécificités d'un pays sans tomber dans une logique de cours de civilisation.

Une tout autre démarche consiste en ce que nous avons déjà évoqué plus haut en termes d'*anti biais education*. Cette sensibilisation voulue qui cible la diversité et les différences entre apprenants d'un groupe-classe ou entre la langue-culture de scolarisation et celle apprise dans le contexte scolaire met l'accent sur la rencontre singulière entre individus en tant que sujets et non pas en tant qu'objets étant « simplement » membres d'un groupe culturel (et du coup qualifiés par les traits caractéristiques de ce groupe). Cette démarche se distingue de l'interculturel-culturaliste (tant

¹⁴ Pour donner quelques exemples concrets, il pourrait s'agir de jeux plurilingues, des comptines ou chansons dans d'autres langues, de travail de sensibilisation quant aux différents sons d'animaux dans différentes langues, réfléchir sur la langue et la façon de l'utiliser, afficher des posters dans différentes langues etc. L'objectif ne consiste pas en un apprentissage systématique d'une langue. L'accent est mis l'éveil et la curiosité, l'ouverture d'esprit à d'autres langues-cultures et un entraînement à une perception plus fine et une reconnaissance positive de la diversité langagière et culturelle.

critiqué par Dervin, 2009 et d'autres chercheurs) et met l'accent sur le sujet, sur l'Autre en tant qu'individu.

En résumant ce qui se fait sur le terrain et ce que la littérature scientifique décrit, nous pouvons, quant à une approche culturelle, aussi noter des variantes différentes et intéressantes. Dans l'esquisse des typologies de contenus culturels que nous proposons ici, nous ne visons pas l'exhaustivité des pratiques mais souhaitons donner des exemples pour montrer la multitude d'interprétation de l'objet « culture ».

Il va probablement de soi qu'avec des très jeunes enfants, l'enseignant n'aborde pas de thématique proche d'un cours de « civilisation ». L'objectif de transmettre des savoirs encyclopédiques n'étant pas à l'ordre du jour avec des jeunes apprenants, il est tout de même possible de thématiser des aspects géographiques ou architecturaux avec des enfants. Les éléments de folklore, souvent utilisés avec des adolescents pour les confronter à leurs représentations stéréotypées d'une culture étrangère, ne sont pas adaptés à l'enseignement auprès du public enfantin. Or, un travail sur les premières de couverture des contes des frères Grimm ou de Charles Perrault pour faire réagir les apprenants quant aux représentations diverses d'un personnage comme le petit Chaperon rouge en une dizaine de langues différentes peut être une approche intéressante (notamment dans une perspective d'éveil aux langues)¹⁵, pour éveiller l'intérêt à une autre perspective d'un même conte.

Les approches comparatives peuvent être intéressantes si elles sont utilisées comme déclencheurs de moments de découvertes culturelles. La difficulté consiste certainement dans le risque de tomber dans la catégorisation de faits culturels. Mais si la comparaison peut servir pour faire découvrir non pas seulement ce qui sépare mais aussi ce qui est semblable d'une réalité à une autre, il est intéressant d'exposer ce genre de documents authentiques aux jeunes apprenants. Montrer deux photos des produits en vente dans une boulangerie française et une boulangerie allemande fait réagir les apprenants quant aux différentes formes et couleurs des pains mais aussi quant aux similitudes entre les deux lieux !

F. Rôle des représentations des enseignants et choix des approches

Les chercheurs en didactique des langues sont unanimes quant au rôle déterminant des représentations et attitudes des enseignants (de langues) (Borg, 2006). Les aspects de réflexivité, de prise de recul, d'analyse et les choix des contenus à enseigner font partie intégrale de la conceptualisation de la pratique enseignante (Schön, 1984 ; Perrenoud, 2012 ; Aguilar Rio, 2013). Il est de ce fait absolument nécessaire, de réserver une place explicite à la réflexion et l'articulation langue-culture dans le cadre de la formation initiale des enseignants afin de travailler de façon consciente et explicitée sur et avec les représentations des futurs enseignants (Behra & Macaire, 2017 ; Putsche, 2011 & 2016 ; Faucompré & Putsche, 2017).

¹⁵ Pour donner un exemple concret, le CASNAV de Strasbourg propose des traductions audio et écrites comme ressources plurilingues pour des albums de jeunesse et des contes.

<https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrivees/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/> [consulté le 2.04.2019]

G. Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ?

Pour répondre à la question initialement posée, nous souhaitons répondre par la positive en mettant en garde le lecteur par rapport à différents paramètres importants.

Nous avons montré, tout au long de notre contribution, la possibilité d'adopter une approche (inter-) culturelle auprès des jeunes enfants. Celle-ci est donc possible et à encourager. L'ouverture d'esprit, la curiosité et l'originalité de la personnalité de l'enfant sont bénéfiques quant à la réception d'une démarche (inter-) culturelle mettant l'accent sur l'individu et non pas l'appartenance à une culture « groupée ». Cette démarche nous semble être la seule démarche bénéfique pour une prise de conscience de la diversité et ainsi d'une école inclusive à tous les niveaux du terme. Initier ce type de démarche seulement plus tard inclut beaucoup plus de risques de devoir heurter à des représentations figées et une habilité moins flexible quant à l'altérité. Pour mener à bien une telle démarche qui peut aussi bien être culturelle qu'interculturelle, il est primordial d'être conscient des objectifs que visent l'enseignant. De ce fait, il est indispensable d'intégrer les aspects de formation quant à la compétence inter- et pluriculturelle dans le cadre de la formation des enseignants (tous degrés confondus).

Pour finir, nous voudrions souligner que selon nous, une approche (inter-)culturelle se situe sur un continuum entre deux extrémités. C'est à l'enseignant de naviguer entre ces deux extrémités avec une conscience sur ce qu'il est en train de faire et au nom de quoi il le fait.

Une approche peut donc être culturelle ainsi qu'interculturelle si elle respecte l'esprit de la découverte (et non pas de catégorisation) et si elle base sa compréhension de l'interculturel sur le concept de l'altérité et la rencontre individuelle, et non pas sur la rencontre entre des appartenances groupales quelconques.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Aguilar Rio, J. I. (2013). *L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence*. Lidil n° 48, 137-156.
- Behra, S. & Macaire, D. (2017). Pisteurs de croyances : pratiques et formation initiale du premier degré, Représentations et stéréotypes. *Études en Didactique des Langues-EDL*, 28, 115-136.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization* (Cambridge Approaches to Language Contact series). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education : research and practice*. London & New York: Bloomsbury Publishing Plc.
- Brogère, G., Kubanek, A., Macaire, D., Putsche, J. (2015). *La Valisette franco-allemande. Quelle place pour la langue et la culture de l'autre au Kindergarten et à l'école maternelle ? Texte de travail n°27, Berlin-Paris, Office franco-allemand pour la jeunesse*. En ligne : <https://www.ofaj.org/la-valisette-franco-allemande-quelle-place-pour-la-langue-et-la-culture-de-lautre-lecole-maternelle>
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. et Wagner, M. (2016). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol : Multilingual Matters.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux Langues à l'école primaire – Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Dabène, L. (1995). *L'éveil au langage, itinéraire et problématique*. Moore, D. (dir.). *L'éveil au langage (Notions en question n°1)*. Lyon : ENS Editions.
- Deardorff, C. (dir.) (2009). *The SAGE Handbook of intercultural competence*. London: Sage publications.
- Derman-Sparks, L. & Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington: NAEYC.
- Dervin, (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie n°4*, 165-178.
- Dervin, (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Faucompré & Putsche, (2017). Déconstruire les représentations des futurs enseignants de langues face à l'enseignement en région frontalière. Daniel Elmiger, Isabelle Racine & Françoise Zay (dir.), *Bulletin suisse de linguistique appliquée, N° spécial 2. Processus de différenciation : des pratiques langagières à leur interprétation sociale*, 227-238.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hélot et Young (2008). *Parent-teacher Partnerships : Co-constructing knowledge about languages and cultures in a French primary school*, Kenner et Hickey (eds.), *Multilingual Europe. Diversity and Learning*. Trentham : Trentham books, 89-96.
- Macaire, D. (2001/2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : étude des représentations, des pratiques et de la formation d'enseignants dans le cadre d'une action d'innovation*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.
- Perregeaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. et de Pietro, J.-F. [Éds.] (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : CIIP

- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle, *Les Langues modernes*,3, 55-70.
- Putsche, J. (2011). *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: Peter Lang.
- Putsche, J. (2016). Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci?, *Synergies Pays Germanophones* 9, 47-61.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its Implications. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024-1054.
- Wagner, P., Boldaz-Hahn, S. et Ensslin, U. (2018). *Macker, Zicke, Trampeltier ...: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Kiliansroda: Verlag das Netz.
- Zarate, G., Levy, D. et Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : EAC.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

LANGUE MATERNELLE, LANGUE DE SCOLARITÉ, LANGUES VIVANTES... : COMMENT ARTICULER LES DIFFÉRENTES LANGUES DE L'ÉLÈVE ?

Dominique Macaire

Professeure, Université de Lorraine

Christina Reissner

Professeure, Université de la Sarre

A. Société-École : le cas des langues vivantes

Du fait des mobilités géographiques, économiques, technologiques ou culturelles contemporaines, qu'elles soient physiques ou virtuelles, l'école est devenue de plus en plus multilingue et multiculturelle. Ces mobilités se reconfigurent en permanence et confèrent aux environnements socio-économiques et scolaires des élèves une impression de fluidité et de non finitude. Dans le contexte de la « superdiversité » (Vertovec, 2007, 2019 ; Blommaert & Rampton, 2012), l'école vit à l'aune de « l'hétérogénéité », celle de l'accès aux savoirs, des diversités de comportements des élèves (Suchaut, 2007), mais aussi de la variété des langues-cultures qui y sont représentées, des dispositifs et filières pour faire réussir les élèves, du traitement didactique des langues par les enseignants, en fonction des représentations et du vécu expérientiel de ces derniers (Macaire, 2015).

La nature des situations langagières individuelles, liées aux expériences et au répertoire linguistique de chacun, est à la base de tout apprentissage des élèves, à tout moment du parcours scolaire et ce dès le plus jeune âge. La prise en compte de la diversité des langues-cultures dans chaque contexte et la valorisation de celles-ci pour favoriser l'accès au savoir de tous les élèves (enjeu collectif) constitue alors un réel défi, notamment pour les enseignants qui sont ainsi amenés à accorder une attention particulière à la situation de chaque élève (enjeu individuel).

Draelants (2019), à la suite d'études internationales, confirme que « le capital langagier et l'habitus cultivé des familles favorisées du modèle des héritiers joue dès les premières années de la scolarité. Après, c'est plus le processus d'orientation qui va déterminer les inégalités ». Les familles et les élèves qui possèdent les codes des filières d'orientation scolaire qui passent notamment par le choix des langues, sont ainsi privilégiés, ce sont les « initiés », comme il les nomme. Toutefois, dans les filières de réussite, parmi les habiletés transversales des « gagnants de l'école », on relève que l'enseignement des langues pourrait solliciter plus directement :

- la capacité à se renseigner (capital informationnel), à éviter les ornières, à identifier les *fake news*, à comparer les informations issues de diverses langues-cultures (compétence interculturelle), à les discuter collectivement, et à faire des choix plus réfléchis ;
- l'aptitude à construire des compétences et des savoirs « directement utiles pour l'école » (faire son « métier d'élève ») ;
- la capacité à anticiper, pour développer ses propres compétences et être en harmonie avec ses choix, à les ajuster, bref à se construire un parcours de réussite où les langues sont des vecteurs d'identité et un potentiel d'action.

Ces habiletés sont davantage mobilisées dans les filières où plusieurs LVE sont en présence.

B. Langues vivantes et École : 3 niveaux d'intervention

Si l'on considère le champ scolaire, divers acteurs sont impliqués et interagissent à trois niveaux complémentaires, ce qui rend la situation complexe.

Le premier niveau est le niveau *macro*. On le dit aussi « global ». On peut constater que le discours institutionnel est favorable au plurilinguisme en France et suit de près les orientations européennes, comme celles du *Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes* (Conseil de l'Europe, 2001). Il en va de même pour le second *volume*, dit *complémentaire* (2018), qui, lui, est questionné par la recherche, des praticiens et des associations.

Les réalités scolaires en France sont fort diverses en termes de langues : à côté de langues reconnues et institutionnellement soutenues, d'autres langues ont des valeurs « diverses », négligées parfois. On peut constater des pratiques scolaires « décalées » par rapport à leur affichage (passation de consignes en français au collège pour des tâches dites authentiques, absence de cours de langues au primaire lorsque les étudiants de Master viennent en observation dans les classes, etc.). De nombreuses pratiques données à voir font état d'une distorsion entre les instructions et programmes et la réalité des terrains, ce qu'admet le rapport Taylor-Manès (2018).

Le deuxième niveau est le niveau *meso*. C'est celui des collectivités territoriales. On le qualifie aussi de « local ». Au niveau des régions par exemple, on peut voir que le capital linguistique local est diversement sollicité, voire négligé. Certaines institutions se spécialisent en fonction de leur contexte comme les établissements transfrontaliers, d'autres se lancent dans des expérimentations plus ou moins suivies scientifiquement et qui reposent sur l'enthousiasme et l'engagement d'individus. La cohérence *meso* fait souvent défaut, puisque coexistent des discours contradictoires sur les langues, que certaines approches restent peu adossées aux visées de dispositifs inscrits dans les *eurorégions*.

Le troisième niveau est le niveau *micro*. C'est celui des classes et des apprenants où se joue l'enseignement-apprentissage des langues.

Ces niveaux allant du *macro* au *micro* sont interreliés, l'enjeu pour l'école du 21^e siècle consiste à les mettre en cohérence non seulement « verticale » (*top down* et *bottom up*) mais aussi « horizontale ». Ceci est certes valable pour tous les autres enseignements-apprentissages, mais de façon particulièrement vive pour les langues, en raison de leur impact sur les identités en construction et sur les valeurs que l'école entend promouvoir en France (Behra *et al.*, 2019).

C. Langue dite « maternelle », langue dite « étrangère », une terminologie floue

Le choix et l'usage des termes pour désigner ou pour se référer à une ou plusieurs langue(s) dans le processus d'appropriation ou de pratique d'une (ou de plusieurs) langue(s) est marqué par un certain flou, tant dans la recherche que dans les discours des acteurs, ce qui génère incompréhensions et dysfonctionnements.

Diverses notions comme « L1 », « langue de la maison » ou « langue de la famille » sont utilisées pour décrire la ou les première(s) langue(s) auxquelles un individu est exposé, dans des situations pratiques très hétérogènes. Rappelons ici que la langue apprise en premier lieu, « L1 », n'est pas

nécessairement la langue la mieux « connue » ou la plus « utilisée », voire la langue « maternelle¹⁶ », ni celle avec laquelle un individu s'identifie quasi automatiquement. « L1 » va interagir avec d'autre(s) langue(s), et, le cas échéant, coexister avec une « langue seconde » ou « L2 » (ou même avec plusieurs d'entre elles).

En général, la notion de L1 fait référence à une succession temporelle de l'acquisition des langues : L1, L2, L3 etc., et implique d'autres aspects qui peuvent faire l'objet d'une critique, celle de la présupposition d'une appropriation en contexte naturel et informel, donc habituellement de manière immersive et implicite (Le Pape Racine, 2000). La délimitation habituelle des langues « premières » et « secondes » par rapport à la « langue de scolarisation » / « langue de l'école » ou la « langue vivante étrangère » n'est pas non plus déterminée à priori. La « langue scolaire » n'est assurément plus la seule langue dans les écoles du 21e siècle. À cela s'ajoute que la/les langue(s) dont dispose un individu est/sont soumise(s) à des conditions multifactorielles et a/ont été construite(s) au travers de modalités d'appropriation fort diverses parfois et pas uniquement scolaires.

De plus, le rôle d'une seule et même langue en contexte scolaire varie pour chaque individu apprenant : elle peut être apprise en tant que « langue première » ou « langue seconde » pour certains élèves, en tant que « langue étrangère » pour d'autres, mais aussi en tant que « langue comme objet scolaire » ou encore en tant que « langue pour une matière » dans le cas des disciplines non linguistiques (DNL). D'où s'ensuit également le questionnement sur la notion de « langue vivante étrangère », traditionnellement comprise comme « langue enseignée en dehors de la région ou le pays où elle est parlée » – ce qui n'est pas toujours et inévitablement le cas. Il en est ainsi, par exemple, dans les régions transfrontalières où la « langue du voisin » est enseignée en tant que telle dans la perspective d'une « didactique transfrontalière », et non pas comme les autres « langues étrangères vivantes » (Bufe, 2001 ; Polzin-Haumann *et al.*, 2019). Dans une intention de clarification, Reissner (en prép.) propose l'emploi de la notion de « langues vivantes » comme terme générique pour l'enseignement de toute langue autre que ladite « langue de scolarisation ». On renverra au rapport Gaonac'h & Macaire (Cnesco, 2019) pour une analyse complémentaire des divers termes.

Il convient de souligner le caractère fluctuant et la difficile délimitation entre les différentes situations d'appropriation langagière à et hors de l'école. Ce constat constitue certes un obstacle, mais aussi une opportunité pour opérer un changement de paradigme, pour passer d'une approche traditionnellement « additive » des langues vers une approche davantage « compréhensive » et « holistique » de l'appropriation de celles-ci, quelles qu'elles soient, et à quelque niveau de maîtrise que ce soit. Ceci suppose de se préoccuper en premier lieu du répertoire plurilingue et pluriculturel de chaque élève, de se centrer sur ses stratégies d'apprentissage, ainsi que sur les conditions favorables à sa réussite en milieu institutionnel. Ceci suppose également de considérer les compétences en langues comme pouvant être « partielles » en fonction des besoins à chaque âge (par exemple : privilégier l'écoute et la compréhension des langues pour de jeunes apprenants, la traduction pour des élèves adolescents de sections internationales, etc.). Cela suppose de ne pas se

¹⁶ La notion de « langue maternelle » est remise en question en raison de sa faible adéquation à la description des pratiques réelles, souvent plurilingues, et où la mère n'est plus le seul référent de la langue en usage quotidien, mais le père, un cousin, la fratrie, etc. Il en est de même pour la notion de « langue d'origine ». On parle donc de « L1 » ou de « langue de la maison », à défaut de mieux.

laisser happer par des miroirs aux alouettes, de se doter de dispositifs performants, d'y former les enseignants et de construire des partenariats efficaces.

D. Qu'est-ce qu'un « répertoire plurilingue et pluriculturel » ?

On doit à Coste *et al.* (1997) la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » que Castellotti et Moore ont ensuite développée autour du « répertoire langagier plurilingue et pluriculturel » d'un apprenant (2002 ; 2010). Ce répertoire est un élément essentiel, à rendre conscient et que l'on peut solliciter, de façon tant implicite qu'explicite, au cours de l'apprentissage d'une langue-culture. Ce répertoire est individuel et singulier. Il existe à travers le parcours éducatif tout au long de la vie. Il est inscrit dans un processus et dans la durée. Il est dynamique et « déséquilibré » : en effet, on peut maîtriser certaines compétences (comprendre par exemple), sans en maîtriser d'autres (s'exprimer à l'oral ou interagir, par exemple), voire maîtriser des formes linguistiques sans en connaître les codes culturels (la politesse par exemple, l'organisation du temps, etc.). Un tel « déséquilibre » montre que l'on ne progresse pas pour toutes les langues de la même façon. On parlera alors de l'intérêt de développer des compétences « partielles » ou de renforcer certaines compétences dans une langue en particulier (on pourra, par exemple, plaider pour la traduction/transposition et l'usage du dictionnaire chez les élèves qui ont du mal à échanger entre eux à l'adolescence ; ou découvrir des images « des saluts du monde » pour apprendre en maternelle à dire « bonjour » et faire les gestes adaptés dans diverses cultures).

En termes didactiques, il convient donc de prendre en considération l'existence de ces « répertoires langagiers individuels », les liens entre les différentes langues et les activités mentales qui leur sont liées, ainsi que les difficultés que les élèves rencontrent au cours de leurs parcours linguistiques : « [...] en s'interrogeant notamment sur les modes d'accès aux savoirs et savoir-faire (locaux, périphériques, légitimes, illégitimes), et sur les modes de leur circulation (en terme de transfert et de transversalité), entre les différentes langues et au travers de disciplines, tout en prenant compte diverses cultures de transmission. » (Moore 2006, p. 244).

Des facteurs divers exercent une influence importante sur les identités plurielles. L'enjeu pour les institutions et les acteurs impliqués revient à considérer la diversité comme une chance. Mais une telle logique ne va pas de soi : pour gérer au quotidien les défis émanant des plurilinguismes et des questions interculturelles, la sensibilisation de tous les acteurs de l'école est nécessaire et notamment des enseignants, des parents, et également des conseillers pédagogique et IA-IPR/IEN qui constituent des interfaces institutionnelles essentielles.

E. Comment s'organisent les langues chez l'apprenant plurilingue en contexte scolaire ?

Les recherches existantes sur les relations entre les langues et leur gestion peuvent jouer un rôle de distracteur quant à quelques aspects importants de l'étude de l'organisation des langues entre elles. Voire constituer des écueils, car :

- se sont développées des approches comparatives entre la langue de la maison considérée comme la même que la langue de scolarisation (L1) et la langue vivante étrangère apprise à l'école (LVE), et ce à divers âges de l'apprentissage. Une telle vision ne prend en compte ni les langues de l'environnement ni le répertoire individuel, qui demandent de recourir à des

recherches plus holistiques mobilisant des sciences connexes ;

- les recherches existantes portent sur des âges fort divers. Ce qui est valable pour des étudiants ou des adultes par exemple, ne l'est pas pour des migrants adultes ou pour des enfants ;
- les recherches qui portent sur des contextes spécifiques, bilingues par exemple (le modèle immersif du Canada, souvent mis en avant à tort puisque les deux langues sont déjà présentes dans l'environnement avec un statut spécifique au regard des autres langues en circulation), ou des contextes dans lesquels certaines langues jouent un rôle économique et social d'importance (les pays nordiques par exemple) ne sont pas directement transposables à d'autres contextes, monolingues par exemple, où domine une langue tant dans la société qu'à l'école ;
- de nombreuses recherches éclairent l'acquisition des langues, notamment chez les très jeunes enfants, hors cadre scolaire ou en amont de celui-ci, mais pas à l'école. On consultera à cet effet la synthèse de Kail (Kail & Fayol, 2019). Sans négliger l'intérêt de ces travaux pour l'étude des processus acquisitionnels chez un individu, on s'accordera à dire que l'effet école, avec la socialisation des élèves et les pratiques scolaires, repose à la fois sur des échanges humains signifiants (et non sur une simple communication), sur le travail explicite et implicite des langues, et sur l'interaction pour apprendre. On sera ainsi particulièrement attentif en termes didactiques à la prise en compte des contextes (comme dans le transfrontalier, espace d'opportunités et de contacts plus fréquents au quotidien, mais aussi porteur de menaces de (re)fermeture identitaire) et aux environnements d'apprentissage (dispositifs favorables, disposition des classes, ressources et espaces scolaires investis par les langues, modalités de groupement des élèves) ;
- les travaux existants sur le bilinguisme (Hamers & Blanc, 1983) ont en outre largement posé leur empreinte sur les questions plurilingues dont ils ont précédé le questionnement scientifique.

On veillera donc à comparer ce qui est comparable.

Des études sur l'organisation des langues chez les élèves disposant d'un « répertoire plurilingue et pluriculturel » ont identifié qu'ils disposent de « systèmes hybrides » et « dynamiques » d'organisation cognitive des langues, et non composés ou simplement coordonnés (Aronin 2019 ; Cenoz, 2003 ; Herdina & Jessner, 2002 ; Li, 2013). Les chercheurs montrent de plus que les modalités de connexions entre les langues dépendent largement de l'âge, de la compétence langagière, de la fréquence d'usage des langues, de l'aspect linguistique propre à chaque langue (phonologie, sémantique, syntaxe). Or l'organisation diffère d'un sujet à un autre. El Euch (2010) souligne que la complexité de cette organisation est due aux facteurs cognitifs, affectifs et biologiques, donc à des facteurs individuels. Les connexions interlangues se font en outre selon la distance linguistique entre les langues (langues proches, de la même famille, ou éloignées les unes des autres), selon la compétence langagière de l'apprenant (nombre de langues maîtrisées, niveau atteint et compétences dans chacune d'elles) et selon la langue de scolarité utilisée.

Tout apprentissage de langue interagit avec les expériences langagières et le répertoire (pré)existants et disponibles pour l'apprenant. Ces corrélations et interactions doivent être prises en considération pour l'enseignement de langues – non seulement pour ce qui est des langues d'origine,

mais aussi pour l'enseignement scolaire des langues en général¹⁷, par exemple dans le sens d'un « curriculum global intégré »¹⁸ (Hufeisen & Lutjeharms, 2005).

De divers travaux ayant porté sur les compétences des plurilingues et des polyglottes, parfois sans réelle distinction entre ceux-ci malheureusement, et souvent menés au stade de la prime enfance, il ressort pour notre propos que les individus en contact avec plusieurs langues ont développé des habilités spécifiques parmi lesquelles :

- une plus grande plasticité de l'oreille interne et conséquemment une meilleure capacité de distinction des sons des langues entre eux et donc un atout phonologique (voir à ce sujet le rapport Gaonac'h & Macaire, Cnesco, 2019) ;
- une flexibilité cognitive accrue, avec une meilleure capacité à découvrir des règles, à anticiper pour segmenter et composer des mots et énoncés ;
- une facilité plus grande à naviguer entre le connu et l'inconnu. La fréquentation de plusieurs langues stimule une appétence pour la nouveauté ;
- une attention sélective supérieure. Quelqu'un qui a vécu dans un environnement multilingue est ainsi plus concentré face à un objet et moins enclin à s'en détourner à l'occasion de bruits ou mouvements connexes (test de Stroop) ;
- tout comme les bilingues, les plurilingues réussissent mieux les tests d'imitation inversée¹⁹, selon Agnès Blaye (laboratoire de sciences cognitives, université de Marseille).

Même si certains projets scolaires en font déjà état, ces habiletés gagneraient à être davantage explorées pour les enseignements de langues dans la mesure où elles favorisent les plurilingues, ceux dont le français n'est pas la langue de la maison au même titre que les bilingues.

F. Quelques pistes pour l'action didactique issues de la recherche

Dans ce qui suit, nous allons brièvement présenter quelques éléments favorables à la gestion de la diversité linguistique et culturelle, qui paraissent essentiels pour un renouvellement de l'enseignement des langues. On peut noter que les approches scientifiques qui se sont intéressées au plurilinguisme et à l'interculturel (voir la note de Putsche, Cnesco, 2019) pour la classe de langues se regroupent en grandes tendances qui toutes ont donné lieu à des productions de ressources et de supports pour la classe, le plus souvent co-élaborés avec les acteurs eux-mêmes.

Le *Language Awareness* de Hawkins (1984) est sans doute l'approche qui a le plus retenu l'attention des chercheurs dès la publication de ses orientations théoriques et d'outils de classe pour leur opérationnalisation. Ce courant a mis toutes les langues en position d'équité, pour qu'une approche réflexive et comparative permette de les rencontrer, qu'on les apprenne ou non. Ce courant a donné lieu à des recherches et des expérimentations d'importance en Europe, avec le programme *Evlang*, (Candelier *et al.*, 2003) et ses variations en Suisse (*EOLE*²⁰) ou au Canada (*Elodii*²¹). Il revêt une grande

¹⁷ *Sprachenvernetzender Unterricht*, e.g. par les approches plurielles comme la didactique intégrée, l'intercompréhension etc. (cf. Reissner, 2015).

¹⁸ Le terme originel est *Gesamtsprachencurriculum*.

¹⁹ L'expérimentateur tape 2 fois sur une table et le testé tape 1 fois en écho. Si l'expérimentateur tape 1 fois, le testé doit taper 2 fois : inversion du geste. Les bi et plurilingues réussissent mieux à contrecarrer le modèle de départ.

²⁰ <http://eole.irdp.ch>

importance pour les autres approches plurielles. Des liens peuvent être établis entre les phénomènes traités en cours, en articulant la langue enseignée et les langues des élèves, en questionnant le fonctionnement des langues. Ainsi, outre la visibilité des langues, on peut poser un diagnostic des difficultés rencontrées dans la langue enseignée et les gérer de manière constructive et collective (Reissner, 2014).

Comme exemple pratique pour assurer la présence de toutes les langues dont disposent les élèves dans la classe, au primaire par exemple, on peut recourir à des dessins réflexifs, des portraits linguistiques visant à accéder aux répertoires et représentations des élèves (Castellotti & Moore, 2010), à un *portfolio* des enfants, le *Portfolino*²², à des comptines de nos familles, aux albums de la maison (projet *Sac d'histoires* en Suisse), à la création de jeux de cartes sur le lexique et les « langues prêteuses » au français, etc. En affichant par exemple dans la salle de classe des dessins des « ballons des langues » des élèves, ou leur arbre généalogique, le groupe entier les aura sous les yeux (visibilité des langues) et au cours de tout enseignement linguistique, des liens pourront être établis et les phénomènes traités, en articulant la langue enseignée et les langues des élèves, en questionnant ou thématissant le fonctionnement de certaines de ces langues pour le rendre plus explicite.

Les *approches plurielles* qui en découlent pour l'apprentissage des langues sont issues de ce courant (voir le rapport Ollivier, Cnesco, 2019). Elles ont produit un référentiel, le CARAP (CELV, 2007) qui permet d'ouvrir la voie à des pratiques scolaires et à des dispositifs de formation renouvelés, en plaçant les langues et les cultures des élèves au cœur de l'école, notamment en relation avec la maîtrise de la langue de l'école. Dans le CARAP, les compétences sont conçues de la façon suivante :

- elles sont liées à des situations, à des tâches complexes, socialement pertinentes ;
- ce sont des unités d'une relative complexité ;
- elles font appel à différentes ressources internes (relevant généralement à la fois des savoirs, des savoir-être, et des savoir-faire) et à des ressources externes (dictionnaires, médiateurs ...).

Elles sont présentées sous forme de grilles avec des indicateurs, comme dans le *Cadre européen commun de compétence pour les langues vivantes*.

Une approche prometteuse permet d'articuler différentes langues de mêmes familles. On y développe les compétences d'*intercompréhension*, qui constitue le noyau de la « didactique intégrée » (Meißner *et al.*, 2004 ; Castagne, 2007 ; Ollivier, 2018). Les phénomènes liés à la parenté entre les langues, et les nombreux liens et parallélismes « entre » et « au travers de » différentes langues peuvent être exploités pour soutenir les processus de création d'une (*multi*)*language awareness*, une conscience plurilingue ou la conscientisation de phénomènes constitutifs des langues²³. Les langues vivantes enseignées dans les systèmes éducatifs européens sont beaucoup

²¹ <http://www.elodil.umontreal.ca/presentation/>

²² Le *Portfolino* a été créé pour les enfants à partir de 4 ans et jusqu'à 7 ans avec guide de l'enseignant. <https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2329&ID=3845&Menu=15&Item=4.1.1>

²³ Par exemple, une approche diachronique de l'étymologie du français, qui met en évidence les racines des langues du sol de France (projet *Etymodidac* de l'Atilf, expérimenté en collège : Carton, F. & Macaire, D. (2016). « Comportements, enjeux de pouvoir et de face en classe de français au collège ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, volume 13, n°2, en ligne : <http://rdlc.revues.org/848>

moins « étranges » l'une à l'autre que les approches didactiques ne le laissent penser. Dans une visée intégrative - et opposée aux dispositifs traditionnels additifs - l'*intercompréhension* permet de promouvoir des processus d'apprentissage transversaux et de créer des effets de synergie au cours de tout enseignement et apprentissage de (différentes) langues tout au long de la vie. Là aussi de nombreuses ressources en ligne existent pour les langues romanes, slaves, germaniques notamment. Elles sont particulièrement utiles pour lire rapidement la presse en diverses langues, par exemple en section internationale au lycée, ou pour comparer des phénomènes langagiers dans les langues apprises comme l'anglais et l'allemand, l'espagnol et le français, lors d'activités réflexives, etc.

Faisant suite au développement des « dispositifs d'immersion » dans des pays bilingues (Québec au Canada, Val d'Aoste en Italie) ainsi que dans des écoles internationales, l'Europe a encouragé dans les états membres des approches de type EMILE (enseignement d'une matière en langue étrangère) ou CLIL. On enseigne une matière (mathématiques, histoire, EPS...) dans une langue autre que la langue de la maison des élèves, donc dans une LVE. Dans cette approche, l'apprentissage du contenu disciplinaire prévaut sur l'apprentissage linguistique. Des dispositifs souples d'immersion totale (100 % des enseignements se font en langue étrangère) ou partielle (50 %) ainsi que des dispositifs mobilisant diversement les langues 1, de scolarité et LVE des élèves permettent de répondre aux besoins et possibilités locaux. Ceci dit, l'immersion est perçue comme une solution magique aux difficultés actuelles de l'enseignement des langues en France, dans la mesure où la langue y est un outil au service de disciplines (contenus) et de besoins. Ce dispositif est toutefois très exigeant. Il nécessite la mise en place d'une approche pédagogique particulière et une formation solide des enseignants. Un simple séjour dans le pays dont on va enseigner une discipline dans la langue ne suffit pas. En outre, ce dispositif requiert la cohérence des discours institutionnels entre des priorités régionales et des actions de ce type. (Pour des précisions, voir la note de Carol, Cnesco, 2019).

De telles approches mobilisent diverses langues pour divers besoins. Elles contribuent en outre à la construction identitaire des apprenants, en tenant compte des réalités sociales contemporaines. Elles considèrent les élèves comme des personnes dans leur globalité et leur parcours, qui peuvent s'enrichir mutuellement dans un cadre scolaire. Elles portent une visée éducative de transmission de valeurs de citoyenneté et de respect de l'Autre.

G. De l'élève à la formation des enseignants et à la recherche sur le plurilinguisme

À l'évidence, enseigner au 21^e siècle est un acte complexe qui sollicite toute la professionnalité des enseignants, parmi lesquels certains sont davantage polyvalents (dans le premier degré) que d'autres (dans le second degré). Leurs atouts sont différents en termes de langues-cultures : spécialisation dans une langue pour le second degré ; meilleure maîtrise des environnements d'apprentissage et des situations transversales au fil de la journée pour le premier degré. La formation initiale comme la formation continuée devraient alors être sollicitées, à des degrés et à des titres divers, pour agir sur les dispositifs et les situations didactiques et permettre de mieux y prendre en compte la diversité des langues-cultures. Dans cet esprit, des regroupements inter-cycles seraient souhaitables.

Les enseignants ont besoin de formations qui leur offrent des structures et des modèles, sous réserve que ceux-ci fassent l'objet d'un travail de sensibilisation et de conscientisation et non de réplique à l'identique. Ils sont demandeurs d'échos de la recherche. (On se reportera ici aux notes de Behra et Sarré, Cnesco, 2019).

En même temps, l'opportunité de bénéficier d'une expérience propre des phénomènes liés au plurilinguisme (comme par exemple la confrontation avec d'autres langues et cultures via l'intercompréhension ou d'autres dispositifs pluriels) s'avère constructive dans les études de ces derniers vingt ans. Des dispositifs adéquats pourront aider à engager une évolution des croyances et des activités professionnelles des enseignants, pour peu qu'ils tiennent compte de ces mutations et du paradigme du plurilinguisme. La professionnalisation ne peut faire l'économie des savoirs d'expérience de chacun et donc devrait adosser à l'expérientiel de chaque futur enseignant autant aux savoirs à apprendre, aux savoirs *pour* enseigner-apprendre les langues qu'aux savoirs professionnels à mobiliser pour enseigner les langues ou l'une d'entre elles.

L'expérience personnelle influence les représentations et croyances ainsi que les attitudes des enseignants, et a un impact sur leur comportement éducatif, comme le montrent les études sur la *Teacher Cognition* (Borg, 2006). Des travaux identifient en particulier les représentations sociales des acteurs tant à l'école qu'en formation (Castellotti & Moore, 2002 ; Starkey-Perret, 2013 ; Macaire & Putsche, 2016). Parmi eux, certains s'intéressent aux croyances des enseignants et à leurs pratiques de classes au regard de celles des élèves (Reissner, 2019 ; Macaire 2019). Il en ressort que le « cœur de croyances » reste puissant, mais que l'on peut agir à sa « périphérie », en sollicitant et faisant expliciter les « images précieuses individuelles » issues de l'expérientiel des formés (Behra & Macaire, 2017). On peut alors encourager des efforts conjoints de chercheurs, de décideurs et de praticiens pour résoudre des questions à fort enjeu local qui s'inscrivent dans des enjeux globaux où la focale privilégiée relève de la recherche sur le plurilinguisme (Li, 2013 ; Aronin & Jessner, 2015).

En guise de conclusion prospective

La réflexion sur les langues n'est de nos jours plus « cumulative » à l'école, elle se doit d'intégrer la réalité sociale et individuelle des parcours pluriels des élèves et de devenir davantage « compréhensive » pour offrir à tous de meilleures conditions d'accessibilité pour apprendre les langues à l'école. Il n'est guère possible à l'école dans le dispositif ordinaire de fabriquer des « polyglottes » en additionnant et en cumulant les langues. Mais il est envisageable et possible de viser à la fois l'appropriation relative de langues, c'est-à-dire de leur maîtrise partielle, et l'accès à une « compétence plurilingue et pluriculturelle » qui compose avec des langues et des cultures au gré de chaque histoire singulière. On devra alors recourir à un cadre de référence plurilingue et pluriculturel pour étudier les relations entre les langues-cultures, leurs apprentissages, conjoints ou successifs, les environnements d'apprentissage, formels ou moins formels, et pour mettre en évidence divers mythes qui demeurent sur l'appropriation des langues-cultures ou des images précieuses, ferment d'innovation. Ce changement de paradigme suppose pour l'avenir un double mouvement : d'une part, des contributions partagées de sciences connexes, et, d'autre part, le développement de méthodologies en lien avec les divers terrains et contextes et avec les acteurs eux-mêmes, sous forme de recherches-interventions, de recherches-formations (Macaire, 2019) et de thèses (Faucompré, 2018 par exemple).

Toute approche nécessite d'abord une exploration épistémologique de quelques notions-clés de la thématique : il y a en effet dans ce domaine des enjeux terminologiques complexes. Il s'agit de savoir comment articuler la diversité linguistique et culturelle à une réflexion didactique qui renverrait au processus individuel d'appropriation des langues de chaque élève dans son contexte propre. Ce faisant, de nouvelles recherches s'avèrent nécessaires, on le voit bien, ainsi que des propositions d'action mieux articulées entre elles, dans l'esprit de diverses cohérences (cohérences verticales et horizontales notamment pour ce qui est des dispositifs).

Le champ laissé à la formation initiale et surtout continue peut s'adosser à « l'expérientiel collectif et individuel », *dans* et *hors des* situations scolaires, celui des élèves, des intervenants et des enseignants et à l'expérientiel de tous les autres acteurs, parents, interfaces institutionnelles, formateurs. Ceci mérite d'être clarifié et adossé aux visées de l'enseignement des langues vivantes en France, telles que les orientations et les programmes pourraient et devraient les porter quant au « Pourquoi ? Au nom de quoi on apprend des langues ? » et « Pour quoi faire ? » Le « Comment le faire ? » s'imposera alors.

Bibliographie

- Aronin, L. (2019). What is multilingualism ? Dans : Larissa Aronin et & David Singleton (dir.). *Twelve Lectures in Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 3-34.
- Aronin, L. & Jessner, U. (2015). Understanding current multilingualism: what can the butterfly tell us? Dans : Claire Kramsch & Ulrike Jessner (dir.). *The Multilingual Challenge*. Berlin: Mouton De Gruyter, 271-291.
- Behra, S., Carol, R. & Macaire, D. (2019). Wie weit ist der Weg von der „superdiversity“ zur Anerkennung der „Mehrsprachigkeit“ im französischen Vorschulkontext ? Dans : Anja Ballis & Hodaie Nazli (dir.). *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit - Individuum, Bildung, Gesellschaft*, Reihe DaZ-Forschung Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration, Band 16, 261-278. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Behra, S. & Macaire, D. (2017). Pisteurs de croyances : pratiques et formation initiale du premier degré, Représentations et stéréotypes. *Études en Didactique des Langues-EDL*, 28, 115-136.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2012). Language and superdiversity. *Diversities* 13(2).
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education : research and practice*. London & New York: Bloomsbury Publishing Plc.
- Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? Dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco.
- Bufe, W. (2001). Didactique des langues en région frontalière, frontières de la didactique ? *Études de linguistique appliquée*, 2001/3-4, n° 123–124, 305–312.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux Langues à l'école primaire – Eulang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Carol, R. (2019). À quelles conditions peut-on enseigner une autre matière dans une langue étrangère ? Dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco.
- Castagne, E. (2007). *Les enjeux de l'intercompréhension. The stakes of intercomprehension*. Reims : ÉPURE.
- Castellotti, V. & Moore, D. (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 - Etude de référence*. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistique, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Centre Européen pour les Langues Vivantes (2007). *CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.

- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Draelants, H. (2019). *Comment l'école reste inégalitaire. Comprendre pour mieux réformer*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- El Euch, S. (2010). L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou ... hybride ? *Synergie Monde*, n°7, 41-50.
- Gaonac'h, D. & Macaire, D. (2019). *Les langues à l'école dès le plus jeune âge....* Paris : Cnesco.
- Faucompré, C. (2018). *Enseigner la langue du voisin dans une région transfrontalière franco-allemande : quelle approche didactique s'y prête ?* Thèse de doctorat. Université de Haute-Alsace et Pädagogische Hochschule Freiburg. Document non publié.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Liège/Bruxelles : Pierre Mardaga Éditeur.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon/New York: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (2005). *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik : Giessen.
- Kail, M. & Fayol, M. (2019). *Apprendre à apprendre*. Paris : Que Sais-je ?
- Le Pape Racine, C. (2000). *Immersion - Starthilfe für mehrsprachige Projekte*. Zürich : Pestalozzianum.
- Li, W. (2013). Conceptual and Methodological Issues in Bilingual and Multilingual Research. Dans : Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (dir.). *A Handbook of Bilingualism and Multilingualism: Second Edition*. Malden, MA: Blackwell, 26-52.
- Macaire, D. (2019 sous presse). La didactique du plurilinguisme dans une région transfrontalière entre France et Allemagne en tensions. Dans : Claudia Polzin-Haumann, Julia Putsche, Christina Reissner (dir.). *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik : Etat des lieux, enjeux, perspectives*. Romanistik & angewandte Sprachwissenschaft, Band 5. St Ingbert : Röhrig Universitätsverlag, 131-152.
- Macaire, D. (2015). Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France. Dans : Marlène Lebreton (dir.) : *La didactique des langues et ses multiples facettes. Mélanges offerts à Jacqueline Feuillet*. Paris : Éditions Riveneuve, 109–135.
- Macaire, D., Carol, R., Jarlégan, A., Tazouti, Y. & Behra, S. (2015). L'École maternelle : la difficile gestion du plurilinguisme. Dans : Yvon Rolland, Julie Dumonteil, Thierry Gaillat, Issa Kanté & Vilasnee

Tampoe (dir.), *Heritage and Exchanges – Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 209-230.

Macaire, D. & Putsche, J. (2016). Enseigner la langue-culture, une contradiction dans l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin en maternelle ? Un outil franco-allemand à l'œuvre. Dans : Komur-Thillooy, Greta & Paprocka- Piotrowska, Urszula (dir.) : *Éducation plurilingue : contexte, représentations, pratiques*. Paris, Éditions Orizons, 179-194.

Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H.-G. & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen : Shaker.

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Éditions Didier.

Ollivier, C. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre les langues. Approches et concepts en didactique des langues, théories et mises en œuvre*. Paris : Cnesco.

Ollivier, C. & Projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Strasbourg/Graz : Editions du Conseil de l'Europe.

Polzin-Haumann, C., Putsche, J. & Reissner, C. (dir.) (2019 sous presse). Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik. *État des lieux, enjeux, perspectives*. St. Ingbert : Röhrig Universitätsverlag, 7-36.

Putsche, J. (2019). Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ? Dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco.

Reissner, C. (en préparation). La diversité linguistique : perceptions et attitudes des futurs enseignants. Dans : Hülsmann, Christoph, Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (dir.) : *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster et al.: Waxmann.

Reissner, C. (2015). La recherche en plurilinguisme. Dans : Claudia Polzin-Haumann, Wolfgang Schweickard (dir.) : *Manuel de linguistique française. Manuals of Romance Linguistics*. De Gruyter : Berlin & New York, S. 601-622.

Reissner, C. (2014). Das Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen - Beispiele aus der Praxis sprachenübergreifender Schulprojektseminare im Saarland. Dans : Eva Maria Fernández Ammann, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (dir.). *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Frank & Timme : Berlin, S. 207-230.

Sarré, C. (2019). Quelle formation développer pour les enseignants de langues du second degré ? Dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco.

Starkey-Perret, R. (2013). Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, volume 10, n° 1, 177-200.

Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Les Cahiers pédagogiques*, n°454, 18-19.

Taylor, A. & Manès-Bonnisseau, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes. Oser dire le nouveau monde*. Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale. Repéré à

<https://www.education.gouv.fr/cid133908/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees.html>

Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125-139.

Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its Implications. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024-1054.

COMMENT L'ENSEIGNANT PEUT-IL GUIDER LES ÉLÈVES VERS L'AUTONOMIE ?

Maud CIEKANSKI

Maître de conférences, Université de Lorraine

Introduction

L'apprentissage des langues en autonomie ou « l'auto-apprentissage » correspond à une modalité d'apprentissage dans laquelle l'apprenant est accompagné dans la prise en charge de son projet d'apprentissage : il agit comme auteur et acteur de sa formation. Cette modalité d'apprentissage n'est pas une « solo-formation » dans laquelle l'apprenant « se débrouille » au mieux de ses capacités. Le soutien spécifique apporté à l'apprenant l'aide, au contraire, à développer les critères, savoirs et savoir-faire qui lui permettent de décider de ses démarches d'apprentissage, de construire son projet d'apprentissage et de s'engager dans sa réalisation : l'apprenant apprend à apprendre, tout en réalisant les activités d'apprentissage de la langue-cible. Depuis les années 70, cette modalité d'apprentissage s'est développée dans la formation continue des adultes et à l'Université, notamment en langues, car elle permet de répondre à une hétérogénéité de besoins et d'objectifs dans un temps plus contraint que celui de la formation dite « traditionnelle ». Cette pédagogie de l'autonomie a peu essaimé dans le système scolaire français par rapport à d'autres pays européens, en particulier les pays scandinaves. Toutefois, les études portant sur les dispositifs favorisant l'auto-apprentissage des langues auprès d'enfants ou adolescents témoignent de la faisabilité de la démarche et de sa bonne réception par les élèves (Böcker et Kleppin, 2017). Elles indiquent également des effets positifs sur la motivation des élèves et sur la qualité de leur engagement dans l'apprentissage des langues (Miller, 2007).

Cette note de synthèse abordera la question de l'intégration des pratiques favorisant l'apprentissage en autonomie dans la classe de langue : en quoi et comment permettent-elles de repenser le travail individuel ou de groupe? De quelle façon permettent-elles de répondre aux recommandations des instructions officielles de préparer les élèves à l'autonomie dès l'École ? Notre réflexion s'inscrit dans le cadre renouvelé des Humanités numériques dans la mesure où les usages d'Internet ont profondément transformé notre accès au savoir et aux ressources ainsi que nos modalités d'apprentissage, la part de situations d'apprentissage informelles (Brougère et Bézille, 2007) ayant augmenté avec les usages du numérique, notamment pour la consommation de produits culturels en langue étrangère (chansons, séries, jeux vidéo, etc.).

Nous présenterons d'abord la façon dont la didactique des langues conçoit l'autonomie de l'apprenant, puis nous questionnerons cette conception de l'autonomie par rapport aux caractéristiques du contexte scolaire à l'ère du numérique. Nous ferons ensuite le bilan des pratiques autonomisantes en classe de langues, en croisant les regards des chercheurs et des praticiens. Nous conclurons par quelques points de vigilance et des recommandations pour soutenir l'intégration des pratiques autonomisantes dans le répertoire didactique des enseignants de langue, dans l'esprit d'un dialogue renforcé entre les différents acteurs de l'éducation.

A. L'autonomie des élèves en classe de langue à l'ère du numérique

1. L'apprentissage en autonomie dans la didactique des langues

La notion d'autonomie renvoie, dans le champ de la didactique des langues, à deux domaines de compétence : l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage. La première est, le plus souvent, conçue par l'École comme le résultat d'un « bon » apprentissage de langue, c'est-à-dire la « capacité à faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication » (Cuq, 2003, p. 31). Elle renvoie toutefois à une diversité de compétences (communicatives, langagières, interactionnelles, interculturelles) qui nécessitent la mise en place d'interactions authentiques, favorisant le développement de la conscience métalangagière qui permet au locuteur-apprenant d'autoréguler ses interactions, notamment par l'étayage des interlocuteurs. Il s'agit de l'autonomie nécessaire à l'apprentissage en situation d'immersion (Germain et Netten, 2004 ; Gajo et Mondada, 2000). La seconde, l'autonomie d'apprentissage, fait référence « à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire préparer et prendre des décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage » (Cuq, 2003, p. 31). Cette définition reprend les travaux d'Holec (1979 ; 1985 ; 1988) pour lequel l'autonomie de l'apprenant n'est pas innée et nécessite un apprentissage (ce que l'on résume parfois par l'expression « apprendre à apprendre »). La capacité d'apprendre est constituée de savoirs et de savoir-faire sur l'apprentissage des langues qui s'acquiert graduellement grâce un soutien spécifique, notamment parce qu'elle implique la prise en charge par l'apprenant d'un nouveau rôle par rapport à son rôle dans la relation d'enseignement mise en place dans les situations d'hétéroformation²⁴ dont l'École fait partie. Ce soutien, en complément des expériences d'apprentissage autodirigées que mène l'apprenant, se décline en trois types d'apport rappelés par Gremmo (1995) :

- un apport *conceptuel* qui vise à faire évoluer les représentations qu'a un apprenant sur l'apprentissage d'une langue et qui conditionne ses choix et pratiques (« qu'est-ce qu'apprendre une langue ? », « pourquoi communiquer n'est pas que s'exprimer ? », etc.) ;
- un apport *méthodologique* qui permet à l'apprenant d'exercer pleinement son nouveau rôle dans son auto-apprentissage (« comment améliorer sa compréhension orale ? », « comment s'auto-évaluer ? », etc.) ;
- un soutien « *psychologique* » qui répond aux dimensions affectives et émotionnelles de tout apprentissage (« pourquoi est-ce que j'ai l'impression de ne pas progresser », « je n'arrive pas à me motiver », « je suis motivée mais je n'arrive pas à m'engager dans mon apprentissage », etc.).

²⁴ Nous renvoyons aux propos de Guy Bonvalot (1995) mettant en regard autoformation et hétéroformation : « *S'autoformer, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme ; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme. La formation de celui qui s'autoforme n'est pas dirigée par un autre. En ce sens, l'autoformation est l'inverse de l'hétéroformation. Dans un processus d'hétéroformation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme.* »

Pour Albero (2000), l'apprentissage en autonomie invite à concevoir autrement la modélisation de l'enseignement-apprentissage proposée par Houssaye (1988). Elle parle d'un changement de paradigme éducatif dans lequel l'enseignant n'est plus partie prenante de la programmation et de la réalisation des tâches d'apprentissage, ce qui nécessite de la part de l'apprenant la mise en place d'un nouveau rapport au savoir, et de la part de l'enseignant des postures d'accompagnement (Paul, 2004).

L'autonomisation renvoie ainsi à l'ensemble des conditions créées par l'enseignant pour soutenir le développement de l'autonomie des apprenants. Les différentes expériences d'autonomisation qui ont eu lieu en contexte institutionnel (à l'Université principalement) rappellent que prendre en charge son apprentissage ne se résume pas à apprendre « sans enseignant ». La création de nouveaux espaces, comme les centres de ressources en langues, ou le recours important aux technologies numériques n'engendrent pas forcément des pratiques d'apprentissage autonomisantes chez les apprenants. C'est davantage le développement des capacités méta-réflexives chez l'apprenant qui lui permet de construire des compétences d'apprentissage en autonomie et d'apprendre d'expériences qui ne sont plus organisées en amont par l'enseignant. Ce « savoir apprendre » est essentiel à la démarche d'autonomisation (Albero et Poteaux, 2010).

2. Les enjeux scolaires de l'autonomisation des élèves

S'il existe effectivement des expériences d'auto-apprentissage pour les langues en France dans le contexte scolaire, impulsées par exemple par les chercheurs du Crapel²⁵ (Bailly et Poncet, 1999 ; Duda, 1988 ; Bailly, 2004), au-delà de cette conception spécifique, l'autonomie en classe renvoie encore très souvent à un travail réalisé par l'élève en indépendance du temps de classe animé par l'enseignant (travail à la maison, tâches réalisées seules ou en groupe, sous la forme de classes inversées ou d'îlots bonifiés, etc.). Or, cette conception de l'autonomie « innée » ou « spontanée », émanant de la réalisation de tâches, témoigne d'une méconnaissance du processus d'autonomisation qui nécessite, comme nous l'avons vu, la mise en place de démarches d'accompagnement permettant à l'élève de s'investir de façon plus personnelle²⁶ dans ses tâches d'apprentissage.

2.1. Des instructions officielles en faveur de l'autonomie

L'autonomie occupe une place importante dans les instructions officielles (2002, 2008, 2015). Il s'agit du 7^e pilier du socle commun de connaissances et de compétences de 2005 : « l'autonomie et l'initiative ». Elle correspond d'abord à une compétence qui répond à des aspirations plurielles héritées de la philosophie des Lumières (Kant²⁷, Rousseau, Concordet) : c'est l'autonomie de l'« esprit critique ». Pour Lahire (2001), l'autonomie en contexte scolaire se caractérise par une

²⁵ Crapel : centre de recherche et d'application pédagogique en langues, aujourd'hui rattaché au laboratoire ATILF (UMR 7118), « équipe didactique des langues et sociolinguistique » à l'université de Lorraine.

²⁶ Bailly *et al.* (2012) parlent davantage d'individuation que d'individualisation, dans le sens où c'est d'abord un lien renouvelé entre l'élève et son rapport à l'apprentissage qui est en jeu, plutôt qu'une pratique d'apprentissage réalisée individuellement.

²⁷ Référence au *Traité de Pédagogie* de Kant (« Ce que l'on apprend le plus solidement et que l'on retient le mieux est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même ») et au courant Humaniste (Érasme), comme rappelé par Barbot et Camatarri (1999).

dimension politique²⁸, en plus de la dimension cognitive commune à la définition construite en didactique des langues. L'autonomie des élèves dans le projet éducatif vise également à répondre à des enjeux de société qui s'apposent plus qu'ils ne s'articulent : s'agit-il de préparer les élèves à une autonomie d'« émancipation » (Freire, 2013 ; Rogers, 1972), à une autonomie de « flexibilité », répondant à des enjeux d'employabilité caractérisés par une capacité d'adaptation à des situations nouvelles et transitoires, valorisée par le marché du travail (Boltanski et Chiapello, 2011) et en phase avec la visée d'éducation tout au long de la vie (ETLV) du Conseil de l'Europe et avec la notion d'« apprenance » (Carré, 2005) ? Ou s'agit-il d'une autonomie d'« empowerment » et d'« agentivité » développées dans les années 2000 et qui renvoie à la capacité de l'individu d'agir sur le monde qui l'entoure, grâce à un « sentiment d'auto-efficacité » (Bandura, 2006) ?

L'autonomie se trouve envisagée en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes à acquérir pour faire face aux défis liés en partie aux transformations engendrés par le recours à Internet dans notre rapport et accès au savoir, en termes de ressources et de supports d'apprentissage, et en termes de pratiques d'apprentissage, notamment les pratiques de sérendipité²⁹ qui introduisent des dynamiques d'apprentissage concurrentes à celles prônées par « la forme scolaire » et sa planification de l'apprentissage.

2.2. Autonomie et forme scolaire : mariage impossible ou mariage à venir ?

L'intégration en milieu scolaire d'une modalité d'apprentissage principalement conceptualisée au regard de l'andragogie n'est pas sans poser question : « l'autonomie dans la forme scolaire est-elle encore une autonomie ? Avec la nécessité de concilier le projet personnel de l'apprenant avec celui de la certification et des programmes, l'autonomie devient clairement un bien scolaire ou formatif à acquérir » (Raab, 2016, np). Selon Vincent (1994), la forme scolaire est une organisation de l'éducation caractérisée par : « la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin ». Le mode scolaire de socialisation entre l'enseignant et l'apprenant, pensé et pratiqué comme « éducation » et « pédagogie », est devenu le mode de socialisation légitime et dominant. Or, le travail en autonomie de l'apprenant bouscule les conventions établies en cassant l'organisation traditionnelle de l'école. Il favorise de nouvelles formes de travail, par des méthodes et des stratégies plus individualisées qui valorisent les démarches d'appropriation personnelle. En mettant l'accent sur la participation de l'élève à son apprentissage, il constitue une nouvelle norme scolaire qui se trouve en concurrence avec la forme

²⁸ Pour Lahire (2001), la dimension « politique » de l'autonomie en contexte scolaire renvoie à la responsabilisation de l'apprenant, permettant à ce dernier une capacité d'action « autonome ». Cela implique pour l'enseignant l'explicitation des « règles du jeu » de l'École et la mise en place d'un contrat pédagogique reposant sur une logique de partenariat avec les élèves. C'est dans cette perspective que l'École soutiendrait le développement d'une citoyenneté.

²⁹ La sérendipité, est un mot issu de l'anglais « serendipity » qui renvoie à la découverte par le hasard, le tâtonnement. C'est un état d'esprit, valorisant les trouvailles et les situations imprévues. Le premier ouvrage en français sur la sérendipité est celui de Pek van Andel et Dominique Bourcier (2009). *De la sérendipité. Leçons de l'inattendu*. L'Act MEM. Libres sciences.

scolaire pour laquelle les enseignants (et les apprenants) se sentent mieux préparés (par leur propre expérience scolaire et par leur formation).

Ainsi, malgré un cadre officiel plus favorable à l'autonomie, les conditions de sa mise en place en contexte scolaire posent encore et toujours question. En particulier, la pédagogie de l'autonomie a souvent été décrite comme défavorable, voire excluante (Bonnery, 2007) pour les publics issus de milieux moins scolarisés. Lahire (1991 ; 1995) a souligné que le manque d'autonomie des enfants issus des milieux populaires reposait sur un rapport singulier au pouvoir et au savoir, à une socialisation spécifique, rattachant plus fortement que dans d'autres milieux la réussite ou l'échec de l'apprenant au rapport qu'il entretient avec l'enseignant (Charlot et al, 1992). Pour autant, les dispositifs observés dans le cadre de ces études soutenaient-ils l'autonomisation des élèves ou s'agissait-il d'un travail dit « en autonomie », dont nous avons souligné les limites ? Au contraire, Bailly *et al.* (2012) dans une étude en didactique des langues concernant un dispositif d'autonomisation avec soutien en lycée professionnel³⁰ en montre les effets positifs sur l'engagement des élèves dans leur apprentissage de langue et sur le développement des compétences langagières. En outre, Carette (2000) rappelle que ce sont souvent les meilleurs élèves, plus adaptés à la « forme scolaire », qui se retrouvent dans un premier temps en difficulté avec les démarches d'autonomisation. L'accompagnement des apprenants vers l'autonomie ne peut donc simplement être une réponse techno-pédagogique mais elle nécessite de réinvestir autrement la relation pédagogique, quels que soient les élèves. Certains auteurs comme Raab (2016), pour la maternelle, recommandent d'intégrer des pratiques relevant du *care* dans le répertoire didactique des enseignants afin de mieux soutenir l'autonomisation de *tous* les apprenants. Les pratiques d'apprentissage en autonomie s'appuient sur les leviers que sont le « vouloir apprendre », le « pouvoir apprendre » et le « savoir apprendre » des apprenants. Or, « au-delà de l'intention d'apprendre, l'exercice d'un contrôle proactif et métacognitif du processus d'apprentissage [est essentiel]. La seule présence d'une intention est une condition nécessaire de l'apprentissage autodirigé mais elle est loin d'être suffisante » (Carré 2000, p. 55 cité par Tremblay 2003, p. 133), seul l'accompagnement de l'enseignant peut articuler à bon escient ces trois dimensions, donnant corps à une « pédagogie de l'autonomie » qui serait à thématiser en fonction de l'âge des élèves et des moyens à disposition pour la conduire.

2.3. Une compétence transversale et connexe à l'ère du numérique

L'autonomie d'apprentissage est souvent présentée comme moyen et fin des apprentissages médiatisés par des technologies qui faciliteraient le travail de groupe ou l'individualisation des pratiques en apportant un accès illimité et immédiat à des ressources en langue-cible. Toutefois, cet accès matériel ne garantit pas un accès cognitif de la part des apprenants : le fait par exemple de pouvoir travailler sur des ressources en ligne n'implique pas que l'on sache effectivement le faire. Cette dimension est même cruciale à l'ère du numérique qui brouille plus qu'auparavant les lignes entre s'informer et se former. Cela pose deux questions par rapport aux pratiques enseignantes : que faisons-nous des apprentissages par découverte (*stochastique*) favorisés par l'usage du numérique

³⁰ Cette étude s'appuie sur un dispositif expérimental qui a concerné trente élèves. Ces derniers ont mené l'apprentissage d'une langue qu'ils ont choisie en plus de l'apprentissage d'une langue obligatoire (anglais ou allemand). Des entretiens individuels avec des conseillers leur ont été proposés régulièrement afin de les rendre plus aptes à réfléchir et à décider de leurs actes d'apprentissage. Des conversations contractualisées avec des locuteurs natifs ont complété le dispositif d'autonomisation.

(Ciekanski, 2014b) dans nos pratiques de classe ? Cet apprentissage pose souvent question aux enseignants habitués à définir un cadre de recherche ou d'expérimentation précis, afin de proposer le « plus court chemin pour accéder au savoir » et à faire l'économie des tâtonnements et essais nécessaires à l'autonomisation des apprenants. Il en résulte parfois une absence totale de cadrage qui n'est pas plus propice à l'autonomie qu'à l'apprentissage. Comme le fait remarquer Léger (2018), préserver/organiser l'attention est une condition fondamentale à la sélection d'informations dont découle pour partie l'apprentissage. La mise en projet des apprenants ne débouche pas nécessairement sur l'élaboration et l'appropriation de connaissances.

Afin de favoriser cet accès cognitif aux ressources, il semble nécessaire (1) d'intégrer dans les tâches « un pas de côté » réflexif ou métacognitif, aidant les apprenants à transformer leur action en apprentissage potentiel, via par exemple le recours à des pratiques autobiographiques (Ciekanski, 2014c) ; (2) de repenser la nature des ressources utilisées dans les situations autonomisantes. En effet, selon Carette et Holec (1995), une ressource d'apprentissage autonomisante doit répondre à trois caractéristiques : être accessible, adaptable³¹ (pouvoir correspondre à différents objectifs, niveaux de compétence, tâches) et autosuffisante³² (permettre un travail d'apprentissage et sa régulation, par exemple).

B. L'autonomie en classe de langue : quelles recherches, quelles pratiques ?

1. État de la recherche

Depuis les années 1990, de nombreux travaux sur l'apprentissage des langues en autonomie ont été publiés, opérant un transfert des principes théoriques de l'apprentissage en autonomie au contexte scolaire, notamment dans les pays scandinaves (Dam, 1995 ; Karlsson *et al.*, 2000). Très peu de travaux de ce type concernent la France (Carette, 2000). Or, ces pratiques existent en classe mais elles sont peu documentées : d'une part, les expérimentations menées ne sont pas toujours intégrées à une recherche-action qui favoriserait une plus grande diffusion des pratiques, d'autre part, les publications sur l'apprentissage en autonomie concerne aujourd'hui majoritairement le contexte universitaire. À titre d'exemple, la revue d'interface entre chercheurs et praticiens *Langues Modernes* a publié deux numéros spéciaux sur l'apprentissage des langues en autonomie (1993, 2012) : 5 articles concernaient le contexte scolaire en 1993, il n'y en restait plus qu'un en 2012. La recherche sur l'apprentissage des langues en autonomie pâtit sans doute de deux difficultés :

- une difficulté inhérente au terrain. Les pratiques autonomisantes en classe demeurent des pratiques à la marge des pratiques enseignantes et sont encore davantage portées par des choix individuels que promues par la communauté enseignante, ce qui n'en facilite pas le partage ;
- une difficulté inhérente à l'objet de recherche. La méta-analyse de Su et Reeve (2011) sur les pratiques éducatives autonomisantes aux Etats-Unis souligne le fait

³¹ Les documents mis à disposition dans les centres de ressources sont la plupart du temps des documents authentiques, non conçus pour un apprentissage de langue, car ils permettent plus aisément une utilisation multi-objectifs et multi-niveaux.

³² Il s'agit par exemple d'un document sonore avec sa transcription, voire sa traduction ; d'un document écrit avec des pistes de tâches à réaliser et la correction, etc. L'autosuffisance de la ressource permet effectivement à l'apprenant de travailler sans l'aide de l'enseignant.

que les données de la recherche sont difficiles à comparer, tant les leviers d'autonomisation sont difficilement isolables dans les contextes étudiés, ce qui n'en facilite pas la réplique.

2. Méthodologie adoptée

Afin de proposer un état des lieux des pratiques autonomisantes développées en classe de langue en France, nous avons analysé 42 projets³³ impliquant une autonomisation des apprenants. Ces projets concernent toutes les langues et l'ensemble du territoire, en premier et second degrés. Le contexte dans lequel s'inscrivent ces projets joue un rôle essentiel, qu'il s'agisse de l'environnement social, technologique ou pédagogique, avec lequel ces dispositions vont entrer en résonance ou en concurrence. Ces projets ont donné lieu à la publication d'une fiche descriptive sur les sites du ministère, des académies ou via Expérithèque (la bibliothèque des expérimentations pédagogiques). La grande majorité de ces projets n'a donné lieu à aucune publication scientifique.

Nous avons classé les différents projets autonomisants en fonction du type d'autonomie mis en place selon la nature du dispositif adopté (formation individualisée, autoformation socio-organisationnelle, formation existentielle, perspectives psycho-pédagogiques), reprenant pour cela la taxonomie des dispositifs d'autoformation proposée Carré et Moisan (2002). Le **tableau 1** illustre quelques projets repérés selon chaque catégorie retenue :

Tableau 1 : Diversité des dispositifs autonomisants en classe de langue

Formation individualisée dans une approche technico-pédagogique	Twitado (auto et co-correction en espagnol) ; baladodiffusion et compréhension de l'oral (anglais) ; les espaces langues.
Autoformation socio-organisationnelle (pratiques collaboratives)	Organisation par les élèves d'un voyage à Londres ; classée inversée et jeu sérieux (anglais et EMILE/CLIL) ³⁴ ; <i>BookTube</i> (expression en anglais) ; télé-tandem puis e-twinning.
Formation existentielle (biographisation, expérience)	Portfolio Européen des Langues (PEL) ; carnets de bord.
Perspective psycho-pédagogique (motivations, stratégies, métacognition)	Atelier langues vivantes dans le dispositif « devoirs faits » (métacognition).

Nous avons croisé cette taxonomie avec les travaux de Tremblay (2003, pp. 145-151). Ces derniers soulignent que l'environnement d'apprentissage peut influencer le développement des différentes facettes de l'autonomie. Ainsi, selon la nature du dispositif mis en place, l'enseignant peut s'appuyer sur une pluralité de leviers promouvant l'autonomisation de l'apprenant :

- les aspects liés au *méta-apprentissage* : définir ses qualités, apprentissage activé et contrôlé

³³ À partir de leur diffusion sur les sites du Ministère (Eduscol, Canopé, EDU'Base, PrimTice).

³⁴ EMILE (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère) / CLIL (Content and Language Integrated Learning) renvoie à un dispositif immersif dans lequel l'apprentissage de la langue est concomitant à l'apprentissage de savoirs disciplinaires (un cours d'histoire en italien, par exemple). Pour aller plus loin : <https://www.emilangues.education.fr/questions-essentielles/l-emile-un-succes-croissant-en-europe>

par l'apprenant, motivation pour apprendre liée à l'intérêt, curiosité, défi à relever, plaisir d'apprendre, évaluation liée à un sentiment de réussite ;

- les pratiques relevant de la *stochastique* (du grec *stokhastikos* signifiant une situation qui n'est pas prédéterminée et qui peut être le fruit du hasard) : progression autour d'intentions qui s'organisent et se redéfinissent à mesure qu'évolue le projet ; saisie de toute occasion que le hasard peut apporter pour apprendre ; les objectifs s'ajustent et se réajustent au gré des désirs et des circonstances ;
- les conditions permettant un apprentissage par la *praxis* : l'apprentissage se fait dans une suite de décisions et d'actions à partir de réflexions sur l'action, à partir d'expérience(s) antérieure(s) ;
- la redéfinition d'un *cadre organisateur* : s'organiser en fonction des ressources disponibles dans l'environnement, en tenant compte des limites qu'imposent l'environnement ;
- les pratiques d'apprentissage liées au *réseautage* : construction d'un réseau d'experts (dont des natifs, des pairs, etc.), le réseau de ressources évolue vers un monde de plus en plus expert.

À partir de ces différents paramètres, nous avons cherché à repérer le type d'autonomie mis en place en classe de langue, pour chaque type de dispositif identifié.

3. Exemples de projets consultés au regard de l'autonomisation proposée

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les pratiques autonomisantes en classe de langue sont caractérisées par la diversité des dispositifs mis en place que nous avons classé du moins autonomisant au plus autonomisant.

Certains dispositifs s'appuient sur l'*individualisation* des apprentissages pour soutenir l'autonomie des élèves. En reprenant les analyseurs de Tremblay, l'autonomie des élèves s'y développe par une réflexion sur le cadre organisateur, la praxis et par la stochastique : au fur et à mesure de leur pratique, les élèves adaptent leurs comportements d'apprentissage, en fonction des ressources et limites qu'ils rencontrent. Il s'agit par exemple des projets de baladodiffusion, répandus dans les pratiques de classe et bien diffusés sur les sites des académies. Les projets consultés concernent le primaire et le secondaire. La baladodiffusion vise le développement de la compréhension orale en langue-cible par le truchement d'une individualisation de l'écoute et du contrôle de l'écoute par l'apprenant, ainsi que par une personnalisation des pratiques selon le choix des thèmes, la longueur des documents, le type de documents. Par un accès direct à la ressource, les élèves sont amenés à contrôler leurs techniques et démarches d'apprentissage. L'accompagnement proposé se fait via des fiches-activités comportant des questions d'écoute. Les fiches descriptives des projets indiquent toutefois que la correction des activités est réservée aux enseignants. Nous en tirons la conclusion que dans ces projets, l'autonomisation des élèves n'est pas soutenue par un accompagnement explicite visant le développement de l'apprendre à apprendre : les élèves par exemple n'apprennent ni à s'auto-évaluer, ni à réfléchir à leur pratique d'écoute. Nous avons retenu, à titre d'exemple, un autre projet visant l'individualisation de l'apprentissage et concernant l'auto-régulation des pratiques écrites par les apprenants. Le projet *Twitko* vise le développement de la production d'énoncés courts en espagnol (dans le secondaire) via le réseau social *Twitter* par un travail d'auto-correction étayé par les pairs. Ce dispositif permet principalement de développer l'autonomie langagière. Aucun soutien à l'autonomie d'apprentissage n'est explicité dans le descriptif du projet.

D'autres dispositifs privilégient *l'autoformation socio-organisationnelle*, c'est-à-dire le développement de l'autonomie par la participation à un projet collaboratif. Ici, l'autonomie s'appuie sur les leviers suivants : la stochastique, la praxis et le réseautage. *BookTube*, par exemple, est un projet qui a regroupé 25 élèves de 3^e, les invitant à réaliser une critique de livre sous la forme de vidéos, à la manière des productions numériques réalisées sur le réseau social *YouTube*. La fiche descriptive indique que le dispositif a permis aux élèves de donner du sens à leur apprentissage, de s'investir en dehors des heures de classe dans une utilisation de la langue-cible, de développer des compétences d'auto-régulation en langue-cible et une meilleure compréhension des critères présidant à l'élaboration de la réussite des projets. Les dispositifs d'*e-twinning*, de plus en plus répandus dans le contexte scolaire (Deviry-Plard, 2017), permettent un travail en collaboration entre élèves distants autour de tâches collaboratives langagières ou interculturelles. Ils correspondent aux mêmes leviers d'autonomisation que ceux du projet *BookTube*. Comme pour les projets relevant d'une individualisation, le soutien à l'autonomie d'apprentissage n'est pas indiqué.

Au contraire des deux premières familles de projets commentées, les dispositifs promouvant une *formation existentielle* ou ceux mettant en œuvre une *perspective psycho-pédagogique* visent explicitement le développement de l'autonomie d'apprentissage. Le recours au portfolio européen des langues (PEL) permet de donner du sens à l'apprentissage des langues, en prenant en compte toutes les expériences d'utilisation et d'apprentissage des langues qu'a vécues l'apprenant. Il s'agit d'un outil de conscientisation de son répertoire langagier et de son répertoire d'apprentissage incluant des pratiques développées en situations formelle et informelle. Dans ce dispositif, l'auto-évaluation est soutenue par le PEL. L'autonomie est promue par la mise en place d'un processus méta-réflexif, une réflexion sur les cadres organisateurs des expériences en langues des apprenants et sur la mise au jour de leur réseautage leur permettant de développer des compétences notamment langagières. Le dispositif « Devoirs faits », dont certains dispositifs sont spécifiques aux langues, reposent sur les mêmes leviers d'autonomisation. Il s'agit d'accompagner l'autonomie des élèves par le développement de stratégies d'apprentissage adaptées et par l'entraînement à une réflexion analytique sur les tâches scolaires demandées. L'engagement de l'élève dans son apprentissage est ainsi soutenu. Comme le PEL, le recours à un journal de bord permet à chaque élève de prendre du recul par rapport aux tâches scolaires demandées, en réfléchissant aux objectifs et enjeux du travail personnel, aux stratégies d'apprentissage, à ses progrès et ses zones de difficulté, ainsi qu'aux critères de l'évaluation de son apprentissage. Les exemples consultés concernaient des groupes inter-niveaux, inter-cycles, permettant la mise en place d'un partenariat renouvelé entre enseignants et élèves.

C. Bilan des pratiques autonomisantes en classe de langue

Il ressort de ce panorama que les projets collaboratifs soutenant une prise d'initiative dans la réalisation des tâches et une plus grande autonomie langagière en situation de contacts en langue-cible sont aujourd'hui aussi nombreux que les pratiques visant une individualisation de l'apprentissage, et qui correspond à une conception plus traditionnelle des apprentissages en autonomie. Cela illustre la prise en compte de plus en plus fréquente des dimensions sociales comme levier du développement de l'autonomie dans les dispositifs mis en place (Cooker, 2013 ; Murray, 2014). Dans la plupart des projets consultés, la praxis de l'apprenant est conçue comme un levier important pour le développement de l'autonomie, mettant en place des stratégies de découverte et

de créativité. Dans ces projets, les TIC apparaissent comme des outils stimulants et motivants pour les apprenants, mais ils requièrent le développement de compétences adéquates (e-littératie) et participent souvent de l'augmentation de la part scripturale dans l'organisation des activités (consignes, traces d'activités, etc.), ce qui peut engendrer des difficultés supplémentaires pour les élèves en difficulté à l'écrit (Charlot *et al.*, 1992).

Sans pour autant concevoir le recours aux TIC comme la clef du développement de l'autonomie des apprenants, il apparaît toutefois que l'apprentissage médiatisé par les technologies permette aux apprenants d'investir de nouveaux espaces d'échanges et de partage susceptibles de favoriser l'engagement et la communication en langue-cible et par là-même, de (re)penser leur apprentissage à l'image de l'autonomie telle que définie dans le projet *e-lang* (Ollivier, 2018) :

« prendre la mesure des contraintes, notamment socio-interactionnelles, liées à la réalisation de ces objectifs ; être capable de choisir les actions et stratégies les mieux adaptées pour atteindre ces objectifs. Cela demande d'avoir conscience de ses propres compétences et connaissances ; d'identifier ses limites, afin d'avoir recours à des ressources externes pour dépasser ces limites car, être autonome ne signifie pas tout faire tout seul ; d'être capable d'utiliser efficacement ces ressources externes ; évaluer de façon critique les actions menées et les ressources mobilisées ; réfléchir sur le développement de son autonomie d'apprenant et d'utilisateur (n.p) ».

Pour autant, la recherche sur les apprentissages en autonomie invite à articuler les expériences d'apprentissage à une réflexion sur ces expériences, conduisant à un plus grand contrôle par l'apprenant de son apprentissage. Or, ce soutien, mis en exergue par la recherche, semble être l'angle mort des projets consultés. Avoir une bonne connaissance des modes de fonctionnement et des styles d'apprentissage de l'élève peut aider à avoir une approche plus ouverte, non normative, orientée vers un enrichissement du panel des conduites cognitives et des modes d'accompagnement permettant un meilleur suivi des élèves (Liquète et Maury, 2007), à l'image par exemple du projet de « classe accompagnée »³⁵.

Conduits par des enseignants isolés, ces projets apparaissent comme chronophages aux yeux de la communauté enseignante. Aussi, la possibilité de mobiliser des ensembles ingénieriques mais également des ressources variées, intégrées dans la classe, pourrait également contribuer à enclencher une dynamique féconde. Un projet tel que la BRNE (Banques de ressources numériques éducatives en langues vivantes étrangères³⁶) contribue à mutualiser des ressources et sans doute des pratiques, permettant le développement au sein des équipes enseignantes d'« une communauté de pratique » favorable à l'intégration de l'autonomisation en classe de langue. Comme le soulignent Jimenez Raya *et al.* (2007), l'autonomie des apprenants repose fortement sur la capacité d'autonomie des enseignants. En outre, les cas encore trop épars de véritable formation à la pédagogie de l'autonomie dans les ESPÉ³⁷ n'incitent pas les enseignants à intégrer l'autonomisation

³⁵ <http://letlearn.eu/>

³⁶ <http://eduscol.education.fr/cid105821/banque-de-ressources-brne-en-langues-vivantes-etranangeres.html>

³⁷ À l'instar des formations à l'autonomie mises en place dans les formations en langue des enseignants du premier degré à l'ESPÉ de Lorraine dès 1993 et dont rendent compte par exemple Bailly & Poncet (1999), Bailly (2004), Melendez Quero (2012).

dans leur pratique de classe (Carette, 2000 ; Camillieri et Lorre, 2002). Jugées souvent trop chronophages, ces pratiques sont souvent perçues par les enseignants en contradiction avec « la forme scolaire » et ne sont souvent intégrées en classe qu'en pratiques périphériques. L'autonomisation requiert un accompagnement particulier de la part de l'enseignant, fait d'ajustements et de postures plurielles en réciprocité des postures des apprenants (Bucheton, 2009 ; Ciekanski, 2014a), caractérisé à l'École par deux attitudes difficiles à concilier : tantôt guide qui précède le groupe et lui montre le chemin à suivre ; qui met en place des séances méthodologiques, donne des consignes et définit, avec le groupe, des critères de mise en œuvre ; tantôt, aux côtés des élèves, dans un rapport symétrique, en réaction, apportant des réponses à une demande d'aide ponctuelle, à l'écoute des élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

Conclusion

Les pratiques pédagogiques qui permettent à l'enseignant de guider les élèves vers l'autonomie sont aujourd'hui bien documentées et la diversité des projets consultés prônant l'autonomie pour favoriser l'apprentissage des langues à l'École montre la vitalité de cette pédagogie et sa meilleure intégration dans le format scolaire, même si ces projets relèvent encore grandement de choix individuels et non institutionnels. L'autonomie, appuyée notamment par les TIC, permet tout à la fois de mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves en individualisant les pratiques et de soutenir une utilisation de la langue plus authentique, via des pratiques collaboratives et une pédagogie de projet telles que recommandées par la perspective actionnelle. Les élèves y gagnent ainsi en autonomie langagière, mais pas toujours en autonomie d'apprentissage. Cette dernière nécessite un soutien spécifique pour se développer.

Comment le soulignent Carette (2000) puis Bailly *et al.* (2012), il devient urgent d'entreprendre un recensement national des pratiques professionnelles soutenant l'autonomisation des élèves. Une telle recherche permettrait de mettre à jour les besoins de formation pour redéfinir les objectifs que doit se donner la formation des enseignants de langues. Rappelons pour conclure que l'autonomie renvoie à une compétence transversale qui dépasse le seul apprentissage des langues et qui n'a sa place que si elle est portée par le projet éducatif dans son ensemble : ce cadre général définit les possibles d'une action enseignante.

Bibliographie

- ALBERO, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- ALBERO B. & POTEAUX N. (dir.) (2010), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- van ANDEL, P. & BOURCIER, D. (2009). *De la sérendipité. Leçons de l'inattendu*. L'Act MEM. Libres sciences.
- BAILLY, S. (2004). Enseigner et apprendre une langue étrangère à l'école élémentaire : accompagnement d'une innovation didactique. *Mélanges Pédagogiques*. p.41-70.
- BAILLY, S. & PONCET, F. (1999). Enseigner l'anglais au CE2 : pistes d'utilisation pour la vidéo "sans frontières. *Mélanges Pédagogiques*, 24. p.7-43.
- BAILLY, S., GUELY, E., NORMAND, C. & PEREIRO, M. (2012). Autonomisation et socialisation en contexte scolaire : Vingt ans après. *Mélanges Pédagogiques*. p. 93-102.
- BANDURA, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological sciences*, vol 1 (2).p.164 - 180.
- BARBOT, M.-J. & CAMATARRI, G. (1999). *Autonomie et Apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- BÖCKER, J & KLEPPIN, K. (2017). Le journal de bord de l'apprenant dans les cours binationaux de l'OFAJ. In BÖCKER, J., CIEKANSKI, M., CRAVAJEOT, M., JARDIN, A., KLEPPIN, K. & LIPP, K-U. *Développer des compétences par l'apprentissage en tandem : focus sur les acteurs, les ressources et la formation. Une étude franco-allemande*. 29, OFAJ. Accessible en ligne : <https://www.ofaj.org/media/n-29-developper-des-competences-par-lapprentissage-en-tandem-focus-sur-les-acteurs-les-ressources-et.pdf>
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».
- BONVALOT, G. (1995). Pour une autoformation 'permanente' des adultes. *Éducation Permanente*, 122, p.139-146.
- BROUGÈRE, G. & BÉZILLE, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, p. 117-160.
- BUCHETON, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : une question d'ajustement*. Toulouse : Octares.
- CAMILLERI, A. & LORRE, P. F. (2002). *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CARETTE, E. (2000). Introduction de l'autonomie dans le système éducatif français : des réponses, des questions. *Mélanges Pédagogiques*, 25 (Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec).p. 185-199.
- CARRÉ, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir ?* Paris : Dunod.
- CARRÉ, P. et MOISAN, A (2002). *La formation autodirigée : aspects psychologiques et sociologiques*. Paris : L'Harmattan.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CIEKANSKI, M. (2014a). Les corpus : de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ? *Recherche en didactique des langues et des cultures* 11-1, p. 111-135.

CIEKANSKI, M. (2014b). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic*. Vol. 17. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2762> ; DOI : 10.4000/alsic.2762

CIEKANSKI, M. (2014c). Développer la compétence (inter)culturelle des enseignants de FLE en ligne par le biais de l'apprentissage biographique. In M. CAUSA, S. GALLIGANI et M. VLAD (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions. p.229-249.

CONDORCET, N. (1772/1989). *Rapport sur l'instruction publique*, Paris : Edilig.

COOKER, L. (2013). When I got a person to communicate with, I got a purpose to learn": Evidence for social "modes of autonomy. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 29-49.

CUQ, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. ASDIFLE. Paris : Clé International.

DAM, L. (1995). *Learner autonomy 3: From Theory to Classroom*. Dublin : Authentik.

DERIVRY-PLARD, M. (coord.) (2017). Dossier : La télécollaboration interculturelle. *Les Langues Modernes*. 1/2017.

DUDA, R. (1988). Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire. *Mélanges Pédagogiques*. p. 49-57.

FREIRE P. (2013), *Pédagogie de l'autonomie* (trad. Jean-Claude Régnier).Toulouse : Érès.

GAJO, L. et MONDADA, L. (2000). *Interactions et acquisition en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Editions Universitaires Fribourg Suisse.

GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic*, vol. 7. Disponible en ligne : alsic.revues.org/2280

GREMMO, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22, p.33-61.

HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.

HOLEC, H. (1985). On Autonomy: Some Elementary Concepts. In RILEY, P. (dir.). *Discourse and Learning*. Londres: Longman. p.173-190.

HOLEC, H. (1988). *Autonomie et Apprentissage auto-dirigé*. Conseil de l'Europe : Hatier.

HOUSSAYE, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique*. Tome 1. Berne : Peter Lang.

JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. and VIEIRA, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: a framework for learner and teacher development*. Dublin Authentik.

KANT, E. (1803/2004). *Traité de pédagogie*. Paris : Vrin.

KARLSSON, L., KJISIK, F. et NORDLUND, J. (dir.) (2000). *All together now*. Helsinki : University of Helsinki Language Centre.

- LAHIRE, B. (1991). Les pratiques langagières orales en situation scolaire des enfants de milieux populaires *Revue Internationale de Pédagogie*. vol. 37, n° 4, p. 401-413.
- LAHIRE, B. (1995). Du rôle des configurations familiales dans la "réussite" ou l'"échec" scolaire en lecture. *Le Français aujourd'hui*, n° 111.p. 36-43.
- LAHIRE, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*. vol 135.p. 151-161.
- LEGER, L. (2018). Préserver l'attention dans les apprentissages. *Education Permanente*, n° 215.
- LIQUETE, V. et MAURY, Y. (2007). *Le travail autonome : comment aider les élèves à devenir autonome*. Paris : Armand Colin.
- MILLER, L. (2007). *Learner autonomy 9. Autonomy in the Classroom*. Dublin : Authentik.
- MURRAY, G. (2014). Exploring the social dimensions of autonomy in language learning. In G. Murray (ed.), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*, p. 3-11, Basingstoke: Palgrave.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- OLLIVIER, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Centre européen pour les langues vivantes, Graz. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>
- RAAB, (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation*, 41. <http://journals.openedition.org/edso/1663> ; DOI : 10.4000/edso.1663
- ROGERS, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Dunod.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762/1992). *L'Emile ou De l'éducation*. Paris : Collection Classique Garnier.
- SU, et REEVE, (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*. 23. p.159–188. DOI 10.1007/s10648-010-9142-7
- TREMBLAY, N. (2003). *L'autoformation, pour apprendre autrement*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

POURQUOI ET EN QUOI LA CRÉATIVITÉ A-T-ELLE SA PLACE EN CLASSE DE LANGUE(S) ?

Sandrine Eschenauer

Maître de conférences, Aix-Marseille Université

Les politiques éducatives³⁸ et la recherche³⁹ semblent se rencontrer sur une compétence à développer en enseignement-apprentissage : la créativité, associée à l'innovation dont elle est le moteur. Cependant, les intérêts divergent et les résultats des études également, mettant cette notion en question. Le développement utilitariste de la créativité des individus à des fins de meilleure performance s'oppose à des approches humanistes qui mettent le bien-être au cœur des enseignements-apprentissages.

Quels processus sont à l'œuvre dans une démarche créative ? De quelle créativité parlons-nous en didactique des langues ? Pourquoi et en quoi ces processus créatifs auraient, d'après les études qui les plébiscitent, toute leur place dans le contexte scolaire, et *a fortiori* pour la pratique des langues étrangères (Aden, 2009, 2016 ; Eschenauer, 2014b, 2017 ; Lapaire, 2011 ; Capron Puozzo, 2014, 2015 ; Schewe, 2011 ; Sofia, 2016 ; Spitzer, 2012) ?

Le concept de créativité, loin de la logique binaire traditionnellement ancrée dans le système éducatif, s'ancre dans un paradigme de la complexité à l'image de nos sociétés actuelles. La créativité permet des associations d'idées nouvelles ; elle relie ce qui *a priori* ne l'était pas (Larsen-Freeman, 2013). Sa nature s'apparente à celle des langues vivantes, comme nous le verrons ci-après.

Dans cette publication, nous nous appuyons notamment sur les apports des neurosciences à la didactique des langues (Sambanis, 2013 ; Sofia, 2016 ; Spitzer, 2002) et en particulier, des neurosciences affectives et sociales (Damasio, 2003 ; Immodino-Yang et Damasio, 2007) et de la neurophénoménologie (Varela, 1996 ; Thirioux et Berthoz, 2010 ; Gallhager, 2007), pour comprendre les leviers potentiels de la créativité dans les processus d'apprentissage des langues. Nous faisons ainsi le lien entre les langues enseignées à l'école et parlées dans les familles, et les processus créatifs que la psychologie (Lubart, 2003) relie aux compétences cognitives. Nous nous concentrons donc sur les ressources propres à chacun : les processus dynamiques et corporels au cœur l'apprentissage des langues, qu'il nous semble nécessaire, au vu des récentes études, de solliciter davantage.

A. La créativité : une notion à définir

La créativité, qui fait l'objet de réflexions depuis des siècles, s'est particulièrement révélée en pédagogie dans les années 1970 (Beaudot, 1976 ; Jaoui, 1979). Au 21^e siècle, c'est une notion toujours à la mode, voire même omniprésente dans des champs extrêmement variés (Bonnardel, 2006, p.13). Certaines caractéristiques qui la déterminent semblent être admises dans toutes les disciplines, telles la nouveauté ou l'originalité, la propension à la prise de risques, la pensée non

³⁸ Cf. Nouveau socle commun, 2016, p.2, p.6, p.7.

³⁹ Cf. Les nombreux colloques autour de la créativité en pédagogie et des ouvrages récents tels celui de Capron Puozzo (2016).

linéaire ou la réflexion divergente (c'est-à-dire la capacité à associer différentes idées, à trouver des solutions multiples à un même problème, réorganiser la pensée etc.) (Lubart, 2003), la surprise, l'inventivité voire le génie, la sérendipité, etc. (Eschenauer, 2018). Une précision de définition dans le contexte qui nous intéresse, la didactique des langues, est requise. La didactique s'est construite à partir de différents champs de recherches s'intéressant à l'enfance, aux processus cognitifs... Nous en sélectionnons ici quelques-uns qui nous semblent particulièrement pertinents pour éclairer le lien entre créativité et apprentissage des langues.

C'est le plus souvent en psychologie (Csikszentmihaly, 2006 ; Holm-Hadulla, 2011, 2011 ; Lubart, 2003) que la créativité est actuellement étudiée, afin d'être évaluée voire mesurée. Les chercheurs la décrivent comme la « capacité à réaliser une **production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte** dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003, p.10), tandis que le processus créatif serait une « succession de pensées et d'actions qui débouchent sur des créations » (Botella, Nelson et Zenasni, 2016, p.33). La créativité, dans ce cadre épistémologique, serait donc orientée vers le produit fini et permettrait d'innover. Il est aisé d'imaginer son impact notamment pour les enseignants, qui sont invités à concevoir des dispositifs inédits afin de s'adapter aux défis du 21^e siècle, mais également pour les élèves qui doivent (se) produire dans des langues *étrangères*, donc nouvelles pour eux.

Dans le champ de la pédagogie, **la pensée créatrice** est considérée comme une **compétence transversale** pour enseigner et/ou pour apprendre (Tardif et Dubois, 2013 ; Capron Puozzo, 2016). L'activité créative permettrait, quant à elle, de développer des stratégies propres à la motivation, en particulier dans les situations collaboratives (Giglio, 2015). La création, d'après Beaudot (1976), est l'expression d'un **processus** qui développe **le potentiel de l'individu**.

Bien qu'elle ne soit pas réservée au seul domaine des arts, la créativité a toute sa place en éducation artistique, où elle est davantage caractérisée par « le **renouvellement des liens** entre les éléments, par le renouvellement des **associations** que (la création) génère » (Gosselin *et al.*, 2014, p. 63). Ce qui semble « réel » et connu est questionné, réinterprété par tâtonnements, essais, modelage, etc. La créativité serait un chemin qui mènerait, par association de matériaux, d'idées, d'actions etc., à l'objet de création. Or, l'association est précisément l'un des mécanismes neuronaux qui se produit tant dans le processus créatif, notamment artistique que dans l'émergence langagière. Car il semblerait que plus les relations complexes entre les différentes aires cérébrales sont activées, plus les réactions chimiques (comme par exemple la production de dopamine) qui se produisent dans le cerveau sont intensifiées, plus les processus créatifs peuvent être observés (comme la production artistique, ou l'eurêka scientifique etc.). De même, le langage est le résultat de l'activation de plusieurs aires simultanément et des réseaux associatifs entre ces aires et entre les hémisphères (Vartanian, Bristol & Kaufman, 2016). Pour Dietrich et Kanso (2010), ce sont en effet des réseaux neuronaux interconnectés qui sous-tendent la créativité. D'autres études en neurosciences cognitives révèlent également le rôle du cortex associatif dans les opérations complexes de traitement de l'information dont l'association d'idées divergentes, l'imaginaire, la mémoire, le langage, la prise de décision complexe. Toutes ces capacités relèvent de la créativité propre à l'espèce humaine (Bruckner et Kienen, 2013).

Les langues elles-mêmes changent au fil des siècles, des hybridations culturelles, et même des situations dans lesquelles on les parle (on ne parle pas de la même manière à son enfant, son ami,

ses supérieurs hiérarchiques etc.). Elles sont **des créations des êtres humains**. Elles sont ancrées dans des cultures dans lesquelles les croyances, les représentations (y compris du temps et de l'espace), les symboles diffèrent parfois grandement. Lorsqu'on en apprend de nouvelles, il est donc nécessaire de réaliser des opérations mentales de changement de perspective pour entrer dans cette autre manière de se relier au monde. Un processus créatif est donc propre aux langues (Reuter, 1996 ; Aden, 2008), qui relève de :

- la **flexibilité mentale**, qui permet au sujet notamment d'adapter son comportement en fonction des environnements dans lesquels il se trouve (Deslandre *et al.*, 2014), ou à se mettre en empathie⁴⁰, aptitudes nécessaires à l'apprentissage de nouvelles langues et de nouvelles cultures ;
- l'**imaginaire**, qui permet à la fois de générer de nouvelles idées mais constitue également l'un des piliers de l'empathie (Davis, 1980 ; Eschenauer, 2017, 2018) notamment dans la lecture de fictions, lorsqu'on se met à la place des personnages, dans des romans, au cinéma, au théâtre etc.
- la capacité à **tisser des liens** entre le connu (les langues familiales) et le nouveau (les langues étrangères) (Aden, 2012 ; Eschenauer, 2014b, 2018a; Puozzo Capron, 2014, 2018).

Les neurosciences révèlent que la plasticité neuronale, grâce à laquelle ces nouvelles connexions de sens peuvent s'opérer, compose la base neurobiologique de l'apprentissage et de la mémorisation, notamment des langues (Kandel, 2001 ; Trachtenberg *et al.*, 2002).

Qu'en est-il de la créativité en situation de didactique des langues ? Elle se déploie à trois niveaux : dans l'action pédagogique, dans l'acte d'apprendre et dans les actions relatives aux compétences évaluées (réception, production, médiation). Il semble donc nécessaire de la développer. Mais comment ?

Tout d'abord, au travers des émotions et du vécu en langues avec tout notre corps. Elles sont bien *vivantes* !

B. Créativité, émotions, cognition et langues vivantes

Si les systèmes linguistiques semblent parfois très éloignés les uns des autres, le **langage non verbal**, corporel, est quant à lui en partie universel. Les **émotions** de base⁴¹ ou celles d'arrière-plan⁴² (Damasio, 2003) ont la particularité de pouvoir être comprises de quasiment tous les individus indépendamment de leur culture. La **gestuelle et les mimiques**, tout en étant culturelles voire subjectives, relèvent également d'un langage directement perceptible, facilitateur. On le retrouve à tous les niveaux de langue orale, car la parole est toujours reliée à une gestuelle et des expressions faciales. Le langage corporel est connu et joue un rôle de **médiateur** pour accueillir, accompagner et

⁴⁰ L'empathie est la capacité de se mettre à la place de l'autre tout en restant conscient de sa propre position, de son propre point de vue (Decety, 2001 ; Thirioux, 2014). Lorsqu'on apprend une langue vivante, on doit opérer ce changement de perspective pour comprendre comment pense l'autre, ce qu'il ressent, quelles sont ses intentions – et les relier à sa propre manière de sentir, de percevoir etc.

⁴¹ Emotions existant dans toutes les cultures et sensiblement lisibles par tous : la colère, la joie, la surprise, la tristesse, la peur, le dégoût et le mépris (d'après Eckmann).

⁴² Pour Damasio, ce sont des « états d'être », comme être en forme, être de bonne humeur, être fatigué etc. Ils sont donc mouvants et dépendent les uns des autres : si je suis en état de fatigue, je suis peut-être de mauvaise humeur...

relier d'autres formes langagières, verbales. Celles-ci sont parfois encore inconnues (les langues vivantes étrangères : LVE), parfois connues de certains (les langues familiales), parfois *a priori* connues de tous⁴³ mais toujours à redécouvrir avec émerveillement (la langue de scolarisation). Au-delà du simple lexique et des structures grammaticales, ce sont les *rythmes* des langues, les *accentuations* de mots ou de phrases qui sont ancrés en nous et dont il faut **dépasser les filtres** pour accueillir d'autres musicalités langagières (entendre et produire d'autres sons), d'autres *souffles*, d'autres *mouvements* et déplacements. **Nos langues sont dans nos corps tout entiers**, c'est-à-dire aussi bien dans notre cerveau que dans le reste du corps. Cette capacité physiologique d'accueil et de production de la nouveauté linguistique relève des processus créatifs (Aden, 2009).

Et plus généralement, la cognition dépend de notre corps tout entier et est directement liée à nos émotions. Si l'émotion reste pourtant peu présente à l'école, c'est peut-être un reste de la logique cartésienne qui laisse à croire que les émotions sont gênantes et que c'est par le raisonnement logique que l'on apprend. C'est vrai, on apprend par le raisonnement logique. Mais pas uniquement. Et le système nerveux central ne serait pas en mesure de « penser » sans le corps tout entier. Inversement, notre corps ne peut pas fonctionner sans le cerveau. Les artistes, les philosophes, les psychologues et même les pédagogues le savent depuis longtemps : **les émotions sont une fonction de la cognition**. Une partie des apprentissages est automatique, hors contrôle, et provoque des émotions (j'entends des sons nouveaux et cela me provoque par exemple de la joie, parce que c'est drôle) qui vont-elles-mêmes engendrer des mouvements, des sensations (c'est drôle donc je ris, ou je danse sur ces sons peut-être). Une partie de l'apprentissage relève du raisonnement analytique mais qui est généré par des émotions **et** des expériences sensorielles (je veux comprendre ce qui se cache derrière ces sons, comprendre le sens de ce que je perçois) ; et ce raisonnement va également permettre de maîtriser les émotions (devant une personne qui ne parle pas ma langue, je ne vais pas rire lorsqu'elle prend la parole pour ne pas être irrespectueux). Tous ces liens constituent l'ingénierie complexe de nos apprentissages, à tout âge, même si les émotions nous submergent plus encore dans la petite enfance. Il est donc important de développer en primaire ET dans le second degré (et même dans le supérieur) ce que Peter Salovey et John Mayer puis Goleman ont appelé **l'intelligence émotionnelle**. Aujourd'hui, les neurosciences affectives et sociales montrent très finement ces liens grâce à l'imagerie cérébrale (Damasio, 2003, 2006 ; Damasio et Immodino Yang, 2007 ; Immordino-Yang, 2015).

1. Motivation – Motricité – Émotions pour apprendre et enseigner les LVE : Ine même racine, des mécanismes reliés propres à l'être humain en tant qu'être vivant

L'un des motifs premiers de réussite dans les apprentissages réside dans l'envie d'apprendre et la possibilité de trouver du sens dans les apprentissages. Or, la motivation, les émotions et la motricité proviennent de la même racine latine : *movere* (déplacer, mouvoir, surprendre). Pour les trois notions, des déplacements physiologiques internes (émotions) et externes (mouvements), comme des déplacements mentaux sont donc mis en jeu. La motivation est un moteur qui dépend à la fois de l'émotionnel, du sensoriel et de l'intellectuel. Pour Boris Cyrulnik, avant d'apprendre une langue, il faut savoir l'aimer et s'imprégner des émotions sous-jacentes comme de leur expression (2000,

⁴³ Ou en cours de le devenir, pour les élèves allophones

p. 44). Le corps tout entier est sollicité dans les processus d'apprentissage⁴⁴ (Guegen, 2018), *a fortiori* des langues. D'ailleurs, par ailleurs, l'une des aires du cerveau relative aux émotions, à la motivation et au comportement est connectée à l'aire motrice qui ne se situe pas très loin, et entre les deux se trouve l'aire de Broca, siège de la production de la parole toute proche de l'aire auditive elle-même reliée à l'aire de Wernicke, siège de la compréhension du langage. Et toutes ces aires sont également reliées aux fonctions cérébrales de la sensorialité, de la spatialisation, de la réflexion logique etc. - d'où certainement la corrélation entre l'augmentation des résultats scolaires et les approches dites actives.

2. Les processus cognitifs et le langage : des processus complexes, multimodaux et émotionnels

Les études neurolinguistiques rappellent que le langage relève de fonctions cognitives complexes dans lesquelles interagissent plusieurs niveaux d'informations traités différemment par le cerveau : un niveau phonétique/phonologique (catégorisation abstraite des sons d'une langue) ; le niveau des mots isolés (traitement lexical) ; le niveau des phrases complètes (traitement syntaxique) ; le niveau pragmatique (contextualisation du lexique et des phrases puis inférences) ; et un niveau du texte écrit ou du discours oral dans lequel les phrases qui les composent donnent un sens général à l'énoncé. Chaque aspect du traitement du langage concerne des formes de mémoires différentes. L'apprentissage de la langue se construit essentiellement à partir de processus mnésiques à long terme, la mémoire procédurale et la mémoire déclarative⁴⁵ (Marini *et al.*, 2012), alors que traditionnellement, l'école sollicite principalement la mémoire de travail, à court terme, pour réaliser des tâches précises. Les études sur l'apprentissage des langues secondes mettent par ailleurs en exergue la valence émotionnelle dans la capacité à apprendre ces langues plus tardivement que dans la petite enfance (Nitsch, 2007) ; autrement dit, **le vécu émotionnel en langues** est central dans l'apprentissage des L2 tant pour la création de sens que pour la mémorisation, ce qui vient confirmer l'ensemble des études en neurosciences affectives et sociales.

Fortes de ces enseignements, **les approches complexes en DDL** intègrent pleinement le rôle des émotions et la place qui devrait leur être accordée à l'école, mais prennent également en compte l'ensemble des processus mnésiques à long terme sur lesquels s'est fondé l'apprentissage de la L1. En effet, plus l'individu combine toutes ses ressources et crée des liens entre elles, plus les apprentissages et leur mémorisation sont facilités, à l'exemple des individus bilingues (Bialystok,

⁴⁴ Pour Boris Cyrulnik, ou Daniel Choquet par ex., les six facteurs les plus importants de la croissance des dendrites (qui permettent les connexions neurales) sont le désir, l'affection, l'interrogation, la réflexion, l'action, l'effort volontaire. Grâce aux techniques d'imagerie cérébrale, il est possible de constater que les expériences physiques, émotionnelles et intellectuelles font naître ou reconfigurent des **réseaux de neurones**. C'est d'autant plus important que toutes nos opérations mentales activent ces **réseaux** (et non pas des régions localisées, comme on a pu le croire par le passé). Il est donc à supposer que plus les activités que nous proposerons aux élèves font appel à la complexité cognitive (sensorielle, motrice, émotionnelle ET intellectuelle), plus nous leur permettrons de créer de nouveaux réseaux qui faciliteront l'ensemble des apprentissages. (Cercle vertueux).

⁴⁵ La mémoire procédurale se rapporte aux compétences linguistiques implicites particulièrement sollicitées lors des processus d'apprentissage de la L1. Elle est principalement impliquée dans l'exécution des **habiletés sensorimotrices** comme, par exemple, la perception et l'articulation des sons. La mémoire déclarative (ou explicite) relève de l'apprentissage conscient et se compose de la mémoire épisodique et la mémoire sémantique. La mémoire sémantique correspond au **stockage** d'informations (lexique, faits historiques, connaissances géographiques etc.) tandis que la mémoire épisodique se rapporte aux **événements vécus** dont le sujet se souvient.

2012 ; Eschenauer, 2017). Les approches complexes en pédagogie sont donc des approches créatives qui sollicitent et mettent en œuvre différents types d'activités se complétant (**kinesthésiques, émotionnelles, sensorielles ET analytiques/réflexives**) (Aden, 2008 ; Capron Puozzo, 2015 ; Eschenauer, 2014a, 2017 ; Lapaire, 2011 ; Potapuskina-Delfosse, 2013, 2016; Eschenauer et Voise, 2017 ; Voise, 2017). Les dispositifs s'appuyant sur la complexité ne séparent pas le corps agissant et percevant du cerveau pensant, elles **relient le système moteur et émotionnel à la réflexion métacognitive**, et semblent ainsi plus à même d'aider les apprenants (Varela *et al.*, 1993 ; Noe, 2006 ; Thompson, 2010). L'éthique tient également une place majeure dans ces approches, pour éviter les dérives comportementales (Catheline, 2015 ; Gueguen, 2018 ; Damasio, 2003), ce qui répond à la demande du nouveau socle (p. 5).

Un autre levier de la performance en langues vivantes réside, nous l'avons vu, dans la capacité à changer de perspective et à « incorporer », prendre dans son corps (Eschenauer, 2014a), le rythme et les structures des langues (Golse, 2006 ; Sambanis, 2013). Cette démarche s'appuie sur les mécanismes d'empathie kinesthésique, émotionnelle, imaginaire et cognitive (Davis, 1980) et les développe, favorisant ainsi la plasticité mentale.

En d'autres termes, [savoir-crée], c'est utiliser les capacités fondamentales de notre cerveau : connectivité, sélectivité, flexibilité, complémentarité, rythmes... Les racines du langage, du récit, de la lecture et de l'écriture plongent dans ce terreau. Mission première de tout éducateur : faire vivre le geste créateur sans lequel il ne peut y avoir de véritable échange. (Trocmé-Fabre, 1995, synopsis « Né pour innover », n°6)

Tous ces constats invitent les chercheurs qui s'intéressent à ces phénomènes à tisser des liens entre processus créatifs et processus d'apprentissages de langues (Trocmé-Fabre, 1999). L'approche actionnelle et la pédagogie de projet, méthodologies actuellement prônées dans le domaine plus circonscrit de la didactique des langues, sollicitent d'ailleurs la créativité dans la démarche de l'enseignant comme de l'élève, seul ou en groupe. Mais les acteurs de l'enseignement-apprentissage en ont-ils seulement conscience ? S'appuient-ils sur leur potentiel créatif pour enseigner ou pour apprendre ?

Si les élèves peuvent s'appuyer sur leur potentiel créatif pour apprendre les langues, et les enseignants pour concevoir des dispositifs et les mettre en œuvre, il convient de définir le « potentiel créatif ».

C. Créativité et potentiel créatif de l'enseignant.e⁴⁶ et de l'élève

Le potentiel créatif retient tout particulièrement l'attention des chercheurs en psychologie cognitive et/ou sociale, notamment au travers de l'approche multivariée (Lubart, 2003). Pour eux, la créativité d'un individu se déploie à partir d'une combinaison particulière de facteurs qui lui sont propres, comme ses capacités intellectuelles et ses traits de personnalité, et de facteurs qui dépendent du contexte environnemental. Plus les interactions entre ces différents facteurs sont fortes, plus le potentiel créatif est élevé. En d'autres termes pour la classe de langues, plus l'environnement de

⁴⁶ Pour alléger l'écriture, nous utiliserons par la suite la forme « enseignant » au masculin avec son pronom « il », tout en incluant dans notre pensée le féminin au même titre que le masculin.

l'établissement sera favorable au déploiement de la créativité (espaces, organisation, posture de l'équipe etc.) et plus l'enseignant comme l'élève prendront conscience de leur potentiel, plus ils pourront le déployer. Le potentiel créatif de l'enseignant lui permettra de développer une **présence pédagogique** capable d'accueillir la diversité des profils d'élèves. Il pourra osciller entre les *habitudes* (rituels) qui rassurent et entraînent à la répétition – favorable à la mémorisation – et le *renouvellement* (des approches, des supports, du cadre etc.) et. Cette aptitude créative sera également un moteur pour l'innovation en didactique, aussi bien dans la conception de projets, le choix d'outils que dans la méthodologie mise en œuvre.

Le potentiel créatif concerne également **l'action des élèves « en apprenance »** (Trocmé-Fabre, 1999), c'est-à-dire en train d'apprendre : la créativité, qui permet de s'appuyer sur le connu, d'intégrer ce qui est déjà-là (ce que les élèves sont et connaissent déjà) pour accueillir le nouveau, permet de développer des stratégies d'apprentissages propre à chaque apprenant d'une part, et dans le contexte des langues vivantes, d'ancrer l'étrangeté dans le familier (Waldenfels, 2006 ; Sting, 2008 ; Spitzer, 2009). L'acte même de parler est un acte émergent, créatif (Aden, 2009 ; Debyser, 1978 ; Varela, 1980 ; Weiss, 2002) et il est directement relié aux affects (Cyrulnik, 2003 ; Masmoudi et Charaf, 2013). Pour Humboldt, « les langues sont créées à partir d'une relation dialogique avec le monde extérieur aussi bien qu'avec le monde intérieur » (Trabant, 1992, p. 236), ce que suggérait déjà Vygotski⁴⁷. **Le potentiel créatif des élèves** est donc en lien direct avec la capacité à passer d'un registre langagier à un autre. Plusieurs études empiriques, dont une étude longitudinale menée sur quatre années (AiLES⁴⁸, 2011-2015 : Aden, 2012 ; Eschenauer, 2014b, 2017) et une étude menée sur une année scolaire (PARLE⁴⁹, 2017-2018 : Eschenauer, 2018b) révèlent en effet cette corrélation étroite. **Développer le potentiel créatif des apprenants pourrait donc avoir un impact sur leur capacité à se relier aux langues vivantes** (à trouver du sens dans leur apprentissage, à agir avec et dans les langues) **et inversement, le fait de passer d'un registre langagier et d'une langue à l'autre à l'autre semble développer la créativité des élèves.**

Quelles pistes s'ouvrent aux enseignants de langues, à partir de dispositifs déjà existants mais parfois encore à la marge, ou pour en imaginer de nouveaux ? Quelles sont ces approches complexes qui permettent de vivre les langues vivantes dans leur dimension émotionnelle et leur fonction relationnelle ? La créativité peut-elle être un levier de la motivation dans l'apprentissage des langues vivantes ?

D. Vers une pédagogie de la créativité en didactique des langues ?

Plurilinguisme, pratiques artistiques et langues vivantes

La créativité semble s'imposer dans de nombreux systèmes éducatifs dans le monde. Souvent évoquée en lien avec l'innovation et les TICE⁵⁰, elle fait également l'objet, au Québec, d'un référentiel

⁴⁷ Cf. « Pensée et langage », Chap. 7

⁴⁸ Arts in Language Education for an Empathic Society

⁴⁹ Performance and Attention : Arts and Research in Language Education

⁵⁰ Cf. par exemple Les Langues Modernes 4/2013 : « Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques »

de compétences⁵¹ en didactique des arts visuels et de la danse, qui prend en compte la subjectivité des apprenants et des enseignants. Cet outil ne comporte pas d'échelle de compétences. D'après les auteurs, un tel mode d'évaluation risquerait de niveler par étapes le développement de chacun des créateurs, alors qu'il s'agit au contraire de s'appuyer sur la diversité de tout individu comme ressource fondamentale.

Cette proposition en didactique des arts questionne la logique de la juxtaposition et du cloisonnement dans l'*usage* des échelles du CECRL, alors que l'ouvrage lui-même propose des approches ouvertes et créatives. Peut-être une pédagogie de la créativité en langues pourrait-elle davantage prendre en compte les compétences de chacun dans une temporalité variable ? En effet, une pédagogie de la créativité en DDL serait une pédagogie de l'émergence en langues, qui laisserait, dans les planifications, des espaces non programmés à l'avance. Bien sûr, cela ne signifie pas que les enseignants ne préparent plus leur cours. Les séquences/séances sont finement planifiées autour d'objectifs, mais il y a co-construction des enseignements (entre élèves, entre enseignants, entre enseignants et élèves) à partir de dispositifs encourageant la créativité des élèves (Beaudot, 1976, Trocmé-Fabre, 1999 ; Aden, 2016), et des compétences transversales comme les compétences émotionnelles, l'empathie ou la créativité sont prises en compte au même titre que les compétences langagières. Cela implique une part d'inconnu dans certaines étapes de la planification pour laisser une place aux propositions des élèves, et une capacité à accueillir le changement comme ressource didactique.

Pour apprendre les langues, les élèves s'appuieraient sur les essais, le tâtonnement, l'erreur en tant que processus créatifs (par exemple avec l'alternance codique⁵² (Auger, 2010 ; Canagarajah, 2011) ce que font le plus souvent les locuteurs bi- ou plurilingues ; ou en créant des néologismes ; ou en inventant des histoires dans les langues même si on n'a pas tout le bagage lexical pour la raconter : on raconte en montrant, jouant, traçant, parlant etc. : l'enseignant comble alors des besoins). Cette démarche du tâtonnement, des essais est propre notamment à la didactique des arts. Les enseignants ne formuleraient alors pas toutes les réponses attendues à l'avance, car l'imaginaire n'est pas prévisible.

(C'est) une pédagogie qui répond à cet appel profond d'un élève à son maître : 'Posez-nous donc des questions dont vous n'en savez pas les réponses'. (Beaudot, 1976, p. 101)

Par ailleurs, une pédagogie de la créativité mettrait en œuvre l'action du corps tout entier. L'émotion, la sensorialité, la motricité, malgré les colloques⁵³ qui se multiplient autour de cette thématique et les études de plus en plus nombreuses en psychologie, en psychiatrie, en neurosciences affectives et sociales, trouvent encore trop rarement leur place dans la classe de langues.

⁵¹ Gosselin, P., Fortin, S., Murphy, S., St-Denis, E., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art au collège et à l'université*. Consulté à l'adresse <http://www.compentenceacreeer.ugam.ca>

⁵² Le codemixing ou le codemeshing ou le code-switching : glisser un mot ou des phrases complètes d'une autre langue dans une production langagière.

⁵³ Le premier colloque se consacrant à cette thématique s'est tenu à Saint-Denis les 24 et 25 mai 2007. « Créativité, expérience esthétique et imaginaire : enseignement/apprentissage des langues et cultures et pratique artistiques »

1. La diversité linguistique comme substrat de la créativité : prise en compte des langues de la classe

Les enseignements précédemment cités concernant la corporéité des langues et leur nature créative permettent de penser que plus les apprenants sont réconciliés avec leur biographie langagière et sa valence émotionnelle, plus l'apprentissage de nouvelles langues sera facilité. La neurolinguistique (Bialystok *et al.*, 2012), la psychiatrie transculturelle (Moro, 2002) et la psychologie (Théberge, 2006) vont également dans ce sens, arguant du déploiement créatif qui s'opère par l'expérience conjointe de plusieurs cultures.

Les grands centres de créativité sont généralement situés à l'intersection de différentes cultures, où le mélange de croyances, de styles de vies et de savoirs permet aux individus de se livrer plus aisément à de nouvelles combinaisons d'idées. Dans les cultures uniformes et rigides, il faut mobiliser beaucoup plus d'attention pour imaginer de nouvelles façons de penser (Csikszentmihalyi, 2006, p. 14/15).

Si le plurilinguisme est largement présent dans les enseignements de FLE, les pratiques en DDL sont encore en marge de cette posture. Pourtant, pratiquer conjointement plusieurs langues vivantes, loin de provoquer une surcharge cognitive, semble renforcer la plasticité neuronale et activer des zones du cortex associatif, celle-ci même qui joue un rôle central dans la démarche créative (Andreasen, 2005 ; Spitzer, 2012).

Les résultats de récentes études qualitatives menées en France confirment que la prise en compte de tous les répertoires langagiers en classes de LVE, y compris des langues premières des élèves, facilite l'apprentissage des nouvelles langues, y compris chez les tout petits⁵⁴. La confiance des élèves, leur capacité créatrice, leur capacité d'empathie augmente conjointement avec leur capacité à « translangager » (Garcia, 2009 ; Aden, 2012), c'est-à-dire à puiser dans tous leurs registres (langage non verbal, langues de l'école, langues des familles) pour comprendre, s'exprimer et interagir (*cf.* Eschenauer, 2017 ; Eschenauer, 2018). La créativité est en effet un phénomène qui concerne l'individu, mais également sa relation avec les autres et avec l'environnement (Csikszentmihalyi, 2006, p. 27). Toute relation entre les individus est constituée de langage (non verbal et verbal). Les langues vivantes parlées ou écrites ne sont que la part la plus sophistiquée du langage humain. Ce sont des créations, des associations de signes, de sons, de rythmes, de sens etc. (Vygotski, 1934 ; Andreasen, 2005 ; Aden, 2009). Ainsi, déployer sa créativité dans la pédagogie de projet pourrait favoriser les apprentissages de langues. Quels leviers semblent propices ?

Si les TICE sont souvent mises en avant, de récentes études qualitatives mettent plus particulièrement en évidence l'apport des pratiques pédagogiques *via les pratiques artistiques*, et donnant une place à toutes les langues des locuteurs pour accueillir les langues de l'école, que ce soit le français ou les langues vivantes étrangères (Auger et Pierra, 2007 ; Clerc *et al.*, 2007 ; Abdelkader *et al.*, 2013 ; Aden, 2013 ; Clerc, 2013 etc.). Les **pratiques performatives** (Eschenauer, 2017, 2018 ; Bähr *et al.*, 2018), parmi ces approches, font récemment leurs preuves, car elles se définissent non seulement par le vécu en langues dans la pratique, mais surtout par **l'interaction** entre le créateur ou le groupe créateur, l'œuvre et le public. Les émotions sont d'autant plus fortes que l'émergence est

⁵⁴ Cf. Voise A.M. (2017). Les Voyages de Jazz. Paris : Editions SED.

inhérente à ce partage. Il ne s'agit plus d'apprendre des langues pour apprendre des langues, mais **d'élargir son potentiel de partage de pensée, de valeurs, avec** toutes ses langues, au travers du langage artistique, médiateur.

En effet, les pratiques artistiques, activités souvent extrascolaires et réservées majoritairement aux classes sociales favorisées - permettent de déployer la créativité⁵⁵ et ont des fonctions médiatrices⁵⁶ qui facilitent les processus cognitifs⁵⁷. Les nombreuses études croisant pratiques artistiques et langues le confirment (musique, théâtre, arts visuels, slam, arts plastiques, danse etc. en LVE) (Even, Fleiner, Sambanis, Schewe, Sting, Spitzer etc.). Les **projets Arts et Langues** semblent donc, pour toutes ces raisons, particulièrement propices à l'enseignement-apprentissage des LVE, comme le montrent par exemple les études de Forbach (Aden, 2010), AiLES⁵⁸ (Aden et Eschenauer, 2014 ; Eschenauer, 2017), PARLE⁵⁹ (Eschenauer, 2018) et à l'étranger *Theater Sprachcamp* (Sting, 2008) etc. Mais il ne s'agit pas d'apprendre un texte et son vocabulaire pour le jouer en théâtre ou le chanter après : il s'agit de susciter des situations dans lesquelles une histoire va émerger, et d'apporter ensuite des textes, puis de le mêler de nouveau à l'expérience etc.

Il nous semble ainsi, à titre d'exemple, que le dispositif « collège » ou « lycée au cinéma » pourrait systématiquement proposer des films en langues étrangères (et pas uniquement en anglais)⁶⁰. Les parcours artistiques devraient également être renforcés (au lieu de perdre en moyens) et concerner directement les enseignements de langues vivantes. Les EPI facilitent ce type de dispositifs et pourraient être généralisés à tous les niveaux scolaires et être systématiquement plurilingues : il serait souhaitable que les établissements favorisent l'organisation des projets transdisciplinaires, au travers de l'organisation des emplois du temps, des répartitions des élèves dans les classes, de la pérennisation des équipes enseignantes (donc motiver les enseignants) etc., pour inclure systématiquement au moins une, voire deux langues vivantes étrangères. Les « semaines de projet » instituées dans d'autres pays pourraient également encourager la mise en place de dispositifs créatifs, translangues, accroître le degré motivationnel et la perception sensible des élèves, donc la qualité de leurs apprentissages et leur mémorisation sur le long terme.

⁵⁵ Dès les années 1970, des tests comparant des capacités créatives (fluidité, originalité, flexibilité) à partir de situations concrètes d'expériences, d'objets, d'images, et l'intelligence (facteur verbal et raisonnement à partir de l'abstraction) faisaient état de la grande capacité créative des élèves issus de milieux sociaux défavorisés (originalité des réponses) (Beaudot, 1976). Ce constat est aujourd'hui confirmé par des études actuelles en psychiatrie transculturelle (Moro, 2015). Le potentiel créatif est donc présent qui ne demande qu'à être déployé.

⁵⁶ Cf. version complémentaire du CECRL, 2018 : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

⁵⁷ Cf. étude de l'OCDE 2013 : « L'Art pour l'Art ? ». En ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264183841-fr>, notamment p. 95, 131-135.

⁵⁸ Arts in Language Education for an Empathic Society

⁵⁹ Performative Arts and Attention : Research in Language Education

⁶⁰ Cf. à titre d'exemple les thèses de Marie Potapushkina-Delfosse pour le geste pictural, de Grégory Miras pour la musique, de Stéphane Soulaïne pour la danse, d'Anne-Laure Dubrac pour le cinéma, de Sandrine Eschenauer pour les arts performatifs etc.

2. Pourquoi les arts pour apprendre les langues ?

a) Les arts sont ancrés dans le **vécu émotionnel**.

b) **Changer de perspective** pour apprendre une nouvelle langue dérange les habitus. Expérimenter des choses nouvelles, surprenantes, sortir de sa zone de confort relève de la pratique artistique et est un premier pas vers la créativité. Loin d'être synonyme d'échec, cette « béance » représente l'espace de respiration nécessaire au changement. Il est bien connu des artistes et nécessaire dans la rencontre d'autres cultures mais ne trouve aucune place dans les préparations actuelles des séquences/séances majoritairement très figées.

Les individus créatifs accueillent toute expérience avec une ouverture d'esprit (...). « Se laisser surprendre » (...) consiste à enregistrer les stimuli sensoriels sans les étiqueter selon des codes culturellement définis ; regarder un arbre sans penser le mot « arbre » par exemple, ou sans laisser aucune connaissance préexistante pénétrer la conscience. (Csikszentmihalyi, 2006, p. 386/387)

c) Les arts favorisent la **translangageance** (Eschenauer, 2014, 2017) qui permet justement d'allier la surprise de la nouveauté et le cadre sécurisant de ce qui est connu. La translangageance exprime la capacité grandissante des individus à puiser dans tous leurs registres langagiers, verbaux, non verbaux, co-verbaux (gestes et parole), dans l'oral, dans l'écrit. Cette capacité se développe par l'expérience sensible de leurs langages et de ceux des autres avec les langues enseignées à l'école. La translangageance maîtrisée est le signe de l'accès à l'autonomie langagière.

d) Les arts permettent d'**établir des liens de relation** avec l'espace (modifier l'organisation de l'espace permet de modifier sa posture mentale, comme nous le rappellent Berthoz ou Csikszentmihalyi, 2006, p. 141) ; avec soi-même (relation intrapersonnelle : confiance en soi, bien-être), avec les autres (relation interpersonnelle : relier ses idées à celle des autres permet de bouger ses représentations et ouvrir de nouveaux possibles, l'émergence d'une troisième idée, commune). Il est donc important de partir des vraies questions des élèves avant de faire des propositions didactiques construites par les enseignants, qui viendront enrichir la réflexion des apprenants.

e) Changer les rythmes, **ralentir**, prévoir des moments de repos nécessaires à la créativité ne freine pas les apprentissages, bien au contraire.

3. Avec les arts : les approches performatives pour une pédagogie de la créativité en langues

Les approches performatives s'appuient, comme leur nom l'indique, sur la performance artistique (Aden et Eschenauer, sous presse). Elles développent précisément cette nouvelle posture des enseignants.

- C'est la relation qui est au fondement de l'enseignement-apprentissage.
- L'apprentissage est incorporé (embodied) et émergent, et permet de vivre les langues via la connaissance sensible, émotionnelle, motrice ET intellectuelle.
- Un nouveau rapport à la temporalité s'impose (prise en compte des rythmes variables des apprenants, expériences sur le long terme). Cela correspond à une caractéristique majeure des processus créatifs dont le temps d'incubation est non linéaire (récuratif), variable, souvent long mais parfois très court (sérendipité) (Csikszentmihalyi, 2006, p. 81).
- Le rapport à l'espace est également central.

- Laisser une place à l'émergence, donc à l'improvisation ne signifie pas laisser aller, mais être à l'écoute pour introduire des variations dans les préparations et réalisations des travaux.
- Il s'agit de modifier la posture des enseignants, et non de leur fournir des boîtes à outils, et de développer l'autonomie, la pensée divergente et convergente, et le jugement critique des élèves.
- Les phases de métacognition sont tout aussi importantes pour la prise de conscience des processus cognitifs qui permettent de développer des stratégies d'enseignement-apprentissages adaptées au contexte et aux apprenants.

Conclusion

Les dernières études en didactique des langues s'appuyant notamment sur les enseignements de la psychologie et des neurosciences affectives et sociales nous amènent à penser que tout apprentissage est une émergence. Il est donc nécessaire de créer les conditions pour accueillir cette émergence. Pour ce faire, des compétences relevant de la créativité devraient être développées tant chez les enseignants que chez les apprenants.

L'approche par projets transdisciplinaires (EPI) translingues permettrait précisément aux élèves de faire du lien à différents niveaux d'action-perception-réflexion (moteur de la cognition). Introduire au moins deux langues vivantes simultanément dans les projets et généraliser ces approches semble pertinent pour l'avenir.

Enfin, parmi tous les dispositifs transdisciplinaires présentés comme innovants, les approches énonctives-performatives semblent avoir particulièrement leur place à l'école, puisqu'elles sollicitent tous les mécanismes de bas et de haut niveau des processus cognitifs relatifs à l'apprentissage des langues, développent l'empathie et la flexibilité mentale et réduisent les inégalités sociales en donnant l'accès à tous les élèves à des pratiques qui, dans le domaine extra-scolaire, sont réservés à une minorité de jeunes issus de milieux plutôt favorisés.

Ces réflexions auront nécessairement un impact sur l'évaluation, qu'il conviendrait de repenser pour inclure les élèves (donner une place à l'auto-évaluation dans les évaluations finales) et sur la formation des formateurs, des enseignants, et des artistes qui interviendraient dans les classes.

Bibliographie

- Abdelkader, Yamna, Bazile, Sandrine et Fertat, Omar. 2013. *Pour un Théâtre-Monde : Plurilinguisme, interculturalité, transmission*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Aden, Joëlle. 2016. « Créer, innover par le théâtre : pour une pédagogie éactive des langues ». In Capron Puozzo (dir.) *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, Chapitre 6, Louvain La Neuve: De Boeck supérieur : 107-18
- Aden, Joëlle. 2013. « Apprendre les langues par corps ». In *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, Presses Universitaires de Bordeaux. Bordeaux.
- Aden, Joëlle. 2010. *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*. Schibri-Verlag. Berlin.
- Aden, Joëlle. 2009. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe*, n° 4: 173-80.
- Aden, Joëlle. 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris: Editions Le Manuscrit - Manuscrit.com.
- Aden, Joëlle, et Sandrine Eschenauer. Sous presse. « Translanguaging: An Enactive-Performative Approach to Language Education ». In *in Emilee Moore, Jessica Bradley, James Simpson (eds.): Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Aden, Joëlle, et Eschenauer, Sandrine. 2014. « Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? » *Pratiques théâtrales en classes de Langues*, 2014, Les langues modernes n°4 édition : 69-77.
- Andreasen, Nancy C. 2005. *The Creating Brain: The Neuroscience of Genius*. 74 edition. New York: Dana Press.
- Auger, Nathalie. 2010. *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Bähr, Ingrid ; Sting Wolfgang et al. 2018. *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken*. 1. Aufl. 2019. S.l.: Springer VS.
- Beaudot, Alain. 1976. *Vers une pédagogie de la créativité*. 2è édition. Paris: Les éditions ESF.
- Berthoz, Alain. 2006. « Perception de Soi, Perception et compréhension d'autrui ». In *Berthoz, A. et Petit, J.-L. : Physiologie de l'action et phénoménologie*. Paris : Odile Jacob : 285-310.
- Besançon, Maud, et Todd Lubart. 2015. *La créativité de l'enfant. Évaluation et développement*. PSY-Évaluation, mesure, diagnostic. Wavre: Mardaga
- Bialystok, Ellen, Fergus I.M. Craik, et Gigi Luk. 2012. « Bilingualism: consequences for mind and brain ». *Trends in Cognitive Sciences, April 2012* Vol. 16 (No. 4): 240-50.
- Bialystok, Ellen. 2005. « Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG ». *Neuroimage*. 24 (1): 40-49.
- Bonnardel, Nathalie. 2006. *Créativité et conception : Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille: Solal Editeurs.
- Botella, Marion, Julien Nelson, et Franck Zenasni. 2016. « Les macro et micro processus créatifs ». In *I. Capron Puozzo (ed.): La créativité en éducation et formation*. Louvain La Neuve: De Boeck supérieur. 33-46

- Buckner, Randy L., et Fenna M. Krienen. 2013. « The evolution of distributed association networks in the human brain ». *Trends in Cognitive Sciences* Vol. 17 (No. 12): 648-65.
- Canagarajah, Suresh. 2011. « Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging ». *The Modern Language Journal* 95 (3): 401-17.
- Capron Puozzo, Isabelle. 2016. *La créativité en éducation et formation*. Louvain La Neuve : De Boeck supérieur
- Capron Puozzo, Isabelle. 2015. Emotions et apprentissage dans une pédagogie de la créativité. *Langage et l'homme*, 2 : 95-114.
- Capron Puozzo, Isabelle. 2014. Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue. Réflexion théorique et pratique sur la triade créativité, émotion, cognition. In *Voies Plurielles*.
- Clerc, Stéphanie. 2013. « Vivre la langue et construire une communauté d'apprentissage par la pratique théâtrale: analyse d'une expérience en classe d'accueil ». In Alix & al. (eds.) *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale, Université de Savoie, Laboratoire LLS, collection « Langues »*.
- Cottraux, Jean. 2010. *À chacun sa créativité*. 1^{re} éd. Odile Jacob.
- Craft, Anna. 2003. « The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator ». *British Journal of Educational Studies* 51 (06/2003): 113-27.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2006. *La créativité : Psychologie de la découverte et de l'invention*. Édition Réponses. Paris: Robert Laffont.
- Cyrułnik, Boris. 2000. *Les nourritures affectives*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Damasio, Antonio R. 2006. *L'erreur de Descartes - Les raisons des émotions*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Damasio, Antonio-R. 2003. *Spinoza avait raison : Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Davis, Mark H. 1983. « Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach ». *Journal of Personality and Social Psychology* 44 (1): 113-26.
- Decety, Jean. 2001. *Cerveau, perception et action, tome 45*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dewey, John. 1934. *L'art comme expérience*. Paris: Folio.
- Dietrich, A., et R. Kanso. 2010. « A Review of EEG, ERP, and Neuroimaging Studies of Creativity and Insight. » *Psychological Bulletin, American Psychological Association 2010, Vol. 136, No. 5*.
- Deslandre, E., G. Lefebvre, C. Girard, M. Lemarchand, et A. Mimouni. 2004. « Les fonctions exécutives ». *NPG Neurologie - Psychiatrie - Gériatrie* 4 (19): 8-10.
- Eschenauer, Sandrine. 2018. « Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues. » In *E. Maitre de Pembroke, A. Mouchet et J., Aden, Corps, gestes, paroles dans la situation d'enseignement*. Paris: Recherches & Education, n° spécial. (Date prévue de publication : 2018).
- Eschenauer, Sandrine. 2018a. « Translanguaging and Empathy: effects of performative approach to language learning ». In *The Arts in Language Teaching. International Perspectives : Performative – Aesthetic – Transversal*. Europa lernen. Perspektiven für eine Didaktik europäischer Kulturstudien. Berlin, Vienna, Zurich, London: LIT Verlag.

- Eschenauer, Sandrine. 2018b. « Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxis- und Forschungsbericht aus einer Grundschule eines Pariser Vororts ». In *Theatrale Methoden in anderen Fächern*. Schultheater 4 (Vol. 35). Seelze : Friedrich Verlag.
- Eschenauer, Sandrine. 2017. « Médiations langagières dans une pédagogie éactive au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translangageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes. » Thèse de doctorat. Créteil : Université Paris-Est.
- Eschenauer, Sandrine et Voise, Anne-Marie. 2017. « Partager ses langues et ses cultures en Cycle 3 ». In *De l'école au collège, quelles continuités dans l'enseignement-apprentissage des langues ? Enjeux, faisabilité, perspectives*. Les Langues Modernes, numéro 2-2017. Paris: APLV, 34-43.
- Eschenauer, Sandrine. 2014a. « La créativité entre corps langageants et langues encorporées ». Communication. *Colloque international Créativité et didactique des Langues. Lausanne (Suisse) 15- 16 mai 2014*.
- Eschenauer, Sandrine. 2014b. « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance ». In Aden, J. et Arleo, A. (eds.) *Langues en mouvement, Languages in Motion*, Actes de colloques n°6. Nantes : E-Crini, ISSN 1760-4753: 1-24.
- Gallagher, Shaun. 2007. « Neurophilosophy and neurophenomenology. » L. Embree and T. Nenon (eds.), *Phenomenology 2005 Vol. 5.*, 2007. Bucharest: Zeta Press: 293-316.
- Gardner, Howard. 2009. *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir*. Paris : Odile Jacob.
- Gardner, Howard. 2001. *Les formes de la créativité*. Paris : Odile Jacob.
- Golse, Bernard. 2006. *L'être-bébé : La question du bébé à la théorie de l'attachement, à la psychanalyse, et à la phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- Giglio, Marcelo. 2015. *Creative collaboration in teaching*. Londres : Palgrave Macmillan.
- Gosselin, Pierre et al. 2014. *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art au collège et à l'université*. Québec: UQAM. <http://www.compétenceacreer.uqam.ca>.
- Gueguen, Catherine. 2018. *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les Arènes.
- Guilford, J. P. 1967. *The Nature of Human Intelligence*. 1st Edition. New York: McGraw-Hill.
- Hentig, Hartmut von. 2000. *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. Weinheim: Beltz GmbH, Julius.
- Holm-Hadulla, Rainer M. 2011. *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung: Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre Praktischen Anwendungen*. 1., Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG.
- Immordino-Yang, Mary Helen. 2015. *Emotions, Learning, and the Brain – Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York: W. W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, Mary Helen, et Damasio, Antonio. 2007. « We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education ». *Mind, Brain, and Education* 1 (1): 3-10.
- Jacob, François. 1976. *La Logique du vivant*. Gallimard. Paris : Gallimard.
- Jaoui, Hubert. 1979. *Créa.Prat. Manuel de crativité pratique*. Edition Epi. Paris.

- Kandel, Eric. 2001. « The Molecular Biology of Memory Storage: A Dialog Between Genes and Synapses. Bioscience reports ». *Bioscience reports*. (21)5, 2001.
- Koestler, Arthur. 1979. *Janus. A Summing Up*. Paris : Calmann-Lévy.
- Lapaire, Jean-Rémi. 2011. « Grammar, gesture and cognition : insights from multimodal utterances and applications for gesture analysis ». In *Visnyk of the Lviv University*, 83-103. Series Philology : General Linguistics, Issue 52. Lviv: Ivan Franko National University.
- Larsen-Freeman, Diane. 2013. « Complexity Theory: A New Way to Think ». *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 2, 2013, Universidade Federal de Minas Gerais édition.
- Lubart, Todd. 2003. *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Luppino, G., et G. Rizzolatti. 2000. « The Organization of the Frontal Motor Cortex ». *Physiology* 15 (5): 219-24.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* New York: Harper Collins: 3-34.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Moro, Marie-Rose. 2015. *L'adolescent créatif face aux malaises de la société*. Regards Psy. Paris : Armand Colin.
- Moro, Marie-Rose. 2002. *Enfants d'ici, venus d'ailleurs*. Paris : La Découverte.
- Nitsch, Cordula. 2007. « Mehrsprachigkeit. Eine neurowissenschaftliche Perspektive. » In *Anstatt, Tanja (Hrsg.) Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung.*, Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. Tübingen : 47-68.
- Noe, Alva. 2006. *Action in Perception*. Cambridge et al.: MIT Press.
- Petit, Philippe. 2014. *Créativité : Le crime parfait*. Arles : Actes Sud Éditions.
- Rizzolatti, Giacomo, et Corrado Sinigaglia. 2008. *Les Neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.
- Robinson, Ken. 2011. *Out of our Minds. Learning to be creative*. 2^e édition. West Sussex: Capstone.
- Rosch, Eleanor, Evan Thompson, et Francisco J. Varela. 1993. *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Tardif, J. & Dubois, B. (2013). « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xviii,(1) : 29-45.
- Sambanis, Michaela. 2013. *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. 1^{re} éd. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schewe, Manfred. 2011. « Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern ». In *Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.), Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Kempten: Diesterweg: 20-31.
- Sofia, Gabriele. 2016. « Embodied Creativity. Formation de l'acteur et neurosciences de la créativité ». In *Capron Puozzo, Isabelle (ed.): La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain La Neuve: De Boeck supérieur : 93-106.
- Spitzer, Manfred. 2012. « Ist Kreativität lernbar? Erkenntnisse aus der Hirnforschung ». Keynote. Kommunikationskongress 15/10/2012. <https://www.youtube.com/watch?v=bv16azw2MVo>.

- Spitzer, Manfred. 2009. « Kindertheater : Kreativität, Vorstellungen und Gehirnforschung » ». *Zeitschrift Nervenheilkunde* 3/2009.
- Sting, Wolfgang. 2008. « Anderes Sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. » In *Theater interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, Berlin: Schibri: 101-26
- Tardif, Jacques, et Dubois, Bruno. 2013. « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables ». *Revue française de linguistique appliquée* XVIII (1): 29-45.
- Théberge, Mariette. 2006. « Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien, La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste, ». *Education et francophonie* XXXIV: 133-47.
- Thirioux, Bérangère, et Berthoz, Alain. 2010. « Phenomenology and physiology of empathy and sympathy: how intersubjectivity is the correlate of objectivity ». In *J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, (dir.) Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance.*, 45-60. Coll.GramR. Bruxelles: Peter Lang.
- Thompson, Evan. 2010. *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind* by Evan Thompson. The Belknap Press.
- Trachtenberg, Joshua T., Brian E. Chen, Graham W. Knott, Guoping Feng, Joshua R. Sanes, Egbert Welker, et Karel Svoboda. 2002. « Long-term in vivo imaging of experience-dependent synaptic plasticity in adult cortex ». *Nature* 420 (décembre): 788-794.
- Trocmé-Fabre, Hélène. 1999. *Réinventer le métier d'apprendre*. 1^{re} éd. Paris: Editions d'Organisation.
- Varela, Francisco J. 1996. « Neurophenomenology. A Methodological Remedy for the Hard Problem ». *Journal of Consciousness Studies*, 3, No. 4, 1996 : 330-349.
- Varela, Francisco. 1988. *Invitation aux sciences cognitives*. Nouv. éd. Paris : Seuil.
- Vartanian, Oshin, Adam S Bristol, et James C. Kaufman. 2016. *Neuroscience of Creativity*. The Mit Press. Cambridge, London. <https://mitpress.mit.edu/books/neuroscience-creativity>.
- Voise, Anne-Marie. 2017. *Les voyages de Jazz*. Paris : Editions SED
- Vygotski, Lev. 1934. *Pensée et langage*. 4^e édition. Paris : La Dispute.
- Waldenfels, Bernhard. 2006. *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. 5^e éd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES

POURQUOI METTRE À CONTRIBUTION LE NUMÉRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE ?

Elke NISSEN

Professeure, Université Grenoble-Alpes

L'utilisation du numérique dans un cadre éducatif véhicule depuis ses tout débuts une image de modernité, et ce dans tous types de contextes (scolaires, universitaires, formation professionnelle, etc.). Ses apports potentiels restent cependant soumis à certaines conditions.

De nombreuses études ont tenté d'établir l'efficacité du numérique pour apprendre (cf. Endrizzi, 2012). La vérification de cette efficacité, par rapport à des situations d'enseignement-apprentissage sans recours au numérique, s'est révélée être difficilement réalisable à une large échelle. Cela est avant tout lié à deux éléments. Premièrement, le terme « le numérique » est très large alors que chaque type d'outil⁶¹ et de ressource qu'il recouvre peut avoir des apports dans des types de situations pédagogiques spécifiques, dans le cadre d'activités pédagogiques⁶² et en lien avec un rôle joué par l'enseignant également spécifique (Amadiou & Tricot 2014, p. 7). Deuxièmement, le numérique fait partie d'un tout, et ne détermine pas à lui seul les résultats d'un enseignement ; c'est avant tout le scénario pédagogique⁶³ qui importe (Nissen, 2004 ; Roussel & Gaonac'h, 2017), et non le numérique en tant que tel. Ainsi, par exemple, les effets positifs liés à l'introduction d'un jeu sérieux (dont l'objectif est de faire apprendre) sont dus au fait que le scénario pédagogique mis en place repose sur une mise en situation et en activité de l'apprenant – contrairement à une situation passive – et sur des *feedbacks* réguliers, non à la présence du jeu ou du numérique en tant que telle (Amadiou & Tricot 2014, p. 20). De plus, comme cela sera explicité par la suite, le recours au numérique n'a pas automatiquement ou dans tous les cas un effet positif. Il peut, en revanche, faciliter certaines approches pédagogiques, voire rendre possibles certains types d'activités d'apprentissage (voir plus bas). La question qui sera traitée ici est par conséquent plutôt celle de savoir à quelles conditions le numérique fait sens dans l'apprentissage des langues en contexte scolaire, et comment mettre à contribution le numérique de manière pertinente – cette question se recoupant avec celle de la plus-value possible du recours au numérique.

A. A quelles conditions le numérique fait-il sens dans l'enseignement-apprentissage des langues en contexte scolaire ?

1. Une cohérence avec les objectifs pédagogiques

Si l'on cherche à éviter que le numérique occupe simplement un statut de gadget, ou, pire encore, qu'il puisse être un frein, une première condition est que le choix des outils se fasse de manière à ce

⁶¹ Le terme « outil » regroupe ici des logiciels, des applications, des sites ou encore des plateformes d'apprentissage en ligne.

⁶² Le terme « activité pédagogique » est utilisé dans ce texte comme hypéronyme pour des tâches, exercices, etc.

⁶³ Le scénario pédagogique étant entendu comme la proposition du déroulement de la séquence pédagogique *a priori*, contenant des étapes progressives, inscrites dans un échelonnement temporel, et prévoyant un mode d'organisation pour chaque étape (types d'activités et d'interactions visées, rôles joués par les acteurs de la formation, etc.)

qu'ils s'intègrent de manière cohérente dans le scénario pédagogique. En tout premier lieu, cela signifie qu'ils se mettent au service des objectifs pédagogiques fixés. Par conséquent, ils se mettent également au service des activités d'apprentissage proposées (qui poursuivent à leur tour ces objectifs) et des activités d'évaluation⁶⁴. Inversement, chaque outil garde nécessairement des spécificités, que la scénarisation et les consignes des activités proposées devraient prendre en compte : son fonctionnement, ses contraintes et les possibilités qu'il offre (Hampel 2006, p. 111 ; Dooly 2010, p. 287).

2. Une cohérence du scénario pédagogique dans son ensemble

Plus largement, c'est la cohérence d'ensemble du scénario pédagogique qui importe, où chaque élément est inséré en tenant compte des autres éléments ainsi que des objectifs et du contexte : les approches didactiques et pédagogiques retenues, les activités ou tâches d'apprentissage proposées, leur principe d'enchaînement, les modalités de réalisation de ces activités (de manière individuelle ou à plusieurs, en même temps ou non, en salle de classe ou en dehors), le choix des outils – numériques ou autres –, l'articulation entre des activités réalisées en salle de classe et à distance, les ressources proposées, les rôles joués par l'enseignant (Nissen, 2019).

3. Un accompagnement pour des aspects techniques

La prise en main du ou des outils numériques par les élèves est l'un des facteurs qui détermine leur engagement dans la tâche, du moins lorsque celle-ci recourt largement à ces outils (par exemple dans une formation hybride, Nissen, 2012). L'usage du numérique qu'ont les élèves dans leur vie extrascolaire ne les amène pas automatiquement, contrairement à certaines croyances, à savoir maîtriser les outils proposés dans le cadre scolaire, d'une part parce qu'il ne s'agit souvent pas des mêmes outils et que les pratiques extrascolaires varient beaucoup entre les élèves, et d'autre part parce qu'il ne s'agit pas des mêmes compétences qui sont sollicitées dans un contexte d'apprentissage scolaire, telles que « comprendre en profondeur, produire, créer, partager » (Amadiou & Tricot 2014, p. 80). Même si les usages en dehors et dans le cadre scolaire ont tendance à se rapprocher, et que par exemple la recherche d'information fait partie intégrante des pratiques d'un nombre croissant d'élèves en dehors de l'école, ces pratiques restent socialement marquées, et ne s'appuient pas forcément sur des stratégies de recherche informationnelle performantes (Alava & Morales, 2015). Il en découle que la prise en main de l'outil ainsi que de l'usage qui en est fait dans une situation pédagogique demandent à être accompagnés et soutenus (Nissen, 2012), par l'enseignant, par des activités réflexives, ou par une entre-aide entre pairs par exemple.

4. Un accompagnement pour des compétences et stratégies métacognitives, cognitives, etc.

Le numérique peut être mis à profit pour des approches pédagogiques qui favorisent l'activité et la prise en main de son apprentissage par l'apprenant. C'est le cas par exemple – mais pas exclusivement – dans des formations hybrides ou des classes inversées, où une partie des activités ou tâches se déroulent à distance, soit de manière individuelle (comme la réalisation d'un quiz portant sur un document que l'élève lit ou regarde), soit en interaction avec d'autres (voir plus bas). Comme

⁶⁴ Autrement dit, c'est une intégration cohérente du numérique dans l'alignement pédagogique qui est visée.

dans toutes les approches autonomisantes qui responsabilisent l'apprenant, l'autonomie des apprenants est non seulement une visée, mais également un moyen pour prendre en main son apprentissage et son cheminement pédagogique : savoir s'organiser pour réaliser les activités, savoir mobiliser de l'aide de la part d'autres personnes, savoir apprendre, savoir comprendre, sélectionner, réutiliser des informations, savoir utiliser l'outil numérique à bon escient (cf. ci-dessus), savoir mobiliser les acquis langagiers pour comprendre et pour réaliser l'activité, etc. (Albero, 2003 ; Nissen, 2019). Ces compétences ne peuvent pas toutes être considérées comme des pré-requis, mais inversement il n'est pas non plus possible de les travailler toutes, dans le temps imparti pour l'enseignement de la LV. Ce sont donc généralement celles qui sont les plus importantes au vu des visées pédagogiques et du scénario mis en place pour les atteindre, pour lesquelles un accompagnement est (ou devrait être) mis en place, sous forme d'une aide apportée par l'enseignant, d'activités préalables ciblant ces compétences, la possibilité de poser des questions en cas de difficulté (questions auxquelles répondent l'enseignant, les pairs ou des personnes tierces), des fiches d'aide en ligne, etc. (Nissen, 2012). Pellerin (2017) fait état d'un exemple où l'accompagnement est fourni par une application. Des élèves en primaire (6 à 8 ans) y utilisent en cours de français langue seconde, au Canada, des smartphones et tablettes de manière individuelle en salle de classe. Ils se servent d'une application en ligne, *Puppet Pals*, afin de créer la trame d'une histoire et leur propre dialogue avec les personnages proposés par l'application, tels qu'un dragon et un chevalier. Ils déclarent que le fait de pouvoir déplacer les personnages pour s'aider dans la création, et de pouvoir recommencer leur création s'ils ne sont pas satisfaits, les aide dans la construction de l'histoire.

Plusieurs études montrent que ces compétences, ou stratégies, sont une condition incontournable non seulement pour que l'élève puisse prendre en main la réalisation des activités d'apprentissage, mais surtout pour qu'elles lui permettent d'apprendre. Ainsi, dans une situation d'écoute libre de documents numériques en baladodiffusion par exemple, seuls les élèves ayant acquis des stratégies de manipulation de l'écoute, d'arrêter le document à bon escient et de revenir en arrière, bénéficient davantage de cette écoute que dans une situation d'écoute collective en salle de classe (Roussel *et al.*, 2008). De la même manière, Catoire (2017) insiste sur la nécessité que les élèves sachent mettre en œuvre des stratégies métacognitives pour mettre à profit une activité de compréhension de l'oral en baladodiffusion.

B. Comment mettre à contribution le numérique de manière pertinente ? – dans quels types d'activités et d'approches a-t-il sa place ?

Le numérique ne change ainsi pas les principes d'une scénarisation pédagogique cohérente, mais ouvre quelques nouvelles portes ou bien peut soutenir favorablement certaines approches ou méthodes dans l'enseignement-apprentissage des LV. La liste des types d'activités et d'approches qui suit n'est pas limitative, mais contient quelques tendances majeures.

1. Pour soutenir des interactions

Un objectif majeur de l'enseignement-apprentissage des langues, à l'ère de la perspective actionnelle introduite sur la base du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), et reprise par son complément (Conseil de l'Europe, 2018), est celui que les élèves sachent

interagir avec d'autres en langue cible et sachent réaliser des tâches ensemble. L'interaction est, dans ce cadre, à la fois une visée et un moyen pour l'apprentissage, car savoir interagir en langue étrangère nécessite une certaine pratique (Puren, 2002). La mise en place d'interactions se base, en plus, sur le principe que l'on apprend à travers la coopération et la collaboration avec d'autres. Cet apprentissage peut reposer sur des processus divers, qui sont par exemple l'entre-aide, une imitation active (réfléchie) de ces personnes, le fait de s'apercevoir que ces autres personnes peuvent s'exprimer différemment ou apporter une solution différente à un problème et suite à cela remettre en question sa propre manière de résoudre le problème, de s'exprimer ou de voir les choses, etc. Un exemple évoqué plus bas, au sujet de la pédagogie active, inclut une interaction entre pairs du même groupe-classe. D'autres types d'interaction permettent d'élargir le cercle des interlocuteurs au-delà du groupe-classe et de l'enseignant, autrement dit, de permettre une certaine ouverture vers l'extérieur. Deux cas de figure sont présentés ci-dessous : celui de la télécollaboration et celui du web 2.0.

2. Le cas de figure de la télécollaboration

La télécollaboration, relativement connue dans l'enseignement primaire et secondaire grâce à eTwinning, en est une. Dans une télécollaboration, des élèves de différents pays interagissent en ligne de manière régulière pendant une certaine durée, les échanges étant organisés et accompagnés par leurs enseignants respectifs. La palette d'outils numériques mis à contribution dans les différents projets de télécollaboration est large, et va d'outils simples d'accès, tels que le mél ou un *padlet* (un mur d'affichage en ligne) à des outils plus complexes à gérer, comme des outils de visioconférence (du type Skype) ou des mondes virtuels (comme *Second Life*), en passant par des blogs ou des plateformes dédiées comme celle mise à disposition par eTwinning (le « *Twinspace* »). Les interactions se déroulent le plus souvent soit alternativement dans la langue cible des uns – qui est la langue de scolarisation des autres (et vice-versa) –, soit dans une langue véhiculaire commune.

Dans la télécollaboration également, l'importance de l'accompagnement pour que les élèves tirent pleinement bénéfice d'un tel échange a pu être montrée. Ainsi, des élèves (11 à 14 ans) situés dans des établissements scolaires au Pays-Bas et en Espagne augmentent davantage la confiance dans leur capacité à communiquer en langue cible, et la valeur qu'ils accordent à la communication dans cette langue cible, lorsque la télécollaboration est pleinement intégrée dans le scénario pédagogique et que l'enseignant fournit un suivi régulier (Jauregi & Melchor-Couto, 2018). D'autres apports constatés pour l'apprentissage langagier se situent au niveau de la négociation du sens pour comprendre et se faire comprendre, d'une correction fournie par les pairs en réaction à un énoncé (*feedback* correctif), et du développement de compétences pragmatiques comme l'usage approprié du tutoiement ou du vouvoiement (Lewis & O'Dowd, 2016). En plus de l'apprentissage langagier, on peut constater des apports au niveau du développement de compétences interculturelles. La discussion avec des personnes issues d'autres contextes culturels et autour de leurs habitudes et représentations peut occuper une place tout à fait centrale dans les télécollaborations. Pour les deux, aspects langagiers et interculturels, un travail réflexif sur les échanges qui ont eu lieu, au moyen par exemple d'un extrait enregistré des interactions, apparaît comme un élément important pour apprendre. D'autres visées sont la compétence de communiquer de manière appropriée au moyen d'outils en ligne, ainsi que, dans le cas de projets de télécollaboration conjointement avec des enseignants d'autres matières, des compétences liées à ces matières (compétences disciplinaires)

(Lewis & O'Dowd, 2016).

L'intensité des interactions en tant que telle est très variable d'un projet de télécollaboration à l'autre. Elle peut être faible, et se limiter à l'échange de documents ; ces documents étant toutefois produits pour des destinataires concrets ce qui leur donne donc un objectif dépassant le contexte de la classe. C'est le cas d'un projet de création d'un diaporama, Carnet de voyage virtuel⁶⁵, en classe de 5^e en cours d'anglais et de technologie, où le diaporama se base sur les documents créés (des enregistrements sonores, vidéo, des images sur leur lieu de vie) et fournis par les partenaires, ces phases étant précédées par une présentation de chaque élève dans son profil au sein du *Twinspace*. Les interactions peuvent être bien plus intenses dans d'autres projets de télécollaboration, et aller jusqu'à la collaboration en petits groupes autour d'une production commune, comme dans le cas de la rédaction de brefs romans policiers par des élèves de seconde en cours de langue, avec leurs partenaires à l'étranger⁶⁶.

3. Le cas de figure du web 2.0

Produire afin de publier dans le web 2.0 accroît la volonté et les efforts des élèves de réaliser un travail de qualité, car ils sont conscients du public potentiel élargi (Ollivier & Puren 2011, p. 68 ; Venaille, 2014)⁶⁷. Mais le web 2.0 permet également des interactions, dans un cadre élargi par rapport à celui du groupe-classe. L'apprenant peut potentiellement y agir en tant qu'acteur social – en participant à la vie sociale et en faisant entendre sa voix – au moins autant qu'en tant qu'apprenant. C'est le cas par exemple lorsqu'il donne des conseils sur sa ville natale sur un forum de voyage tel que Wikitravel (Ollivier *et al.* 2018, p. 65). D'autres interactions dans le web 2.0 sont liées à des usages informels des jeunes, ce qui signifie qu'ils se déroulent en dehors du contexte scolaire, et ne poursuivent pas *a priori* un but d'apprendre. Il s'agit par exemple de la pratique de jeux vidéo collectifs en ligne. À travers la pratique langagière, ces jeunes développent leur compétence langagière ainsi qu'une plus grande confiance en leurs capacités langagières (Ollivier *et al.* 2018, p. 67). Ou encore, dans le cadre d'une pratique de fanfiction⁶⁸, les locuteurs non-natifs rédigent des textes dont certaines caractéristiques linguistiques (l'utilisation conjointe de certaines suites de mots fréquemment utilisées) s'approchent beaucoup de celles du modèle (Sokkett, 2018). Une condition néanmoins est toujours liée à une pratique et à un apprentissage dans ces situations informelles : celle que l'activité proposée fasse sens aux yeux des apprenants. Si l'on cherche à faire rentrer de telles pratiques dans un contexte d'apprentissage institutionnel, ce qui est l'une des tendances actuelles, on ne peut pas faire abstraction de cette condition. La négliger peut d'ailleurs conduire par exemple à des situations où l'apprenant s'identifie comme apprenant de langue dans un réseau social de partage de pratiques, et demande à être corrigé au niveau de la langue, alors que cela ne correspond pas à l'usage habituel de ce réseau social – et du coup ne jamais recevoir de réponse

⁶⁵ <https://www.etwinning.fr/decouvrir/les-projets-etwinning/projet/a-virtual-travel-diary-through-europe-carnet-de-voyage-virtuel.html>

⁶⁶ <https://www.etwinning.fr/decouvrir/les-projets-etwinning/projet/short-detective-stories-in-pictures.html>

⁶⁷ Si la motivation et l'investissement sont perçus généralement comme favorisant l'apprentissage, ils ne sont pas pour autant toujours une condition suffisante, comme le rappelle utilement Catoire (2017) au sujet de la compréhension de l'oral.

⁶⁸ Il s'agit de la rédaction de textes/dialogues sur un personnage ou une série dont les personnes sont fan, en adoptant le style d'expression utilisé par l'auteur ou le personnage, et leur publication sur un blog dédié

(Mangenot, 2017).

4. Pour soutenir une pédagogie active

Le numérique est fréquemment utilisé comme un levier pour mettre en place une pédagogie plus active, basée largement sur une participation et un investissement de la part des apprenants (mais il serait erroné d'en déduire qu'il conditionne *automatiquement* un changement des pratiques et des approches d'enseignement-apprentissage). Deux exemples qui connaissent un certain engouement à l'heure actuelle et dans lesquels le numérique joue un rôle souvent important sont le jeu et la classe inversée.

Le premier exemple, le jeu, peut être considéré comme tâche au sens de la perspective actionnelle, dans laquelle l'apprenant agit socialement – en jouant – au moins tout autant qu'en tant qu'apprenant, lorsqu'il poursuit le but de gagner ou de réussir dans le jeu. Le recours au jeu repose sur le plaisir de jouer (ou autrement dit sur une « attitude ludique »). Différents apports du jeu sont, entre autres, le fait de varier par rapport à d'autres activités introduites habituellement, une large participation des apprenants qui, en jouant en petits groupes, ont des opportunités de prise de parole fréquentes, et un engagement de certains élèves qui ne sont pas nécessairement actifs dans d'autres types d'activités (Schmoll, 2016 ; Silva, 2008 ; Andlauer *et al.*, 2018). Le numérique ajoute certains apports potentiels, qui sont avant tout la proposition de contextes et d'actions différentes de ceux que l'on peut rencontrer dans le quotidien (telle que la possibilité d'imaginer et de bâtir une ville dans un jeu vidéo), ainsi qu'une variété accrue de décisions et de possibilités (Andlauer *et al.*, 2018). Les jeux d'évasion (*escape games*) peuvent illustrer ce dernier point, comme celui d'*Ellis Island*⁶⁹ pour des élèves de seconde, qui a recours à la réalité virtuelle pour faire découvrir un mot de passe, et à un *padlet* en ligne contenant des informations-clés, auquel on accède par un code que les élèves doivent au préalable trouver, ainsi qu'à des vidéos avec exercices autocorrectifs en ligne, le tout combiné à des énigmes et indices sur papier. Une difficulté pour le recours à tout jeu est l'équilibre délicat à trouver entre aspects ludiques et apprentissage, pour que d'une part le jeu ne soit pas perçu comme un prétexte et un simple exercice par l'apprenant, et que d'autre part il s'intègre « pleinement, avec des objectifs clairs et cohérentes, à la séquence pédagogique » (Silva 2008, p. 23).

Le deuxième exemple est celui de la classe inversée. L'acception de ce terme n'est, du moins pour l'heure, pas bien stabilisée ; on discerne néanmoins la visée sur laquelle ce terme est fondé : celle de déplacer le travail sur des contenus en dehors et en amont de la classe – *a priori* au moyen du numérique –, de manière à laisser la place à une pédagogie active au sein de la classe (Baker, 2000). Alors que certains auteurs ne font pas d'indication spécifique relative aux types de ressources mises à contribution en dehors de la classe, d'autres estiment qu'il s'agit nécessairement d'une vidéo (Bishop & Verleger, 2013). La notion de « contenus » peut interroger en lien avec les langues étrangères : elle est souvent interprétée comme étant des éléments lexicaux, grammaticaux ou des contenus informationnels des documents dans les classes inversées prévues et mises en place, comme l'a montré une analyse de 52 scénarios de classe inversée décrits par des enseignants de langue (Verch & Nissen, 2017). Dans ces scénarios, les vidéos de type transmissif, telle qu'un exposé

⁶⁹ L'auteure de ce jeu d'évasion, Carine Alves, en explique les principes ici : <https://view.genial.ly/595290bf408d897f443e1972/escape-the-island-of-tears>

sur un point de grammaire par l'enseignant en préparation d'activités qui suivront en présentiel, sont relativement fréquentes (au total, plus d'un tiers des vidéos analysées y est de type transmissif), surtout de la part d'enseignants faisant une projection pour leur première situation de classe inversée – elle est moindre, mais toujours existante, chez les enseignants ayant déjà fait l'expérience d'une classe inversée et qui en rendent compte (ibid.). Cette tendance interroge, face à l'objectif d'introduire une pédagogie plus active. Il serait intéressant de disposer de recherches sur les approches pédagogiques effectivement mises en place dans les classes inversées, et leurs éventuelles contradictions⁷⁰. Dans ce cadre, il sera important également de poser la question de l'accompagnement des élèves lorsqu'ils sont confrontés aux contenus en dehors de la classe, et qu'ils rencontrent des difficultés. Cette même question se pose dans le cadre des formations hybrides – dont la classe inversée est pour certains auteurs une forme spécifique (Strayer, 2012 ; Kim *et al.*, 2014) – mais qui laisse une plus grande liberté aux enseignants quant à l'enchaînement des moments dans et hors classe (les situations à distance n'étant pas nécessairement, ou pas uniquement, des moments de préparation des moments en classe), et aux types d'activités ou de contenus qui y sont abordés.

Si les pratiques mises en place ou prévues ne semblent donc pas toujours pleinement s'inscrire dans les visées initialement affichées, cela est en revanche le cas dans d'autres cas de figure. Le projet « Ecrire une anecdote gothique »⁷¹, pour des élèves de 4^e, peut servir d'illustration pour cela. Il met, par ailleurs, à contribution une pluralité de possibilités offertes par le numérique. Dans ce projet, les élèves commencent par une recherche d'informations sur internet, guidée par des questions (*webquest*). Ils ont la possibilité de poser des questions en cas de besoin, *via* la plateforme pédagogique en ligne utilisée (*Edmodo*) ; ce scénario pédagogique prévoit ainsi une forme d'accompagnement pour les activités étant réalisées à distance. Lorsqu'un élève n'a pas accès à internet à son domicile, il a la possibilité d'aller au centre de documentation et d'information (CDI) du collège ou bien de venir dans une salle de langue dans un créneau convenu. Les élèves rédigent par la suite un document textuel en petit groupe, qui réinvestit les connaissances acquises dans le cadre de la *webquest*. Le travail en petit groupe met à profit une correction par les pairs, au sein du groupe et également entre les différents groupes. Cette correction par les pairs n'est pas conditionnée par le numérique, mais est facilitée par la possibilité d'insérer des commentaires ou modifications apparentes dans un document. Afin de préparer la lecture et l'enregistrement de leur texte, les élèves font un travail d'éléments de prononciation à partir des tablettes, équipées d'écouteurs. Après l'enregistrement du texte, ils préparent un quiz (sur Kahoot) sur le document auquel les élèves de la classe répondront en visualisant les résultats obtenus.

Il paraît utile de mentionner encore d'autres approches pédagogiques et domaines où le numérique fait sens dans le cadre d'un enseignement-apprentissage des langues à l'école, de manière toujours non limitative :

5. Pour soutenir l'individualisation

Cette individualisation est liée de près à la rupture des trois unités de temps, de lieu et d'action

⁷⁰ Du moins dans le domaine des langues, de telles recherches n'ont à notre connaissance pas été menées.

⁷¹ Rafika Selmi, <https://vimeo.com/172384931> ; <https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/experience-de-classe-inversee>

(Demaizière & Dubuisson, 1992 ; Dejean-Thircuir & Nissen, 2013) : il s'agit de la différenciation du rythme de travail et d'apprentissage individuel, du moment (voire du lieu) où une activité est effectuée, ou encore de l'activité elle-même, certains élèves travaillant sur certains documents et d'autres sur d'autres documents, de manière à avoir des apports complémentaires pour les activités qui suivent. L'accès aux ressources, leur manipulation individuelle, le choix potentiel parmi différentes activités, etc. sont facilités par le support numérique.

6. Pour accéder aux ressources

Plus largement, internet facilite l'accès aux ressources en langue cible, même s'il peut être utile de rappeler que la masse d'informations à disposition demande des compétences de recherche, de sélection et de traitement de ces informations (voir plus haut), pour lesquelles il est utile de mettre en place un accompagnement (Ciekanski 2014, § 21). Et même si c'est l'enseignant qui effectue cette recherche, elle est coûteuse en temps surtout lorsqu'il s'agit de documents audio ou vidéo (Detey *et al.*, 2009).

7. Pour soutenir le travail de l'oral (compréhension de l'oral, phonétique, prosodie)

Les enseignants qui sont amenés à enseigner une LV, surtout en primaire, n'ont souvent pas acquis une prononciation et une prosodie relevant finement des caractéristiques de celles de cette langue (l'anglais en l'occurrence) (Voise, 2011). Pour ne pas prendre comme référence idéale – mais difficile à atteindre – le niveau d'un locuteur natif, le Complément au CECR (Conseil de l'Europe 2018, p. 141) utilise les notions d'intelligibilité (effort que l'interlocuteur doit investir pour décoder ce qui est dit), d'articulation des sons de la LV (la familiarité et la confiance avec lesquels ils sont produits), et de traits prosodiques (par exemple, savoir donner une intonation particulière pour souligner un message particulier). Pour permettre de confronter les élèves à d'autres sources de production orale que l'enseignant ou encore les ressources du manuel, le recours au numérique apporte également des avantages. Le recours à la baladodiffusion a déjà été abordé plus haut ; elle permet une individualisation du travail de la compréhension de l'oral. L'accès à des ressources audio ou vidéo numériques permet également de disposer d'une palette de variations de la langue, et de travailler éventuellement de manière systématique sur les différences par rapport au système écrit, comme le proposent Detey *et al.* (2009) qui exploitent un corpus de données orales, dans une même LV, pour l'enseignement de l'oral.

Magnat (2013) met en avant la nécessité de mener un travail explicite sur la reconnaissance et la production de phonèmes – plus précisément la segmentation des mots en phonèmes et la combinaison des phonèmes – pour faire progresser les élèves. Dans son étude, des élèves en primaire (CE1) disposent de cartes couleur où chaque couleur correspond à une représentation sonore des phonèmes en anglais, et qu'ils peuvent manipuler sur tableau blanc interactif (TBI), afin d'aider la manipulation mentale de ces éléments. La visée est ici d'élargir leur répertoire de phonèmes, par rapport à ceux de leur(s) première(s) langues. La situation mise en place permet par ailleurs aux élèves d'échanger autour des phonèmes devant le TBI.

Une large partie du lexique en anglais, langue la plus enseignée dans le système scolaire en France, a des origines françaises (par exemple, *to agree, people*). Il en résulte une graphie souvent proche des mots dans les deux langues, ce qui rend d'autant plus difficile aux élèves ayant pour langue première

le français de ne pas être influencés par la prononciation française pour les mots en question (Forlot & Beaucamp, 2008). Si en primaire la forme écrite du mot n'est généralement introduite qu'en fin de leçon, certains enseignants donnent toutefois des brèves listes de vocabulaire à retenir aux élèves, et celles-ci sont assez répandues dans le secondaire (Forlot & Beaucamp, 2008). Notons ici l'existence d'applications gratuites et faciles à prendre en main, comme Quizlet, qui permet de combiner pour une liste de mots une image ou la forme graphique du mot avec sa forme sonore, et propose des *flashcards* pour la mémorisation sonore et écrite, des dictées de mots, etc. Les dictionnaires en ligne, comme Leo, disposent également d'une forme sonore des mots de leur base de données.

8. Pour soutenir une réflexion sur et une aide pour l'emploi du lexique

C'est ici l'appui sur un concordancier qui est mis en avant par certains chercheurs (Boulton & Tyne, 2014 ; Schaeffer-Lacroix, 2014), c'est-à-dire sur un corpus de textes dans une langue donnée qui permet ensuite de faire un travail de recherche, par exemple, des prépositions qui sont utilisées en lien avec tel verbe. Ici plus encore que pour d'autres outils, la prise en main de l'outil est une étape incontournable, ce que soulignent bien ces auteurs.

En guise de conclusion

Pour résumer, dans un contexte scolaire, ou plus largement institutionnel, il apparaît essentiel de ne pas se focaliser avant tout sur tel outil ou telle ressource numérique, mais sur leurs apports possibles. Le recours au numérique paraît pertinent avant tout dès lors qu'il permet une plus-value, une nouvelle possibilité, voire qu'il alimente un changement visant une amélioration pédagogique (le terme « innovation » est fréquemment utilisé pour cela aujourd'hui). En parallèle, il est essentiel que le recours au numérique soit en adéquation avec des objectifs pédagogiques poursuivis et s'inscrive dans une scénarisation pédagogique cohérente, et que les élèves bénéficient d'un accompagnement adapté pour les différentes compétences et stratégies mobilisées – ou du moins pour celles qui auront été identifiées comme étant essentielles dans le contexte donné et par rapport à la tâche proposée et les objectifs poursuivis.

Il peut s'agir également de viser à soutenir les élèves dans leurs pratiques extrascolaires de la LV (écouter de la musique, lire des mangas, échanger avec des amis, écrire dans des réseaux sociaux, etc.). Cela passe du coup par une identification des pratiques qu'ont les élèves d'une classe ou d'une institution données, ainsi que, sans doute, l'identification des compétences et stratégies nécessaires, puis une réflexion et un accompagnement pour celles-ci. Ce soutien s'inscrira alors à son tour dans la planification et scénarisation pédagogique.

Parfois, le changement recherché par le recours au numérique peut aussi reposer sur le plaisir de l'enseignant à essayer de nouvelles choses et à chercher dans le numérique des solutions à certaines difficultés qu'il a rencontrées dans son enseignement. Dans ce cas, explorer le potentiel des outils, ou explorer un nouveau type d'activité appuyé sur le numérique, peut pour certains être une source de motivation. Cette motivation, à son tour, est essentielle car elle suscite un certain enthousiasme, et est dans une certaine mesure « contagieuse » pour les élèves et leur implication dans l'apprentissage de la langue vivante (Dörnyei, 2018, p. 4294). Dans tous les cas, et de manière plus générale que pour ces « explorateurs », si le recours au numérique doit faire sens aux yeux des élèves, il doit en tout premier lieu faire sens aux yeux des enseignants.

1. Une visée basée sur la pédagogie, et une formation des enseignants

Ainsi, imposer l'utilisation du numérique de manière hiérarchique conduit fréquemment à des échecs, lorsque l'achat et l'installation du matériel nécessaire sont au centre des préoccupations, et que la réflexion sur les visées, sur le rôle et la place de l'enseignant ainsi que celle de la scénarisation pédagogique intégrant les outils en question est insuffisamment menée. Ces initiatives suivies d'échec ont pu être constatées face à l'introduction du tableau blanc interactif (TBI) ou des tablettes dans la classe par exemple (Mangenot 2017, p. 23). Les différentes conditions pour une intégration réussie du numérique mentionnées dans ce texte font en parallèle entrevoir que cette introduction demande certaines compétences aux enseignants (l'intégration du numérique dans la scénarisation pédagogique, l'accompagnement, la préparation des compétences métacognitives, cognitives, etc.), et soulignent la nécessité d'une formation – ainsi que celle de l'utilité, pour les enseignants, de pouvoir bénéficier d'un appui pédagogique aussi bien que technologique.

2. Un exemple actuel : le manuel numérique

Les mêmes remarques semblent adaptées par rapport au projet actuel, dans plusieurs régions en France, d'introduire massivement des manuels numériques pour faire face à la fois à la réforme du lycée et du baccalauréat dès septembre prochain, et à la nécessité de fonctionner à coût quasiment constant (*Café pédagogique* du 21/2/19). Au lieu d'être intégralement payé lors de son achat initial comme le manuel papier, le manuel numérique est en effet payé annuellement pour son utilisation. Un nouvel argument s'ajoute ici à ceux des exemples précédents du TBI et des tablettes : de pouvoir accéder aux manuels s'inscrivant dans les programmes modifiés, à un coût annuel supportable. De plus, le poids des cartables s'en trouvera allégé. Mais il se posera nécessairement, et de manière accrue, la question d'un accès au manuel aussi bien à l'intérieur de l'établissement scolaire qu'à l'extérieur (à domicile). Et, comme le soulignent Puren (2013) et Guichon & Soubrié (2013), d'une part, le recours à un manuel numérique ne fait pleinement sens que lorsqu'il apporte une valeur ajoutée par rapport au manuel papier et d'autre part, les aspects ajoutés dans les manuels de FLE analysés (allant d'un niveau A1 à un niveau B1, sans indication d'âge particulière) sont limités. Ils concernent la mise en page, un accès à des ressources supplémentaires, une fonctionnalité de recherche accrue, parfois la possibilité pour les enseignants de réorganiser les contenus ou d'en importer eux-mêmes, ou un accès à des sites compagnons avec des exercices autocorrectifs, mais sans accompagnement prévu par l'enseignant. Très rarement, ils permettent la publication de productions orales ou écrites en ligne, et très exceptionnellement, de participer à une discussion thématique sur un forum (Guichon & Soubrié, 2013). Or, comme le soulignent ces auteurs, les apports accrus des manuels numériques qui permettraient de se mettre au service d'une perspective actionnelle, et qui vont pleinement dans le sens des visées évoquées dans ce texte (permettre une pédagogie davantage active, une individualisation, et des interactions), ne sont intégrés dans ces manuels de langue – du moins en ce qui concerne les manuels numériques analysés – que de manière marginale.

Bibliographie

- Alava, S. & Morales, L. (2015). Usages numériques non formels chez les jeunes et performance scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 138–164. <https://doi.org/10.7202/1036036ar>
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage, S. Bouyahi (eds.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Université Paris 8 – Vincennes - St Denis, 139-159.
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris : Retz
- Andlauer, L., Thiault, F. & Bolka-Tabary, L. (2018). Apprendre avec le jeu numérique Minecraft.edu dans un dispositif interdisciplinaire en collège, *Sciences du jeu*, 9. DOI : 10.4000/sdj.1057
- Baker, J. W. (2000). The « classroom flip »: Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Éd.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (p. 9-17). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings* (p. Paper ID #6219). Atlanta, GA.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Catoire, P. (2017). *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique: Les apports du baladeur et des stratégies*. Thèse de doctorat. Université Paris Descartes - Paris V, 2017. DOI : tel-01538183
- Ciekanski, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques, *Alsic*, 17. DOI : 10.4000/alsic.2762
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg, www.coe.int/lang-cecr.
- Dejean-Thircuir, C. & Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques, *Le Français dans le monde, recherches et applications*, 28-40. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00978035>
- Demaiziere, F. & Dubuisson, C. (1992). *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris : Ophrys.
- Detey, S., Lyche, C., Tchobanov, A., Durand, J. & Laks, B. (2009), Ressources phonologiques au service de la didactique de l'oral : le projet PFC-EF. *Mélanges CRAPEL*, 31, 224-236.
- Dooly, M. (2010). Teacher 2.0. In S. Guth, F. Helm (eds.) *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang, 277-303.
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating Students and Teachers. In Liontas, J. I. (éd.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, vol. 7, 4293-4299). Alexandria, VA: TESOL
- Endrizzi, L. (2012). *Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et*

opportunités. Dossier d'actualité Veille et Analyse, 78. Lyon : ENS de Lyon.

Forlot, G. & Beaucamp, J. (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire. *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 1, 77-92.

Gaonac'h, D. & Fayol, M. (2003). Comprendre en langue étrangère. In D. Gaonac'h, M. Fayol (eds.) *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette, 137-154.

Guichon, N. & Soubrié, T. (2013). Manuels de FLE et numérique: le mariage annoncé n'a pas (encore?) eu lieu, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 54, 131-143.

Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(1) pp. 105–121.

Jauregi, K. & Melchor-Couto, S. (2018). Successful telecollaboration exchanges in primary and secondary education: what are the challenges? In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018*, 112-117. Research-publishing.net.<https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.822>

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.

Lewis, T. & O'Dowd, R. (2016). Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review, In R. O'Dowd, T. Lewis (éds.), *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge, 21-66.

Magnat, E. (2013). *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école : une approche ergonomique*. Thèse soutenue à l'Université Stendhal, Grenoble.

Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette FLE.

Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue, *Les Langues modernes*, 4, 14-24.

Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues modernes*, 3, 18-27.

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.

Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Edition Maison des langues.

Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe/ CELV

Pellerin, M. (2017). Rethinking the Concept of Learner Autonomy within the MALL Environment, in M. Cappellini, T. Lewis, A. Rivens Mompean (eds). *Learner Autonomy and Web 2.0*, Sheffield/ Bristol: Equinox Publishing.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle, *Les Langues modernes*, 3, 55-70.

Puren, C. (2013). Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 54, 122-130.

Roussel, S. & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues. Mythes et réalités*. Paris : Retz.

- Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L. & Tricot, A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand – L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *Alsic*, 11(2), 7-37.
- Schaeffer-Lacroix, E. (2014). Utiliser des corpus numériques avec un public Lansad, *Alsic*, 17, DOI : 10.4000/alsic.2720
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique, *Sciences du jeu*, 5. DOI : 10.4000/sdj.628
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Sockett, G. (2018). Les TIC et l'apprentissage informel des langues à l'université, Colloque international « *Enjeux et défis du numérique pour l'enseignement universitaire* », Zwickau (Allemagne), 24-25/11/2018.
- Strayer, J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Venaille, C. (2014). Etre publié sur Internet, une motivation pour se surpasser. *Les Langues modernes*, 3, 41-48.
- Verch, A. & Nissen, E. (2017). Which Roles does Video play in Flipped Language Classrooms? *Eurocall Conference 2017*, août 2017, Southampton, United Kingdom.
- Voise, A.-M. (2011). La « mastérisation » et la formation des enseignants du premier degré en didactique de l'anglais. *Les Langues modernes*, 3. 19-24.

À QUELLES CONDITIONS PEUT-ON ENSEIGNER UNE AUTRE MATIÈRE DANS UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ?

Rita CAROL

Maître de conférences, Espé de l'Université de Strasbourg

Enseignement immersif, EMILE, enseignement bilingue paritaire : dispositifs, pratiques et effets sur les élèves

En 1982, le Comité des ministres du Conseil de l'Europe énonçait déjà, en préambule de la recommandation R (82) 18, que « c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination ». L'institution scolaire a indiscutablement un rôle à jouer dans la formation et l'ouverture de toutes les populations aux langues étrangères. Cependant, force est de constater qu'en France, les cours traditionnels de langue vivante ont montré leurs limites (SurveyLang, 2012, Rapport Taylor/Manès-Bonnisseau, 2018). L'enseignement immersif, l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) et l'enseignement bilingue (à horaire) paritaire peuvent-ils alors être des approches à privilégier pour améliorer les connaissances des apprenants en fin de parcours scolaire ?

Pour apporter des éléments de réponse, il s'avère d'abord indispensable de définir précisément ces trois démarches d'enseignement et de préciser ce qui les distingue des cours traditionnels de langue vivante. Ensuite, un état des lieux de la recherche empirique internationale permettra de saisir et d'expliquer leurs effets positifs et négatifs. Les pratiques actuelles en France seront enfin discutées pour évaluer les conditions nécessaires à un déploiement réussi.

1. Clarification terminologique

L'enseignement immersif est apparu au Canada dans les années 1960 suite à l'insatisfaction grandissante des parents envers l'enseignement du français. Des programmes d'immersion en langue française ont alors été créés. Ils consistent à dispenser des matières scolaires non linguistiques (sciences, histoire, arts visuels etc.) entièrement en langue étrangère. La langue est appréhendée comme simple outil pour s'approprier le savoir et savoir-faire disciplinaire. Ses propriétés ainsi que ses règles ne sont pas centrales dans ce dispositif. Elles sont acquises implicitement et progressivement, dans la pratique. L'enseignement immersif s'est depuis largement développé en Amérique du Nord. Il se décline essentiellement sous deux formes : une immersion totale (100 % des matières scolaires sont dispensées en langue étrangère) et une immersion partielle (50 % de l'enseignement est réalisé en langue étrangère). Il peut être initié précocement dès l'école maternelle/la classe préparatoire (CP) ou plus tardivement en CM2/collège.

Les résultats positifs de cette démarche d'enseignement en Amérique du Nord, au Val d'Aoste et dans les écoles internationales européennes ont conduit le Conseil de l'Europe à lancer en 1993 la méthode CLIL (« *content and language integrated learning* » traduit en français par « enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère ») (EMILE). Elle se distingue de l'enseignement

immersif nord-américain en intégrant l'apprentissage des règles et des propriétés de la langue étrangère ou seconde⁷² dans l'apprentissage disciplinaire. Ses objectifs à la fois disciplinaires et linguistiques recouvrent une multitude de modèles pédagogiques en Europe. Aussi, il est nécessaire de préciser ce que nous entendons ici par EMILE. Dans notre conception, l'enseignement se structure en fonction des savoirs disciplinaires visés. L'apprentissage de la langue seconde est alors déterminé par les besoins de la matière enseignée. La progression du cours est disciplinaire et non pas linguistique. Autrement dit, c'est l'apprentissage du contenu disciplinaire qui prévaut sur l'apprentissage linguistique. Cela n'exclut pas pour autant ni des objectifs linguistiques ni des activités spécifiques pour les atteindre. L'organisation des classes EMILE est flexible : immersion totale, immersion partielle ou programme modulaire. Un programme modulaire propose des séquences courtes où les contenus disciplinaires peuvent être traités par une combinaison de langues (langue maternelle - langue seconde - troisième langue). Cette flexibilité organisationnelle a l'avantage de faire face aux capacités divergentes des élèves et de répondre à des besoins locaux en Europe.

L'enseignement bilingue (à horaire) paritaire tient compte des deux approches précédentes dans la mesure où 50 % des enseignements sont dispensés dans une langue seconde. Ses objectifs sont à la fois disciplinaires et linguistiques. En France, cette méthode est réservée en priorité à l'enseignement des langues régionales à l'école primaire. Elle est généralement réduite à 6 heures de cours par semaine au collège, et se dénomme « enseignement bilingue ».

2. Comparaison des différentes approches

L'enseignement immersif, EMILE et l'enseignement bilingue paritaire présentent comme point commun l'enseignement d'une matière scolaire dans une langue qui n'est pas la langue maternelle des apprenants. En quoi cette approche se distingue-t-elle de l'enseignement traditionnel des langues ? L'objectif premier d'un cours traditionnel de langue vivante est l'apprentissage du système de la langue. La planification du cours se focalise sur les actes de langage, le vocabulaire et les règles grammaticales. Leur appropriation se réalise dans des situations de communication quotidiennes reconstruites en classe en fonction des besoins linguistiques. L'enseignant crée un monde à part que l'apprenant maîtrise avec les moyens formels qui lui sont proposés. Ce monde s'élargit grâce à une progression linguistique linéaire. L'évaluation de l'apprentissage porte sur le niveau de compétences atteint en langue.

Contrairement aux cours de langue vivante, l'enseignement d'une matière scolaire en langue seconde se focalise sur le contenu à acquérir. La planification des cours repose sur des considérations disciplinaires. Lire, écrire et parler sont des activités communicatives au service de la transposition de savoirs nouveaux. Lorsque la langue fait obstacle à l'apprentissage disciplinaire, elle reçoit une attention particulière. Des formes et règles nouvelles sont alors proposées, expliquées et élaborées afin que les objets de connaissance deviennent compréhensibles et accessibles à tous. Liant ainsi l'apprentissage linguistique à l'apprentissage disciplinaire, cet enseignement ne peut se contenter

⁷² La recherche sur l'acquisition des langues distingue l'apprentissage d'une langue seconde et l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le premier cas, la langue est utilisée dans l'environnement socio-culturel de l'apprenant contrairement aux langues étrangères. Pour faciliter la lecture, le terme langue seconde sera utilisé pour les deux types de situation sauf si une distinction explicite des deux situations s'avère indispensable.

d'une simple association de deux didactiques (didactique de la discipline + didactique des langues vivantes) mais exige la mise en place d'une approche pédagogique particulière. (EURYDICE, 2006).

3. État des lieux (cf. annexe)

L'enseignement d'une discipline en langue seconde suscite toutefois un certain nombre de questions, voire des réserves : l'enseignement simultané de concepts disciplinaires et d'une langue seconde ne conduit-il pas à ralentir ou à limiter le processus d'apprentissage ? La langue seconde n'est-elle pas un frein à la compréhension de concepts disposant d'un degré d'abstraction élevé ? En somme, la langue maternelle ne serait-elle pas la plus optimale pour assurer le développement cognitif des apprenants ?

La recherche en compétences langagières, en apprentissage disciplinaire et en cognition apporte les éléments de réponse suivants :

La majorité des études constate un effet positif sur **la compétence communicative** (Wode, 1994) des apprenants. Le nombre des élèves atteignant le niveau B2 (*Cadre européen commun de référence* pour les langues (CECRL) est effectivement nettement plus élevé que celui des apprenants suivant des cours traditionnels de langue. Ils disposent par ailleurs d'une meilleure confiance en eux et d'une plus grande fluidité dans les productions orales (Dalton-Puffer *et al.* 2009). L'inhibition de produire et la peur de faire des erreurs sont absentes. Toutefois tous les domaines linguistiques ne sont pas affectés de la même manière :

- **La compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit** des apprenants est comparable à celle d'un locuteur natif après 5 à 6 ans d'enseignement (Genesee, 1987 ; Dalton-Puffer, 2007).
- **Le lexique** des apprenants est plus riche que celui des élèves en cours traditionnel de langue (Zydatiss, 2007).
- **La production orale** des élèves en classe immersive n'est en revanche pas comparable à celle des locuteurs natifs (Swain & Lapkin, 1985 ; Baker, 2000). Les mots utilisés ne sont pas toujours adaptés. En outre, la morphologie et la grammaire ne sont pas entièrement maîtrisées. Les déficits en grammaire, l'absence de phrases complexes renvoient à des comportements pédagogiques : la priorité accordée à l'enseignement du savoir disciplinaire au détriment de la langue, la domination du cours magistral ainsi que le peu d'opportunités offertes à l'apprenant de s'exprimer en continu et de manière créative (Vollmer, 2000). L'interlangue des élèves stagne alors à un certain niveau. L'acceptation de toute production orale par l'enseignant empêche les apprenants de progresser. Aussi, un équilibre entre le contenu, la forme et la correction des erreurs par l'enseignant doit être trouvé pour assurer une progression (Lyster & Ranta, 1997).
- **La production écrite** (cohésion, cohérence, structure, genre, style) ne semble pas être impactée par EMILE (Llinares & Whittaker, 2010). Pour Dalton-Puffer (2007) les élèves ont peu d'opportunités de développer cette compétence en classe, la priorité étant donnée au contenu.
- **L'appropriation de la langue maternelle** n'est pas affectée (Bialystok, 2004). La mise en perspective de la langue maternelle par l'acquisition d'une langue seconde contribue au développement des capacités métalinguistiques favorables aux apprentissages formels. Les apprenants acquièrent une meilleure compréhension des structures de leur langue

maternelle.

- L'hypothèse selon laquelle la compréhension des savoirs enseignés en langue seconde est réduite est aujourd'hui largement répandue. Elle justifierait la simplification des contenus disciplinaires par l'enseignant. Néanmoins, la majorité des études évaluant **l'apprentissage disciplinaire** montre que le niveau de connaissances atteint est aussi bon voire meilleur lorsque l'enseignement est dispensé en langue seconde (Swain, 1974 ; Heine, 2008). Toutefois, le rythme de progression est inégal : l'apprentissage peut être ralenti au démarrage (Zydatiss, 2009).

Le bilinguisme a longtemps été appréhendé dans une perspective soustractive : la langue seconde consommerait une grande partie des compétences cognitives. De nombreuses recherches ont aujourd'hui démontré **ses effets cognitifs positifs** :

- Découverte précoce du caractère arbitraire du signe linguistique ;
- Développement de l'attitude analytique focalisée sur le sens et la forme, l'enfant étant plus actif dans les activités d'apprentissage. La nécessité à laquelle il est confronté d'analyser et de structurer deux systèmes linguistiques différents stimule sa capacité à extraire les règles et les structures abstraites. Pour Bonnet (1998) cela explique que les enfants de 10-12 ans en classe EMILE ont plus de facilité à comparer, à classifier, à établir des liens et à formuler des hypothèses.
- Développement de la capacité à résoudre des problèmes et à éliminer les informations fausses. Passer d'une langue à l'autre afin de choisir le mot adéquat développe le contrôle cognitif et la capacité à écarter les informations non pertinentes (Bialystok, 2005).
- Une plus grande divergence, flexibilité et créativité dans le raisonnement (Baker, 2000 ; Mondt, 2007).

A. Discussion

La majorité des études empiriques a mis en évidence la supériorité de l'enseignement immersif et EMILE sur l'enseignement traditionnel des langues vivantes. Cette supériorité ne s'explique pas seulement par une exposition plus longue à la langue seconde. Les conditions d'apprentissage sont également à considérer. Elles permettent de mettre en pratique de façon optimale les concepts de la didactique et des théories d'apprentissage (Wolff, 1996).

1. L'authenticité des contenus et de l'interaction en classe

Contrairement au cours de langue vivante, l'apprenant n'apprend pas d'abord la langue dans un contexte construit, voire pseudo-réel (Breidbach, 2006), pour éventuellement s'en servir ensuite. En classe EMILE, la communication porte sur des thèmes académiques, sur des faits et sur des processus réels. Le thème, le contexte, les tâches disciplinaires incitent à utiliser la langue. Les apprenants communiquent parce qu'ils veulent savoir ou partager leurs pensées. La communication est authentique. Elle a un sens pour les apprenants. La langue émerge de l'expérience directe soutenue par la perception directe de l'environnement (Larsen-Freeman, 2015). Dans ce contexte, l'apprentissage disciplinaire et l'apprentissage linguistique ne sont pas séparés. L'action disciplinaire et l'usage de la langue sont étroitement liées comme le montre Bonnet (1998) en classe de chimie où l'apprenant, après l'exécution d'une expérience, doit rédiger un protocole d'observation ou

inversement lorsqu'il transforme un protocole d'expérience en action. Dans les deux cas, l'appropriation de la langue est reliée au développement cognitif comme c'est le cas lors de l'appropriation de la langue maternelle.

2. Traitement sémantique et linguistique approfondi

Les difficultés linguistiques à l'exemple du manque de vocabulaire ne provoquent pas un abandon de la tâche. Elles déclenchent au contraire une activité mentale intense : l'apprenant s'attarde plus longtemps sur le contenu (van Patten, 2003). Il se penche sur les détails, les relie, découvre des contradictions. Il réfléchit davantage sur la signification, la reconstruit difficilement. Cet effort a pour conséquence une meilleure mémorisation. Il en est de même, lorsque l'élève éprouve des difficultés à exprimer sa pensée. A la recherche de l'expression adéquate, des plans alternatifs doivent être testés. Ce travail conduit à réexaminer le champ sémantique impliqué et amène à une compréhension approfondie des relations conceptuelles (Heine, 2007). Il peut également aboutir à une réflexion sur l'utilisation de la langue et les spécificités de la langue académique (Bohrmann-Linde & Köhne, 2010). D'une manière générale, les apprenants s'investissent davantage dans les tâches et montrent, en cas de problème, un degré plus élevé de tolérance et de frustration. Le niveau de compétence procédurale est alors plus élevé dans la discipline étudiée.

3. Usage décomplexé de la langue seconde

La confrontation rapide avec la complexité de la langue en situation de communication authentique modifie les attentes envers les savoir-faire linguistiques : l'apprenant n'est pas sensé produire un langage parfait. Il doit au contraire prendre des risques et fonctionner avec ce qu'il possède. Les erreurs qu'il produit alors nécessairement ne sont pas au centre de l'attention, mais la capacité d'exprimer de la signification. La grammaticalité de la langue n'est attendue qu'au terme de nombreuses pratiques. L'enseignant, de son côté, ne peut plus submerger la classe avec un flux de paroles plus ou moins contrôlées comme c'est souvent le cas en langue maternelle. L'usage de la langue est réfléchi et ciblé afin de s'adapter aux compétences des apprenants.

B. EMILE : les pratiques françaises

Face aux études internationales, considérons à présent la manière dont EMILE est implanté et évalué en France. EMILE, tel que nous l'avons défini précédemment, est pratiqué à l'école publique dans les sections internationales et dans les classes bilingues (à parité horaire ou non). Les pratiques et leurs effets en section internationale sont peu connus. Nous nous contentons de ce fait d'évoquer les publications sur la langue basque, l'occitan et l'allemand. Dans les trois langues, les résultats obtenus dans les disciplines non linguistiques à l'école primaire rejoignent ceux de la recherche internationale. Toutefois les compétences langagières effectivement acquises par cette démarche sont évoquées avec parcimonie. Ces évaluations sont effectuées en interne par les Inspections académiques et parfois difficiles d'accès. Nous n'avons pas trouvé d'études portant sur les compétences acquises au collège et au lycée. Pour mieux cerner l'implantation de cet enseignement dans l'institution scolaire, nous nous sommes intéressés aux pratiques en classe, à la formation des enseignants et à l'encadrement académique.

1. Les pratiques en classe

Peu d'études renseignent sur les pratiques en classe. Les principes et techniques que les enseignants mettent en pratique sont peu connus. Quelques séquences de cours sont accessibles sur le site de l'Éducation nationale « emilangues.education.fr ». Les pratiques qu'on y propose ne visent pas la généralisation ou la théorisation.

2. La formation initiale

La formation pour l'enseignement de l'allemand révèle les difficultés évidentes de l'Institution pour faire acquérir les compétences professionnelles indispensables : le temps de formation des futurs professeurs des écoles est trop court. En première année de master, les étudiants ne sont guère accessibles aux questions didactiques, leur souci principal étant la préparation du concours. Quant à la seconde année généralement réduite à 8 mois de formation, les étudiants sont sensés s'approprier les fondements psychologiques et didactiques de l'éducation d'enfants de 3 à 10 ans. La masse de compétences à acquérir en si peu de temps ne permet pas un traitement approfondi de la complexité didactique inhérente à EMILE. De plus, les enseignements sont parfois même considérés comme peu utiles, du fait que les formateurs n'accompagnent guère leur mise en pratique en classe. Le peu de contacts avec le tuteur en classe favorise par ailleurs des incohérences dans la formation. L'enseignement des disciplines non linguistiques est dispensé à l'ÉSPÉ en français et non en langue cible. Les étudiants doivent s'approprier la langue académique spécifique à chaque matière par leurs propres moyens.

L'absence de matériel pédagogique répondant aux programmes scolaires oblige les étudiants/enseignants à produire eux-mêmes des documents en langue cible. Sans repères théoriques, la surcharge de travail est considérable et la qualité n'est pas toujours satisfaisante (l'élaboration de ressources ne faisant pas partie du plan de formation).

Les stages en responsabilité génèrent du stress chez les étudiants, notamment dans la mesure où ces stages prennent une place importante dans l'emploi du temps hebdomadaire. La préparation de cours devient la préoccupation principale, les cours dispensés à l'ÉSPÉ étant mis au second plan. Le peu de repères à disposition conduit alors d'aucuns à se précipiter dans la pratique et à utiliser des « recettes toutes faites ». L'urgence de l'immédiat entraîne ou conforte un manque de recul réflexif. Au lieu de développer la compétence d'analyse et de réflexion, la formation encourage finalement à la débrouille et favorise le recours au smartphone.

3. Le pilotage académique

Un enseignement de qualité nécessite un pilotage académique. La complexité de cet enseignement exige une planification consciencieuse basée sur des principes scientifiques développés par la recherche internationale. Or, ni le Cadre européen de référence pour les langues, ni le Conseil de l'Europe, ne se prononcent sur les pratiques enseignantes. Les rares ouvrages disponibles en français se contentent d'énumérer quelques principes généraux et ne renseignent pas sur les techniques à utiliser au quotidien (comment définir des objectifs linguistiques ? comment assurer la compréhension ? comment intégrer l'apprentissage linguistique dans l'apprentissage disciplinaire ? etc.). L'institution scolaire fixe explicitement des objectifs à atteindre, mais elle accorde une importance trop relative aux conditions d'apprentissage et aux moyens à mettre en œuvre pour les

atteindre. En outre, les programmes de cours et les évaluations proposés se réfèrent au Cadre européen de référence pour les langues qui a été justement conçu pour les cours traditionnels de langue vivante et non pas pour EMILE.

Au final, les trois domaines évoqués mettent en évidence que l'institution ne s'est pas encore dotées des moyens nécessaires pour garantir un déploiement réussi de cette approche. La réussite d'EMILE dépendra d'une réflexion approfondie sur les pratiques actuelles et d'un important travail préparatoire en didactique pour lequel la coopération avec les scientifiques s'avère incontournable.

Bibliographie

- Baker, C. (2000). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., Klein, R., Viswanathan, M. (2004). « Bilingualism, Aging, and Cognitive Control : Evidence From the Simon Task ». In *Psychology and Aging* vol. 19/ 2, 290-303.
- Bialystok, E., Luk, G., Kwan, E. (2005). « Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read : Interactions among Languages and Writing Systems ». In *Scientific Studies of Reading* 9, 43-61. (http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0901_4).
- Bohrmann-Linde, C., Köhne, T., (2010) « You can't-twas heisst trennen ? these particles' und es geht doch : bilingualer Chemieunterricht. In *Praxis der Naturwissenschaften-Chemie in der Schule* 59/7, 45-48.
- Bonnet, A. (1998). « Can I have Klebeband ? Handlungsorientierung des bilingualen Unterrichts im Fach Chemie ». In *Englisch* 33/4, 122-139.
- Breidbach, S. (2006). « Bilinguales Lehren und Lernen. Was hat das Denken mit Sprechen und Sprache zu tun? ». In *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6, 10-15.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Philadelphia : John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Schindelegger, V., Smit, U. (2009). « Technology-geeks speak out : What students think about vocational CLIL ». In *International CLIL Research Journal* 1, 18-25.
- EURYDICE Report (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels
(http://eacea.ec.europa.eu/resources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf).
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA : Newbury House.
- Heine, L. (2008). « Task-based cognition of bilingual learners in subject-specific contexts ». In *Eckerth, J., Siekmann, S. (eds.). Research on task-based language learning and teaching. Theoretical, methodological and pedagogical perspectives*. Frankfurt, New York : Lang, 203–226.
- Heine, L. (2007). *Kognitive Prozesse bilingualer Lerner bei der fremdsprachlichen Verarbeitung von Fachinhalten*. Dissertation, Universität Osnabrück. Publiziert auf Mikrofiche.
- Larsen-Freeman, D. (2015). « Complexity Theory ». In *van Patten, B., Williams, J. Theories in Second Language Acquisition An Introduction*. New York : Routledge, 227-244.
- LLinares, A., Whittaker, R. (2010). « Writing and speaking in the history class: A comparative analysis of CLIL and first language contexts ». In *Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (eds.). Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam : John Benjamins, 125-144.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997). « Corrective feedback and learner uptake : negotiation of form in communicative classrooms ». In *Studies in Second Language Acquisition* 20, 37-66.
- Mondt, K. (2007). *A Neuroscientific Developmental Investigation of Bilingualism*. Brussels : MURE
- SurveyLang (2012). *L'enquête européenne sur les compétences langagières*.
(<http://ec.europa.ec/lanfguages/eslc/docs/en>).
- Swain, M. (1974). « French immersion programs across Canada ». In *Canadian Modern Language*

Review 31, 117-28.

Swain, M. (1985). « Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development ». In S. Gass, & C. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA : Newbury House, 235-253.

Swain, M., Lapkin, S. (1985). « Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning ». In *Applied Linguistics* 16, 371-391.

Van Patten, B. (2003). *From Input to Output : A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York : Mc Graw-Hill.

Vollmer, H. J. (2000). « Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen ». In: Bach, G., & Niemeier, S. (eds.) : *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a.M. : Peter Lang, 51-73.

Wode, H. (1994). *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Band II Analytische Auswertungen*. Kiel: I&f Verlag.

Wolff, D. (1996). *Bilingualer Sachfachunterricht : Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*.

(http://www.2.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/foerderung_von_sprachbewusstsein.htm) (consulté le 20/12/2006).

Zydatiss, W. (2009). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (Dezibel) : Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt a.M. : Peter Lang.

Zydatiss, W. (2007). « Bilingualer Fachunterricht in Deutschland: eine Bilanz ». In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, 8-25

Documents officiels

BO n°29 du 20 juillet 2006 : Socle commun de connaissances et de compétences.

BO hors-série n° 9 du 27 septembre 2007 : Programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire.

BO hors-série n° 10 du 4 octobre 2007 : Programmes de l'enseignement de langues régionales au palier 1 du collège.

Rapport de l'Éducation nationale (juillet 2018): Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants : « Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles ». Rapport écrit sous la présidence de Daniel Filatre, Recteur de l'académie de Versailles.

Rapport Taylor, A. & Manès-Bonnisseau, C. (septembre 2018) : Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères.

Annexe

Éléments contextuels

Auteur	Pays	Langue L2 - LE	Niveau /école	Horaires dédiés	Profil des enseignants
Wode (1994)	Allemagne	LE	1 ^{er} degré		
Dalton-Puffer <i>et al.</i> (2009)	Autriche	LE	15-19 ans +anciens élèves		
Genesee (1987)	Canada	L2	1 ^{er} +2 ^e degré		
Dalton-Puffer (2007)	Autriche	LE	2 ^e degré		15-20 ans d'expérience
Zydatiss (2007)	Allemagne	LE	2 ^e degré		
Swain/Lapkin (1985)	Canada	L2	Adultes		
Vollmer (2000)	Allemagne	LE	2 ^e degré		
Lyster/Ranta (1997)	Canada	L2	1 ^{er} degré		
Llinares/Whittaker (2010)	Espagne	LE	2 ^e degré (12-16 ans)		
Bialystok (2004)	Canada	L2	Jeunes enfants +adultes		
Swain (1974)	Canada	L2	1 ^{er} +2 ^e degré		
Heine (2008)	Allemagne	LE	2 ^e degré		
Zydatiss (2009)	Allemagne	LE	2 ^e degré		
Bonnet (1998)	Allemagne	LE	2 ^e degré		
Bialystok (2005)	Canada	L2	CP		

Précisions :

- Pays : lieu où l'étude a été réalisée ;
- L2 (langue seconde) : la langue est utilisée dans l'environnement socio-culturel de l'apprenant ;
- LE (langue étrangère) : l'apprentissage de la langue est réservée au contexte scolaire ;
- Niveau/école : 1^{er} degré = école primaire – 2^e degré : collège + lycée ;
- Les études citées ne font pas mention des horaires dédiés à l'enseignement d'une discipline non linguistique en langue seconde/étrangère. Ils varient souvent en fonction des écoles et des moyens disponibles.

Une seule étude citée renseigne sur le profil des enseignants.

QUE SAIT-ON DE L'ÉVALUATION EN LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE ?

Emmanuelle HUVER

Professeure, Université de Tours

A. Éléments de préambule

Cette note propose un état des lieux de la recherche sur l'évaluation en didactique des langues (désormais DDL) en général, et non pas (ou en tout cas pas prioritairement) sur l'évaluation des langues dans l'Éducation nationale française (désormais EN) en particulier. Des focalisations sur les recherches menées sur le terrain éducatif français et/ou sur les implications des recherches pour le système éducatif français seront néanmoins opérées, lorsque cela sera possible et pertinent.

À des fins de concision, je ne présenterai pas les jalons historiques des recherches sur l'évaluation en langues (*cf.* pour cela Huver et Springer, 2011 ; IGEN 2007 ; Tardieu, 2013). Je proposerai donc plutôt un panorama des recherches contemporaines afin de dégager quelques grandes tendances dominantes (plutôt que des points de consensus), ainsi que des « points aveugles » de la recherche (en d'autres termes, les problématiques qui y sont moins fréquemment traitées et qui pourraient, de fait, constituer des perspectives pour la recherche, pour l'enseignement et pour la formation des enseignants). Au vu des limites imparties à cette note, je m'en tiendrai d'une part essentiellement à la question de l'évaluation des apprentissages et, d'autre part, je ne développerai pas les contenus des travaux que je citerai : les références bibliographiques permettront au lecteur de se reporter directement aux recherches empiriques mentionnées.

Enfin, je travaille moi-même dans le domaine de l'évaluation en langues depuis environ une vingtaine d'années, dans une perspective visant plus spécifiquement à interroger la place et le statut qu'y occupe la diversité (notamment – mais pas uniquement – la diversité linguistique et culturelle). J'ai choisi⁷³ de travailler cette problématique à partir des apports croisés de la phénoménologie (qui s'intéresse à la manière dont les personnes concernées – dont le chercheur – comprennent les situations et leur donnent sens) et de l'herméneutique (qui travaille à partir de la pluralité des interprétations, en y incluant celles du chercheur). Cette précision me semble nécessaire pour la compréhension de l'état des lieux qui suit : mes choix de travail impliquent en effet que tout état des lieux (comme celui qui est demandé ici aux experts de cette conférence de consensus) constitue une interprétation d'une situation, telle que perçue par tel « expert » particulier, à partir de ses expériences, de ses projets, de ses convictions. Autrement dit, je considère que mon choix de positionnement, ainsi que l'histoire et le projet qui le fondent, colorent ma perception du domaine – comme d'autres orientations / projets / histoires la coloreraient également inévitablement, mais d'une autre manière. Affirmer le caractère situé de cet état des lieux relève donc ici d'un choix éthique, *a fortiori* dans le climat actuel où le questionnement sur les finalités et les valeurs de l'école est fortement engagé et où l'évaluation (au sens large) joue un rôle central, au-delà même de la thématique de l'enseignement des langues vivantes qui occupe la présente note.

⁷³ Plusieurs publications exposent mon positionnement ainsi que les raisons de ce choix (par exemple : Huver, 2014a ; Huver, 2018, ainsi que Castellotti, 2017, pour une synthèse générale de ces orientations).

B. Quelques tendances dominantes dans la recherche

Les recherches sur l'évaluation en DDL sont peu nombreuses, *a fortiori* les recherches ancrées dans le système scolaire français. En outre, elles s'inspirent très fortement des travaux développés en sciences de l'éducation (désormais SDE) sur l'évaluation en général et sur l'évaluation scolaire en particulier (sans toutefois que les modalités, les enjeux et les questions que posent ces importations soient réellement problématisés). Parmi les recherches sur des situations scolaires, celles qui portent sur les matières « linguistiques » sont essentiellement consacrées à l'évaluation de la langue de scolarisation (en l'occurrence, le français : cf. par exemple les travaux de L. Allal ou encore IFE 2014) et beaucoup moins à l'évaluation des langues dites « vivantes » ou « étrangères » (GFEN 2002). Enfin, si des travaux visant à documenter et à inventorier les pratiques scolaires d'évaluation et de notation ont été développés de manière générique (cf. par exemple le rapport IGEN 2013 ou encore Merle 2018), il n'en va pas de même pour les langues vivantes en particulier (le rapport IGEN 2007 constitue plus un ensemble de préconisations qu'un état des lieux des pratiques).

Autre élément marquant de cet état des lieux : la plupart des recherches actuelles sur l'évaluation en DDL se positionnent par rapport aux préconisations institutionnelles, notamment celles du CECRL, en général pour réfléchir à des modalités de mise en œuvre de ces préconisations.

1. Critique de l'évaluation « sanction » - Des SDE à la DDL

On peut notamment relever la circulation, des SDE vers la DDL, des notions suivantes : évaluation formative / sommative ; produits / processus ; connaissances / compétences ; démarche/ résultats. Les définitions (et les délimitations respectives) de ces notions sont très diverses et ne sont pas consensuelles au sein même des SDE. Néanmoins, les recherches en DDL ont largement intégré ces distinctions : notamment, l'idée d'une pluralité des fonctions de l'évaluation et des démarches qui en résultent est désormais largement admise et courante en DDL (cf. par exemple : Lussier 1992 ; Springer coord., 2001 ; Huver et Springer, 2011 ; Veltcheff et Hilton, 2003 ; Goullier, 2005, ainsi que différents manuels de langue ou encore le tableau proposé dans le CECRL (point 9.3, p.139), qui introduisent cette distinction).

Cette diversification des visées, fonctions et démarches d'évaluation a ouvert en DDL une réflexion autour de la critique d'une évaluation « sanction » et en faveur d'une évaluation dite « positive » (Merle, 2018), c'est-à-dire une démarche :

- qui ne se limite pas à des évaluations notées et qui ne procède pas par focalisation sur les « fautes » et/ou par soustraction de points ;
- qui « rassure » les élèves et favorise l'apprentissage en mettant en évidence leurs réussites et leurs progrès, sur la base notamment de descripteurs et de critères (Ifé, 2014).

La visée sommative de l'évaluation est alors complétée par une visée plus formative, dans laquelle l'évaluation est essentiellement pensée comme une aide à l'apprentissage : en DDL, cela a engendré des travaux visant à développer des critères et des descripteurs (Veltcheff et Hilton, 2003) ainsi que des outils d'évaluation formative (Lussier, 1992) et d'auto/co-évaluation. Quelques travaux, plus rares, se sont attachés non pas tant aux outils qu'aux pratiques d'évaluation, pour tenter d'en

évaluer les effets (cf. par exemple Manoïlov et Tardieu (2015), même si les situations étudiées ne sont pas des situations scolaires mais des tandems français-anglais à l'université).

2. Des contenus « élargis »

Complémentaire à cela, un nombre important de recherches s'attachent à développer des outils d'évaluation dans une perspective méthodologique particulière de manière à assurer une cohérence entre enseignement et évaluation (et, réciproquement, à faire de l'évaluation un levier pour agir sur l'enseignement⁷⁴). Dans la recherche de langue anglaise, ces recherches concernent le développement d'évaluations « basées sur les tâches » (*task based assessment* – cf. par exemple les travaux de Bachman et Palmer, 2010 – dans une perspective par ailleurs très fortement influencée par la psycholinguistique). Dans la recherche de langue française, elles concernent le développement d'évaluations « communicatives » (Lussier, 1992 ; Bolton, 1987) puis, après la publication du CECRL, d'évaluations « actionnelles » (Cervini et Jouannaud, 2015 ; Bento, 2012 ; Piccardo, 2012 ; Piccardo *et al.*, 2011 ; Bourguignon *et al.*, 2005 ; Tardieu, 2013, par exemple). Les outils créés prennent ici la forme d'évaluations par projets, par tâches, voire par scénarios (cf. par exemple des certifications comme le diplôme de compétences en langues (DCL) ou le certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES)).

Le point commun de toutes ces recherches est de préconiser (et de développer) des outils d'évaluation plus « authentiques » (*i. e.* proches des usages communicatifs « réels » de la langue). Il en a résulté un élargissement de la portée et des contenus de l'évaluation, puisqu'il s'agit alors d'évaluer des compétences (et non plus seulement des connaissances) communicatives (et non plus seulement linguistiques).

3. Influence du CECRL : constats et conséquences

Depuis les années 1970 et pour l'Europe en tout cas, les recherches en DDL (dont celles sur l'évaluation) sont difficilement séparables des travaux émanant du Conseil de l'Europe et des politiques linguistiques éducatives qui en résultent⁷⁵.

Pour ce qui concerne l'évaluation, cette influence est sensible à différents niveaux :

- **au niveau de la conception des outils d'évaluation des apprentissages**

Ainsi, les évaluations en langue actuelles :

- s'alignent sur les niveaux du CECRL ;
- visent à développer une perspective actionnelle ;
- recourent aux descripteurs du CECRL (« formulé[s] de manière positive » (CECRL, p. 30)) pour développer une évaluation positive et non centrée sur un locuteur idéal natif ;

⁷⁴ Dans la recherche, la cohérence et les effets d'influence réciproque entre évaluation et enseignement sont réfléchis à partir des notions de validité et de *washback effect* (cf. inventaire de ces travaux dans Huver, 2018 et dans Doucet, 2001).

⁷⁵ Cf. par exemple, pour le domaine scolaire plus particulièrement : *Langues modernes* 2012, Abdelgaber et Medioni coord. (2012). Cf. également Tardieu (2006).

- et, quoique plus marginalement, intègrent l'auto-évaluation et/ou une perspective plurilingue (*Portfolio Européen des Langues*, dont une déclinaison a d'ailleurs été réalisée pour le collège (Castellotti *et al.*, 2007). Cf. également Castellotti, 2006).

L'articulation au CECRL est également avérée sur le terrain scolaire : ainsi, le rapport IGEN 2007 consacre plus de la moitié de ses pages à l'articulation entre CECRL et nouveaux programmes de LV. Cela se traduit dans les instructions officielles et les programmes par : un alignement des niveaux de langue attendus sur les niveaux du CECRL ; l'inclusion de modalités d'évaluation dites « par compétences », y compris pour les évaluations certificatives (baccalauréat notamment) ; une évolution des référentiels et des critères d'évaluation.

- **au niveau de la recherche**

Les recherches actuelles sur l'évaluation sont elles-mêmes très influencées par les préconisations du CECRL et s'inscrivent pratiquement uniquement dans cette perspective. Cette tendance s'explique par la conjonction d'un ensemble de facteurs plus généraux, qui dépassent le seul CECRL :

- le fait que la DDL se considère essentiellement comme une discipline d'intervention (devant donc produire des outils et des dispositifs didactiques) ;
- la demande institutionnelle orientée vers la création d'outils et de pratiques efficaces et généralisables (les « bonnes pratiques ») ;
- la situation actuelle de sous-financement de la recherche publique en France, les appels d'offre institutionnels constituant en effet des sources de financement essentielles pour les recherches, tout en influençant aussi inévitablement la recherche elle-même.

Ceci a pour conséquence que la définition des finalités et des « besoins » revient de plus en plus aux institutions, la recherche étant alors (auto)envisagée dans son rôle d'accompagnement et de mise en œuvre d'orientations pensées au moins en partie en dehors d'elle (Castellotti, Huver et Leconte, 2017 : pour un exemple, cf. la récente amplification du CECRL qui a essentiellement consisté en un travail ingénierique de conception de nouveaux descripteurs sans (ré)interroger les enjeux et la situation historique au fondement de la version initiale du CECRL).

- **au niveau de l'évaluation des systèmes éducatifs**

Par la constitution de banques d'indicateurs échelonnés, le CECRL accompagne et rend possible une extension de la portée de l'évaluation. Il ne s'agit alors plus seulement d'évaluer les apprentissages mais aussi les systèmes éducatifs dans le cadre d'évaluations standardisées (PISA, *Surveylang*), à des fins de comparaisons intra- et inter-nationales, avec, souvent, un objectif de pilotage par les résultats.

Cette visée de l'évaluation a été très largement discutée et problématisée par la recherche en sciences humaines (Cassin, 2014 ; Martuccelli, 2010 ; Meirieu, 2018 par exemple). Complémentairement à ces critiques d'ordre politique, on peut également se demander dans quelle mesure l'appréhension de l'évaluation par le biais de grilles et de descripteurs étalonnés et standardisés ne participe pas plus largement au renforcement de représentations relevant d'un « imaginaire du contrôle » (Ardoino et Berger, 1986) et d'un « nouveau scientisme » (Aflalo, 2009), peut-être encore plus pour les LV que pour d'autres disciplines scolaires où ces descripteurs

n'existent pas, et ce, *a fortiori* depuis la parution du *Volume Compagnon* du CECRL, qui confirme (et donc renforce) cette logique (Huver, 2018b).

C. Points aveugles et perspectives de recherche

La prévalence de ces orientations et de ces thématiques de recherche conduit également à ce que soient minorées d'autres orientations, thématiques et pistes possibles pour la recherche, mais aussi pour l'enseignement et la formation des enseignants. J'en relèverai ici trois principales.

1. Usages évaluatifs

La centration des recherches en évaluation sur la création d'outils et la mise en œuvre de préconisations laisse en friche tout un pan de réflexion sur les pratiques et les représentations (ce que j'appelle « les usages »⁷⁶) des enseignants, des élèves, des parents, sur les liens entre ces usages et les apprentissages, que ce soit dans une perspective cognitive (construction des apprentissages), psychologique (effets sur la motivation par exemple) ou sociologique (effets sur la reproduction sociale par exemple).

La question des **représentations** de l'évaluation est certes évoquée en SDE (Veslin et Veslin, 1992 ; Merle, 1998 et 2007 ; Barlow, 2003, etc.), ou en psychologie sociale (Butera *et al.*, 2011), usuellement pour mettre en évidence leur caractère négatif. Elle est en revanche plus rarement abordée en DDL. On peut néanmoins recenser les travaux de Shohamy (2001) sur les « effets destructeurs » de l'évaluation, ceux de Barbé (1990) et Chardenet (1999) qui évoquent les représentations négatives attachées à l'évaluation, ainsi que certains de mes travaux du début des années 2010 qui complexifient ce constat en mettant en évidence la forte ambivalence de ces représentations.

De même, les **pratiques** des enseignants et des élèves sont très peu connues et documentées pour les LV (sur les pratiques d'évaluation scolaire en général : *cf.* Merle, 2018). Il serait donc intéressant de développer des recherches sur **leurs usages évaluatifs et leurs vécus de l'évaluation**, dans une perspective compréhensive. D'autres travaux (Tardieu, 2010 ; Normand-Marconnet, 2012, mais aussi Aslan, en cours) s'intéressent à la dimension (inter)culturelle de ces usages, ouvrant une voie encore peu explorée vers des recherches à orientation anthropologique. Ceci serait d'autant plus intéressant pour l'EN qu'il n'existe actuellement aucune recherche sur les usages évaluatifs relatifs aux différentes LV enseignées. Or, on peut se demander si « on évalue de la même façon » en anglais, en allemand, en chinois, en russe ou en arabe, alors ces langues ont des systèmes linguistiques différents, des histoires différentes, des traditions d'enseignement différentes et qu'elles véhiculent des représentations et des rapports différents à la norme.

2. Diversité linguistique et culturelle ; contacts de langues

La thématique de la diversité linguistique et culturelle n'est pas totalement absente des recherches sur l'évaluation en langues (*cf.* par exemple, Huver, 2010 ; Huver et Springer, 2011 ; Chardenet, 2011 ; Partie 3 de Huver et Ljalikova, dir., 2013). Mais du fait des orientations dominantes

⁷⁶ J'entends ici par « usage », à *la fois* les pratiques et les représentations, considérées comme indissolublement liées.

précédemment évoquées, elle est essentiellement travaillée sous l'angle de l'élaboration de dispositifs et d'outils pour faire suite à des demandes institutionnelles (pour des exemples, cf. Lenz et Berthele, 2010 ; Candelier coord., 2007 ; Castellotti *et al.*, 2007).

Peu de travaux, en revanche, problématisent la pluralité linguistique et culturelle en tant qu'enjeu qui traverse et travaille les problématiques évaluatives (cf. toutefois Chardenet, 1999 et 2011, sur les fondements langagiers de l'activité évaluative). Or, les travaux en sociolinguistique, en acquisition et en DDL sur les contacts de langues montrent que le « mélange des langues » est courant dans les usages plurilingues quotidiens et dans les classes de langue. Cependant, peu de travaux existent sur les implications de ce constat pour l'évaluation (*i. e.* sur les rapports entre norme et variation dans les usages évaluatifs). Ceci présente pourtant des enjeux forts pour l'EN, dans la mesure où ces problématiques sont fortement agissantes dans les situations scolaires. Les élèves sont en effet en contact avec d'autres variétés des langues que les variétés normées, scolaires, de référence (vocabulaire, accent etc.), du fait :

- de la diversité de leurs expériences et de leurs répertoires linguistiques et culturels ;
- de leurs usages langagiers, usages d'appropriation et usages évaluatifs, influencés par l'en dehors de la classe (réseaux sociaux, mobilités, langues familiales, etc.).

Différentes questions mériteraient donc d'être posées :

- Quel traitement des dimensions inter- et translinguistiques des répertoires des élèves⁷⁷ ?
- Quelles représentations (pour les enseignants et les élèves) des contacts de langues : une perception négative (des « fautes ») ? ; positive (des « erreurs ») ? à favoriser (en tant que stratégies plurilingues et occasions pour réfléchir aux usages plurilingues) ? Les travaux novateurs de M. Marquilló Larruy (2003 et 2013) sur l'interprétation de l'erreur dans une perspective plurilingue devraient de ce point de vue donner lieu à des prolongements, en l'occurrence sur le terrain éducatif français.
- Quelles relations entre usages évaluatifs et insécurité linguistique ? On peut supposer qu'une conception très normative de la langue pèse fortement sur les usages évaluatifs, ce qui contribue à une insécurisation linguistique des élèves mais aussi des enseignants, qui peut gêner voire empêcher l'apprentissage ou, tout du moins, la prise de risque.

Ces questions sont d'autant plus importantes pour l'EN que :

- le rapport particulier entretenu au français et à la diversité linguistique en France est vecteur de rapports particuliers aux langues, à la norme et à la correction linguistique en général, qui jouent sans doute sur les usages évaluatifs. En outre, le territoire français présente des situations de diversité linguistique et culturelle « intense » (DOM, langues régionales, migrations, etc.), avec des enjeux identitaires vifs, sur lesquels il semble pour le moins difficile de faire l'impasse. Il serait donc nécessaire de développer des réflexions situées sur les questions d'évaluation en langues dans les départements d'outre-mer, dans certains dispositifs éducatifs bilingues (en langue régionale par exemple), ou encore pour certaines

⁷⁷ En lien également avec le français en tant que langue de scolarisation (vs un enseignement compartimenté des langues et, plus généralement, des disciplines scolaires).

démarches travaillant avec la pluralité linguistique. Réciproquement, ces situations ont souvent constitué des « incubateurs » de réflexion productifs et originaux, quoique peu connus, pour les questions d'évaluation (*cf.* par exemple la notion de polynomie pour l'enseignement/apprentissage du corse, qui aboutissent à des formes de relativisation de la notion d'erreur par acceptation de plusieurs variantes).

- envisager l'évaluation sous l'angle des contacts de langues et de l'insécurité linguistique permet de déplacer la réflexion des méthodologies d'enseignement aux enjeux sociolinguistiques et interculturels de l'apprentissage. Ce déplacement touche également les interprétations des enquêtes internationales (type *Surveylang*) en déplaçant le focus de la préconisation de « nouvelles » méthodes d'enseignement et d'évaluation vers le rapport des enseignants, des parents et des élèves de France à la norme linguistique.

3. Dimensions politiques et épistémologiques de l'évaluation

Depuis les années 1990, les recherches anglophones (ou d'inspiration nord-américaine) ont développé des travaux sur l'évaluation en langues inscrits dans le courant dit « critique », qui visent à mettre en évidence les idéologies sous-jacentes et les effets pervers des évaluations standardisées, certificatives (Shohamy, 2001, Mc Namara, 2010, McNamara et Roever, 2006 par exemple) ; d'autres, dans une perspective historicisante (Spolsky, 1995) ou philosophique (Fulcher, 2014), ont pour objectif de mettre en évidence le caractère socialement construit et historiquement situé de ces évaluations et, ce faisant, les choix qui ont fondé leur conception et leur diffusion. Ces orientations sont en revanche peu représentées dans les travaux de langue française, même si elles commencent à émerger (par exemple, Zarate *et al.*, 2004 ; Coste, 2013 ; Anquetil *et al.*, 2017 ; Huver, 2014b et 2018a et b). La centration des recherches sur le développement d'outils d'évaluation induit, par un phénomène de vases communicants, une plus faible place pour des réflexions questionnant la demande institutionnelle et réfléchissant, sur le long terme ou autrement que dans les termes institutionnellement formulés, les enjeux liés à l'évaluation en langues, au-delà notamment d'une orientation communicative/actionnelle – ce qui serait pourtant nécessaire, étant donné les mutations rapides de la société et du système éducatif dans un environnement mondialisé.

Enfin, une réflexion devrait également être engagée sur les enjeux et les implications (politiques, épistémologiques, éthiques) liés au recours croissant à l'automatisation, aux algorithmes et à l'intelligence artificielle dans l'évaluation, *a fortiori* suite au développement de différents outils d'évaluation automatisés, à distance ou impliquant de très grands groupes (Moocs, évaluation de positionnement, etc. ; *cf.* par exemple Bourdet et Teutsch (2000), Cervini et Jouannaud (2015) ou encore les outils développés par les services « recherche et développement » de quelques structures d'enseignement ou organismes certificateurs).

Conclusion

Quelques tendances dominantes ressortent de la recherche sur l'évaluation en langues autour de : l'évaluation positive ; l'élargissement de la portée de l'évaluation des connaissances aux compétences et des dimensions linguistiques aux dimensions communicatives ; une conception de l'évaluation (et notamment l'auto-évaluation) comme soutien à un apprentissage réflexif. La forte influence du CECR est également une tendance contemporaine marquante. Cependant, ces

tendances dominantes révèlent en creux des « points aveugles », peu explorés alors qu'ils présentent des enjeux forts pour la DDL en général et pour les LV à l'école en particulier.

Au-delà de ces constats, l'évaluation renvoie à des problématiques sur lesquelles il y a peu de consensus, y compris au sein de la recherche : ainsi, une définition commune, de même que les tendances dominantes sus-citées y provoquent des débats. Ceux-ci renvoient plus largement à la question des finalités de l'enseignement/apprentissage des langues, aux valeurs et convictions des personnes impliquées, mais aussi aux conceptions de la recherche en DDL (plus ou moins « appliquée », *i. e.* prioritairement portée sur l'élaboration d'outils et de dispositifs, vs « fondamentale » et théorisante) ; aux disciplines convoquées (SDE, sociologie, psychologie, neurosciences, etc.) ; aux théorisations des notions fondant le domaine (théorisations des notions de langue, d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation, etc.).

Ainsi, les choix effectués ne sont pas anodins, non seulement pour l'évaluation scolaire et les usages évaluatifs en classe, mais aussi pour les recherches qui seront initiées et soutenues et, enfin, pour la formation des enseignants, en constante tension dialectique entre formation technique à un usage conforme des outils dans une visée d'efficacité, et formation réflexive sur les représentations (de la langue et de l'évaluation), les valeurs et les projets individuels et collectifs au fondement de ces usages.

Bibliographie

- Abdelgaber, S. et Medioni, M.-A., coord. (2012). Enseigner les langues vivantes avec le *Cadre européen. Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique n°8.
- Aflalo, A. (2009). L'évaluation : un nouveau scientisme. *Cités* n° 37, p. 79-89. <https://www.cairn.info/revue-cites-2009-1-page-79.htm>.
- Anquetil, M., Derivry, M. et Gohard-Radenkovic, A. (2017). En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel. *TDFLE*, n 70, *La pensée CECRL*, <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-70/23-en-finir-avec-le-je-contraint-et-reifie-dans-l-objet-pel-pour-une-didactique-de-la-biographie-langagiere-comme-processus-relationnel>.
- Ardoino, J. et Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *POUR*, n°107, pp.120-127.
- Aslan, A. (en cours). *L'altérité et la diversité au défi des évaluations certificatives : réflexions à partir du DELF: histoire, usages, réceptions*, Thèse de doctorat, sous la direction d'E. Huver, <http://www.theses.fr/s174431>.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice : developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Barbé, G. (1990). Se former à l'évaluation ou l'évaluation pour se former ? *Études de linguistique appliquée*, n°80, pp.119-131.
- Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris : ESF.
- Bento, M. (2012). L'évaluation des langues dans une perspective actionnelle. *Les Langues modernes*, n°1, p.12-17.
- Bolton, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Bourdet, J.-F. et Teutsch, P. (2000). Définition d'un profil d'apprenant en situation d'auto-évaluation. *Alsic*, Vol. 3, n°1, <http://journals.openedition.org/alsic/1658>.
- Bourguignon, C. Delahaye, P. et Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, 2005/4, n° 140. pp. 459-473.
- Butera, F., Buchs, C. et Darnon, C. (2011). *L'évaluation une menace ?* Paris : PUF.
- Candelier, M. (coord.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Conseil de l'Europe, Graz. <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=%2ff86MKs659s%3d&tabid=425&language=fr-FR>.
- Cassin, B. (2014). *Derrière les grilles. Sortons du tout-évaluation*. Paris : Fayard / 1001 nuits.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Castellotti, V. (2006). Éducation bi-plurilingue et évaluation : le rôle des portfolios. *Le français dans le monde*, n° 348, pp. 18-19.
- Castellotti, V., Coste, D., Moore, D. et Tagliante, C. (2007). *Portfolio européen des langues – Collège*. Paris : Didier/CIEP.

Castellotti, V., Huver, E. et Leconte, F. (2017). Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs : langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions. In : Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D. et Thalgott, P. (eds.), *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche*, De Gruyter Mouton.

<https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-058/9783110477498-058.pdf>.

Cervini, C. et Jouannaud, M.-P. (2015). Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation en langues, numérique, multilingue et en ligne, dans une perspective communicative et actionnelle. *Alsic*, vol. 18, n° 2, <http://journals.openedition.org/alsic/2821>.

Chardenet, P. (2011). L'évaluation, un domaine de connaissance complexe entre théorie et pratiques sociales. Blanchet P. et Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines.

Chardenet, P. (1999). *De l'action évaluative à l'acte d'évaluation. Approche théorique et pratique communicationnelle*. Paris : L'Harmattan.

Coste, D. (2013) Petit retour à Rüschlikon, pp.140-148. In : Huver, E. et Ljalikova, A., (coord.), 2013, « L'évaluation en didactique des langues et des cultures : continuités, tensions, ruptures », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n°53.

Doucet P. (2001). Pour un test utile. *ASp*, n°34, <http://journals.openedition.org/asp/1696>.

Fulcher, G. (2014). Philosophy and language testing. In: Kunnan, A.-J. dir., *The Companion to language assessment*, John Wiley and sons ed.

GFEN (2002). *Réussir en langues*. Lyon : Chronique sociale.

Goullier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier.

Huver, E. (2018a). « Ce qui fait enjeu » dans les évaluations linguistiques : Définitions, circulations, implications. In Suzuki et al. coord., *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : idéologies, politiques, dispositifs*. Rennes : PUR. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01817787>.

Huver, E. (2018b). Peut-on (encore) penser à partir du CECRL ? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges. CRAPEL. Éclectisme en didactique des langues : hommage à Francis Carton*, n°38. <http://www.atilf.fr/spip.php?article4222>

Huvert E. (2014a). *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*. Habilitation à diriger des recherches, université de Tours, NB : Consultable sur HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01211154v1>.

Huver, E. (2014b). CECRL et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires. *Cahiers du GEPE*. <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2652>.

Huver, E. (2010). J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues - L'évaluation de la compétence plurilingue entre résistances et tensions. *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 8, http://acedle.org/IMG/pdf/Huver_Cahiers-Acedle_7-2.pdf.

Huver, E. et Ljalikova, A., (coord.) (2013). L'évaluation en didactique des langues et des cultures : continuités, tensions, ruptures. *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n°53.

Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*, Paris : Didier.

Ifé (2014). *Evaluer pour (mieux) faire apprendre*. Dossier de veille de l'Ifé, n°94, <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>.

IGEN (2007), *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*. Rapport - n°2007-009, Ministère de l'Éducation Nationale.

<http://media.education.gouv.fr/file/45/2/4452.pdf>.

IGEN (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*. Rapport n 2013-072, Ministère de l'Éducation Nationale.

Lado, R. (1961). *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. Bristol: Longmans.

Lenz, P. & Berthele, R. (2010). *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage.

Les Langues modernes, n°1/2012 : « Évaluer avec le CECRL »

Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette, Collection Autoformation.

Mc Namara, T. (2010). The use of language tests in the service of policy: issues of validity. *Revue française de Linguistique Appliquée*. XV-1, pp. 7-23.

Mc Namara, T. et Roever, C. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*, Oxford (UK): Blackwell Publishing.

Manoïlov, P. et Tardieu, C. (2015). Rétroaction corrective et reprise dans le contexte de l'apprentissage en tandems Français-Anglais à l'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°12-3, <http://journals.openedition.org/rdlc/986>.

Marquilló Larruy, M. (2013). Dans les valises du plurilinguisme : quelle conception des normes et des erreurs ? In : Huver, E. et Ljalikova, A., (coord.), (2013). *L'évaluation en didactique des langues et des cultures : continuités, tensions, ruptures. Recherches et applications – Le français dans le monde*, n°53, pp113-125.

Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé international.

Martuccelli, D. (2010). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 128-129, pp.27-52.

Meirieu, P. (2018). Philippe Meirieu, l'heure de la riposte. *Le café pédagogique*, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/08/29082018Article636711250818462828.aspx>

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Paris : PUF.

Merle, P. (2007) *Les Notes – Secrets de fabrication*. Paris : PUF.

Merle, P. (1998) *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

Normand-Marconnet, N. (2012). L'auto-évaluation comme facteur d'évolution du rapport à l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°9-1, <http://journals.openedition.org/rdlc/2476>.

Piccardo, E. (2012). Multidimensionality of assessment in the Common European Framework of Reference for languages. *Cahiers de l'ILOB*, n° 4, p. 37-54.

Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O & Pamula, M. (2011). *Parcours d'évaluation d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECRL*. Graz, CELV

- Shohamy, E., (2001). *The power of Tests, A critical perspective on the uses of language tests*. Essex: Pearson Education.
- Spolsky, B. (1995). *Measured word. The development of objective language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Springer, C. Coord. (2001). Evaluation et certifications en langue. *Les Langues modernes*, n°2.
- Tardieu, C. (2013). Testing et certification. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°10-2, <http://journals.openedition.org/rdlc/1655>.
- Tardieu, C. (2010). Votre B1 est-il mon B1 ? L'interculturel dans les tests d'évaluation en Europe. *Recherches en didactique des langues et des culture*, 7-2, <http://journals.openedition.org/rdlc/2301>.
- Tardieu, C. (2006). L'évaluation en langues : quelles perspectives ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°2, http://acedle.org/old/IMG/pdf/Tardieu-C_cah2.pdf.
- Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Veslin, O. et Veslin, J. (1992). *Corriger des copies : évaluer pour former*. Paris : Hachette.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

QUELLE FORMATION DÉVELOPPER POUR LES ENSEIGNANTS DE LANGUES DU SECOND DEGRÉ ?

Cédric SARRÉ

Maître de conférences, Sorbonne université, Espé de l'Académie de Paris

Le rôle important joué par les enseignants dans les apprentissages n'est plus à démontrer, comme le rappellent de nombreuses publications récentes de l'OCDE (2016, 2018). S'il est important pour les enseignants d'assurer un enseignement de qualité, il est tout aussi important de former les enseignants en conséquence au XXI^e siècle.

C'est précisément dans ce but qu'un mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant a été engagé dans les années 1990, notamment avec la création des IUFM (Bourdoncle, 1991). Il s'agissait alors de passer du statut de *métier* (caractérisé par des conduites intuitives et artisanales et qui s'apprend par imitation d'un maître) à celui de *profession*, qui implique un ensemble de savoirs et savoir-faire à construire. Ce mouvement s'est poursuivi lors de la création des ÉSPÉ et, parallèlement, avec la publication de référentiels de compétences professionnelles des enseignants et la redéfinition des épreuves des concours de recrutement (dernière réforme datant de 2014 pour le CAPES). Nous mentionnerons ici le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013⁷⁸, complété par des descripteurs des degrés d'acquisition des compétences pour l'entrée dans le métier en 2015⁷⁹. Le référentiel comporte 14 compétences communes à tous les professeurs et professionnels d'éducation ainsi que cinq compétences communes à tous les professeurs (P1 à P5). Nous noterons également l'existence de référentiels européens de compétences communes aux enseignants du premier degré, tels que celui issu du projet SPIRAL⁸⁰. À la même période, à l'international, ce même élan de professionnalisation a permis de modifier radicalement le contenu des formations des enseignants de langues pour y intégrer bien plus que des savoirs disciplinaires : didactique, recherche en éducation, savoirs relatifs à l'interlangue (syntaxe et phonologie), conception de formations, évaluation... sont autant d'éléments qui ont trouvé leur place dans les programmes de formation des enseignants de langues (Barduhn & Johnson, 2009, p. 60).

Il s'agit donc de savoir si l'effort de professionnalisation a été à la hauteur des enjeux en France. Les deux questions qui guideront notre propos dans cette note de synthèse, et auxquelles nous tenterons de répondre grâce à l'éclairage de la recherche, sont les suivantes : quelle conception de la formation des enseignants de langues au XXI^e siècle ? En d'autres termes, quels dispositifs de formation mettre en place pour soutenir la professionnalisation des enseignants de langues ?

Pour répondre à ces questions, nous allons, dans un premier temps, nous intéresser au *répertoire didactique* (Cicurel, 2002) de l'enseignant avant de tenter d'identifier les spécificités de l'enseignant de langues, c'est-à-dire ce qui caractérise un enseignant de langues par rapport aux enseignants d'autres disciplines. Puis, nous examinerons les conséquences des apports de la recherche sur les

⁷⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

⁷⁹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf

⁸⁰ https://spiral-euproject.eu/wp-content/uploads/2017/02/SPIRAL_O2_Common-Reference-Framework.pdf

dispositifs de formation des enseignants de langues en nous intéressant à trois piliers de la formation : activité réflexive, adossement à la recherche et internationalisation.

A. Le répertoire didactique de l'enseignant

Notons, en premier lieu, que la formation des enseignants évolue au gré des changements sociétaux qui font émerger de nouveaux besoins et entraînent ainsi une redéfinition des rôles de l'enseignant : les trois fonctions de l'enseignant identifiées par Dabène (1984) – vecteur d'information, meneur de jeu et évaluateur – peuvent désormais être élargies. Kumaravadivelu (2012) invite ainsi les formateurs à faire des futurs enseignants des penseurs, stratèges, chercheurs et intellectuels qui contribueront à transformer l'enseignement de leur discipline. D'autres recherches récentes (Lin, 2004 ; Shohamy, 2005) montrent aussi qu'il convient de faire des futurs enseignants des « meneurs responsables et impliqués » (*responsible and involved leaders*) (Shohamy, 2005) qui contribueront à infléchir les pratiques jugées moins efficaces à l'avenir. Ceci implique de ne pas considérer la profession d'enseignant comme figée et clairement délimitée mais plutôt comme un ensemble de profils d'enseignants complexes et en constante reconfiguration.

La recherche sur l'enseignement-apprentissage des langues a permis d'invalider la conception très limitée de l'enseignement en tant que pratique professionnelle faisant appel à un ensemble de routines pédagogiques considérées comme des « recettes » qu'il suffirait d'appliquer, car adaptables à toute situation d'enseignement-apprentissage. Si l'on accepte en effet que l'enseignement est « une intervention singulière, dans une situation complexe qui ne se reproduit jamais de façon strictement identique » (Perrenoud, 2001, p. 134), il convient de s'éloigner de cette conception de l'enseignement et de reconnaître que cette intervention singulière repose sur un ensemble complexe et dynamique de conduites de l'enseignant qui constituent son « répertoire didactique » (Cicurel, 2002 ; Cadet & Causa, 2005) construit sur « l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être pédagogiques » (Causa, 2012, p. 15) définissant sa compétence.

La compétence de l'enseignant serait en effet constituée de savoirs déclaratifs, de savoir-faire procéduraux (schèmes opératoires) et de savoir-être (comportement et relation aux autres) (Richer, 2011). En d'autres termes, la compétence peut être considérée comme un savoir-agir complexe articulant savoirs (connaissances), savoir-faire (capacité de mise en œuvre procédurale) et savoir-être (attitudes) (Le Boterf, 2010). Nous retenons ici la typologie des savoirs proposée par Altet (2001) qui considère que les savoirs de l'enseignant sont de deux types : savoirs théoriques et savoirs pratiques. Les savoirs théoriques englobent les savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires, essentiellement) et les savoirs pour enseigner (savoirs didactiques et pédagogiques) ; les savoirs pratiques sont, quant à eux, issus de l'expérience et comprennent les savoirs sur la pratique (savoirs procéduraux – comment faire ?) et les savoirs de la pratique (savoirs d'expérience issus de l'action réussie). Ces savoirs s'appuient sur les modèles, représentations et connaissances intériorisés par l'enseignant en formation et constituant son bagage de départ (schèmes initiaux).

La remise en question et redéfinition de ce bagage de départ pour le transformer en compétences didactiques et professionnelles constitue le cœur de la formation, comme l'indiquent les chercheurs s'intéressant à la pensée enseignante (courant de la *teacher cognition*). En effet, dans la mesure où les connaissances et expériences préalables façonnent les représentations qu'ont les enseignants des

langues, de l'enseignement, des élèves, etc., il est important de reconnaître que les enseignants en formation initiale ne sont pas des réceptacles vides que l'on chercherait simplement à remplir de connaissances disciplinaires et pédagogiques, ce modèle très transmissif ayant très peu d'effets sur les enseignants en formation comme cela a été démontré (Crandall, 2000). Il s'agit donc plutôt d'engager les enseignants dans un processus de prise de conscience et, idéalement, d'évolution de leurs représentations initiales – même si certains auteurs notent la grande difficulté de faire évoluer les croyances des enseignants (Crahay *et al.*, 2010) – et de faire ainsi des croyances et connaissances préalables le point de départ de leur formation. Cette évolution ne peut se produire que par la confrontation avec le réel de la classe, la prise de conscience des écarts entre savoirs intériorisés et réalité du terrain, ainsi que par de nouveaux apports.

Les enseignants doivent également disposer d'un ensemble varié de conduites pédagogiques, qui regroupent les comportements, stratégies, activités et techniques, fruit de l'apport croisé des savoirs théoriques, de l'analyse de pratiques et de l'expérience sur le terrain (Causa, 1999). C'est cet ensemble de conduites pédagogiques qui assurera, au moins en partie, l'adaptabilité de l'enseignant aux diverses situations qu'il sera susceptible de rencontrer. De plus, si la répétition de certaines conduites peut certes mener à leur routinisation, dans la mesure où deux situations d'enseignement-apprentissage ne sont jamais strictement identiques, la part d'imprévu va permettre de réorganiser et de faire évoluer les schèmes. Ainsi, la construction du répertoire didactique de l'enseignant de langues est une activité très complexe. Nous pouvons cependant nous interroger sur les spécificités du répertoire didactique (et de sa construction) chez l'enseignant de langues par rapport à ceux des enseignants d'autres disciplines.

1. Les caractéristiques propres aux enseignants de langues

Notons tout d'abord qu'un certain nombre de compétences, dites « transversales » (Coulet, 2016), sont communes à tous les enseignants, comme le rappellent les référentiels de compétences professionnelles. Ces référentiels sont certes utiles car ils formulent un certain nombre d'attentes de manière explicite (Katz & Snow, 2009, p. 67) et participent de la professionnalisation de l'enseignant dans la mesure où une approche par compétences permet de s'intéresser à la mise en œuvre en situation des connaissances et des savoirs (Coulet, 2016). Notons cependant que si les référentiels de compétences et autres instructions officielles ont le mérite de présenter un certain nombre d'attentes de manière explicite, ils participent d'une vision descendante et prescriptive de l'institution en leur qualité de « prescriptions primaires » (Goigoux, 2007). L'approche par référentiel fait en effet l'objet de nombreuses critiques dans la littérature en raison (1) de leur manque de fondements théoriques et de l'absence de validation empirique (McKay, 2006 ; Katz & Snow, 2009), et (2) du fait qu'ils réduisent souvent les enseignants à de simples exécutants plutôt que de les considérer comme des professionnels capables de prendre des décisions (Falk, 2000 ; Longuet & Springer, 2012).

Au-delà de ces compétences communes, telles que formalisées dans les référentiels, les enseignants de langues semblent présenter un certain nombre de caractéristiques spécifiques qu'il convient de prendre en compte dans leur formation. Partant du principe selon lequel ces spécificités vont au-delà de la discipline qu'ils enseignent, mais lui sont liées, Borg (2006, p. 5 et 24) a pu mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques spécifiques de l'enseignant de langue en le comparant à des

enseignants d'autres disciplines. Borg (2006, p. 26) précise cependant que ces spécificités sont plus ou moins marquées selon le contexte (*context-dependent*): elles participent en effet d'un phénomène socialement construit et aux définitions multiples selon la situation locale. Nous reprenons ici cinq caractéristiques qui nous semblent particulièrement intéressantes : (1) la nature de la discipline, dans la mesure où les langues sont les seules disciplines qui nécessitent d'être utilisées pour leur enseignement, l'objet à enseigner (langue-objet) étant le même que le médium d'enseignement (langue-outil) ; (2) les schémas d'interaction nécessaires à son enseignement, les travaux de groupes et travaux en binômes n'étant pas aussi indispensables dans d'autres disciplines ; les méthodologies d'enseignement des langues encouragent ainsi la communication avec l'enseignant et entre pairs car elle est indispensable au développement de la compétence interactionnelle ; (3) le défi que représente pour l'enseignant la mise à jour de ses connaissances disciplinaires : les enseignants de langues enseignent avant tout à communiquer dans la L2, plutôt que des faits qui pourraient s'apprendre dans des livres. Ainsi, mettre à jour ses connaissances disciplinaires implique donc, pour l'enseignant de langues, de développer ses compétences langagières ; (4) la créativité, la flexibilité et l'enthousiasme semblent être des qualités indispensables à l'enseignant de langues, ce qui semble être moins le cas pour les autres disciplines ; (5) la place de l'erreur, dans la mesure où l'enseignant de langues ne valorise pas seulement la correction linguistique des productions des élèves, mais également un ensemble de compétences pragmatiques et sociolinguistiques liées à la réalisation d'une tâche donnée dans un contexte donné ; ainsi, une production d'élève comportant des erreurs touchant au système de la langue peut parfaitement être acceptable.

La spécificité numéro 1 a également été notée et explicitée par d'autres auteurs. Ainsi, Freeman, McBee Orzulak & Morrissey (2009) notent que, bien qu'il ne s'agisse que d'une discipline, il existe deux types de savoirs liés au contenu (*content knowledge*), ou savoirs disciplinaires, que l'enseignant de langue doit maîtriser : la langue elle-même (médium de l'activité d'enseignement) et les savoirs sur la langue (le système et ses usages). La langue est donc à la fois outil d'enseignement, en lien avec la compétence de communication nécessaire pour enseigner, et objet d'enseignement, en lien avec les connaissances de l'enseignant sur la langue à enseigner (système, usages et culture). Se pose donc ici en filigrane la question de la maîtrise de la langue par l'enseignant et, par extension, celle de la place du disciplinaire dans la formation (compétence langagière en L2, mais également connaissances du système, des usages de la langue et de la culture des pays où la langue est parlée). Notons à ce propos que, si le niveau de compétence attendu des enseignants du premier degré a été pour un temps le niveau C1⁸¹, ce qui correspond au niveau attendu dans d'autres pays (Lüdi, 2006), le niveau B2 est désormais requis. D'autre part, si le niveau de compétence des enseignants du second degré n'est jamais précisé, dans la mesure où ils sont censés être spécialistes de la langue, il semble raisonnable de valider, par le concours notamment, un niveau au moins équivalent à C1, voire C2 comme cela se fait par ailleurs (Lüdi, 2006). À défaut d'être réaliste, cet objectif semble couler de source si l'on garde à l'esprit le fait que le niveau visé pour les élèves en classe de Terminale L est le niveau C1 et qu'il est donc raisonnable d'attendre des enseignants un niveau supérieur à celui qu'ils visent à faire acquérir à leurs élèves. On peut cependant se demander si la spécialisation progressive actuellement imposée aux formations universitaires de niveau Licence permet raisonnablement aux étudiants d'atteindre ce niveau au bout de cinq semestres (tout au plus) de spécialisation effective

⁸¹ Du temps de la délivrance d'une habilitation pour enseigner les langues dans le premier degré.

(le semestre 1 n'étant plus spécialisé et le recours aux « portails » ou autres systèmes de « majeure-mineure » ayant par ailleurs considérablement diminué la part de spécialisation dans les formations).

Ces spécificités de l'enseignant de langues ont donné lieu à l'élaboration de référentiels nationaux de compétences spécifiques aux enseignants de langues dans divers pays d'Europe et au-delà⁸², ce qui n'est pas encore le cas en France. Nous pouvons également mentionner l'existence de deux initiatives européennes ayant pour objectif de proposer un cadre allant au-delà des référentiels nationaux. Tout d'abord, le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – Un cadre de référence* de 2004⁸³ est un outil qui propose un éventail des éléments de formation des enseignants de langues selon quatre entrées : structure de la formation (13 éléments), savoirs et compétences (8 éléments), stratégies et savoir-faire (13 éléments) et valeurs (6 éléments). Nous reprenons ci-dessous celles qui nous semblent les plus pertinentes car spécifiques aux enseignants de langues.

I. Structure

5. L'expérience d'un environnement interculturel et multiculturel.
6. Le développement de liens avec des partenaires à l'étranger (séjours, échanges et liens TIC).
7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne.
8. L'occasion d'observer l'enseignement et d'y participer dans plus d'un pays.

II. Savoirs et compétences

16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire.

III. Stratégies et savoir-faire

26. Une formation au développement de stratégies spécifiques à l'apprentissage autonome des langues.
27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières.
30. Une formation au développement des relations avec des institutions d'éducation dans des pays choisis.
33. Une formation à l'Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Étrangère (EMILE).
34. Une formation à l'emploi du Portfolio européen des langues pour l'auto-évaluation.

IV. Valeurs

36. Une formation à la diversité des langues et des cultures.
37. Une formation à l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage concernant les langues et cultures étrangères.

D'après le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – Un cadre de référence* (2004)

⁸² Par exemple : le référentiel de l'Alfaradet *Nordic Adult Literacy Network* (Suède) – *Description of teacher's competence* (2013), le référentiel de BALEAP (Royaume Uni) – *Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes* (2008), le référentiel de l'Institut Cervantes (Espagne) – *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012) ou encore le *Vietnam English Teacher Competency Framework* – ETCF (2012).

⁸³ https://www.researchgate.net/publication/235937691_Profil_europeen_pour_la_formation_des_enseignants_de_langues_etrangeres_-_un_cadre_de_reference

Notons également l'existence du programme 2016-2019 du Centre Européen des Langues Vivantes (CELV) intitulé *Towards a Common European Framework of Reference for language teachers*⁸⁴ et visant à développer un cadre commun de compétences de l'enseignant européen de langues à partir de 50 référentiels nationaux⁸⁵ de divers pays européens. Ces deux initiatives témoignent du besoin d'élaborer des référentiels de compétences spécifiques aux enseignants de langues au-delà de nos frontières. Ainsi, l'équipe à l'origine du projet du CELV pose la question de la valeur ajoutée d'un cadre commun de référence pour les enseignants de langues à l'échelle européenne dans la mesure où « il n'existe pour l'instant aucune vue d'ensemble de ces [référentiels et descriptifs de compétences] et de leur utilisation potentielle, ni cadre général prenant en compte l'ensemble des domaines concernés par l'enseignement des langues⁸⁶. »

B. Conséquences pour les dispositifs de formation des enseignants de langues

L'évolution des dispositifs de formation des enseignants de langues a été formalisée par Wallace (1991, 1995), la question centrale étant de savoir quel type d'enseignant chaque dispositif permet de former. Cette évolution s'est faite autour de trois modèles différents : (1) le modèle de l'artisan (*craft model*) : l'enseignement est considéré comme un métier qui relèverait de l'artisanat ; le futur enseignant apprend en faisant au contact d'un maître qu'il imite dans une approche de type compagnonnage ; (2) le modèle des sciences appliquées (*applied science model*) : l'enseignement est considéré comme l'application de théories liées au contenu disciplinaire ; le futur enseignant apprend les théories et les applique dans sa pratique de classe ; (3) le modèle réflexif (*reflective model*) : enseigner signifie savoir quoi faire et réfléchir à sa propre pratique ; le futur enseignant apprend par la recherche, la théorie et l'expérience et devient un praticien réflexif autonome. Le modèle réflexif est l'approche actuellement la plus courante dans la formation des enseignants de langues (Barduhn & Johnson, 2009). Il en est de même en France, en cohérence avec le processus de professionnalisation engagé, où l'on reconnaît désormais la légitimité des « savoirs de praticien » (*practitioner knowledge*) (Johnson, 2009, p. 22) qui permettent de s'intéresser à des questions liées aux pratiques pédagogiques, mais avec une applicabilité limitée car étroitement liés à un contexte d'enseignement-apprentissage donné. Ces savoirs de praticien permettent de souligner l'importance de la réflexion à partir de l'expérience de terrain comme catalyseur de changement dans les conduites pédagogiques (Johnson, 2009).

1. L'activité réflexive

L'activité réflexive qui suit l'observation et/ou la pratique de classe est un levier essentiel pour faire évoluer le répertoire didactique de l'enseignant de langues : c'est en effet lors de cette phase de formation, qui repose sur l'observation et/ou l'auto-observation, que de nouvelles conduites (stratégies, activités ou techniques) vont pouvoir intégrer le répertoire didactique de l'enseignant de

⁸⁴ <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/Default.aspx>

⁸⁵ <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Bleichenbacher/CEFRLT%20list%20of%20instruments.pdf>

⁸⁶ Sur le site du projet : <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/language/fr-FR/Default.aspx>

manière raisonnée et non par simple imitation. La réflexivité est donc un élément constitutif de la construction du répertoire didactique du futur enseignant, un élément essentiel de sa professionnalisation qui découle de la nécessité de déclencher chez le futur enseignant un travail introspectif sur son propre parcours. L'activité réflexive repose sur un ensemble d'outils (journal de bord, observation de classe, vidéo, stage, mémoire professionnalisant, entretien rétrospectif...) visant à rendre le futur enseignant autonome dans son analyse rétrospective de l'expérience, c'est-à-dire à développer son « savoir analyser » (Causa, 2012, p. 46). Seul un travail de conscientisation avec ces outils permettra à l'enseignant en formation de développer sa capacité d'adaptabilité, c'est-à-dire de faire en sorte qu'il soit prêt à faire face à d'autres situations et contextes d'enseignement-apprentissage, grâce à une prise de conscience de la complexité de la situation et au développement d'une large palette de stratégies d'enseignement et de sa capacité d'analyse de conduites pédagogiques. L'activité réflexive étant appuyée sur la pratique, qu'elle soit simplement observée ou bien prise en charge, le stage (ou les stages) apparaît comme central au dispositif de formation.

Les objectifs des stages d'observation et de pratique accompagnée ont été formalisés dès 1988 par Richards & Crookes : (1) se faire une première expérience pratique de l'enseignement, (2) appliquer les théories et autres apports de la formation, (3) apprendre de l'observation des pratiques d'enseignants chevronnés, (4) affiner les compétences de préparation de cours/séquences, (5) développer ses compétences de sélection, d'adaptation et de création de supports et contenus de cours. Avec l'évolution du modèle dominant de formation vers le modèle réflexif, la liste des objectifs des périodes de stage a, par la suite, été affinée et complétée par d'autres auteurs pour inclure : (6) servir de contexte pour questionner, analyser et verbaliser ses propres conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue (Crookes, 2003), (7) apprendre à prendre ses propres décisions éclairées concernant son enseignement par l'observation et l'analyse systématiques de son propre enseignement et de celui des autres (Gebhard & Oprandy, 1999).

L'activité réflexive en lien avec le stage permet ainsi de créer des ponts entre théorie et pratique (Allen & Wright, 2013 ; Stenberg, Rajala & Hilppo, 2016) et pose la question du rôle joué par le tuteur « terrain » (ou tuteur de stage, ou encore mentor). Ce dernier devrait être en mesure de doter les enseignants en formation des compétences d'observation et d'analyse réflexive qui leur sont nécessaires pour faire du stage une expérience d'apprentissage professionnel réellement significative (Hong & Ling 2018, p. 25). Certaines études montrent cependant que le tuteur « terrain » a plutôt tendance à imposer ses propres idées sur la préparation et la mise en œuvre d'une séance (Anh Le, 2007) « en s'appuyant sur sa propre expérience et conception du métier » (Neyroud, 2016, p. 7). Ainsi, les pratiques du tuteur « terrain » se conforment généralement à celles en cours dans son établissement et/ou prescrites par l'institution, celui-ci n'adoptant généralement pas une approche critique fondée sur les apports de la recherche (Korthagen, 2010). De plus, les tuteurs « terrain » ne sont généralement pas à l'origine d'apports de connaissances théoriques et ne font pas référence à la théorie dans leurs retours sur les pratiques des enseignants en formation (Neyroud, 2016, p. 20), ce qui pose évidemment la question de leur formation en lien avec leur mission d'accompagnement d'enseignants en stage.

2. La place de la recherche

La mise en relation entre formation, recherche et enseignement est un enjeu important de la professionnalisation des enseignants (Wentzel, 2012). Si la vertu formatrice de la recherche touche

principalement à la réflexivité qu'elle engendre (Clerc, 2008), elle ne saurait reposer uniquement sur une transmission des savoirs scientifiques (issus de la recherche) aux enseignants en formation (Wentzel, 2012). L'apport potentiel de la recherche peut en effet s'effectuer sous deux formes : formation à la recherche, qui est de nature épistémologique et méthodologique, et formation *par* la recherche, qui correspond plutôt à la conduite d'une activité de recherche. Notons que la formation à la recherche n'est pas une fin en soi car elle a vocation à être au service d'une formation par la recherche (Beillerot, 1991).

Dans un premier temps, la formation à la recherche permet d'aborder l'évolution des paradigmes liés à l'enseignement-apprentissage des langues en lien avec l'évolution de notre société de plus en plus complexe, multilingue et multiculturelle. Il s'agit donc de doter les enseignants en formation de savoirs, issus de la recherche, sur l'apprentissage dans des contextes de contacts des langues, sur les notions clés telles que le plurilinguisme ou la médiation, à partir d'écrits scientifiques et de les encourager à manipuler ces concepts. Dans un deuxième temps, l'engagement dans une activité de recherche peut être envisagé. C'est une activité réflexive dans la mesure où elle peut permettre aux praticiens d'examiner leurs processus de prise de décisions en situation de classe (McKay, 2009, p. 282). S'il importe de faire le lien entre formation théorique et pratique, dans la mesure où bon nombre d'enseignants en formation perçoivent un fossé entre enseignements théoriques et stages pratiques (Burns & Richards, 2009, p. 4 ; Neyroud, 2016, p. 12), la participation active et systématique à des projets de recherche-action représente un moyen d'établir de tels ponts : la recherche-action part d'un problème de terrain auquel on tente d'apporter des solutions, implique des va-et-vient réguliers entre théorie et pratique, ainsi que le recueil de données écologiques, ce qui permet de rapprocher ces deux sphères de la formation. La recherche-action est donc particulièrement indiquée pour développer des compétences professionnelles (Etienne, 2008). L'engagement dans un projet de recherche permet en effet aux enseignants en formation « d'examiner leurs représentations de manière systématique, de développer leurs compétences de chercheur et de prendre des décisions éclairées concernant leurs propres pratiques » (Velez-Rendon, 2009, p. 464). D'autre part, familiariser les enseignants en formation initiale à la recherche est aussi un moyen de faire d'eux des lecteurs avertis et critiques des travaux de recherche en didactique des langues, ce qui constitue une compétence précieuse dans une perspective de formation tout au long de la vie. Il paraît donc évident que la formation initiale des enseignants de langues doit avoir pour objectif de les accompagner dans un processus de professionnalisation qui considère la recherche au moins comme une aide, au plus comme le fondement d'un enseignement efficace.

3. L'internationalisation de la formation

Dans le domaine de l'éducation, l'internationalisation intervient généralement à trois niveaux (O'Neill & Chapman, 2015, p. 4) : (1) dans les programmes (avec, par exemple, l'inclusion de formes d'éducation plurilingue et/ou interculturelle), (2) dans les périodes de mobilité internationale (études à l'étranger, programmes d'échanges internationaux) et (3) dans les expériences d'enseignement transnational (enseignement à l'étranger ou enseignement en langue étrangère).

En ce qui concerne la formation des enseignants en particulier, les chercheurs se sont donc logiquement intéressés à l'impact des expériences d'enseignement à l'étranger sur leur développement personnel et professionnel (Calhoon *et al.*, 2003 ; Mahon & Cushner, 2007 ; Stachowski, 2007). Parce qu'elles leur permettent d'être en contact avec des politiques éducatives

différentes et de découvrir d'autres pratiques pédagogiques, ces expériences entraînent, pour les enseignants en formation, « des gains significatifs en termes de connaissance de soi, confiance en soi, compétence professionnelle ainsi qu'une meilleure compréhension de la diversité, à l'échelle nationale et internationale » (Mahon, 2010, p. 9). Outre une meilleure appréciation et prise en compte de la diversité culturelle en classe (Kambutu & Nganga, 2008 ; Pence & Macgillivray, 2008, Lee 2011), les enseignants en formation montrent une plus grande empathie pour les élèves issus de l'immigration (Willard-Holt, 2001 ; Cushner & Mahon, 2002 ; Marx & Pray, 2011 ; Sharma, Phillion & Malewski, 2011) et sont ainsi mieux préparés à travailler avec des jeunes issus de milieux culturellement différents (Rapoport, 2008 ; Santamaría, Santamaría & Fletcher, 2009).

Lorsque les travaux de recherche portent spécifiquement sur la formation des enseignants de langues par des périodes d'enseignement à l'étranger, ceux-ci s'intéressent le plus souvent à leur impact positif sur le développement des compétences langagières dans la L2 et des compétences interculturelles (Helmchen & Melo-Pfeifer, 2018). Il est cependant essentiel de noter que l'expérience d'enseignement à l'étranger est un levier permettant d'encourager l'adaptabilité de l'enseignant de langues à diverses situations non anticipées (Goodwin, 2010). En effet, les périodes de mobilité professionnelle à l'étranger ont un effet positif sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants de langues en formation initiale (Mahon, 2010) dans la mesure où elles permettent de revisiter les expériences professionnelles passées et d'envisager de nouvelles façons d'être et de devenir enseignant. Ces périodes de mobilité à l'étranger peuvent ainsi induire une période de « transition écologique » (Bronfenbrenner, 2005) et constituer des moments charnières dans la professionnalisation. Toute nouvelle expérience et tout nouveau problème à résoudre, induits par des changements dans l'écosystème professionnel, peut ainsi potentiellement entraîner une période de transition écologique qui va encourager la réflexion et la reconfiguration des schèmes intériorisés. Les stages en établissements scolaires à l'étranger induisant de profonds changements dans l'écosystème professionnel des enseignants en formation, ils sont dotés d'un fort potentiel à induire une transition écologique et devraient donc figurer plus systématiquement parmi les stratégies déployées en formation initiale des enseignants de langues (Helmchen & Melo-Pfeifer, 2018). De manière plus générale, l'intégration d'une dimension transnationale (mais aussi transculturelle et plurilingue) à la formation des enseignants de langues « contribue ainsi à la matérialisation d'une altérité nécessaire en vue d'opérer une décentration par rapport à soi » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2014, p. 391). C'est cette décentration par rapport à des pratiques pédagogiques et à des situations d'enseignement connues qui va permettre de prendre conscience des voies d'enseignement et de professionnalisation propres à d'autres contextes.

Le projet SPIRAL⁸⁷ (*School teacher professionalisation : intercultural resources and languages*), partenariat stratégique ERASMUS+, illustre parfaitement l'ensemble des apports d'une expérience d'enseignement à l'étranger de courte durée (deux semaines) pour les enseignants du premier degré en formation initiale (Edmond & Castanheira, 2018) : (1) développement des compétences langagières en L2 – malgré la courte durée du stage –, (2) développement de compétences professionnelles – relatives à l'enseignement d'une langue vivante étrangère et à l'intégration de la

⁸⁷ Voir le rapport de l'étude d'impact : https://spiral-euproject.eu/wp-content/uploads/2018/09/SPIRAL_O4_Impact-Study_FINAL.pdf

dimension interculturelle, en particulier – et (3) exposition à des pratiques pédagogiques différentes conduisant à une réflexion critique sur sa propre pratique.

En résumé

Comme nous l'avons vu, la construction des compétences professionnelles de l'enseignant de langues passe par l'apport croisé de savoirs théoriques, pratiques et expérientiels, interrogés par les apports de la recherche, qui le conduiront à disposer d'une variété de conduites pédagogiques lui permettant de s'adapter aux divers contextes qu'il sera susceptible de rencontrer. En effet, être un enseignant compétent, « c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables » (Le Boterf, 2010, p. 53), c'est donc faire preuve d'une capacité d'adaptation. Les périodes de stages, en France et à l'étranger, sont centrales à cette construction mais non suffisantes *per se* : c'est uniquement si elles soutiennent l'activité réflexive et l'activité de recherche-action, deux éléments essentiels à la formation initiale des enseignants de langues, que les périodes de stages prennent tout leur sens car elles permettent alors de dépasser la simple imitation de conduites pédagogiques modélisantes (fournies par le tuteur terrain, *cf.* le modèle de l'artisan). L'enjeu de la formation des enseignants de langues au XXI^e siècle est donc de « concevoir, mettre en œuvre et soutenir des dispositifs de formation des enseignants de langues mettant l'accent sur l'apprentissage *dans, par et pour* la pratique » (Johnson, 2009, p. 26, notre traduction).

Bibliographie

- Allen, J. A. & Wright, S. E. (2013). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Training: Theory and Practice*, 20(2): 136–151.
- Anh Le, P. T. (2007). School supervisors' feedback to student teachers: Inside out. *Journal of Applied Linguistics*, 4 : 195–216.
- Barduhn, S. & Johnson, J. (2009). Certification and professional qualifications. In A. Burns & J. C., Richards (Eds.). *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 59-65). New York: Cambridge University Press.
- Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1) : 3-31.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et Américaines. *Revue française de pédagogie*, volume 94 : 73-91.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. London : Sage, Thousand Oaks.
- Cadet, L. & Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. In J.-Cl. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (dir), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 159-181). Paris : PUF.
- Calhoun, J., Wildcat, D., Annett, C., Pierotti, R. & Griswold, W. (2003). Creating meaningful study abroad programs for American Indian postsecondary students. *Journal of American Indian Education*, 42 : 46–57.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. In M. Causa (dir), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues* (pp.15-76). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16) : 145-164.
- Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, 59 : 5-10.
- Coulet, J.-Cl. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 41.
- Crandall, J. (2000). Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34–58.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129.
- Crookes, G. (2003). *The practicum in TESOL: Professional development through teaching practice*. New York: Cambridge University Press.
- Cushner, K. & Mahon, J. (2002). Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional, and Global Competencies in an Age of Globalization. *Journal of Studies in International Education* 6 (1): 44–58.
- Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère ». In R. Bouchard. *Les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 129-138). Grenoble : ELLUG.

- Edmond, N. & Castanheira, P. (2018). *SPIRAL Final Project Report: Impact Study*. Rapport disponible en ligne: <https://spiral-euproject.eu/wp-content/uploads/2018/09/SPIRAL_O4_Impact-Study_FINAL.pdf>
- Falk, B. (2000). *The heart of the matter: Using standards and assessment to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freeman, D., McBee Orzulak M., Morrissey, G. (2009). Assessment in second language teacher education. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 77-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gebhard, J., & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: A guide to exploring and developing beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3 : 47-69.
- Goodwin, A. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, Vol. 21, No. 1 : 19-32.
- Helmchen, C. & Melo-Pfeifer, S. (2018). Professional development of future foreign language teachers during short-term exchanges. *On the Horizon*, Vol. 26, Issue 2 : 103-112.
- Hong, N. C. & Ling, C. Y. (2018). Current trends and future directions in pre-service teacher training programmes for English Language in ASEAN Plus Three: a synthesis of recent research. In S. Zein & R. Stroupe (Eds.), *English Language Teacher Preparation in Asia* (pp. 31-56). New York: Routledge.
- Johnson, K. (2009). Trends in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 20–29). New York: Cambridge University Press.
- Kambutu, J. & Nganga, L. W. (2008). In These Uncertain Times: Educators Build Cultural Awareness through Planned International Experiences. *Teaching and Teacher Education* 24 (4): 939–951.
- Korthagen, F. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. In E. Baker., B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education*, Vol. 7 (pp. 669–675). Oxford: Elsevier.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York: Routledge.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lee, J. F. K. (2011). International Field Experience – What Do Student Teachers Learn? *Australian Journal of Teacher Education* 36 (10): 1–22.
- Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin VALS-ASMA*, 84 : 173-189.
- Lin, A. M. Y. (2004). Introducing a critical pedagogical curriculum: A feminist reflexive account. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 271–290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahon, J. (2010). Fact or fiction? Analyzing institutional barriers and individual responsibility to advance the internationalization of teacher education. *Teacher Education*, Vol. 21, No. 1 : 7-18.

- Mahon, J. & Cushner, K. (2007). Research perspectives on international student teaching. In K. Cushner & S. Brennan (Eds.), *Intercultural student teaching: A bridge to global competence* (pp. 57–87). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Marx, S. & Pray, L. (2011). Living and Learning in Mexico: Developing Empathy for English Language Learners through Study Abroad. *Race Ethnicity and Education*, 14 (4): 507–535.
- McKay, S. L. (2009). Second Language Classroom Research. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 281–288). New York: Cambridge University Press.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Narcy-Combes, J.-P. & M.-F. Narcy-Combes (2014). Intégrer de nouvelles données dans la formation des enseignants. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (dir.) *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 387-398). Paris : Riveneuve éditions.
- Neyroud, M. (2016). *Entre savoirs universitaires et savoirs de métier, y a-t-il une identité possible pour le tuteur ESPE ? – Tutorat ESPE/tutorat terrain, double emploi ou accompagnements complémentaires ?* Mémoire pour l’obtention du Certificat d’aptitude aux fonctions de formateur académique – CAFFA, non publié. Académie de Paris.
- O’Neill, M. & Chapman, A. (2015). Globalisation, internationalisation and English language: Studies of education in Singapore, Malaysia and Australia. *Education Research and Perspectives*, 42: 1–24.
- OCDE (2018). *Teaching for the future*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2016). *Supporting Teacher Professionalism : Insights from TALIS 2013*. Paris : Éditions OCDE.
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008). The Impact of an International Field Experience on Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education* 24 (1): 14–25.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l’habitus. *Recherche & Formation*, 36(1) : 131-162.
- Rapoport, A. (2008). Exchange Programs for Educators: American and Russian Perspectives. *Intercultural Education* 19 (1): 67–77.
- Richards, J. C., & Crookes, G. (1988). The practicum in TESOL. *TESOL Quarterly*, 22(1), 9–27.
- Richer, J.J. (2011). De l’enseignant de langue(s) au professionnel des langues. *Études de linguistique appliquée*, 161, 63-77.
- Santamaría, L. J., Santamaría, C.C. & Fletcher, T.V. (2009). Journeys in Cultural Competency: Pre-service U.S. Teachers in Mexico Study-abroad Programs. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 3 (1): 32–51.
- Sharma, S., Phillion, J. A. & Malewski, E. (2011). Examining the Practice of Critical Reflection for Developing Pre-service Teachers’ Multicultural Competencies: Findings from a Study Abroad Program in Honduras. *Issues in Teacher Education* : 9–22.
- Shohamy, E. (2005). The power of tests over teachers: The power of teachers over tests. In D. Tedick (Ed.), *Second language teacher education* (pp. 101–112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stachowski, L. L. (2007). A world of possibilities within the United States: Integrating meaningful domestic intercultural teaching experiences into teacher education. In K. Cushner & S. Brennan

(Eds.), *Intercultural student teaching: A bridge to global competence* (pp. 88–122). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Stenberg, K., Rajala, A. & Hilppo, J. (2016). Fostering theory-practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5): 470–485.

Velez-Rendon, B. (2002). Second language teacher education: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 35(4), 457–467.

Wallace, M. (1995). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant (e) s. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14 : 61-82.

Willard-Holt, C. (2001). The Impact of a Short-term International Experience for Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education* 17 (4): 505–517.

Wright, T. (2010). Second language teacher education: review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43 : 259-296.

QUELLES SONT LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES POUR ENSEIGNER LES LANGUES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ?

Séverine BEHRA

Maître de conférences, Université de Lorraine, Espé de l'Académie de Nancy-Metz

Lorsqu'il porte « un regard sur l'enseignement des langues »⁸⁸ et plus particulièrement la formation des enseignants, Martinez (2018) provoque la réflexion en observant qu'« en matière de formation de professeurs, le cas de la France est exemplaire de quelques incertitudes ». En France comme ailleurs⁸⁹, la problématique de la formation est multiple et les enjeux sont importants : de la professionnalisation des enseignants dépend largement l'amélioration des compétences langagières et interculturelles des apprenants, mais également leur construction en tant que personnes, dans la mesure où les langues sont des marqueurs identitaires. La question se pose alors de savoir quelle formation pourrait s'avérer la plus pertinente pour les futurs enseignants de langues dans l'exercice actuel de leur profession.

Les contextes professionnels des enseignants du premier et du second degré n'étant pas identiques, nous nous intéresserons ici en particulier aux enseignants du premier degré en formation initiale. Il s'agit d'un public polyvalent, non spécialiste des langues comme les enseignants du second degré, qui sont dévolus à une discipline, voire à deux. Nous ciblons ce public car se jouent avec lui les débuts des apprentissages notamment en langue vivante et les conditions de la réussite scolaire des élèves, à savoir « l'accrochage » scolaire (Macaire, 2015).

De nos jours, la formation initiale s'inscrit dans un contexte caractérisé par le développement de compétences valorisées dans le cadre d'une formation universitaire professionnalisante⁹⁰, et compilées dans des référentiels professionnels et de fin de formation⁹¹ ou des cadres de référence⁹²

⁸⁸ Titre éponyme de l'ouvrage de Martinez (2018).

⁸⁹ Edwards (2019) pointe le rapport Stromquist (2018) pour insister sur l'urgence à améliorer la formation professionnelle – seul un enseignant sur trois (30 %) dit avoir accès à la formation et au développement professionnel continu, et 77 % de ceux qui y ont accès les jugent de piètre qualité et peu utiles

⁹⁰ Le Réseau des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPÉ) par le biais de son Conseil d'Orientation Stratégique a publié en octobre 2018 son dossier n°2 : « Une formation universitaire professionnalisante : 5 ans d'ambition partagée », dans lequel on note « un développement valorisé des compétences professionnelle » pour atteindre « des équilibres entre les différents niveaux de maîtrise nécessaires pour exercer le métier d'enseignant : - maîtrise des savoirs de la (les) discipline(s) à enseigner ; - maîtrise de l'enseignement de ces savoirs ; - maîtrise du rôle d'enseignants dans le système éducatif » (p. 24).

⁹¹ L'ESPÉ de Lorraine, par exemple, s'est dotée d'un référentiel compétences de fin de formation initiale (1^{er} et 2nd degrés) qui « a pour objet de définir les compétences devant être maîtrisées à un niveau correspondant au grade de master et requises pour être un bon enseignant autonome en début de carrière et en capacité à évoluer pour l'avenir dans son métier et ses missions. »

⁹² Le groupe de projet 2016-2019 du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe a recherché et listé 28 cadres et instruments de différents pays pour enseignants de langues ; 12 autres cadres pour les enseignants de toutes les disciplines ; 18 autres documents sur le thème de la formation des enseignants et des compétences en œuvre dans l'enseignement. L'équipe du projet 2016 – 2019 est composée de Lukas Bleichenbacher (Suisse), Anna Schröder-Sura (Allemagne), Francis Goullier (France) et Richard Rossner (Royaume-Uni). Selon eux, « il n'existe cependant encore aucune vue d'ensemble de ces cadres [...] ni aucun cadre qui prenne en compte l'ensemble des aspects relatifs aux langues dans l'enseignement » (Bleichenbacher

(Kelly & Grenfell, 2004). Ces référentiels pourraient devenir des vecteurs de changement en profondeur si les acteurs se les appropriaient (Legendre, 2007). Ils pourraient également devenir des outils de dialogue entre les acteurs de la formation (Paquay, 2012) à condition qu'ils connaissent les « obstacles épistémologiques » relatifs à la discipline (Charmeux, 2010). À côté des connaissances et des savoirs à enseigner, les compétences vont définir les qualités du « bon » enseignant. On vise ainsi à articuler des compétences systémiques, liées à des compétences psychosociales, avec des compétences spécifiques liées à la maîtrise de certaines spécialités ou disciplines, ici une langue-culture étrangère (LCE). Nous observerons dans un premier temps quelles sont les dimensions sur lesquelles s'appuient les modalités et dispositifs de formation des ÉSPÉ actuellement. Nous étudierons ensuite le mythe du locuteur natif comme « bon » ou « meilleur » enseignant de LCE, avant de nous attarder sur quelques enjeux ou actions prioritaires à développer pour lever des obstacles en formation.

A. Dispositifs de formation à l'ÉSPÉ

La mise en œuvre de la formation des futur.e.s professeur.e.s des écoles s'organise dans le cadre de la mention « 1^{er} degré » du master⁹³ des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), selon un cadrage institutionnel national fixé par deux arrêtés⁹⁴ en 2013 et 2014. L'étude des maquettes de formation proposées par les 32 ÉSPÉ fait apparaître la mise en œuvre d'une formation pluridimensionnelle. La dimension « pratique de langue » domine la formation alors que la dimension didactique est plus floue, que la dimension professionnelle est inégale et que l'impact des approches réflexives est limité.

1. Une dimension « pratique de langue » dominante

Concernant la formation en LCE, priorité est donnée aux Unités d'Enseignement (UE) de pratique de langues en leur accordant un volume de formation de 24 h à 32 h, proposées sur un ou plusieurs semestres au cours des deux années de master⁹⁵. Ce volume horaire, supérieur à tout autre volume de formation dédié aux LCE, semble cependant bien insuffisant pour atteindre le niveau B2 du CECRL à attester par la réussite de.s UE, même après dix années de pratique de langue au cours de la scolarité obligatoire et trois années de licence. Les étudiants de master MEEF qui ne sont pas issus de

et al., 2016). Le projet vise à l'élaboration d'un *Cadre européen commun pour les enseignants de langues*, avec pour objectifs d'identifier et de rassembler les compétences-clés et les qualités nécessaires à tous les enseignants.

⁹³ À l'échelle mondiale (Stromquist, 2018), les enseignant(e)s de l'enseignement primaire sont officiellement tenu(e)s de posséder un certificat attestant leur formation (37 % des pays), un diplôme de l'enseignement supérieur de premier cycle (27 %) ou, telle la France, un diplôme spécialisé de l'enseignement supérieur de deuxième cycle (19 %).

⁹⁴ Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (version consolidée au 1^{er} juin 2017), article 8.

Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master (version consolidée au 1^{er} juin 2017), article 16.

⁹⁵ « Le volume horaire consacré à chaque discipline en M1 comme en M2 est proportionnel à la place et au poids de ces disciplines tant au concours que dans les programmes de l'école » <https://www.u-cergy.fr/fr/formations/schema-des-formations/master-lmd-XB/sciences-humaines-et-sociales-SHS/master-meef-premier-degre-professeur-des-ecoles-program-f08-131.html>

parcours de langues de spécialité ne se sentent pas « spécialistes » d'une langue étrangère. Le choix de langue qui peut leur être proposé dans le cadre de leur formation⁹⁶ ne leur permet pas toujours de faire un vrai choix. Ce non-choix se rabat alors sur l'anglais par vague connaissance-souvenir d'un parcours scolaire antérieur, par influence sociale et projection des demandes d'enseignement induisant à terme la reproduction d'un schéma qui ne tiendrait compte d'aucune politique d'« eurorégions », de priorités nationales et régionales. Le niveau B2 attesté par la réussite à l'UE qui ne peut être obtenue par compensation⁹⁷, valide un niveau de pratique en langue attaché aux compétences d'oral et d'écrit d'une langue de communication, mais pas nécessairement d'une langue professionnelle (les maquettes ne le montrent pas).

Une étude empirique interrogeant les étudiants de première année de l'ESPÉ de Lorraine à l'issue de leur semestre de formation en pratique d'une LCE permet de confronter les résultats d'une évaluation concernant le dispositif de formation aux ressentis des étudiants quant à leur aisance dans la pratique d'une LCE à des fins d'enseignement.

Étude empirique en formation initiale M1 (2016) – ESPÉ de Lorraine	
Évaluation du dispositif de formation (27 h en S7) Recueil en fin de S7 (263 M1 répondants)	Opinions des étudiants Recueil en début de S8 (359 répondants)
70,8 % estiment que l'UE a permis de repérer et résoudre leurs difficultés (faible effectif et disponibilité du formateur pour pratiquer l'oral)	77 % pensent qu'« il faut avoir un bon niveau en langue pour enseigner une langue »
72,3 % estiment que leur niveau était suffisant pour commencer cette UE	48 % n'osent pas parler une langue étrangère même avec quelques notions (18 % n'expriment pas d'avis)
79 % des étudiants ont validé leur UE en 1 ^{re} session	52 % se considèrent faibles en langue (19 % n'expriment pas d'avis)

Cette étude⁹⁸ révèle une perception positive de la formation, et pourtant les étudiants déclarent une insécurité linguistique formelle (Dalleys, 2018) à l'oral basée sur des représentations négatives de leurs pratiques langagières⁹⁹ dans la perspective d'une pratique professionnelle, sous-estimant leurs compétences pour enseigner à l'école élémentaire jusqu'au niveau A1 du CECRL (Forlot, 2012). La formation, à ce stade, ne modifie pas leurs représentations. Le manque de confiance en soi ne génère pas de prise de risque de leur part, ce qui n'en générera donc pas chez le jeune apprenant. La langue professionnelle non suffisamment entraînée fait défaut et le mythe du bilingue / locuteur natif comme idéal à atteindre et modèle à présenter, revient en force chez les étudiants, voire s'en trouve renforcé par une formation plutôt induite et hiérarchisée en référence à des statuts et valeurs de langues (Bertucci *et al.*, 2012). La formation ne semble pas rendre bien visibles les interstices peu

⁹⁶ Un seul choix de langue est majoritairement proposé en formation : l'anglais. Des ESPÉ proposent une alternative entre l'anglais et une langue étrangère du pays voisin. L'ESPÉ de Lorraine propose dans le cadre de sa politique linguistique une formation parmi quatre langues au choix de l'étudiant : allemand, anglais, espagnol ou italien.

⁹⁷ Arrêté du 27 août 2013, qui ne stipule pas d'obligation de certification.

⁹⁸ À paraître, *Mélanges Crapel*.

⁹⁹ Voir également Forlot, 2012 ; Pegaz, 2016.

nombreux pour développer des compétences non pas de linguiste-spécialiste d'une LCE mais des compétences nécessaires à l'enseignement d'une LCE à l'école élémentaire.

2. Une dimension didactique aux contours flous

La dimension didactique de la formation ne s'identifie pas systématiquement sous l'intitulé d'une UE spécifique dans chaque maquette de formation ; elle se trouve parfois intégrée dans un module didactique transversal. Cette dimension est fortement dépendante des préconisations de textes officiels et européens (Benveniste, 2018). Elle reste largement influencée par la dimension linguistique et communicative de la langue. Les étudiants restent davantage en attente de savoirs d'expérience et de ressources dont ils pourraient disposer pour des séances clés en mains pour parer au plus pressé, de « bonnes pratiques pédagogiques » dont la pertinence ne peut être garantie, une fois transmises, pour s'appliquer à tout contexte (Rayou, 2018), alors qu'ils auraient davantage besoin de savoirs théoriques (didactiques et pédagogiques) dont ils disposent peu. Il est incontournable de réfléchir à l'articulation entre les langues qui se rencontrent à l'école, tout autant qu'il est indispensable réfléchir aux relations entre la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique et la didactique des langues (Janitza, 1996), voire aux relations qui favoriseraient la pluridisciplinarité au lieu de rester dans un système d'oppositions disciplinaires ou plus couramment de cloisonnements disciplinaires. Le passage d'une approche cumulative des langues à une approche compréhensive de l'éducation aux langues et aux cultures, qui soit d'abord explicitement plurilingue et pluriculturelle, pour répondre à la « superdiversité » sociale contemporaine (Vertovec, 2007 ; Blommaert, 2010), n'apparaît pas clairement dans les maquettes de formation tant la difficulté à changer de paradigme reste difficile chez les formateurs comme chez les étudiants.

3. Une dimension professionnelle inégale

Dès leur première année de formation, les étudiants de master MEEF sont impliqués dans des stages d'observation et des stages de pratique accompagnée à différentes périodes de l'année. Les retours de ces temps de stage sont toujours extrêmement positifs de la part des étudiants qui apprécient la rencontre avec le milieu professionnel convoité pour apprendre de pairs chevronnés les gestes professionnels nécessaires à leur future pratique. Les discours des étudiants sur ces temps d'observation et de pratique évoquent néanmoins des préoccupations, voire des inquiétudes, quant aux enseignements de LCE. En effet, les étudiants disent qu'ils n'ont pas systématiquement la possibilité d'observer la mise en œuvre de dispositifs et de pratiques d'enseignement de LCE en classe lors de leurs stages : les séances ont dû être reportées par manque de temps (manque de temps de préparation, disciplines cloisonnées et hiérarchisées, peu de transdisciplinarité) ; les séances ne sont pas menées en présence de stagiaires pour ne pas donner à voir des pratiques de langue estimées insuffisantes par rapport au modèle du natif ou les séances se réduisent à des temps courts de rituels pour commencer la classe et posent la question des enjeux de cet enseignement. Ces discours semblent entrer en contradiction avec les études et les statistiques de l'enquête CEDRE

2016¹⁰⁰ qui indique, selon les directions académiques, que 99,4 % des élèves à l'école élémentaire bénéficient d'un enseignement de langue vivante dont 98,1 % d'élèves de classe de CP. Tous les élèves ne semblent donc pas profiter de cet enseignement et les étudiants n'ont pas tous la possibilité d'observer, ni de s'exercer à des séances de LCE au cours de leur formation.

En outre, la formation peut s'appuyer sur des séances de langues captées en vidéo. Ces vidéos permettent de faire entrer la classe en formation à condition d'être questionnées et accompagnées d'indicateurs sur les pratiques enseignantes données à voir, sans quoi ces observations produiraient davantage d'effet modélisant.

Enfin, les étudiants volontaires peuvent profiter, à certaines conditions, de possibilités de complément de formation grâce à des observations à l'international qui les aident à prendre conscience des effets induits par leur comportement et le contexte (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Mais la formation initiale n'accompagne pas systématiquement ces stages et leur impact reste limité ou sous-exploité par manque d'entraînement aux approches réflexives.

4. Une faible dimension réflexive

Les approches réflexives (*critical thinking*, Schön, 1983) ont un faible impact sur la formation initiale des futurs enseignants. Les pratiques des futurs enseignants et leurs représentations mentales sont encore relativement peu étudiées en recherche-formation. Des outils comme le *portfolio*, n'accompagnent pas systématiquement la formation, en dépit de discours qui leur sont favorables. Ils existent mais leur usage est limité, voire caricatural. La formation initiale développe peu de pédagogies coopératives pour lever des zones d'ombre sur des croyances en faisant appel à du vécu expérientiel hors de la classe pour mobiliser ses cœurs de croyance, et solliciter le « faire avec » et non seulement « faire ensemble » ou « co-construire » (Macaire, 2018), donc permettre de négocier ce qui distingue, fait agir, fait choisir, fait rechercher (parmi ces pédagogies, les usages des médias, des TICE, la rencontre avec l'autre, les découvertes informelles et formelles, etc.). Le cloisonnement des réflexions en formation sur les notions d'acquisition, d'apprentissage, d'appropriation n'est pas favorable à une vision complexe du métier d'enseignant et des individus en situation d'apprentissage plus ou moins formelle.

L'évolution des formations des futurs enseignants de l'école primaire semble encore peiner à s'inscrire pleinement et assumer un rôle formatif, critique et réflexif que Forlot souhaitait déjà en 2012. La verbalisation des représentations mentales pour écarter certaines « représentations-obstacles » (Forlot, 2009) et le questionnement de préconceptions pédagogiques ne sont pas toujours systématiquement sollicités en formation et nécessitent que les formateurs eux-mêmes les interrogent (Doyle & Carter, 1995). Les (futurs) enseignants autoévaluent leurs compétences à enseigner une LCE comme trop faibles, estimant ne pas être capable de communiquer correctement dans une langue, c'est-à-dire conformément à des attentes de natif ou quasi-natif. Donc ils estiment ne pas être capables de l'enseigner (Forlot, 2012). Les compétences du natif devraient-elles venir sauver le début des apprentissages de LCE ?

¹⁰⁰ CEDRE, MEN-Depp. Note d'information septembre 2017. <https://www.education.gouv.fr/cid59590/cedre-2004-2010-2016-anglais-allemand-fin-ecole-apres-une-forte-progression-des-resultats-desormais-stabilises.html>

B. Mythe du locuteur idéal « natif » vs. « non-natif »

Celui qui peut être caractérisé de « natif » apporte une qualification d'authenticité liée à son origine même, et garante d'une forme de qualité, une valeur. Castellotti (2011) remarque qu'en France, « l'enseignant de langue « natif » apparaît, dans de nombreux affichages publicitaires [et autres formes d'annonces¹⁰¹], comme un argument imparable et évident, un gage d'excellence, voire une garantie de réussite dans l'apprentissage » (p. 30). La distinction entre « natif » et « non-natif » a rapidement dépassé une simple catégorisation linguistique pour devenir, selon Derivry (2006), « une construction sociale ». La question reste posée de la pertinence de cette distinction pour la mise en œuvre de l'enseignement des LCE à l'école.

Les travaux de Davies ont permis depuis environ trente-cinq ans d'explorer les fondements scientifiques (et avec eux, « les errements injustifiables » tels que les nomme Muni Toke, 2013) des usages et définitions de la notion de « *native speaker* » principalement dans le contexte anglophone (mais non exclusivement), selon différents points de vue disciplinaires (sociolinguistique, didactique et psycholinguistique). Ces travaux permettent de conclure que le « *native speaker* » est finalement une figure pour une large part « mythique » (Muni Toke, 2013) d'un point de vue linguistique.

1. Un portrait magique, toujours idéalisé en France

La pensée scientifique ne réussit pas encore en France à faire disparaître la référence au « locuteur natif » comme un idéal linguistique à reproduire ou imiter pour bien parler ou bien écrire. Chevalier, citée par Derivry-Plard (2008), nous rappelle cependant que le rapport à la norme n'est pas forcément le même d'un locuteur à l'autre et que « les natifs ne sont pas nécessairement ceux qui [...] représentent la norme standard » (Mondada, 1999, p.21) parce que « tout locuteur est toujours natif d'une variété de langue » (Derivry-Plard, 2008, p.189).

Le locuteur-expert¹⁰² dans sa pratique d'une langue de spécialité s'enferme alors un peu plus encore dans sa tour linguistique « monolingue » (Derivry, 2006). En effet, à la suite de Widdowson (2000), Derivry (2006) constate que l'apprenant de langue étrangère se retrouve pris au jeu de la norme « monolingue » en occupant une position fortement dominée par rapport aux enseignements des langues maternelles : ceux de français ou ceux d'anglais mais pas ceux de français et d'anglais. Le locuteur natif ne relèverait donc en rien d'un mythe, comme le dit Davies (Joseph, 2013). Selon Derivry (2006), d'un point de vue social, le locuteur natif « [...] fonctionne notamment au sein de l'enseignement des langues comme une catégorique « magique » et non « mythique » d'imposition de vision et de division du champ entre enseignants « natifs » et enseignants « non natifs » ».

¹⁰¹ Une annonce, parue sur le site d'une université au moment où nous écrivons ce texte, disait : « Une amie à moi, d'origine espagnole et professeur d'espagnol, donne des cours d'espagnol. Le premier cours doit avoir lieu le 28 novembre à 18 h dans une brasserie [xxxx] à Nancy. Si vous êtes intéressé, veuillez me le faire savoir par retour de e-mail, je lui transmettrai les informations (les personnes intéressées). Merci par avance. »

¹⁰² Pour sortir des considérations ethniques et géopolitiques, Cuq (2003) définit plus précisément les qualités du « locuteur natif » dans son dictionnaire de didactique : « En tant que personne parlant une langue acquise dans sa petite enfance, le locuteur natif a intériorisé les règles grammaticales, communicatives et culturelles de cette langue : il est capable de formuler des jugements de grammaticalité d'un énoncé, d'appropriation de celui-ci à la situation, et d'énoncer des appréciations culturelles propres à son expérience personnelle » (p.160).

Selon Derivry-Plard (2008) à la suite de Chevalier, il apparaît que la confusion entre « enseignant natif » et « locuteur natif » est courante, en France, non seulement dans le monde de l'enseignement, mais également dans ceux de la presse et de la politique. L'« enseignant natif » est caractérisé, par analogie, et a priori, par toutes les qualités du « locuteur natif ». Ainsi, comme le décrit Causa (2009), « l'avantage majeur de l'enseignant natif réside dans la certitude de connaître la langue et de savoir la manipuler. Cela [lui] accorde une assurance vis-à-vis de la langue enseignée et la conviction de pouvoir mener un cours aisément ».

2. Milieux d'enseignement-apprentissage

L'apprentissage d'une LCE étant apprécié (évalué) en termes de « maîtrise » et non seulement de « pratique » pour poursuivre les oppositions manichéennes à l'étude ici, on en vient à délimiter des espaces d'apprentissage plus ou moins favorables à une bonne vs « moins bonne » réussite. Il ne peut être montré que l'apprentissage d'une langue étrangère est particulièrement rendu plus difficile à l'école uniquement parce que l'enseignant ne serait pas un locuteur natif. Selon Kramsch (2013), l'enjeu principal de cet enseignement-apprentissage relève d'une définition plus précise de ses objectifs.

Pendant de nombreuses années, il était attendu de l'enseignant de langue d'enseigner sa langue de spécialité pour elle-même, et de laisser l'enseignant de littérature se charger des apports culturels. Le poids des représentations du locuteur idéal de langues, lié à la figure du locuteur natif, peut être vécu par l'enseignant non natif en termes d'insécurité linguistique, dans la mesure où il ne pourra pas lui-même dominer parfaitement la langue cible du natif idéal. Cependant, l'enseignant non natif généralement chargé des cours de grammaire de la langue cible, se trouve particulièrement compétent pour partager ses connaissances sur la base commune de la L1 avec ses apprenants. Il a développé une conscience linguistique d'analyse de L1 et L2 (Andrews, 2007)¹⁰³ qui le rend d'autant plus légitime dans son rôle d'enseignant. Andrews (2007) cite Wright (2002, p.115) précisant ainsi que les qualités linguistiques de l'enseignant de langue ne résident pas uniquement dans son niveau de pratique de la langue dite « cible », mais également dans sa conscience à appréhender les difficultés inter-langues de l'apprenant. L'enquête de Causa & Vlad de 2006 à 2008 (Causa & Vlad, 2009) auprès de futurs enseignants natifs en formation confirme que pour ces derniers, leur forte sécurité linguistique liée à leur statut de natif se transforme et les place au fur et à mesure de leur stage pratique en « zone d'insécurité linguistique déstabilisante », en partie parce que leurs connaissances linguistiques héritées de leur langue maternelle ne leur suffisent pas à l'enseigner. Ils découvrent alors la nécessité de mettre à distance leur propre langue-culture pour l'enseigner.

L'enseignant « natif » est ainsi légitimé par sa compétence linguistique (il est un modèle dans la pratique de la langue) et l'enseignant « non natif » par sa compétence d'enseignement (il est un modèle d'apprentissage, ayant réussi lui-même à apprendre) (Derivry, 2006, à la suite de Besse, 1983). Medgyes (2017) conclut formellement ce débat en affirmant qu'« il n'y a pas de moins bon enseignant ou de meilleur enseignant sur le critère de « *native* » ou « *non native teacher* » ».

¹⁰³ Andrews (2007): "Teachers' language awareness is metacognitive in nature. It involves an extra cognitive dimension of reflections upon both knowledge of subject matter and language proficiency, which provides a basis for the tasks of planning and teaching."

Les études de Lasagabaster & Sierra (2005) et plus récemment de Tsou & Chen (2017) qui ont cherché à explorer le ressenti des apprenants vis-à-vis de leurs enseignants, montrent que l'enseignement le plus efficace se trouve être finalement celui où enseignants « natifs » et « non natifs » collaborent. Comme le démontre Kramsch (2013), il s'avère que les locuteurs natifs ne peuvent agir comme des modèles pour des apprenants, qui par définition, ne deviendront pas des locuteurs natifs.

Il ne s'agit plus de préparer des enseignants à être « davantage » experts, mais « mieux » experts. Il est venu le temps de « prendre la diversité au sérieux » (Huver, 2015) et d'offrir de nouvelles dimensions à la formation.

C. Enjeux prioritaires de formation

Une remarque liminaire est nécessaire ici pour rappeler que la question de l'hétérogénéité est un enjeu fort pour les enseignants, et qu'elle vient à prendre le pas sur la question de l'enjeu des langues de la classe. Les enseignants évoquent désormais systématiquement l'hétérogénéité pour décrire le profil de leur classe et leurs difficultés à en gérer les différentes formes dont les biographies et les répertoires langagiers divers pour les LCE qu'ils ne maîtrisent pas qui plus est.

1. Pour tenir compte de la « superdiversité »¹⁰⁴

Au vu de ces constats et des études empiriques correspondantes, quelques actions prioritaires semblent émerger pour faire se rencontrer les langues et les cultures présentes dans la classe avant même de débiter un enseignement, implicite ou explicite, ou les deux, de l'une des langues retenues par le dispositif dans la classe. Pour cela, il est nécessaire de doter les enseignants d'exemples et de ressources qui peuvent être accessibles et issus de projets européens (*La Valisette franco-allemande* de l'OFAJ¹⁰⁵ par exemple).

L'expérience de la diversité ne se découvre pas seulement au moment où on entre dans sa classe, elle doit se vivre également au cours de la formation, même si le temps de formation semble bien trop court. La formation des futurs enseignants du premier degré à l'éducation au plurilinguisme peut passer par l'action avec une réflexion distanciée, ainsi que par l'élaboration du sens critique (questionnement). Des activités variées vont révéler la richesse des profils pluriels d'une part, et encourager des modalités diverses de coopération entre et avec les étudiants d'autre part (Behra & Macaire, 2017, 2019)¹⁰⁶. De plus, comme le montre Galligani (2014), la formation ne peut plus désormais faire l'économie d'un travail biographique dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle (Cavalli, 2014). Celui-ci devient un véritable outil de formation.

¹⁰⁴ Vertovec, 2007.

¹⁰⁵ Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) : <https://valisette.ofaj.org/accueil/>

¹⁰⁶ Le processus collectif et individuel d'élaboration de nouveaux repères est observé dans le cadre d'une sorte de « fablab », sans technologie. Ce processus importe plus que le produit (les savoirs). Les tâches de formation sont proposées sur la base d'hypothèses d'aide au changement (élaborer des définitions sur posters, évoquer son meilleur vs. moins bon souvenir d'apprenant de LCE, définir l'enseignant de LCE à l'aide de cartes de photolangage, etc.). S'opèrent quelques déplacements de représentations mentales périphériques bien qu'importantes, sachant que d'autres représentations restent fortement ancrées en grande partie parce que le contexte de la formation renforce la plupart des croyances (Behra & Macaire, 2017, 2019).

La formation devra passer également par le développement d'une conscience linguistique (Hawkins, 1984) pour connaître les différences entre les langues (familles, accents, sonorités, oral/écrit, variations internes, etc.), au plan général entre les langues et au plan spécifique à l'une d'elles en termes de difficultés pour un francophone, si on retient la langue de l'école comme langue de référence dans notre contexte. Sans une connaissance de la langue dite « cible » (LCE, en L2) en tant qu'objet par rapport à la langue dite « source » (L1), on ne peut pas agir sur L2. Pour cela, il n'est pas indispensable de posséder des connaissances linguistiques pour communiquer dans cette langue.

2. Pour mieux former aux langues de l'école

La question de l'enseignement-apprentissage des LCE est certes complexe parce que la langue-culture cible est à la fois sujet et objet d'étude, outil et moyen d'enseignement-apprentissage, mais aussi parce qu'elle renvoie à des personnes, apprenants et enseignants, dont l'expérience individuelle pilote des postures, des émotions, des représentations et des croyances. Pour approcher l'objet « langue », il convient de développer des compétences inter-reliées, articulées d'usages / fonctions déterminés de la langue (une langue outil ajustée au quotidien de jeunes apprenants, des contenus culturels et interculturels en lien avec la langue cible), qui agiront sur des tâches ou la sollicitation de ressources dans le cadre d'un apprentissage implicite ou explicite (apprentissage par le dire et le faire, langage de la salle de classe, etc.) qui seront significatives pour les apprenants (raconter des histoires, définir des univers de fiction) en s'appuyant sur des formes et des contenus accessibles aux apprenants (entrées prosodiques, phonologie, rythme, etc.) et à leur tour significatifs dans un va-et-vient de chaque paramètre (Behra & Macaire, 2018).

En complément de ces compétences plutôt « génériques », il sera nécessaire de développer des compétences spécifiques selon les LCE, pour s'adapter aux contextes et niveaux d'enseignement, et en s'appuyant sur la connaissance des priorités dans la découverte de la LCE choisie (l'éducation de l'oreille est un objectif prioritaire à l'école primaire).

3. Pour mieux penser les langues de l'école

L'esquisse d'un profil d'enseignant de LCE (Janitzka, 1996) à l'école élémentaire ne ressemble pas à celle du profil de l'enseignant du second degré. Elle permet cependant de distinguer des points de vigilance d'alertes didactiques pour mieux penser les langues à l'école.

La réflexion sur la relation entre la pédagogie du primaire et la didactique des langues pose certainement la question de l'alignement des curricula, mais elle implique également une réflexion sur les rapports d'apprentissage entre les langues qui viennent à se côtoyer, à se rencontrer dans la classe pour mieux définir et penser l'apprentissage d'une LCE par rapport aux langues familiales des apprenants avec la langue de scolarité. L'enseignant a besoin également de développer des compétences entraînées à la phonologie en réception et en production, et de compétences entraînées particulièrement à la compréhension de l'oral pour adapter son enseignement à son public. Ces compétences s'appuieront sur des compétences d'ordre cognitif et des connaissances des stratégies d'apprentissage d'un jeune public (passage de la mémorisation, restitution à l'assimilation, réemploi), de la psychologie de l'enfant.

4. ... alors il convient de lever des obstacles

Chaque futur enseignant a vécu l'enseignement d'une LCE en tant qu'apprenant et a développé ses convictions, croyances, représentations ou théories (Woods, 1996 ; Cambra-Giné, 2003 ; Causa, 2012). Mais il ne les rend pas lisibles en les interrogeant. Les représentations ont une forte influence sur les pratiques d'enseignement et la formation ne peut l'ignorer. Ainley & Carstens (2019) dans TALIS 2018 prennent appui sur des recherches des dix dernières années pour admettre que les domaines de la formation des enseignants et de l'efficacité de l'enseignement donnent davantage foi [aujourd'hui] à l'importance des croyances des enseignants. À la suite de Bandura, Skaalvik & Skaalvik (2007) ont montré que leurs croyances influencent leurs objectifs, leurs actions et leurs efforts. Ainley & Carstens (2019) insistent sur le caractère « autoréférentiel » de ces croyances à l'appui des travaux de Bandura (1997) et Usher et Pajares (2008), c'est-à-dire qu'elles sont fondées sur des évaluations personnelles subjectives. Éduquer à une posture réflexive qui « met en questionnements » les croyances ou qui réussit à les faire dire en recherche-formation semble être une étape incontournable de la formation. Mais « être pisteurs de croyances » (Behra & Macaire, 2017) ne s'improvise pas. Interroger ses croyances et lever des obstacles épistémologiques en appui sur la recherche (savoir répondre à quelques mythes sur les langues : « Les Français ne sont pas doués en LCE », « apprendre une LCE dès le plus jeune âge permet de devenir bilingue », « le locuteur natif est plus compétent pour enseigner sa langue que le non-natif ») peut devenir une propédeutique aux actions didactiques de formation. De même que se connaître, prendre conscience de sa biographie langagière plurielle (Coste *et al.*, 1997 ; Galligani, 2014), connaître les langues, connaître ses élèves et connaître son métier sont autant d'approches qui peuvent s'envisager pour accompagner un changement de paradigme à plus long terme et une façon de penser l'enseignement des langues aux enfants, rejoignant les travaux de Wokusch (2017) selon laquelle « plus nous réussissons à atteindre les représentations profondes des étudiants durant la formation, plus la probabilité de les modifier est grande. Cela augmenterait aussi la probabilité que les pratiques des enseignants en formation se fondent sur de nouvelles bases ».

Pour former des enseignants professionnels (Altet *et al.*, 2002), il convient de leur faire partager des réflexions pour apprendre *des* autres et *avec* les autres (tuteurs, autres stagiaires, formateurs, élèves, familles, contextes sociaux et professionnels) pour disposer de savoirs *sur* et *de* la pratique, complémentaires à des savoirs théoriques *à* et *pour* enseigner. Selon Narcy-Combes & Narcy-Combes (2019), « Les enseignants peuvent prendre conscience de leurs actions lorsqu'ils ont la possibilité d'y réfléchir ». La formation ne peut pas faire l'économie du temps nécessaire de formation.

En guise de conclusion et d'ouverture

Avancer l'âge de l'enseignement-apprentissage des langues à l'école a été la réponse apportée par l'institution au stéréotype du niveau de langue (trop) faible des Français. L'enseignement des LCE soulève des questions vives pour la professionnalisation des enseignants. Le pilotage par les dispositifs ne semble pas suffisamment efficient. La question se reporte alors sur la formation qui ne permet pas, ou pas toujours, d'accompagner toutes les mises en œuvre souhaitées et en ce sens, fait défaut. Le contexte professionnel observé est complexe et nécessite la plus grande cohérence pour s'adapter aux situations variées rencontrées. Les enseignants ne sont pas armés, et les jeunes en formation ne le sont pas davantage pour aborder l'inconnu des langues de l'école élémentaire qui ne

fonctionne pas comme une simple anticipation des programmes du secondaire. Dans le rapport Stromquist (2018), les enseignant(e)s diplômé(e)s en Europe, résumant ainsi les enjeux et les besoins en formation des enseignants et futurs enseignants (IE, OBESSU et Union des étudiants d'Europe, 2016 dans Stromquist, 2018, p. 99) :

« Les enseignant(e)s sont au cœur de l'éducation de qualité. Aujourd'hui, comme jamais auparavant, nous attendons beaucoup plus des enseignant(e)s. Ceci nécessite un véritable environnement collaboratif pour les enseignant(e)s et les universitaires, notamment des conditions de travail attractives, un développement professionnel continu, une formation spécialisée pour pouvoir s'adresser à des populations d'étudiant(e)s diversifiées et un temps de préparation suffisant. ».

La recherche a beaucoup porté son regard sur des situations de classe. Elle pourrait aborder des recherches-actions davantage ancrées dans des situations et des recherches plus collaboratives et pluricatégorielles. Chaque spécialiste a sa responsabilité dans la production de savoirs : les chercheurs produisent des savoirs savants sur les langues et leurs usages, leur étude et leur enseignement-apprentissage ; les enseignants vont quant à eux produire davantage de savoirs d'action « avec les langues » et des savoirs « sur » l'enseignement des langues, donc des savoirs de la pratique. La formation devrait pouvoir articuler ces savoirs de natures diverses, au profit d'un paradigme revisité de langues qui intègre l'hétérogénéité et la diversité au cœur des formations.

Il est temps de dire aux enseignants de demain que ce qu'on leur montre relève de l'humain et n'est pas pour autant reproductible ou généralisable, mais que des choix sous-jacents et des croyances fortes guident leur action. Il importe d'en être conscient et de relier cette conscience à des activités de classe que l'on projette dans une programmation didactique adaptée au contexte professionnel. Pour finir, il reste à formuler le vœu que les prémisses des recherches-formations engagées en LCE en formation initiale au cours des dernières années, ne se voient pas reléguées à une temporalité externe à cause des prochaines annonces de réformes de la formation initiale dite « rénovée »¹⁰⁷ appelant à des formations plus « homogènes » dans les INSPE qui verrouilleraient à nouveau toute initiative, originalité et créativité individuelle dans sa rencontre avec l'autre.

¹⁰⁷ Rapport Ronzeau - Saint-Girons, 2019.

<https://www.education.gouv.fr/cid139256/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-le-metier.html>

Bibliographie

- Ainley, J. & Carstens, R. (2019). Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : cadre conceptuel, *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, 187. Paris : Éditions OCDE.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Andrews, S. (2003). Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language Awareness*, 12/2, 81-95.
- Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Behra, S., Macaire, D., Meléndez Quero, C., Normand, C. (2012). La formación of Lehrer : de la Schwierigkeit to think la complejité in der educación ». *Mélanges CRAPEL*, 33, 103-118.
- Behra, S. & Macaire, D. (2017). Pisteurs de croyances : pratiques et formation initiale du premier degré - Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez les futurs enseignants en formation. *EDL*, 28, 115-136.
- Behra, S., Macaire, D. (2018). Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire : vers une formation des enseignants davantage inclusive. Dans : Greta Komur-Thillo, Sladjana Djordjevic (dir.), *L'école, ses enfants et ses langues*. Paris : Orizons, série Sciences du langage, collection Universités, 125-145.
- Behra, S. & Macaire, D. (2019 à paraître). Une approche "davantage inclusive" des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré? *Communication orale*, Université de La Réunion, 23 octobre 2018.
- Benveniste, C. (2018). Professionnalisation des enseignants et démocratisation scolaire : une formation initiale pensée à l'aune de la réduction des inégalités scolaires ?, *Éducation et socialisation*, 50.
- Bertucci, M.-M., Causa, M., Forlot, G., Huver, E., Kervran, M., Lambert, P., Simon, D.-L., Tardieu, C., Wharton, S. (2012). Quelles implications / perspectives pour la formation des enseignants ? Dans D. Coste (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, 209-239. Bruxelles – Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.
- Bleichenbacher, L., Schröder-Sura, A., Goullier, F., Rossner, R. (2016). *Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues*, Graz : CELV. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/CEFR-team/tabid/1876/language/fr-FR/Default.aspx>
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization* (Cambridge Approaches to LanguageContact series). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castellotti, V. (2011). Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? Dans F. Dervin & V. Badrinathan (dirs.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, 29-50. Bruxelles – Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.
- Causa, M. & Vlad, M. (2009). Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère. Dans P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (dirs.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, 129-142. Paris : Éditions des archives contemporaines.

- Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriel*. Paris : Éditions Riveneuve.
- Cavalli, M. (2014). Accueillir la diversité des apprenants. Agencer la pluralité des modes d'enseignement, *Tréma*, 42/2014, 20-31.
- Charmeux, E. (2010). Pour que les élèves construisent des compétences, notamment en langues étrangères, quelles devraient être celles de l'enseignant ?, Intervention du 25 août à l'Université d'été du GFEN, secteur langues.
- http://gfen.langues.free.fr/activites/stages_rentree/UE_2010/Competences_enseigner.pdf
- Cherng, H.-Y. S. & A. Davis, L. (2017). Multicultural Matters: An Investigation of Key Assumptions of Multicultural Education Reform in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 1, 18.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- Dalleys, P. (2018). Insécurité linguistique : Nos jeunes ne sont pas malades !, Conférence présentée dans le cadre du Symposium francophone 2018, *L'insécurité linguistique : Parler, c'est affirmer notre présence*, Association canadienne d'éducation de langue française.
- Derivry, M. (2006). Les enseignants « natifs » et « non-natifs » de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, 55, 100-108.
- Derivry-Plard, M. (2008). Enseignants natifs et non natifs : deux profils professionnels en concurrence sur le marché linguistique. Dans C. Kramsch, D. Levy & G. Zarate (dirs.), *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 189-191. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Derivry, M. (2011). Enseignants de langue étrangère et internationalisation des marchés éducatifs et linguistiques : le cas de l'anglais et du français. Dans F. Dervin & V. Badrinathan (dirs.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, 75-101. Bruxelles – Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.
- Dervin, F. & Badrinathan, V. (2011). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles – Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.
- Doyle, W. & Carter, K. (1995). Preconceptions in learning to teach. *Educational forum*, 50, 186-195.
- Edwards, D. (2019). Les enseignants à l'ère des ODD, Institut International de Planification de l'Éducation, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <http://www.iiep.unesco.org/fr/les-enseignants-lere-des-odd-4837>, consulté le 22 mars 2019.
- Forlot, G. (2009). Vers la construction d'un apprentissage idéologique : des « représentations-obstacles » dans l'enseignement des langues en France. *Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 65-91.
- Forlot, G. (2012). Vers une formation au plurilinguisme à l'école française. État des lieux et réinterprétation des approches didactiques « mono » des Instructions Officielles. Dans C. Balsiger, D. B. Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dirs.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, 57-73. Paris: L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs.
- Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? Dans M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (dirs.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriel*, 209-228. Paris : Éditions Riveneuve.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

Huver, E. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : des notions en face à face ?, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12/1.

Janitza, J. (1996). *La formation des enseignants de langues vivantes étrangères dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, Contribution de la Conférence des Directeurs d'IUFM au débat sur l'enseignement des langues étrangères, Conférence des Directeurs d'IUFM n° 6, Décembre 1996.

Jeoffrion, C. & Narcy-Combes, M.F. (2018). *Perspectives plurilingues en éducation et formation. Des représentations aux dispositifs*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Joseph, J.E. (2013). Le corps du locuteur natif : discipline, habitus, identité. *Histoire Épistémologie Langage*, 35/2, 29-45.

Kahn, S., Delarue-Breton, C. & Ferone, G. (2018). Les enseignants et leur métier : entre doxas et incertitudes, *Revue Éducation & Formation*, 9-13, Mons : De Lièvre, e-310.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), Jan. 2013, 57-78.

Kelly, M. (2008). Vers une approche européenne de la formation des enseignants de langue ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 47, 45-54.

Kelly, M. & Grenfell M., (2004). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence*. Graz : Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV).

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2005). What do students think about the pros and the cons of having a native speaker teacher? Dans E. Llurda (dir.), *Non-native English teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*, 217-241, New York: Springer.

Legendre, M. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans Bélair L., Laveault D., & Lebel C. (dirs.), *Les Compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, 169-180, Ottawa: University of Ottawa Press.

Macaire, D. (2015). « Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France ». Dans M. Lebreton (dir.), *La didactique des langues et ses multiples facettes. Mélanges offerts à Jacqueline Feuillet*, 109-135, Paris : Éditions Riveneuve.

Macaire, D. (2018). Accompagnement d'une équipe éducative par des chercheurs – Coopération et recherche collaborative entre je et nous. Dans P.-J. Laffitte (dir.), *Coopération, éducation, formation*, 171-179, Paris : L'Harmattan.

Martinez, P. (2018). *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Medgyes, P. (2017). *The non-native teacher*. Updates and revised third edition. Callander: Swan Communication.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». (2013). *Journal Officiel*, 29 août, p.14627. En ligne sur Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027905257&categorieLien=id>, consulté le 22 mars 2019.

Ministère de l'Éducation Nationale (2014). Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle

et de master. (2014). *Journal Officiel*, 1 février, p. 1922. En ligne sur Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028543525&categorieLien=id>, consulté le 22 mars 2019.

Ministère de l'Éducation Nationale – DEPP. (2017). CEDRE 2004-2010-2016 - anglais et allemand en fin d'école : après une forte progression, des résultats désormais stabilisés, Note d'information, 17.19. <https://www.education.gouv.fr/cid59590/cedre-2004-2010-2016-anglais-allemand-fin-ecole-apres-une-forte-progression-des-resultats-desormais-stabilises.html>, consulté le 22 mars 2019.

Mondada, L. (1999). L'accomplissement de l' « étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs, *Langages*, 33/134, 20-34.

Muni Toke, V. (2013). Le locuteur natif et son idéalisation : un demi-siècle de critiques. *Histoire Épistémologie Langage*, 35/2, 5-15.

Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques*. Paris : Les Éditions Didier.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B. Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Graz : Conseil de l'Europe.

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants, *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 90, 1-33.

Pegaz-Paquet, A. (2016). D'une langue à (celle de) l'autre : chroniques ordinaires d'un enseignant monolingue au pays des langues étrangères. Dans A. Pegaz-Paquet & L. Cadet (dirs.), *Les langues à l'école, les langues de l'école*, 73-85, Arras : Artois Presses Université.

Rayou, P. (2018). Conclusions. Dans S., Kahn, C., Delarue-Breton, & G., Ferone (dirs.), *Les enseignants et leur métier : entre doxas et incertitudes*, *Revue Éducation & Formation*, 97-100, Mons : De Lièvre, e-310.

Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York: Basic Book.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout, *Journal of Educational Psychology*, 99/3, 611-625.

Stromquist, N. P. (2018). La condition du personnel enseignant et de la profession enseignante dans le monde. *Une Recherche de l'Internationale de l'éducation*.

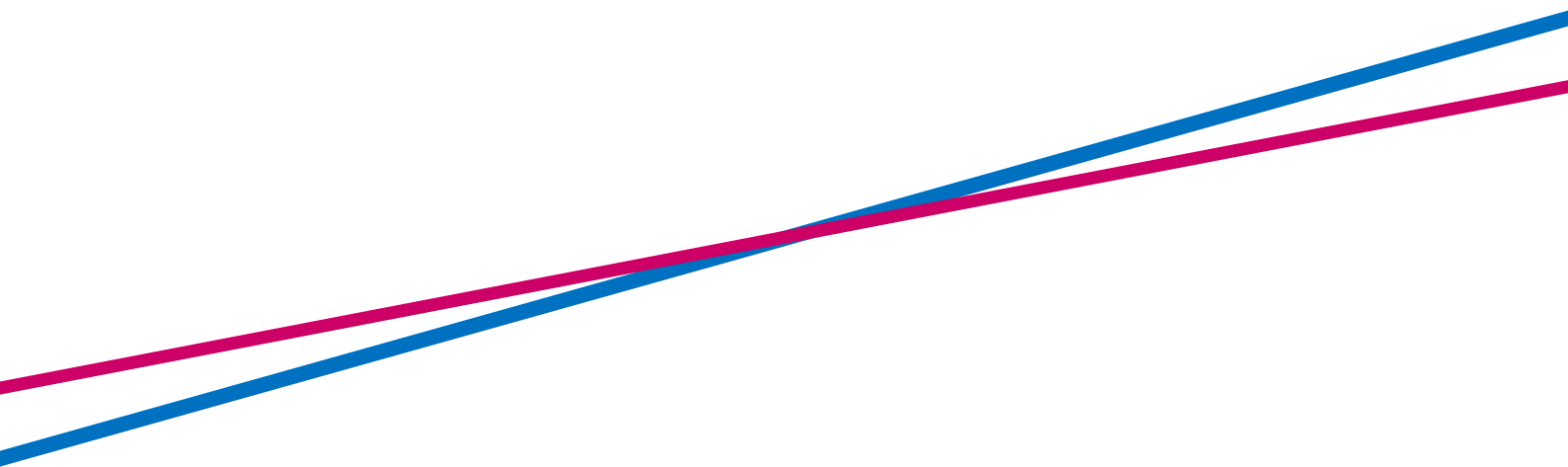
Tsou, S.Y. & Chen Y.L. (2017). EFL College Students' Perceptions toward Native and Non-Native English Speaking Teachers. *American Journal of Education Research*, 5(12), 1182-1190.

Usher, E. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions, *Review of Educational Research*, 78/4, 751-796.

Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its Implications. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024-1054.

Widdowson, H.G. (2000). The monolingual teaching and bilingual learning of English, Dans Cooper, R.L., Shohamy, E. & Walters, J. (dirs.). *New perspectives and Issues in Educational Language Policy. In honour of Bernard dov Spolsky*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 7-19.

Wokusch, S. (2013). Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères? Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant-e-s. *Babylonia / Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 01/13, 57-63.



Cnesco

Carré Suffren
31 – 35 rue de la Fédération
75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr



Ecole normale supérieure
Institut français de l'éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr