

L'appropriation de la notion de plurilinguisme : étude de cas sur les conceptions initiales d'étudiants - futurs enseignants à l'école primaire en France

Séverine Behra

Abstracts

L'étude présentée a pour but d'interroger la conception initiale de la notion de plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré dans un Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) en France. Elle prend appui sur les résultats d'un questionnaire administré aux étudiants de trois groupes d'un module de didactique des langues-cultures. Des questions directes et indirectes visent à faire émerger d'une part les représentations des étudiants sur la notion de plurilinguisme, et d'autre part leurs tentatives de définition de cette notion. Le questionnaire interroge aussi les étudiants sur leur langue de spécialité en tant que futurs professionnels dont la mission consistera à participer à l'enseignement d'une langue-culture étrangère à l'école primaire. Enfin, nous avons voulu voir quel modèle d'enseignement préfèrent les répondants à partir de situations vécues et transposables. L'analyse des données recueillies permet de réinterroger des enjeux de formation et de projeter quelques perspectives pour enrichir la réflexion sur la formation.

This study examines the initial conception of the notion of plurilingualism in the training of future primary school teachers in an Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) in France. It is based on the results of a questionnaire administered to students in three groups of a language-culture didactics module. Direct and indirect questions aim to bring out the students' representations of the notion of plurilingualism on the one hand, and their attempts to define this notion on the other. The questionnaire also asks students about their language of specialisation as future professionals whose task will be to participate in the teaching of a foreign language-culture in primary school. Finally, we wanted to see which teaching model the respondents prefer, based on real-life and transferable situations. The analysis of the data collected enables us to re-examine training issues and to project some perspectives to improve our reflection on training.

Diese Studie untersucht die anfängliche Auffassung des Konzepts der Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften der ersten Stufe an einem Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) in Frankreich. Sie stützt sich auf die Ergebnisse eines Fragebogens, der an drei Studierendengruppen im Rahmen des Moduls „Didaktik der Sprachen und Kulturen“ unterbreitet wurde. Direkte und indirekte Fragen zielen darauf ab, die Vorstellungen der Studierenden zum Konzept Mehrsprachigkeit hervorzurufen und Versuche zu initiieren, diesen Begriff zu definieren. Der Fragebogen erfasst außerdem die jeweils studierten Fremdsprachen der Studierenden, deren künftige berufliche Aufgabe darin besteht, im Primarbereich zum Unterricht einer fremden Sprache und Kultur beizutragen. Schließlich wird untersucht, welches Unterrichtsmodell die Studierenden anhand von real erlebten und übertragbaren Situationen bevorzugen. Die Analyse der Gesamtheit der Daten ermöglicht es, Anforderungen an die Lehrerbildung neu zu hinterfragen und neue Perspektiven anzuvisieren, und somit die Reflexion über Ausbildungsfragen zu bereichern.

Keywords

formation initiale, école primaire, plurilinguisme, sécurité langagière

Biographie

Séverine Behra est maîtresse de conférences à l'Inspé de l'Académie de Nancy-Metz, Université de Lorraine et membre du laboratoire ATILF, UMR 7118, dans l'axe Didactique des langues et sociolinguistique. Ses travaux de recherche portent sur les débuts des apprentissages en langues et les contacts de langues-cultures diverses en contexte institutionnel (*Kidilang*) et en mobilité internationale de futurs professionnels (*MIFPE*). Plus récemment, ils explorent la formation des enseignants du point de vue des enjeux de la diversité du développement de compétences pré-professionnelles en langues-cultures étrangères ; et de l'identité professionnelle des enseignants de langues-cultures (*IDProf*).

1 Introduction

Les travaux du Conseil de l'Europe (2001) ont fait évoluer depuis deux décennies la conception de l'enseignement des langues dans les systèmes scolaires européens et leurs programmes. Ils permettent entre autres de redéfinir la place et le rôle de l'enseignant et des apprenants. Ils bouleversent la conception antérieure de l'apprentissage des langues qui était guidé jusqu'alors par l'action directe de l'enseignant. L'approche actionnelle, par sa caractérisation de compétences à acquérir et l'évaluation positive des progrès sur une échelle, apporte autant d'éléments qui peuvent rassurer les apprenants dans la reconnaissance de leur réussite à pratiquer des langues. Toutefois, l'institution scolaire française maintient l'ancrage des langues introduites successivement dans une conception disciplinaire et cloisonnée des apprentissages (Coste, Moore & Zarate, 1997). La loi de 2019 « Pour l'école de la confiance » en France (MEN, 2019) fait de l'amélioration des compétences des élèves français en langues vivantes une priorité de son programme. La proposition pour « faire progresser tous les élèves en langues étrangères » consiste à inscrire dans la chronologie de la scolarité des élèves une première langue vivante étrangère dès l'école maternelle, deux langues vivantes obligatoires au collège dont l'anglais, et une troisième langue vivante possible au lycée. Ce faisant, l'école ne résout que partiellement la question de la diversité et du plurilinguisme qui est pourtant une réalité « de terrain ».

Lorsque Martinez propose, en 2018, de réfléchir à l'enseignement des langues et invite ses lecteurs à en considérer les enjeux didactiques, il ouvre son propos conclusif sur un *post-scriptum* de quatre pages sous forme de fable. Il conte alors l'histoire futuriste de « Darwinia et les langues » à l'école en 2028. Le fabuliste conclue l'histoire de Darwinia sur une note positive pour elle : « Quand elle [Darwinia] voit comme ses parents se débrouillent si mal en langue étrangère, après sept ou huit ans d'études secondaires, elle pense qu'elle n'a pas perdu au change » (Martinez, 2018, p. 156). Cette dernière phrase vise-t-elle à prévenir contre le piège des automatismes qui est souvent mis en lumière dans les fables (Canvat et Vandendorpe, 1993, 1996) ? Certainement. La pratique de langue étrangère ne relève pas d'une caractéristique

induïte ou d'une forme d'héritage inné. La pratique des langues ne se reproduit pas systématiquement à l'identique de génération en génération.

Cet épilogue n'apporte pas de solution à une énigme qui se poserait toujours une décennie plus tard, et ne contient pas explicitement de valeur « morale » comme dans le schéma narratif de nombreuses fables (Canvat et Vandendorpe, 1996). Il suit le schéma du renversement en intégrant dans le récit l'opposition de deux états (celui de Darwinia vs celui de ses parents) à la suite d'une transformation. Cette opposition repérable sur un axe temporel, donne, selon Canvat et Vandendorpe, « des fables plus dynamiques où le lecteur a l'impression qu'il se passe réellement quelque chose » (1996, p. 34). En outre, la fable invite ici le lecteur, apprenant, enseignant, formateur, à plusieurs questions : que se passerait-il si, dans les classes de demain, il n'y avait que des élèves comme Darwinia ? Comment les enseignants en formation imaginent-ils les élèves de leur classe : des élèves comme Darwinia ; des élèves comme des élèves de nos jours en classe ou des élèves comme ils ont été eux-mêmes élèves, prêts à apprendre probablement comme eux ont appris ou « mal » appris ? Comment les futurs enseignants envisagent-ils d'enseigner les langues ? Pourraient-ils s'identifier à la génération des parents de Darwinia ?

Certains étudiants que nous rencontrons dans notre Inspé¹ et qui se destinent à devenir enseignants à l'école primaire confient sans détours combien toutes leurs années d'études secondaires n'ont pu permettre de se sentir à l'aise dans la pratique d'une autre langue que celle de l'école et de leur pays. Ils le constatent souvent plus qu'ils ne le déplorent puisque cela n'a pas bloqué leur progression dans leur parcours scolaire. Arrivés au stade d'une formation pré-professionnelle qui exige la pratique d'une langue-culture étrangère de spécialité au niveau de locuteur indépendant² pour l'obtention de leur diplôme universitaire et incidemment pour l'exercice de leur futur métier, l'enjeu de la pratique de langues-cultures étrangères revêt d'autres dimensions. La polyvalence du métier d'enseignant de l'école primaire inclut l'enseignement d'une langue-culture étrangère à l'école élémentaire et rend les perspectives des missions afférentes « complexes » selon certains futurs professeurs des écoles. Au regard de cette complexité, P. Martinez prévient dès le début de son ouvrage : « on n'attachera jamais assez d'importance à la formation professionnelle » (Martinez, 2018, p. 14). Cette question de la formation a fait partie des points mis en lumière lors de l'une des dernières conférences de consensus du Cnesco sur les langues étrangères (mars 2019)³. Bien des mythes et des réalités circulent tant dans le domaine des langues et de leur enseignement et apprentissage que dans celui de la formation. Behra (2019, p. 1) constate que « la croyance que « tout le monde sait comment enseigner aux enfants reste largement partagée » [...] mais l'enseignement d'une langue-cultures étrangère à l'école élémentaire ne s'improvise pas ». La formation pré-professionnelle s'empare, à l'Inspé de Lorraine, de ces enjeux notamment par un texte de référence sur le plurilinguisme commun aux formateurs et vise à accompagner une mutation nécessaire (Behra et Macaire, 2021a).

Afin de mieux prendre en compte la « superdiversité » (Vertovec, 2007) sociétale et scolaire, l'Inspé dont il est question ici propose aux étudiants de première année du master MEEF⁴, un module de formation qui aborde la diversité des langues-cultures. Cet enseignement est directement adossé aux sciences du langage. Il est situé entre un module de pratique de la langue

¹ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, depuis le 01.09.2019. Inspé de Lorraine : <https://inspe.univ-lorraine.fr/>

² Niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

³ Le Cnesco (Centre national d'étude du système scolaire) et l'Ifé/ENS de Lyon ont organisé une conférence de consensus intitulée : "De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?" (mars 2019). <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

⁴ Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

de spécialité et un module de didactique de cette langue. Il apparaît comme un axe articulatoire et surplombant entre ces deux modules. Il entend accompagner, par une approche davantage globale (Behra, 2019), un changement de paradigme et de façon de penser l'enseignement des langues-cultures aux enfants. Ce module s'inscrit dans une démarche de « recherche-formation » (Macaire, 2020) qui mobilise des résultats de la recherche *et* les expérimentiels des étudiants en lien avec les langues-cultures.

Avant même d'engager les étudiants dans les tâches formatives de ce module, nous avons questionné les représentations initiales des étudiants sur la notion de plurilinguisme, une notion polysémique, au cœur de nombreux malentendus. Les questions qui sous-tendent notre étude permettent d'explorer trois domaines : celui de la notion de plurilinguisme sociétal et scolaire ; celui de la conscience qu'en ont les étudiants ; et enfin, celui de la formation pré-professionnelle qui leur est donnée pour cette notion.

2 Questions de recherche, public et données

Les questions que nous nous posons sont les suivantes : comment les étudiants conçoivent-ils la notion de plurilinguisme avant de l'aborder en formation ? La considèrent-ils comme un objet de savoir ? Ont-ils conscience de leur propre répertoire langagier ? Quelle place occupe à leurs yeux la sécurité langagière lorsqu'ils se projettent dans l'enseignement des langues-cultures ? Quels modèles d'enseignement des langues-cultures les guident ?

Ces questions ont permis à deux enseignantes-chercheuses conceptrices de la formation, d'élaborer un questionnaire (Q.1 à Q.7) avec des questions directes et indirectes, fermées et ouvertes, visant à révéler des convictions ou des croyances fortes à partir d'une multitude d'expériences accumulées, voire enracinées. En plus d'informer les chercheuses, elles contribuent, une fois les éléments sortis, à alimenter, avec le groupe en formation, une séance de restitution-discussion, typique de la recherche-formation.

Nous avons ainsi administré ce questionnaire à trois groupes d'étudiants, comportant vingt à vingt-cinq étudiants par groupe, en première année de master MEEF, sur un même lieu d'études, en amont de la formation au début du second semestre. Les réponses sont anonymes. Le questionnaire n'a été administré qu'une seule fois, en présentiel. L'étude et l'analyse des données s'appuient sur un total de 63 réponses, identifiées E1 à E63, sans distinction des groupes de formation.

3 Le plurilinguisme, un objet de savoir ?

La notion de plurilinguisme est une sorte de fil rouge de ce questionnaire. Elle y est abordée explicitement à trois reprises, sous deux formes différentes avec une question à choix multiple et une question ouverte :

Q1 et Q6

Le plurilinguisme est un objet de savoir indispensable pour le futur enseignant du 1^{er} degré.

Êtes-vous :

- pas du tout d'accord
- pas d'accord
- sans opinion
- d'accord
- tout à fait d'accord

Q7

Qu'évoque, selon vous, le terme de plurilinguisme ?

La question Q7 est une question ouverte qui laisse la possibilité aux étudiants de s'exprimer librement sur ce qu'évoque, selon eux, le terme de plurilinguisme. Elle vient ainsi compléter, voire éclairer les réponses des étudiants aux questions Q1 et Q6. La question Q7 ne vise pas à mettre les étudiants en difficultés en vérifiant leur connaissance d'une définition, mais consistent à faire un état des lieux de leur positionnement, conscient ou non. Nous avons l'habitude de poser ces questions oralement avec nos groupes en formation au cours des années précédentes. Elles surprenaient au premier abord la plupart des étudiants qui n'osaient pas répondre spontanément pour s'auto-déclarer ou non plurilingues. L'usage courant ne semble plus désormais autant errer entre multilinguisme et plurilinguisme. Cependant, tout n'est pas réglé et la notion de plurilinguisme reste bien floue pour une majorité de nos étudiants. Certains hésitent quant à l'usage de l'adjectif «*plurilinguiste » ou « plurilingue » pour désigner une personne.

3.1 Un objet de savoir indispensable

Les questions Q1 et Q6 interrogent l'attitude des étudiants à la lecture de l'affirmation suivante : « Le plurilinguisme est un objet de savoir indispensable pour le futur enseignant du 1^{er} degré. » Elles servent à recueillir, sur une échelle de Lickert, leur opinion. La répétition de cette même question est volontaire, dans une dynamique spiralaire (Albero, 2022, p. 338). Ces deux questions, l'une au début et l'autre à la fin du questionnaire, visent à mesurer la fiabilité et la cohérence des propositions des étudiants à différents moments du questionnaire. Des allers-retours réguliers favorisent un engagement dans l'étude (Albero, 2022).

Seulement 2 étudiants sur 63 n'ont pas répondu de façon strictement identique aux questions Q1 et Q6. Nous pouvons donc nous appuyer sur des résultats suffisamment robustes à ces questions. 75,4% des étudiants sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que le plurilinguisme est un objet de savoir indispensable pour le futur enseignant du premier degré. 16,6%, au contraire, ne sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » et 8% déclarent être « sans opinion ». Nous faisons l'hypothèse que ce positionnement indécis est probablement lié à une ignorance terminologique. Sans savoir ce que signifie « plurilinguisme », il est difficile de se positionner pour dire si cela devrait être ou non un objet de savoir indispensable. En revanche, savoir que pour la majorité des répondants, la notion de plurilinguisme est indispensable au futur enseignant de l'école primaire laisse attendre que des éléments définitoires en réponse à la question Q7 sont certainement connus.

3.2 Éléments définitoires

La majorité des réponses à la question Q7 propose des formulations de définition relativement courtes. Tous les répondants ont fait une proposition. Il s'avère que les propositions les plus courtes, formulées en deux à quatre mots (cf. *infra*), sont celles qui révèlent une certaine difficulté à définir le terme « plurilinguisme », confondu avec le terme « polyglotte », alors que des propositions plus élaborées permettent de percevoir un potentiel de réflexion davantage en adéquation avec la notion de plurilinguisme.

Une confusion terminologique entre « plurilingue » et « polyglotte »

Huit formulations de réponses pour définir le plurilinguisme sont très courtes, formulées en deux à quatre mots : « plusieurs langues » / « parler plusieurs langues » / « maîtriser plusieurs langues » / « s'exprimer dans plusieurs langues ». L'enjeu d'une certaine maîtrise dans la pratique des langues est renforcé par le choix des verbes associés à un nombre pluriel de langues : « maîtriser » (11 occurrences) et « exceller » (1 occurrence), « s'exprimer » (4 occurrences) et « parler » (35 occurrences). E31 et E42 précisent d'un adverbe qu'il s'agit de « parler correctement ». Le verbe « comprendre » apparaît à sept reprises dans les propositions de définitions ; le plus souvent, il accompagne le verbe « parler » ou le remplace comme synonyme. Or comprendre le sens d'un mot, d'une expression, d'un échange ou d'une situation dans une langue-culture étrangère (LCE) ne signifie pas « parler ». Les étudiants montrent, par la mobilisation de ces verbes, qu'une langue est un objet oral servant à parler, s'exprimer et un objet scolaire (maîtriser / exceller), qui renvoie à des niveaux de pratique et / ou des notes obtenues à des évaluations.

Une réponse plus longue à la question Q7 ne garantit pas une perception davantage pertinente de la notion. Ainsi, E16 confirme bien sa méprise entre les termes « plurilingue » et « polyglotte ». E16 indique : « le plurilinguisme, c'est maîtriser plus de deux LE [langues étrangères] au même titre que la LM [langue maternelle]. Les compétences acquises doivent être « oral » et « écrit ». Avoir une biographie linguistique et des « bases » solides suffisent jusqu'en fin de cycle 1, début de cycle 2, à approfondir pour le cycle 3 ». E16 s'attache à une perception quantitative des langues et des connaissances essentielles pour la pratique d'une langue. Les étudiants n'ont pas encore connaissance de la définition de Kremp et Adam-Maillet (2019) : « contrairement à l'opinion courante, le plurilinguisme ne se limite pas à la maîtrise parfaite de plusieurs langues, mais implique la capacité à s'exprimer, créer, interagir, à des degrés divers, dans plusieurs langues ou variantes »⁵. Cette définition s'inscrit dans la continuité des travaux définitoires du plurilinguisme, connus et diffusés depuis environ vingt-cinq années. Nous retenons les définitions d'abord de Coste, Moore et Zarate à la fin des années 1990, puis de Castellotti et Moore au début des années 2010. Selon Coste, Moore et Zarate (1997), le plurilinguisme renvoie ainsi non pas à une « superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien (à l') existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (1997, p. 11). Presque quinze années plus tard, Castellotti et Moore (2011) ont défini le plurilinguisme « comme intrinsèquement dynamique, ouvert au déséquilibre, aux interalliages et à l'ambivalence, ne pouvant ainsi – surtout pas – se réduire à une addition des compétences. Les compétences partielles ou les mises en (in)visibilité de certaines composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle font aussi partie, à certains moments de [la] trajectoire » de l'individu (2011, pp. 243-244).

La définition de la notion n'étant pas accessible aux étudiants, il ne leur est pas aisé d'utiliser à bon escient les adjectifs « plurilingue » et « polyglotte ». Ils sont souvent utilisés comme synonymes. L'un étant formé par l'emprunt d'éléments latins, l'autre par des éléments grecs,

⁵ Non paginé, entrée à la lettre P de l'abécédaire.

ils renvoient à une perception bien différente des enjeux de l'appropriation des langues selon que l'on se situe dans une perspective compréhensive des langues, dans leur complémentarité d'usages et leur articulation, ou dans une perspective cumulative de pratique des langues. « L'accumulation vise la performance dans la pratique d'une langue, par les niveaux à atteindre notamment, y compris dans des compétences partielles. Elle n'articule pas des compétences et des vécus de sujets en relation avec leurs propres langues-cultures et celles de leur environnement » (Behra et Macaire, 2021b, p. 26).

Outre E16, E60 partage l'idée d'une bonne maîtrise de la langue apprise qui requiert de « faire apprendre les bases aux élèves » : on retrouve l'idée partagée par un grand nombre de la nécessité de commencer à apprendre une langue en apprenant des premières règles fondatrices (grammaticales ? syntaxiques ? cela n'est jamais précisé parce que ces distinctions ne sont pas nuancées dans le discours courant, ni les intentions réellement identifiées). Cette idée suit la métaphore du modèle de la construction d'une habitation nécessitant de solides fondations pour supporter les étages suivants, sans se préoccuper de la façon dont vont communiquer les étages de la construction pour permettre d'y entrer ou d'en sortir et considérant chaque étage indépendamment de l'ensemble.

Les préoccupations des étudiants sont liées ici à une perception cumulative (polyglotte) plutôt que compréhensive des langues (plurilingue). Pour ne pas s'enfermer exactement dans l'idée de l'addition des langues, la proposition de E38 suggère une autre forme de combinaison avec le « mélange » des langues. E38 dit : « le plurilinguisme est le fait de parler plusieurs langues en les mélangeant ». Le résultat d'un mélange, lorsqu'il s'agit par exemple de couleurs, est positif quand un mélange homogène de deux couleurs peut produire une troisième couleur pour augmenter ou enrichir une palette de couleurs. Mais le résultat est plutôt perçu négativement dans le cas d'un mélange des langues. Ce mélange est le plus souvent hétérogène et s'il permet de distinguer les éléments qui le composent, il ne facilite pas toujours la compréhension du message qu'il cherche à transmettre. En situation d'apprentissage scolaire, le mélange des langues se trouve le plus souvent sanctionné, relevant du statut de l'erreur ; il ne s'apparente pas spontanément au *translanguaging*, ni à l'alternance codique qui, d'un point de vue didactique, permet de créer des ponts entre les langues pour développer une réflexion métalinguistique et faire évoluer des représentations. Mais tout cela ne s'invente pas.

La formation universitaire ne peut faire l'impasse sur la notion de plurilinguisme et elle s'y observe et se déploie à différents niveaux (Narcy-Combes et Joeffrion, 2013). Au niveau de la formation des enseignants, « il ne s'agit plus de préparer les futurs enseignants à être *davantage* experts, mais *mieux* experts » (Behra, 2019, p. 7) en laissant à cette formation les espaces, les temps et l'espace-temps nécessaires pour se déployer autour d'enjeux de pré-professionnalisation en langues-cultures (Behra et Macaire, 2021b).

De potentielles perspectives : une équation langues-cultures dont les valeurs ne sont pas stabilisées

L'exemple de E47 s'inscrit dans la recherche de liens entre des aspects phonologiques et culturels des sons : « pouvoir apporter des notions dans diverses langues, même que quelques mots, pour ouvrir de nouveaux horizons et entraîner l'oreille aux différentes sonorités et rythmes ». L'idée de liens se retrouve dans la proposition de E58 qui écrit : « plusieurs langues, parler plusieurs langues, faire des liens entre les différentes langues, richesse culturelle ». La formulation de E58 laisse percevoir une approche davantage ouverte aux échanges et aux circulations entre les langues-cultures. Si on filait l'image de la construction d'une habitation à plusieurs étages où chaque langue-culture occuperait un étage, il ne s'agirait pas de laisser des espaces de rencontre entre les étages pour en faire des espaces « inter »-langues et interculturels ; mais de faire de cette habitation un lieu où l'espace n'est pas déterminé, favorisant les rencontres et les expériences transculturelles (Narcy-Combes, 2018). Selon Nancy-Combes (2018, p. 63), « la construction des individus est complexe et dynamique et [...]

il importe [...] de la comprendre et de la respecter afin que les jeux émotionnels ne contrecarrent pas le développement langagier et pluriculturel de chacun ».

Au total, sept propositions incluent explicitement le mot « culture ». À deux reprises, le mot « culture » est sur le même plan que le mot « langue » : les deux mots sont séparés d'une barre oblique comme s'ils étaient interchangeables (E29 et E35). Trois autres répondants associent langues *et* cultures : E10 évoque « plusieurs langues et leurs cultures », E22 dit : « langues et cultures » et E39 : « le fait de parler plusieurs langues et de connaître plusieurs cultures ». Une occurrence est synonyme de « civilisations » : E26 considère les langues « en tant que portes d'entrée vers d'autres cultures ». Enfin, une dernière occurrence se réfère à « culture » en tant qu'élément de patrimoine (E27). La polysémie du terme « culture » trouve généralement ses délimitations dans son contexte d'usage. Dans le contexte des langues, il devient plus courant de l'accoupler explicitement au mot « langue » pour fabriquer la locution « langue-culture ». Cet usage n'est toutefois pas encore systématique et le passage est lent de l'appellation institutionnalisée « langue vivante étrangère » à celle de « langue-culture étrangère » qui rétablit à juste titre la complémentarité des approches en matière de pratique de langues à l'école, en particulier de langues dites « étrangères »⁶.

Ainsi, pour les étudiants de cette enquête, le plurilinguisme est un objet de savoir peu connu, mal maîtrisé, voire quasiment une « notion aveugle », invisible (Richterich, 1994). Au début de leur formation, les langues et les cultures ne sont pas encore conceptualisées comme reliées entre elles, ni dans leurs différences entre des usages sociaux et scolaires. Comme l'ont pointé Behra et Macaire (2023), « parfois la langue prime, parfois c'est la culture qui prend le pas sur le trait d'union » (p.35). Elles sont souvent considérées « à part » ou comme des éléments « à côté ». La formation se saisit de toutes ces situations de façon dynamique, pour jouer dans la complexité avec « l'invisible, le prévisible, l'imprévisible et le visible »⁷ (Richterich, 1994).

4 Mobiliser l'expérientiel et les représentations sur l'enseignement des langues-cultures étrangères (LCE) à l'école primaire

Deux questions interrogent les étudiants dans la projection de leur métier par rapport à deux contextes d'enseignement et de pratiques de classe :

⁶ Nous n'abordons pas ici la question de l'attribut « étrangère » dans les locutions mentionnées qui relèvent de l'ordre de l'usage commun. Comme le définissait Louise Dabène (1994), « une langue n'est pas intrinsèquement étrangère, elle l'est par rapport à un ou plusieurs sujets placés en situation d'acquisition ou d'apprentissage » (1994, p.28).

⁷ Quatre facteurs (l'invisible, le prévisible, l'imprévisible, le visible) sont liés aux compétences stratégiques d'apprentissage, selon Richterich (1994) qui voit par rapport à ces quatre facteurs, quatre moments didactiques : « l'invisible, c'est le moment des attentes, de la prise de conscience (*language awareness* chez les Anglo-saxons), c'est tout ce qui se passe qu'on ne voit pas, qu'on ne sait pas, qu'on ne prévoit pas, qu'on ne peut pas prévoir mais qui est présent. (...) un des rôles de l'enseignant est de donner à voir ce qui est invisible. (...) Le moment du prévisible, c'est le moment des projections, des objectifs, mais aussi des hypothèses : apprendre, c'est faire des hypothèses pour, ensuite, les confirmer par le visible. Ce qui est imprévisible, c'est le moment de l'improvisation. Dans l'enseignement, on est constamment en train d'improviser (...). Quant au visible, il correspond à la faculté de combiner des actes pour atteindre des objectifs ».

Q2.1

En classe

Vous enseignez une langue-culture étrangère en cycle 1. Choisissez-vous de faire le cours entièrement dans la langue-culture étrangère cible ?

Q2.2

En classe

Vous enseignez une langue-culture étrangère en cycle 3. Choisissez-vous de faire le cours entièrement dans la langue-culture étrangère cible ?

La situation de la question Q2.1 invite les étudiants à imaginer leur pratique de l'enseignement d'une LCE en cycle 1 à l'école primaire⁸. La question posée vise à savoir s'ils choisissent ou non, dans ce contexte, de faire cours entièrement dans la LCE cible. Incidemment, les éléments de réponse nous renseignent également sur le degré de pratique d'une LCE de l'étudiant et son sentiment de se sentir ou non suffisamment en confiance dans la pratique d'une LCE pour l'enseigner. La situation de la question Q2.2 pose la même question, orientée sur le cycle 3. Les étudiants disposent à chaque fois d'un espace pour justifier de leur positionnement lié à leur(s) expérience(s) déjà vécue(s) en cycle 1 ou en cycle 3, étant entendu qu'une expérience spécifique en cycle 2 se rapprocherait de celle du cycle 3 sur la base de la conception des programmes pour les enseignements des cycles 2 et 3 de l'école élémentaire française.

4.1 Faire cours en LCE au cycle 3 mais pas au cycle 1 : un enjeu de compréhension

La distribution des réponses aux questions Q2.1 et Q2.2 révèle un positionnement inverse des étudiants interrogés. Ils sont majoritairement convaincus de l'intérêt de faire cours en LCE en cycle 3 alors qu'ils ne le feraient pas en cycle 1 (tableau 1).

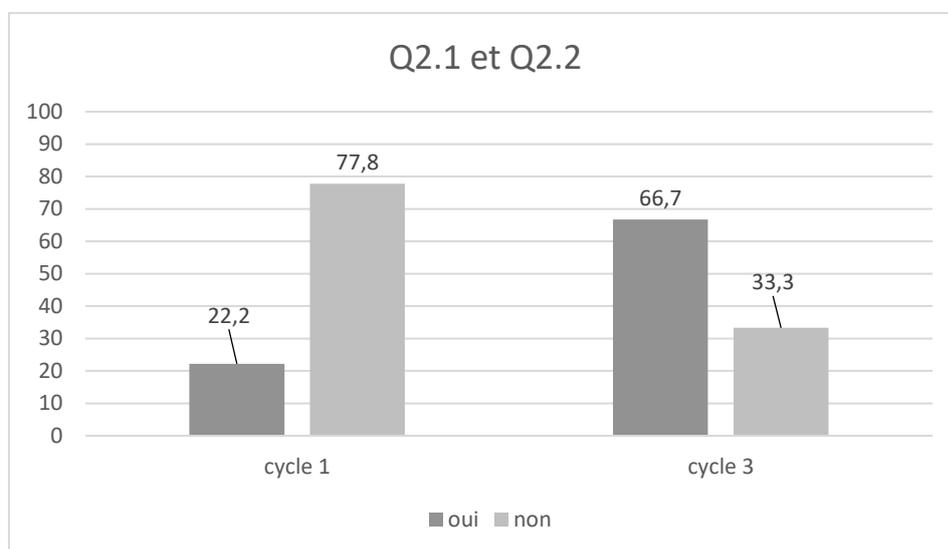


Tableau 1. « Je choisis de faire cours entièrement dans la LCE cible en cycle 1 et en cycle 3 »

⁸ L'enseignement primaire en France est décomposé en trois cycles : le cycle 1 ou « cycle des apprentissages premiers » se déroule à l'école maternelle pour les enfants à partir de 2 ou 3 ans jusqu'à 6 ans. À l'école élémentaire, se déroulent le cycle 2 ou « cycle des apprentissages fondamentaux », regroupant les classes de CP, CE1 et CE2 (élèves de 6 à 9 ans) et le cycle 3 ou « cycle de consolidation », regroupant les classes de CM1 et CM2 (élèves de 9 à 11 ans). Le cycle de consolidation concerne également la première classe de l'enseignement secondaire. L'instruction est obligatoire en France pour les enfants à partir de 3 ans et jusqu'à 16 ans depuis septembre 2019. <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>

Concernant la question Q2.1 et la pratique de l'enseignant en cycle 1, 22,2% des répondants pourraient envisager de faire cours entièrement dans une LCE en cycle1 alors que 77,8% ne le feraient pas. Au cycle 3, la question Q2.2 montre un positionnement inverse : 66,7% le feraient contre 33,3% qui ne le feraient pas.

Les éléments d'explication au positionnement favorable ou moins favorable en cycle 1 de faire cours entièrement dans la LCE cible convergent pour 21 réponses sur 63 vers la possibilité ou la nécessité de « comprendre ». En ce qui concerne le cycle 3, on peut relever 24 occurrences du verbe « comprendre » dans les justifications apportées. Elles s'accordent cette fois sur l'enjeu de comprendre ou pas le sens de la communication en classe avec l'usage de la LCE cible.

Dans le contexte du cycle 1, les répondants favorables à l'usage de la LCE cible pour mener cet enseignement lient les capacités de compréhension des élèves de cycle 1 à l'avantage de leur jeune âge. Par exemple, E22 écrit que « les enfants de cet âge comprennent plus facilement l'anglais (par exemple) car leur oreille n'est pas entièrement « fixée ». On peut passer aussi par le mime, et je pense qu'il n'y a pas vraiment de consigne à part ». Et E56 dit que « les enfants dès les plus petites classes comprennent l'intégralité de ce qui est dit dans une autre langue ». Pourtant la majorité des étudiants qui n'envisageraient pas de faire cours dans une LCE cible au cycle 1 le justifie en disant que « les enfants ne comprennent pas la langue » (E11) ou ne comprennent pas tout donc « les élèves ne resteront pas attentifs » (E1), « les élèves vont avoir trop de difficultés à suivre » (E17), « les élèves risquent d'être perdus » (E33). Certains étudiants y voient même le risque de « perdre les élèves » ou que « les élèves soient perdus » (E30 et E33) et plus précisément de « perdre les élèves en difficultés » (E20). E54 dit que cela serait « trop complexe pour les élèves ».

E26 et E34 considèrent qu'il faut commencer par des bases : pour E34, « au début, il faut donner des bases de vocabulaire » et pour E26, « les bases de construction du français et le vocabulaire sont déjà des obstacles à ce moment-là, ce ne sera donc pas mieux si c'est une langue étrangère ». Leur perception de l'objet langue est ici réduite à des éléments de contenus, des formes normées, et ne tient pas compte de son articulation au sens, aux tâches scolaires et aux usages de la langue (Behra et Macaire, 2018 ; Behra, 2019). Les argumentations des étudiants renforcent en cela l'idée de fondamentaux pour apprendre une langue. Leur conception établit une hiérarchie d'abord de forme et non de l'usage ou des usages des langues-cultures. C'est ce que montre E45 en écrivant que « les enfants ont besoin d'associer un mot ou une image en français pour comprendre le mot en anglais ».

Les représentations et croyances sur l'enjeu de la compréhension en classe et en classe de LCE sont particulièrement prégnantes dans les réponses des étudiants interrogés. Cela se révèle de façon encore plus marquée dans les réponses concernant la projection de l'enseignement d'une LCE au cycle 3. Quelques répondants persistent à dire qu'au cycle 3, ils ne proposeraient pas un cours en LCE entièrement dans la langue cible parce qu'il faut que « les élèves puissent comprendre ce que je leur dis » (E21), ou dans d'autres formulations, par exemple, « ils ne peuvent pas tout comprendre » (E25) et « pour m'assurer de la compréhension de tous » (E59). Mais c'est aussi parce que la plupart des répondants s'estiment rassurés qu'au cycle 3, les élèves sont davantage en « capacité de comprendre » (E10), « ils ont maintenant acquis du vocabulaire pour pouvoir comprendre un maximum de choses » (E4) et « les enfants devraient connaître assez de vocabulaire pour comprendre ce que l'enseignant dit » (E6) ; « ils sont assez grands pour comprendre ce que j'attends d'eux » (E14) ; « les élèves sont plus familiers avec un vocabulaire plus large que les élèves de cycle 1 » (E18). Pour la majorité, « à ce niveau, les élèves sont capables de comprendre (si cela est adapté) » (E54). Il ressort des réponses que les élèves de cycle 3 ont davantage de capacité à comprendre qu'en cycle 1, ce qui est plutôt attendu suivant le développement de l'enfant-apprenant. Ces réflexions véhiculent également des représentations sous-jacentes liées aux principes que la compréhension précède la production

et que l'école élémentaire prépare aux études du secondaire qui se chargera davantage de déployer les capacités de production des apprenants le moment venu.

Le verbe « comprendre », fréquemment utilisé à nouveau ici, dans les réponses des étudiants, évoque différentes acceptations. Alors que « comprendre » renvoyait, au premier temps de l'analyse, à l'idée de « maîtriser/parler » une langue, il se réfère ici au vocabulaire. Il semble aux yeux des étudiants du master MEEF que les mots appris permettent de comprendre un sens, donc une langue. Cette divergence dans leur appréhension terminologique montre que les étudiants ne sont pas plus à l'aise avec les enjeux de l'enseignement dans le premier degré, qu'avec le processus acquisitionnel des langues pour eux-mêmes.

Ainsi, on peut constater les limites d'une faible conscientisation du rôle des langues dans la communication comme dans les tâches scolaires. Les étudiants ne sont pas en capacité à se construire une position de futur enseignant dès lors que la terminologie est fluctuante et les termes référés à des construits non identifiés ou non questionnés auparavant. Tout ne tient pas qu'aux capacités des élèves. Cela pointe une nécessité formative pour eux dans le cadre du module concerné, celle de la clarification pour soi des notions en négociation. En termes de contenus, la formation pré-professionnalisante peut travailler au déplacement de représentations mentales périphériques importantes (plurilinguisme vs polyglotte). D'autres représentations restent fortement ancrées au cœur de croyances en grande partie parce que le contexte de la formation renforce la plupart de ces croyances. Une plus grande prise en compte des acquis expérimentiels des étudiants participera à une meilleure compréhension des questions vives liées aux langues-cultures *de* et à l'École, ainsi qu'à leur mise en relation *avec* les acteurs impliqués pour faire sens.

4.2 Croisement de données : exploration d'un sentiment de sécurité langagière

Les justifications apportées aux questions Q2.1 et Q2.2 mettent également en lumière une autre zone de vigilance pour la formation dans l'engagement des étudiants dans l'enseignement d'une LCE : une zone de vigilance qui concerne bien l'enseignant plutôt que les élèves. Les répondants qui ont opté pour une réponse négative à enseigner en LCE dès le cycle 1, ne se sentent pas en capacité à pratiquer une langue étrangère dans l'exercice de leur fonction d'enseignant. E63 estime que cela « paraît plus difficile de faire passer toutes les consignes ». Les étudiants auto-évaluent leur niveau de pratique en LCE et l'estiment en deçà des attendus pour l'exercice de leur métier du cycle 1 au cycle 3, ou des représentations qu'ils en ont, en se rattachant au mythe du locuteur natif (Behra, 2019) avec l'idée d'un niveau de maîtrise de la langue nécessaire pour se sentir légitime et au moins « à l'aise » (tableau 2, réponses aux questions Q2.1 et Q2.2). E12 et E24 disent qu'ils ne « maîtrisent pas assez la langue pour [se] [...] permettre [de l'enseigner] » en cycle 1 et E12 le dit également pour le cycle 3. Pour E52, il s'agit d'une question de « niveau de langue nécessaire » non atteint et pour E60 et E61 de « capacités » nécessaires non disponibles. E50 déclare ne pas envisager d'enseigner au cycle 3 en LCE parce qu'il « ne peu[t] pas ».

Ces éléments de justifications donnés par les étudiants montrent l'importance des représentations liées aux exigences d'un niveau de pratique d'une LCE attendues pour l'école et pour l'enseignement. Ces exigences ne sont pas rapportées à la validation de leur diplôme de master mais davantage à la perspective professionnelle visée et à la responsabilité de maîtrise de la langue cible pour offrir aux apprenants-débutants un modèle linguistique tel que l'institution l'attendrait. Aucun étudiant n'évoque ses capacités à connaître quelques comptines ou albums authentiques qu'ils pourraient utiliser dans le cadre de ses enseignements d'une LCE ou de toute autre ressource qu'il pourrait utiliser en soutien pour ses enseignements. La formation, à ce stade, n'a pas encore abordé les questions didactiques spécifiques aux langues-cultures de spécialité des étudiants. En outre, l'offre de formation se déploie essentiellement en français, langue de scolarisation de la plupart des étudiants. La très grande majorité des étudiants n'a connu que l'usage du français à l'école, avec des créneaux spécifiques pour

l'apprentissage de LCE où les enseignements peuvent se dérouler aussi en (grande) partie en français. La formation de niveau master pourrait-elle s'appuyer sur les années d'apprentissage des étudiants dans des LCE pour déployer des modules d'enseignement également dans des langues cibles ? Nous nous sommes demandé comment les étudiants se positionneraient dans cette situation.

4.3 Existe-t-il une langue de sécurité pour ces étudiants ?

La question Q4 de notre questionnaire vise à faire émerger la « langue de sécurité » de l'étudiant en tant qu'apprenant et usager. Nous appelons « langue de sécurité » la langue que l'étudiant se choisit dans un contexte précis, ici, un contexte scolaire, celui d'un enseignement où l'étudiant est apprenant. Selon les contextes, diverses langues pourraient être retenues, ce que signalent les polyglottes par exemple.

Q4

Vous devez valider votre module d'enseignement de sciences en français ou dans une autre langue pour votre diplôme de Master.

- Les cours en français sont prévus le samedi matin de 9h à 12h.
- Les cours en anglais sont prévus le mardi matin de 9h à 12h.

Quel cours choisissez-vous ? Pourquoi ?

La question Q4 place l'étudiant face à un choix de langues lié à une situation d'apprentissage dans une discipline dite non linguistique. À partir de l'exemple d'un module d'enseignement de sciences à valider pour son diplôme de master, l'étudiant doit choisir de suivre soit les cours en matinée sur une même amplitude horaire de 9h à 12h, en français le samedi matin ou en anglais le mardi matin.

Il ressort que 63,5% des étudiants choisiraient de suivre leurs cours de sciences en français le samedi matin contre 36,5% des étudiants qui choisiraient de suivre les cours en anglais le mardi matin. Les éléments de justification pour le choix des cours en anglais est explicitement lié pour environ 43% des réponses à la possibilité de disposer de la matinée de samedi dans son week-end. Parmi les autres réponses, environ 13% évoquent une logique de travail dans module de sciences en anglais en lien avec des textes ou articles scientifiques en anglais. D'autres encore évoquent la possibilité de développer leur pratique de l'anglais dans ce domaine spécifique. E44, enfin, envisagerait le choix des cours en anglais pour « élargir [sa] culture ».

Parmi les 40 réponses favorables aux cours de sciences en français, la compréhension est l'argument principal évoqué à hauteur de 50% des justifications de ce choix. Les étudiants parlent alors de compréhension tant par rapport aux contenus scientifiques qu'aux contenus linguistiques. Ils pointent non seulement l'importance de bien comprendre les notions scientifiques mais aussi celle de réussir une épreuve sélective de concours. Donc des difficultés de compréhension de langue ne peuvent pas s'ajouter comme charge de travail. E28 dit, par exemple : « notions déjà compliquées en français donc je ne comprendrais pas en anglais ». Ce besoin de sécurité langagière apparaît en creux de l'insécurité apparente des répondants dans les éléments de justification qu'ils apportent tant en réponse à la question Q4 qu'aux questions Q2.1 ou Q.2.2. Comme le montrent les réponses comparées de Q2.1 et Q2.2, et de Q4 pour E8, E50, E52, E61 (tableau 2), les éléments de justification sont liés soit à des verbes avec négation (« ne pas pouvoir », « ne pas avoir », « ne pas comprendre »), soit à des expressions ou substantifs d'appréciation négative (« manque de », « blocage », « échec ») (italiques dans le tableau 2).

Q2.1 et Q2.2 Je n'enseignerais pas en LCE au cycle 1 ou cycle 3 parce que ...		Q4 Je suivrais les cours en français et pas en anglais parce que ...	
E8	je ne me sens <i>pas</i> suffisamment à l'aise	E8	Je me sens plus à l'aise et à même de suivre en français
E12	Par <i>manque de</i> maîtrise de la langue	E12	J'ai vraiment un <i>blocage</i> avec l'anglais. Je me sens en situation d' <i>échec</i> .
E50	Je <i>ne peux pas</i>	E50	Je <i>ne comprendrai pas</i> le cours de science en anglais
E52	<i>Pas</i> le niveau de langue nécessaire Trop difficile	E52	Je n'ai <i>pas le niveau pour comprendre</i> un cours en anglais
E61	Je ne pense <i>pas avoir</i> les capacités nécessaires	E61	Je ne suis <i>pas</i> au point dans la langue anglaise, je choisirais le français par préférence et par capacité.

Tableau 2. Éléments de justification de l'insécurité langagière des répondants

Les résultats de la question Q4 transcrivent des représentations négatives de leurs pratiques langagières, soit une insécurité linguistique formelle (Dalley, 2018). Cela a pour effet de limiter leur engagement dans la perspective d'une pratique professionnelle (tableau 2. Éléments de justification à Q2.1 et Q2.2). Ils se retrouvent alors à sous-estimer leurs compétences pour enseigner une LCE à l'école élémentaire jusqu'au niveau A1 du CECRL alors qu'ils viennent de valider à la fin du semestre précédent un module de pratique de LCE prévu pour évaluer un niveau B2 de pratique de langue à ce niveau de diplôme de master. Ces résultats confortent ceux d'une autre étude menée en 2016 auprès de 359 étudiants au même moment de la formation que ceux que nous observons. Cette étude avait pour but de confronter le ressenti des étudiants quant à leur aisance dans la pratique d'une LCE à des fins d'enseignement par rapport aux résultats obtenus pour la validation d'un module de pratique d'une LCE du semestre précédent. Ils étaient alors 52% à se considérer « faibles » en langues (19% préférant ne pas exprimer d'avis). 48% déclaraient de surcroît ne pas oser parler une langue étrangère même avec quelques notions (Behra, 2019).

En France, les apprenants ont peu d'occasions de s'exprimer à l'oral dans le secondaire, y compris en cours de langues, et dans le supérieur aussi dans la mesure où le rapport entre la durée d'une séance et le nombre d'apprenants ne le permet pas ou pas suffisamment. Ce manque de pratique ne facilite pas la conscience de leur niveau. Dès lors, l'apprenant a davantage tendance à sous-estimer son niveau de pratique ou de connaissances. Les réponses des étudiants montrent qu'ils ont besoin d'être rassurés pour avoir suffisamment confiance en eux et avoir envie de parler dans une autre langue, peut-être même d'autant plus à des fins professionnelles, en particulier dans le contexte du métier d'enseignant au début de l'apprentissage pour de jeunes enfants. Leur exposition face à des jeunes apprenants leur donne ainsi un rôle de modèle qui se doit de garantir la réussite des apprentissages des élèves. L'impact de cette réussite se révèle, ils le savent, par le poids de « l'effet-maître » décrit dans les études de Bressoux (2001). L'auto-reconnaissance de leurs propres compétences n'est pas suffisante en soi : les futurs enseignants ont besoin de s'assurer de la reconnaissance par autrui de la légitimité de leur action et de leur identité pour assumer leur rôle. Le sentiment de confiance en soi et la notion d'estime de soi, essentiels pour le développement de l'individu comme le montrent psychologues et philosophes depuis le 19^e siècle, que l'on se réfère ou non à la représentation pyramidale de la hiérarchie des besoins de Maslow (1943), sont également cruciaux pour le développement de ses compétences en LCE et comme futur enseignant de langues par voie de conséquence.

4.4 La confiance en soi comme marque de sécurité langagière

La question Q5 interroge les étudiants explicitement sur leur degré de confiance en soi à l'idée d'enseigner une LCE à leurs élèves.

Q5

Êtes-vous confiant à l'idée d'enseigner une langue-culture étrangère à vos élèves ?

- Pas du tout : je demanderai à me faire remplacer.
- Non, mais j'essayerai de le faire.
- Je ne sais pas.
- Oui, je pense avoir le niveau attendu.
- Oui, je suis à l'aise et j'ai hâte de partager ces moments avec mes élèves.

La question est fermée et vise à présenter l'état de projection des étudiants dans la mission d'enseigner une LCE : soit ils ne sont pas confiants à l'idée d'enseigner une LCE à leurs élèves (« Pas du tout et je demanderai à me faire remplacer » / « Non, mais j'essayerai de le faire »), soit ils sont confiants (« Oui, je pense avoir le niveau » / « Oui, je suis à l'aise et j'ai hâte de partager ces moments avec mes élèves ») ou ils peuvent ne pas savoir se positionner sur cette échelle.

Parmi les 63 répondants, seuls 55 arrivent à se positionner sur l'échelle proposée et 8 étudiants disent ne pas savoir répondre à cette question. 20 étudiants pensent avoir le niveau pour assurer les enseignements attendus et 13 se disent à l'aise pour le faire. Il est intéressant de noter que 22 étudiants disent qu'ils n'ont pas confiance en eux et répondent « non » mais il s'agit d'un « non » qui n'est pas définitif, dans le sens où cette proposition de répondre par une négation indique explicitement à l'étudiant qu'en répondant « non », il répond qu'il serait volontaire pour essayer d'enseigner une LCE à ses élèves : « Non, mais j'essayerai de le faire ». Aucun étudiant répond « non » en envisageant de se faire remplacer (Tableau 3).

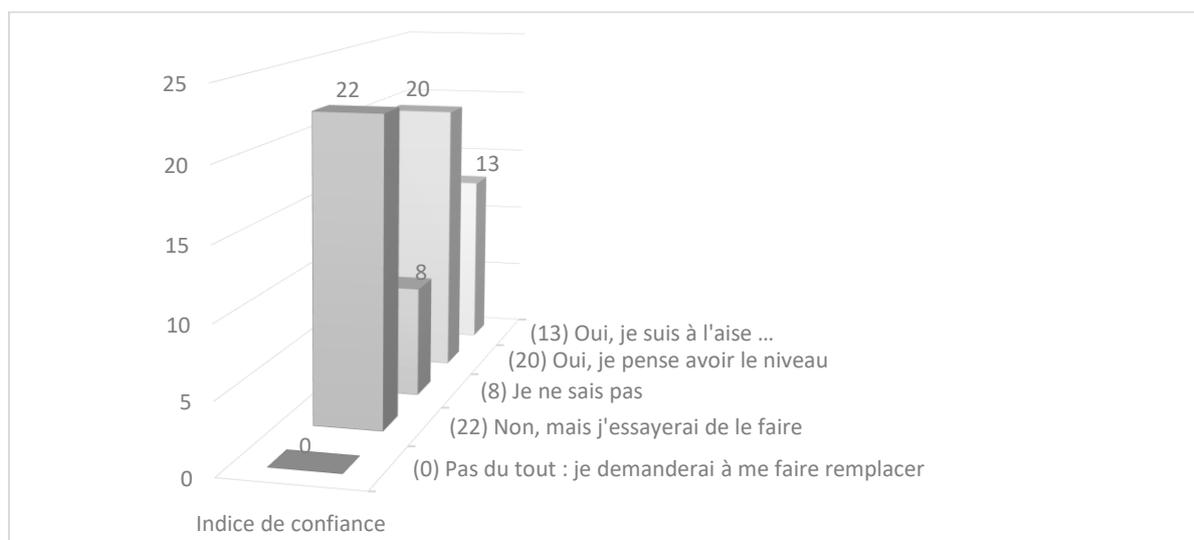


Tableau 3. Degré de confiance en soi à l'idée d'enseigner une LCE

La question Q5 ne retranscrit donc pas ici autant de craintes que celles exprimées par les futurs enseignants répondants aux questions Q2.1 et Q2.2 sur leurs difficultés à projeter leur activité d'enseignement en LCE. La question Q5 n'a pas laissé la même place à l'auto-évaluation d'un

niveau de pratique en LCE pour qu'il représente un frein dans la projection professionnelle de l'étudiant qui prime ici. La question interrogeant leur degré d'assurance à l'idée d'enseigner une LCE à de jeunes élèves ne permet pas de percevoir comment les futurs professionnels envisagent cet enseignement. Les étudiants répondent à ce questionnaire en milieu de première année de master et ignorent ce que veut dire enseigner une langue et l'apprendre. Il leur faut des expériences formatives pour appréhender la situation et s'évaluer alors « compétent ou non ». Ils savent qu'enseigner une LCE à l'école élémentaire fait partie des missions du professeur des écoles ; mais ils concentrent leurs efforts à ce moment de l'année sur le concours de recrutement de fin d'année. Ce concours ne comporte pas d'épreuve obligatoire de LCE. La pression de l'enseignement d'une LCE à l'école n'est pas ressentie comme extrêmement proche. Les indices de confiance en soi par rapport à l'enseignement d'une LCE doivent pouvoir trouver le moyen d'être encore développés parce que la question des langues-cultures *delà* pour l'école, l'accueil et la gestion de la diversité y sont centrales et ne peuvent plus rester une question à reléguer à une temporalité externe, ou pour la génération suivante. La question du plurilinguisme est restée non explorée dans cette partie sur le sentiment de (l'in)sécurité langagière où les réponses se situent explicitement dans le champ d'une langue-culture spécifique.

5 Des enjeux de formation pré-professionnelle

5.1 Sollicitation d'un positionnement

La question Q3 tente d'identifier l'adhésion des étudiants à deux profils d'enseignants nommés Madame M. et Monsieur T., à partir de certaines caractéristiques de leurs pratiques. Les deux enseignants interviennent en formation dans un Inspé.

Leurs profils sont présentés en situation A. et situation B., des situations proches du vécu des étudiants, et qui permettent une identification à une situation probable, sinon réellement vécue par eux ou en tous cas aisément projetable.

Situation A.

Mme M. est formatrice en langue dans un Inspé. Elle propose des cours construits sous forme d'apports et d'exposés avec bon nombre de définitions. Elle fait des citations et note des phrases au tableau. À la fin du cours, Mme M. distribue une copie de son diaporama qui prend une fonction modélisante dans un espace mono-/bi-lingue.

Situation B.

M.T. est formateur en langue dans un Inspé. Il se déplace dans la salle de classe durant son cours et n'a jamais besoin de table, ni de tableau. Il a l'air d'improviser et donne fréquemment la parole aux étudiants. À la fin du cours, les étudiants élaborent par groupes des diaporamas qu'ils mutualisent.

La question Q3 demande aux étudiants de « préférer » le profil de Mme M. ou de M.T. au regard de trois niveaux où ils peuvent facilement se situer. Il leur est demandé de répondre 1. en tant qu'étudiant (Q3.1) en situation de formation ; 2. à court terme, en tant que candidat à un concours de l'enseignement (Q3.2) et 3. à moyen terme, en tant que futur enseignant de LCE (Q3.3).

5.2 Les résultats

Les résultats de l'enquête montrent statistiquement (tableau 4) que M. T. correspond à un « modèle » d'enseignant susceptible de mieux répondre aux attentes des étudiants (77%), à celles des candidats au concours (61%) comme à celles des futurs enseignants (72,3%).

Toutefois, l'écart de pourcentages pour le cas des candidats au concours est moins élevé en faveur de M. T. que dans les autres situations, c'est-à-dire au regard des attendus des épreuves de concours tels qu'elles sont imaginées par les étudiants.

	Mme M. est formatrice en langue dans un Inspé.	M. T. est formateur en langue dans un Inspé.
Q3.1 Le formateur que je préfère en tant qu'étudiant	Pourcentage de réponses : 23% <i>Extraits justificatifs</i> Je n'estime pas avoir assez les bases pour construire mes apprentissages. La sûreté de ne pas "louper" d'informations importantes. Beaucoup de contenu. Cours structuré, beaucoup d'apports. Tout est écrit, mieux pour apprendre et mémoriser. J'aime que ce soit structuré et avoir un support.	Pourcentage de réponses : 77% <i>Extraits justificatifs</i> Plus vivant / interactif, spontané / motivant / actif / ludique / intéressant / facile de progresser. On apprend plus vite et plus efficacement. Méthode plus formatrice.
Q3.2 Le formateur qui m'apporterait le plus pour réussir au concours	Pourcentage de réponses : 39% <i>Extraits justificatifs</i> Plus structuré. Consolide ou apporte des connaissances. Connaissances bien ciblées. Les éléments sont vrais et sans faute. Cours construits, avec beaucoup de définitions et beaucoup d'apports. Les savoirs sont vérifiés. Au moins, les savoirs sont écrits par le professeur.	Pourcentage de réponses : 61% <i>Extraits justificatifs</i> Permet de construire le cours avec nos besoins. Avec ce côté vivant, on voit plus de situations qu'en classe. Apporte une confiance en soi et une aisance à l'oral. Les cours sont plus ludiques. L'échange spontané est plus intéressant. Je peux y trouver du plaisir, donc m'investir davantage. Plus d'interaction est bénéfique dans les apprentissages. Intéressant de voir comment le professeur et les élèves passent un contrat entre eux pour co-construire le savoir. Il se met plus dans la position que l'on doit adopter en tant que futur enseignant. Retranscrire des connaissances apprises par nous-mêmes est plus formateur. Plus grande implication dans le cours et donc les connaissances sont plus solidement fixées. La pratique, l'appropriation
Q3.3 Le formateur dont je me sens le plus proche pour enseigner une LCE à des élèves	Pourcentage de réponses : 27,7% <i>Extraits justificatifs</i> Je ne me sens pas assez à l'aise pour faire la méthode de M.T. Au début de mon parcours d'enseignant je pense être plus proche de Mme M. J'ai besoin en tant que PE future, de supports, de choses sur lesquelles m'appuyer d'un cadrage précis sur le déroulement de la séance. Je suis plus à l'aise de cette façon. J'aime quand c'est structuré. Je suis quelqu'un d'organisé et je ne me sens pas capable d'improviser. Je n'aime pas improviser, j'aime quand les choses sont carrées. Comme ça je sais exactement ce qu'ils ont à apprendre.	Pourcentage de réponses : 72,3% <i>Extraits justificatifs</i> Les élèves aiment les cours animés et sont plus attentifs. Enseigner comme M.T. sera plus captivant et motivant pour les élèves. C'est la meilleure attitude à avoir pour capter l'attention et pour intéresser son public. Les élèves ont besoin que les cours soient ludiques et vivants. Pour permettre de prendre / de donner la parole. Pour le côté créatif et l'ouverture à la diversité des méthodes d'apprentissage. Une méthode active paraît toujours plus productive car source de curiosité et de motivation.

	Pour ne pas les « perdre » mais aussi parce que je ne m'en sens pas capable autrement.	Manière ludique qui permet de capter au mieux l'attention des élèves. Je préfère l'interaction, cela donne vie à la classe. Le dialogue apporte plus dans l'apprentissage des langues. Pour ne pas ennuyer les élèves et les faire participer / leur donner envie de progresser dans cette langue.
--	--	---

Tableau 4. Sentiment de proximité d'un « modèle » enseignant : extractions de données

5.3 Le « modèle » enseignant à l'épreuve de la question des langues-cultures

Un rapport à la sécurité des apprentissages comme gage de réussite

Les étudiants de Master MEEF sont engagés dans une formation à double visée : en tant qu'étudiants, ils ont un diplôme de master à valider et en tant que futur professionnel de l'éducation, ils se préparent à un concours de la fonction publique pour devenir enseignant à l'école primaire. Dans la perspective de souscrire aux pratiques de l'un des deux « modèles » d'enseignant dans chaque mise en situation, on retrouve l'expression d'un besoin de sécurité plus grand par rapport à l'obtention du concours⁹. Ainsi le taux de sentiment de proximité de Mme M. s'élève à 39%. Les perspectives de réussir à des épreuves sélectives liées à la vérification de connaissances sous-tendent ce positionnement des répondants et développent des habitudes d'apprentissage et de travail. Elles concourent également à la représentation de valeurs liées à la maîtrise de son enseignement et à une conception de l'expertise de l'enseignant, dans sa pratique, y compris sa pratique de langues-cultures. Même si la formation ne se veut pas modélisante, la figure enseignante reste pour nombre de débutant un modèle. Le profil de l'enseignant va être d'autant plus déterminant pour le candidat qui a besoin de se rassurer et de développer sa confiance dans sa préparation, indépendamment de son profil d'apprenant. Se sentir bien accompagné pour bien se préparer engage en quelque sorte le candidat sur le chemin de la réussite attendue. Plusieurs justifications insistent sur l'enjeu de l'apport des connaissances, des éléments « vrais et sans fautes » (E20), des définitions qu'il faut « être capable de citer avant de mettre en lien les éléments » (E6). Le développement de gestes professionnels importe peu à ce stade ; les étudiants ne l'interrogent pas, et les épreuves de recrutement professionnel ne mobilisent ces gestes qu'en périphérie.

Le rôle joué par l'enseignant dans la formation de l'apprenant et sa plus ou moins grande réussite dans son environnement scolaire, universitaire avant de parler d'épreuves sélectives de concours, ressort explicitement du discours des étudiants, lorsqu'ils évoquent leurs « bons ou moins bons souvenirs d'apprenants » lors d'une tâche de formation-recherche (Behra et Macaire, 2017). L'étude menée par Behra et Macaire sur « les souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation », révèle que les moins bons souvenirs sont plus souvent « liés à la figure de l'enseignant, généralement de façon personnalisée » (Behra et Macaire, 2017, p. 121). Comme l'ont déjà montré plusieurs autres études, la réussite vs l'échec de l'apprenant apparaît relativement lié au rapport qu'il entretient avec l'enseignant (Charlot et al., 1992).

Un « modèle » enseignant « idéalisé », ouvert aux élèves

Si pour la très grande majorité des répondants, le sentiment de proximité avec l'un ou l'autre enseignant est assez clairement tranché dans notre étude, tous les répondants n'ont pas pu faire réellement de choix entre Mme M. et M.T. dans les trois situations proposées. Seulement deux

⁹ Au moment de cette enquête, le concours de recrutement pour devenir professeur des écoles se passent entre la première et la deuxième année de master. La place du concours de recrutement des enseignants en France varie sur décision gouvernementale.

répondants ont fait une double réponse en préférant les deux profils d'enseignants pour des raisons similaires : E39 et E55 disent qu'ils « aime[nt] que ce soit structuré » et avoir un support ou des notes de cours fournies par l'enseignant, tout en soulignant leur attrait pour la participation que M. T. favorise. En tant que candidats au concours, quatre répondants choisissent les deux réponses. Ils sont cinq à exprimer un choix double dans la projection de leur activité professionnelle. Les cinq explications données se rapportent toutes à l'enjeu de la structuration que propose Mme M., tout en reconnaissant à M. T. l'enjeu de l'expression orale et de la prise de parole. La justification de E58 résume leur positionnement et présente le profil en quelque sorte « idéal » pour eux : « pouvoir faire les deux : structurer la séance tout en donnant beaucoup la parole aux élèves ».

5.4 Caractériser le « bon » enseignant de langues-cultures

Demander aux étudiants de choisir entre deux profils d'enseignants de LCE pour répondre aux questions Q3.1 à Q3.3 n'a d'intérêt que par rapport aux éléments de justification fournis par eux. En creux, cet ensemble de question contribue à identifier des éléments caractéristiques du « bon » enseignant. Selon Behra et Macaire, « éduquer à une posture réflexive qui « met en questionnements » les croyances ou qui réussit à les faire « dire » est une étape incontournable de la formation » (2017, p. 131). Pister des croyances ou des représentations sur la caractérisation du « bon » enseignant se pratique à différents niveaux de la formation que nous déployons. Comme Wokusch et Li Rosi (2019), nous savons qu'il est également possible que le « système de représentations, croyances, savoirs, modèles » de l'étudiant peut être à certains moments déstabilisé par des apports de la formation théorique et pratique qui peut engendrer des conflits cognitifs et/ou affectifs. Mais il peut aussi être renforcé à la suite de tâches formatives. Ce système est non figé, il dépend largement du collectif dans la relation et la médiation en langues. Il vise une meilleure « co-compréhension » des situations didactiques abordées, non dans le sens de comprendre « ensemble » mais dans celui de comprendre « avec » la diversité des acteurs et de façon transversale. D'un groupe d'étudiants à un autre, les conceptions perçues et discutées collectivement sont variables. La relation coopérative implique et nécessite un processus collectif qui s'appuie sur l'individu et le nourrit en même temps.

Le choix des étudiants qui préfèrent M. T. est justifié par des éléments textuels qui insistent sur l'importance de l'animation pour maintenir l'attention, d'aspects ludiques, vivants, spontanés, interactifs pour ne pas s'ennuyer. Tous ces éléments nous placent dans des formes de mise en scène ou de théâtralisation, avec des jeux d'acteurs tant du côté de l'enseignant que de l'apprenant. Au contraire, les étudiants qui auraient plus de mal à se projeter dans le rôle de M. T. disent qu'ils « ne savent pas / n'aiment pas / ne peuvent pas improviser ». Ils s'identifient probablement plus au rôle de Mme M. comme un chef d'orchestre qui coordonne l'ensemble et déroule la partition d'une pièce déjà écrite, s'ils devaient s'imaginer sur le devant de la scène. Les estrades ayant quitté la plupart des salles de classe, elles ne mettent plus en lumière la posture magistrale de l'enseignant face à sa classe. L'espace-classe devient plus ouvert à toutes les formes de la diversité dont le plurilinguisme. Il laisse place à la collaboration dans la richesse des profils langagiers de chacun et s'ouvre sur le moins formel, l'extra-scolaire, etc.

6 En guise de conclusion

Notre étude s'appuie sur les résultats d'un questionnaire administré en amont de la formation aux langues-cultures du master MEEF. Ce questionnaire visait à faire émerger des éléments relatifs à la notion de plurilinguisme ; à celle de conscience linguistique et aux enjeux du plurilinguisme liés à une formation pré-professionnelle.

Les principaux résultats indiquent que les étudiants ne maîtrisent pas, sur le plan didactique, les notions qui constituent pourtant des questions socialement vives. La notion de « plurilingue » et, en creux, celle de « polyglotte » considérée comme synonymes n'ont pas été conscientisées auparavant. Ces notions constituent toutefois un domaine crucial de l'approche des langues-cultures en formation. Ce questionnaire le révèle explicitement comme un besoin formatif.

Le développement de l'estime de soi et la confiance en soi ne sont pas des visées explicites ni premières de l'apprentissage des LCE dont les objectifs sont prioritairement langagiers, c'est-à-dire liés à la discipline plutôt qu'à sa pratique d'enseignement. Or, les résultats font état du fait que la sécurité langagière des étudiants n'est pas innée. La formation devrait la cultiver dans la mesure où le contexte de diversité des langues-cultures peut apparaître comme déstabilisant, si l'on espère une maîtrise, même relative de l'une ou l'autre des langues enseignées dans l'établissement.

L'état des lieux que suggère cette étude permet un point d'ancrage important, voire indispensable, à la poursuite du développement pré-professionnel des étudiants à ce moment de leur cursus universitaire. La diversité des langues-cultures « constitue la richesse de l'écosystème scolaire et social pour peu que l'on sache s'en saisir » (Behra et Macaire, 2021a, p. 1) dès la formation.

Les dernières décennies ont abordé la question des diversités sous des aspects spécifiques comme l'inclusion scolaire et le handicap ou l'accueil de migrants dans les classes. Cette question de la diversité des langues-cultures n'est pas pour autant suffisamment traitée du point de vue de la diversité des élèves avec leurs histoires singulières. Les enseignements de langues-cultures à l'école ne se saisissent toujours pas de la diversité des apprenants et résonnent à l'affiche de niveaux de maîtrise. Pourtant la diversité de leurs biographies pourrait être le centre d'attraction de pratique scolaires en matière de langues-cultures et le levier d'une approche des langues-cultures « davantage compréhensive, plutôt que cumulative » (Behra et Macaire, 2018b). L'ajout dans les programmes de l'école primaire en France, en 2002, d'une langue-culture étrangère n'a pas réglé la question du plurilinguisme, pas plus celle de la diversité. Tout au mieux a-t-il soulevé quelques questionnements sur la professionnalisation des enseignants.

Les résultats du questionnaire encouragent à proposer des tâches formatives mettant l'accent sur la prise de conscience de l'hétérogénéité des histoires de vie des étudiants qui les rendront attentifs celles de leurs futurs élèves, et la nécessaire co-compréhension des divers vécus (Behra et Macaire, 2023), c'est-à-dire une compréhension partagée, négociée entre les étudiants et les formateurs à diverses étapes du processus formatif, et idéalement dans diverses disciplines. Cette construction permet « un cheminement, une réalisation de soi *avec* et *par* les autres. Les savoirs s'y inscrivent dans une trajectoire d'appropriation dynamique, une construction en zig-zag » (Macaire et Behra, 2020, p. 254). Il ne s'agit pas de comprendre « ensemble » en convergeant vers une unique perception de la situation ou de la notion, mais de comprendre « avec » la diversité, considérée comme la dynamique même de formation, pour peu que la formation y accorde temps et espace.

Remerciements

Nous adressons de chaleureux remerciements à Dominique Macaire, CNRS Atilf, UMR 7118, co-conceptrice de cette formation et de cette enquête, pour son soutien et sa relecture.

Références bibliographiques

- Albero, Brigitte (2022) Principes structurants de l'enquête : dynamiques, moments-clés et ajustements. In: Albero, Brigitte ; Thievenaz, Joris (eds.) *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, Tome 1. Dijon : Editions Raison et Passions, pp. 336-356.
- Behra, Séverine (2019) Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? Note d'expert dans : *De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage. Comment mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus du CNETCO, 13-14 mars 2019. Disponible en ligne sur : <https://www.cnetco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/formation-des-enseignants/> (consulté le 28 août 2023).
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2023) Plurilinguisme et diversité des langues-cultures : « et si » réflexions et pistes formatives conduisaient à une école plus incluante ? *Revue de recherche et pratiques en éducation, Reliance*, pp. 32-43. Disponible en ligne sur : https://www.inspe-bordeaux.fr/application/files/4516/7506/4586/BEHRA_Et_MACAIRE.pdf (consulté le 28 août 2023).
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2021a) Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré. Exploration de quelques représentations issues d'évaluation. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures (RDLC)*, 18, 2. Disponible en ligne sur : http://journals.openedition.org/rdlc/9360_ (consulté le 28 août 2023).
- Behra Séverine ; Macaire, Dominique (2021b) La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges Crapel*, 42/3, pp. 15-30. Disponible en ligne sur : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_3_3_Behra_Macaire.pdf (consulté le 28 août 2023).
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2018a) Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire : vers une formation des enseignants davantage inclusive. In: Komur-Thilloy, Greta ; Djordjevic, Sladjana (eds.) *L'école, ses enfants et ses langues*. Paris : Orizons, pp. 125-145.
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2018b) Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges Crapel*, 39, pp. 99-120.
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2017) Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation. In: Décuré, Nicole (ed.), *Représentations et stéréotypes. Études en Didactique des Langues (EDL)*, n°28, pp.115-136.
- Bressoux, Pascal (2001) Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, pp. 35-52.
- Canvat, Karl ; Vandendorpe, Christian (1993) *La fable : vade-mecum du professeur de français*. Bruxelles – Paris : Didier Hatier, collection Séquences.

- Canvat, Karl ; Vandendorpe, Christian (1996) La fable comme genre : essai de construction sémiotique, *Pratiques*, 91, pp. 27-56. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.3406/prati.1996.1780> (consulté le 28 août 2023).
- Castellotti, Véronique ; Moore, Danielle (2011) La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolution d'une notion-concept. In: Blanchet, Philippe ; Chardenet, Patrick (eds.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 241-252.
- Charlot, Bernard ; Bautier, Elisabeth ; Rochex, Jean-Yves (1992) *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, Daniel ; Moore, Danièle ; Zarate Geneviève (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg. Version révisée : 2009. Disponible en ligne sur : <https://rm.coe.int/168069d29cwww.coe.int/lang/fr>. (consulté le 28 août 2023).
- Dabène, Louise (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Vanves : Hachette.
- Dalley, Phyllis (2018) *Former des locuteurs et locutrices confiants. Insécurité linguistique : nos jeunes ne sont pas malades !* Conférence présentée dans le cadre du symposium francophone, Association canadienne d'éducation de langue française (Acelf Canada). Disponible en ligne sur : <https://www.youtube.com/watch?v=yZtp0FzJa0o> (consulté le 31 août 2023).
- Kremp, Virginie ; Adam-Maillet, Maryse (2019) *Le plurilinguisme, en questions, Abécédaire quizz*. Paris : Éditions Migrilude.
- Macaire, Dominique (2020) La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures (RDLC)*. 17, 2. Disponible en ligne sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/7697> (consulté le 28 août 2023).
- Macaire, Dominique ; Behra, Séverine (2020) Plurilinguisme et dynamique collaborative en formation de futurs enseignants du premier degré. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation, ARSE 2020*, pp. 245-256.
- Martinez, Pierre (2018) *Un regard sur l'enseignement des langues – Des sciences du langage aux NBIC*. Paris : Éditions des archives contemporaines. Disponible en ligne sur : <http://eac.ac/books/9782813002839> (consulté le 28 août 2023).
- Maslow, Abraham (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 50, pp. 370-396.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019) Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 Pour une école de la confiance. Journal Officiel de la République Française, 28 juillet 2019, Disponible en ligne sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2019/7/26/2019-791/jo/texte> (consulté le 28 août 2023).
- Narcy-Combes, Jean-Paul (2018) Le transculturing : un construit pour découvrir les ressorts du tranlanguaging. *Language, Education and Multilingualism*, 1, Berlin : Humboldt-Universität, pp. 52-65.
- Narcy-Combes, Marie-Françoise ; Joeffrion, Christine (2013) Représentations du plurilinguisme chez les étudiants en langue à l'université : Étude comparative entre niveaux d'études et filières. In: Bigot, Violaine ; Bretegnier, Aude ; Vasseur, Marité (eds.) *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp.203-212.
- Richterich, René (1994) Didactique, temps, espace et ... lexique. *Cahiers de l'ASDILFLE*, 6, pp. 179-190.

- Vertovec, Steven (2007) Superdiversity and its Implication. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 29 (6), pp. 1024-1054.
- Wokusch, Suzanne ; Li Rosi, Tiziana (2019) *Vers des contacts / rencontres dans l'enseignement des langues-cultures. Enquêtes sur les représentations et les expériences en langue-culture d'enseignant.e.s en formation. Rapport final*. Haute école pédagogique Vaud. Disponible en ligne sur : <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3119> (consulté le 28 août 2023).