

# LA NOTION D'ESPACE-TEMPS EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES : OUVRIR LE CHAMP DES POSSIBLES EN FORMATION

Séverine Behra & Dominique Macaire

ATILF – CNRS & Université de Lorraine, INSPÉ

## Mots-clés

Espace-temps – Didactique des langues-cultures – Préprofessionnalisation des enseignants – Co-intéressement – Approche dynamique

## Keywords

Space-time – Didactics of language and culture – Pre-professionalisation of teachers – Space for co-interest – Dynamic approach

## Résumé

Dans la lignée de travaux précédents, la présente contribution aborde la notion d'*espace-temps* dans les disciplines scientifiques qui la mobilisent de longue date, puis en didactique des langues-cultures. Nous considérons cette notion de façon intégrative et dynamique, comme une *autre* manière d'envisager la préprofessionnalisation d'enseignant, ses objets, ses processus et ses acteurs. Cette contribution pose alors la formation préprofessionnelle comme un espace-temps à part entière, offrant de nouvelles opportunités d'ingénierie. La notion d'espace-temps y entre en relation avec celle de *co-intéressement*, rendant visible la part centrale des sujets qui peuvent accéder à leurs propres systèmes de pensée et se former à titre individuel et collectif.

## Abstract

In the light of previous works, the present contribution deals with the notion of *space-time* in scientific disciplines which have been using it for a long time, and then in didactics of language and culture. We consider this notion in an integrative and dynamic approach, as a *different* way of looking at pre-professionalisation of teachers, its objects, processes and actors. This contribution then establishes teacher education as a notion of space-time in its own right and opens the field of new engineering opportunities. The notion of space-time is related to that of *space for co-interest*, making visible the central role of subjects who can reach their own systems of thought and learn individually and collectively.

## Introduction

Si la notion d'espace et celle de temps sont des notions régulièrement mises au travail en recherche dans divers domaines scientifiques, dont la didactique des langues-cultures étrangères (LCE), elles demeurent rarement mobilisées en tant que notion combinée d'espace-temps. Il s'agit jusqu'alors d'une forme d'impensé didactique que cet article entend approcher.

Seule une approche dynamique de la notion permet de *la comprendre* : la prendre avec d'autres paramètres de l'action didactique, que cela soit au niveau des terrains, de la formation ou de la recherche. En didactique des LCE, toute notion est située. Elle est également reliée à un système de pensées et d'actions. Elle agit ainsi sur les acteurs qui l'incarnent et réciproquement. Elle révèle *in fine* la conception des LCE et de leur enseignement-apprentissage portée par les élèves, les parents, les (futurs) enseignants, les équipes éducatives, les formateurs, comme les chercheurs.

Tout comme bon nombre de notions en didactique des LCE<sup>1</sup>, la notion d'espace-temps n'est pas figée, elle est soumise à des variations, à des migrations, à des (re)définitions. Elle engage un cheminement individuel et collectif qui se manifeste sous formes de trajectoires, d'avancées et de reculs, dans des environnements institutionnels fortement contraints.

Cette contribution se donne pour objectif (1) de caractériser la notion d'espace-temps dans un contexte scientifique ; (2) d'en mettre en évidence une vision dynamique en didactique des langues-cultures ; et (3) de la contextualiser dans le domaine de la préprofessionnalisation des enseignants à l'école primaire.

Dans le cadre de ce numéro spécial pour les 50 ans des *Mélanges Crapel*, cet article entend mettre en perspective des réflexions déjà engagées dans les précédentes publications de la revue. Il vise à en montrer la cohérence et la continuité dans l'espace-temps d'un article lui-même limité.

---

<sup>1</sup> Cf. les titres des journées Notions en Questions de l'Acedle : les corpus, les plurilittératies, l'émergentisme, les mobilités, l'autonomisation (<https://acedle.org/journees-neg/>).

## **1. La notion d'espace-temps**

Dans l'esprit commun, la notion d'espace a une réalité visible que la notion de temps n'a pas, bien que les deux se mesurent. La plupart des cultures dissocient l'espace du temps, mais il existe des cultures qui les associent ou les superposent, comme dans la culture Inca qui ne dispose que d'un mot (*pacha*) pour désigner le « moment-monde » (Allen, 1998). Selon les contextes d'usage des notions, elles peuvent avoir une mesure variable, qu'il s'agisse du temps ou de l'espace. La notion d'espace comme celle de temps peut varier, tout comme leur relation. La distance d'une ville à l'autre (espace) peut être perçue différemment selon le moyen de transport utilisé (temps / durée de transport). De ce fait, ces deux notions ne sont pas faciles à mettre en relation, selon le contexte dans lequel elles apparaissent. On les traite alors le plus souvent séparément, sans invoquer la notion d'espace-temps comme une entité à part à entière. Considérer la notion d'espace-temps nécessite donc un changement de repères.

### **1.1. Naissance dans le domaine des sciences exactes**

Les disciplines qui considèrent des phénomènes non nécessairement visibles, comme les mathématiques, la philosophie et l'astrophysique ont été les premières sciences à s'intéresser à la notion d'espace-temps.

En 1623, Shakespeare, sous l'influence des auteurs grecs et romains, fait dire à son personnage Jacques dans *Comme il vous plaira* : « Le monde entier est un théâtre et tous, hommes et femmes, n'en sont que des acteurs. Chacun y joue successivement les différents rôles – d'un drame en sept âges » (Acte 2, scène 7). Shakespeare associe explicitement l'espace et le temps, en offrant toutefois un rôle privilégié à l'espace.

Il faudra attendre le *Siècle des Lumières* en France pour voir apparaître un lien plus formellement explicite entre les dimensions de l'espace et de celle du temps sous la plume de d'Alembert, dans l'article « Dimension » de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert (1751). Il écrit alors : « Un homme d'esprit de ma connaissance croit qu'on pourrait cependant regarder la durée comme une quatrième dimension, et que le produit du temps par la solidité serait en quelque manière un produit de quatre

dimensions ; cette idée peut être contestée, mais elle a, ce me semble, quelque mérite, quand ce ne serait que celui de la nouveauté ».

Le rapport entre le temps et l'espace a continué à faire l'objet d'études par des physiciens et mathématiciens jusqu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Henri Poincaré démontra au tournant du XX<sup>ème</sup> siècle que la vitesse de la lumière reste constante en toute circonstance et que cela a un rapport entre l'espace et le temps (Rakotondrabe, 2020). À cette époque, Minkowski (1907) développa le concept d'espace-temps pour les mathématiques en le modélisant à partir de propriétés géométriques. Dès lors, Poincaré considère pour la suite de ses travaux deux formes du principe de relativité physique : celle de l'espace-temps de Galilée et celle de l'espace-temps de Minkowski (Walter, 2008 : 30). Il surmonte le conflit entre les mécaniques impliquées en soutenant l'aspect conventionnel des espaces-temps de Galilée et Minkowski, et expose sa théorie lors de sa dernière conférence donnée à Londres en 1912, intitulée « L'espace et le temps » (Walter, 2008). Il coordonne les deux termes et ne s'approprie pas la notion composée par Minkowski d'espace-temps, principalement diffusée en Allemagne et en France.

La théorie du mathématicien-philosophe Poincaré fait écho à la théorie de la relativité restreinte d'Albert Einstein (1905) qui réfute l'existence de toute possibilité d'un temps et de durée absolue dans l'univers. Dès qu'il y a un observateur, le temps comme l'espace ne sont plus absolus, ils sont relatifs. Le concept d'*espace-temps* tel que défini par Minkowski comme un « tissu unique, l'union des deux, c'est-à-dire du temps et de l'espace, et que sans cette union, la réalité n'a pas lieu d'être » (Rakotondrabe, 2020) permet de prendre en compte dans leur relativité ses paramètres et leurs interrelations, tout comme des effets externes tels la gravitation ou l'impact humain.

Une telle vision du monde comme *espace-temps* nous intéresse dans la mesure où elle met en jeu des paramètres divers dans une perception dynamique de l'univers, que nous retrouvons en didactique des langues-cultures dès lors que l'on considère des savoirs et des sujets dans leurs contextes.

## **1.2. Intégration dans le champ de l'éducation**

Les évolutions de l'école au XX<sup>ème</sup> siècle ont engagé une modification de la relation à ses espaces et à la temporalité de l'apprentissage dont la recherche en éducation s'est emparée. Dans l'éditorial d'un numéro de *Education et Sociétés* consacré aux « espaces temps de l'éducation » (2021/1), Derouet présente l'éclatement des notions d'espace et de temps éducatifs qu'il corrèle avec les conditions nouvelles de circulation du savoir inscrit dans la notion d'espace-temps globalisée. C'est le cas avec l'ouverture qu'apportent l'école connectée, dans et hors l'école, ou les mobilités, d'où l'urgence de repenser notamment la notion d'apprentissage, celle d'inclusion des diversités, comme celle d'accessibilité au savoir pour tous. C'est le cas également avec la mise en doute de la masse et de la nature des informations que véhicule Internet, d'où la nécessité de développer l'esprit critique à tous âges.

Selon Derouet, l'école contemporaine fait apparaître une diversité d'espaces-temps éducatifs, « une pluralité de mondes éducatifs, qui agencent de façons différentes les référents politiques, les projets culturels, les modes de gouvernance » (2021 : 6). Pour lui, il s'agit de « mondes en mouvements qui n'ont pas encore bien défini leurs références et même leurs périmètres, encore moins les rapports qu'ils peuvent entretenir entre eux » (2021 : 7). L'auteur appelle à la recherche d'un « cadre plus large qui rende compte de la variété des formes tant au travers de l'histoire que de la géographie, [...] qui permette de situer différentes rationalités éducatives, de déployer leur univers, d'explicitier leurs enjeux » (2021 : 7-8). Toutes ces nouvelles formes éducatives questionnent les fondements de l'école et les valeurs du projet qu'elle porte selon les contextes considérés. Elles offrent une opportunité favorable aux recherches sur les « éducations à », et à la didactique comparée notamment.

Dans son étude, Brougère conçoit le tourisme du point de vue de l'éducation comme un « espace-temps éducatif informel pouvant avoir des effets d'apprentissage, lors même qu'ils ne sont pas recherchés » (Brougère, 2021 : 177-178). Cet exemple « conduit à s'intéresser à toute situation d'apprentissage, formelle ou non, au fait qu'elle renvoie à la rencontre entre un temps (au double sens de moment et de durée)

et un espace, un espace-temps qui configure les possibilités d'apprendre, les ressources mobilisables » (Brougère, 2021 : 191). Ainsi la notion d'espace-temps s'impose comme une probable opportunité d'étudier des phénomènes peu visibles, voire émergents en sciences de l'éducation, et d'aborder des processus d'apprentissages complexes dans le monde contemporain. De ce fait, la notion d'espace-temps de l'apprendre s'accorde avec celle de complexité.

## **2. Une contribution dynamique à la didactique des langues-cultures**

Cette réflexion autour de nouvelles opportunités de recherche est particulièrement pertinente pour la didactique des langues-cultures. Le plus fréquemment, les chercheurs s'intéressent aux espaces *ou / et* à la temporalité des apprentissages. Plurilinguisme et mobilité, inclusion scolaire et élèves dits allophones, variété des ressources pour apprendre, etc. sont autant de thématiques actuelles qui agitent des recherches. Ces dernières les relient de manière privilégiée à l'une des deux notions d'espace ou de temps, voire aux deux conjointement, mais plus rarement à celle d'espace-temps.

### **2.1. L'espace et le temps : deux notions clés**

En didactique des langues-cultures, on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur l'espace et le temps.

Coste (2002), par exemple, traite de l'espace « classe de langue » et des apprentissages qui s'y jouent ou peuvent s'y jouer. La classe est « un lieu potentiel d'acquisitions » du fait du guidage par l'enseignant. Selon l'auteur, « diversité des classes, diversité des acquisitions, c'est peut-être cet espace qu'il y aurait lieu de continuer à explorer » (Coste, 2002 : 13). La proposition de Coste (2002) mobilise ici la notion d'espace comme une condition favorable à la durée de l'appropriation.

Richerich (1990 : 52) pour sa part, jette quelques « bouées de balisage » en guise de réflexions sur la notion du temps pour apprendre les langues. Dans sa septième réflexion sur le temps d'apprentissage (p.54), il met en relation le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage : « si le temps de l'enseignement d'une langue est limité par la présence prévue des apprenants dans un lieu déterminé à l'avance, le temps de l'apprentissage est illimité et peut se passer de façon imprévue,

n'importe où, n'importe quand, sans la présence de l'enseignant » (Richterich, 1990 : 54). De plus, il établit une différence entre le temps de l'enseignant, celui de l'apprenant et le temps de l'appropriation du sujet-apprenant. L'appropriation sort alors du cadre spatial de l'école. Il y a chez Richterich une analyse du temps didactique qui prévaut sur l'analyse des espaces où s'inscrit l'appropriation en langue-culture.

Ces chercheurs en didactique des langues-cultures convoquent chacun l'une des deux notions, l'espace pour Coste et le temps pour Richterich, tout en mobilisant l'autre notion. Les deux notions apparaissent articulées entre elles, sans pour autant qu'intervienne celle d'espace-temps.

## **2.2. L'espace-temps : une notion dynamique**

Dès lors qu'ils posent une question didactique, le chercheur comme le professionnel sont amenés à interroger l'espace et le temps, ainsi que leurs interrelations de manière soit descriptive, soit dynamique. Une approche descriptive est utile pour caractériser des objets et leurs paramètres et les placer. Les propriétés des objets sont instanciées par les objets eux-mêmes localisés dans l'espace-temps. Une vision dynamique met en doute des objets pour en saisir le visible et l'invisible dans leur relativité, avec une part d'incertitude. Une telle vision est axée sur des focales incarnées par le chercheur ou l'enseignant, et non exclusivement sur des paramètres explicatifs. Elle « permet de regarder attentivement des focales sans en renier d'autres, sans les hiérarchiser entre elles, et en permettant de les relier de manières différentes en fonction de contextualisations » (Behra & Macaire, 2018 : 115). Les focales relèvent des points de vue des acteurs, de leurs représentations, discours et choix d'action. Une approche dynamique va ainsi vraisemblablement amener à l'étude d'objets différents de ceux d'une approche descriptive, ou probablement à un mode de traitement différent des objets explorés.

Dans une approche descriptive, par exemple, la question de l'âge idéal de l'apprentissage d'une langue étrangère fait apparaître des liens potentiels entre les notions d'espace, par exemple les conditions, les lieux et dispositifs dans lesquels apprennent les enfants, et de temps, par exemple les niveaux à atteindre en fonction de la fréquence et de la durée des séances. Une approche dynamique de la question de l'âge idéal sollicite un cadre de pensée ouvert, lié à diverses focales, entre autres

une focale portant sur les enjeux d'un apprentissage précoce, plurilingue dans un contexte donné ; et une autre prenant en compte tout sujet dans ce même contexte.

L'appropriation des langues - telle que nous la concevons - relève à la fois de l'espace et du temps *et* d'un espace-temps plus ou moins formel, organisé, guidé, individuel ou collectif, impliquant, etc. Les langues ont affaire avec la topogénèse : des espaces identifiés, des territoires géographiques et humains, ainsi qu'avec la chronogénèse : des temporalités diverses en termes de durée et de fréquence, selon les contacts avec les langues concernées, que l'intention de les enseigner-apprendre soit explicite ou non. Les divers espaces entretiennent des relations, des connexions ou des absences de connexions avec les temps de l'apprendre. Met-on l'accent sur les rencontres, les objets à apprendre, les découvertes dites « culturelles », sur la construction de soi *avec* et *par* l'autre ? Se posent ainsi autant de questions que la didactique des langues-cultures aborde, frôle, ou envisage.

Les relations entre les instances, les acteurs et les questions vives font émerger la nécessité d'étudier celles-ci au travers de paramètres et de focales variés. Ces paramètres ou focales contribuent à une vision conceptuelle qui s'organise en système dynamique autour de la question vive elle-même. Les paramètres signalent qu'existe un appareil théorique explicatif, voire des appareils congruents et mobilisés de façon croisée. En tout état de cause, la notion d'espace-temps en didactique suppose une articulation avec certains des systèmes conceptuels mobilisés dans la recherche en didactique des langues-cultures. Ces systèmes sont à la fois force d'explication et de questionnement anthropologique du didactique dans le domaine des langues-cultures.

### **3. Mobiliser la notion d'espace-temps en préprofessionnalisation**

La préprofessionnalisation, notamment en didactique des langues-cultures, est elle-même un espace-temps que l'on peut considérer selon divers paramètres : la réussite à un concours, l'adéquation aux instructions officielles qui pilotent le métier d'enseignant, le développement de compétences diverses et combinées dans une approche par tâches, la prise en compte de l'incertitude et de l'urgence de l'action enseignante, la rencontre de diversités, etc. De fait, un paramètre peut être perçu ou vécu comme une contrainte, un frein ou une opportunité d'apprendre, de se réaliser, de gagner en autonomie. Chacun des paramètres de la préprofessionnalisation mérite



d'être mis en relation avec d'autres, selon une vision permettant de les comprendre, c'est-à-dire d'appréhender le tout. Une autre manière de penser la notion d'espace-temps de la préprofessionnalisation consiste à l'interpréter pour mieux *comprendre*, c'est-à-dire *prendre avec*, la relativité des divers paramètres qui la constituent en fonction des sujets.

Bien que fondée, cette double perspective s'avère difficilement tenable en formation initiale du fait des attentes des étudiants, des contraintes de la préprofessionnalisation et de la prégnance du concours de recrutement. Déjà en 2012, Behra, Macaire, Meléndez Quero, Normand pointent que « Le futur enseignant, [...] recherche la stabilité et quête un ordre raisonnable, voir même, si cela était possible, universel. Il ne veut pas être tirillé entre théorie et pratique. Il veut échapper au flou. Il est tenté de reproduire des modèles qu'il a connus élève » (2012 : 114). Ils constatent ainsi que la prise en compte de la notion complexe d'espace-temps ne va pas de soi pour les étudiants en préprofessionnalisation.

### **3.1. Les acteurs de la préprofessionnalisation en tant que sujets**

Corrélativement à la définition de la notion d'espace-temps, à la fois berceau d'un processus et de savoirs, et objet d'étude, la préprofessionnalisation constitue elle-même un espace-temps mettant en avant la place et la posture des acteurs impliqués. Ces acteurs sont autant les formés que les formateurs, que les chercheurs mobilisés ou que les enseignants, les élèves, et les parents des terrains scolaires. La formation en tant que processus dynamique investit « les acteurs, en les rendant non plus seulement *agis*, mais *agents*, et *acteurs* de leur [propre] formation » (Macaire, 2019 : 90) dans la réalisation de tâches portées par « une intelligence collective instituée et qui se parle sans pour autant se fondre dans un *je* collectif » (Behra et Macaire, 2020 : 254). Il devient indispensable et essentiel de considérer l'acteur, lui-même comme l'un des paramètres de l'action, au même titre que le cadre dans lequel il est inscrit.

Nous considérons en outre chaque acteur comme un « sujet » au sens de Ricoeur (1990), pour qui « le sujet est capable, quoi que faillible » (Ricoeur, 1990), pour « penser *avec* les autres, *pour* les autres, dans une visée de justice sociale » dans une philosophie de l'agir humain (Macaire, 2021). Ainsi, « le rôle qui (...) est dévolu [aux acteurs] est central pour favoriser leur déplacement et des pratiques

réflexives davantage autonomisantes » (Macaire, 2019 : 90). Considérant ces acteurs comme des *sujets auteurs* de leurs pratiques et savoirs, tous apparaissent comme des *sujets apprenants* dans une institution de formation faisant recherche pour une action sur les terrains de l'enseignement-apprentissage.

Le sujet apprenant en formation peut ainsi dépasser des tensions mises en dilemme(s) et construire son identité personnelle et professionnelle (Behra & Macaire, 2021). Depuis l'évolution des IUFM vers les INSPÉ, Behra, Macaire, Meléndez Quero et Normand ont mis ces notions au travail. En 2012 déjà, ils se placent dans le défi d'une formation réflexive qui « relève d'un défi ontologique puisqu'on les amène à mener une entreprise critique vis-à-vis de leur propre identité (leur identité plurielle), de leurs croyances et de leurs rêves les plus intimes et pour laquelle rien ne va de soi » (Behra, Macaire, Meléndez Quero, Normand, 2012 : 115-116).

Il ne s'agit pas toutefois de prétendre changer les regards des sujets formés, mais de leur permettre de porter un *autre* regard sur les objets usuels de la formation (comme le plurilinguisme) pour les considérer comme des objets intéressant les situations scolaires de l'école contemporaine (le plurilinguisme dans le sens de la diversité et de l'inclusion) pour les acteurs-sujets d'aujourd'hui. Ainsi conçus ces objets à multifocales dépassent le strict cadre des disciplines, y impliquant directement les sujets formés. Selon Behra & Macaire (2020), un espace-temps accordé à des questions transversales habituellement peu visibles rend même ces dernières « plus importantes aux yeux des formés ».

### **3.2. Un espace-temps de co-intéressement**

En préprofessionnalisation, le processus formatif entend viser des enjeux à divers niveaux. Ces niveaux s'inscrivent dans un espace-temps dont la visée, divergente et non convergente (Guilford, 1950), ne consiste pas à suivre un ordre logique pour trouver une solution unique à un problème ou à porter un projet commun, dont l'objectif est la résolution d'un unique problème, voire de reproduire des schèmes connus, et d'agir dans une linéarité modélisée et standardisée, ce que suggère la pensée convergente. Cela donnerait, par exemple, des fiches de préparation modèles pour des cours. Au contraire, la pensée divergente, ici privilégiée, tend à aller chercher des options variées, à accepter l'incertitude, le questionnement ouvert, à mettre en

œuvre des stratégies diverses, à solliciter la créativité ou des stratégies dites indirectes ou latérales et de ce fait les émotions (Valois, 2020), et à les (faire) vivre avec l'hétérogénéité des sujets *dans, par et pour* l'action de recherche, de formation, d'enseignement-apprentissage.

« Du point de vue de la constitution d'une communauté professionnelle, la collaboration entre les étudiants a permis la mise en place d'une communauté de pratique (Wenger, 2005) sur la base d'enjeux professionnels ; les échanges permettent de constituer des *espaces d'intéressement* (Akrich et al., 1991), voire de *co-intéressement* (Macaire, 2018), où des objets de savoir comme le plurilinguisme sont portés par une intelligence collective instituée et qui se parle sans pour autant se fondre dans un *je* collectif » (Behra & Macaire, 2020).

Nos travaux en recherche-formation ont montré l'importance d'approches collaboratives qui se réalisent en termes d'espace-temps de co-intéressement « où se joue une prise de conscience de l'expérientiel, sous deux angles complémentaires, expérimenter et expérencier » (Behra & Macaire, 2020). Dans un espace-temps de co-intéressement, le débat collectif prime sur les idées et notions débattues, il n'aboutit pas nécessairement à un consensus, à une solution unique. La diversité est constitutive du débat, de la négociation : « Chaque étudiant pourrait alors développer sa propre professionnalité *avec et par* les autres » (Behra & Macaire, 2020).

### **3.3. D'un cadre formatif contraint**

Notre conception de la notion d'espace-temps et de la notion de co-intéressement en formation est confrontée à certaines limites dues à des contraintes contextuelles, qu'il s'agisse des textes institutionnels des programmes scolaires, des modalités de recrutement des enseignants, y compris de certaines pratiques formatives au sein de l'institution de formation.

Un autre niveau de difficultés relève de représentations portées par les sujets eux-mêmes, formateurs ou formés, sur les langues-cultures et leur didactique, ainsi que portées par les cultures éducatives en vigueur. Par exemple, une vision *cumulative* des langues s'exprime plus fréquemment qu'une vision *compréhensive* des langues-

cultures (Behra & Macaire, 2018). 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. L'espace-temps de formation devrait favoriser la mise en dilemme de telles visions pour mieux en mesurer les enjeux et leurs effets au prisme des avancées scientifiques et des expériences individuelles et collectives.

Un autre niveau encore provient de l'évolution des sociétés, par exemple en ce qui concerne la définition du terme « allophone ». Ce terme ne recouvre pas aujourd'hui les mêmes réalités sociétales et scolaires qu'il n'y a ne serait-ce que dix ans. Sa caractérisation se définit par l'histoire, les projets de chacun et pas seulement par des différences linguistiques. Certains ont un parcours migratoire, pour d'autres le français n'est pas la langue de la maison. La notion d'espace-temps elle-même se trouve en « flagrant délit d'actualité » (Macaire, 2021) et nécessite autant d'adaptation.

L'espace-temps de l'école en France est lui-même en évolution, il nécessite sans cesse de recourir à de nouvelles approches formatives. Il reste néanmoins difficile d'aligner recherche, formation et enseignement dès lors que l'on pense la formation en tant que processus de construction autonomisant.

Les étudiants font assez souvent le constat d'une formation aux langues et à l'enseignement des LCE morcelée et incomplète. Ils n'étudient que des bribes d'un tout dans un espace-temps restreint, limité et contraint. Les étudiants perçoivent certains aspects de la réalité d'une LCE telles les particules du cosmos ; à aucun moment, ils ne perçoivent la totalité du cosmos.

L'une des modalités pour faire levier serait de les amener à réfléchir à des objets qui questionnent le tout et qui peuvent les aider à le *comprendre* (appréhender et prendre en compte), tout en prenant en compte la relativité des paramètres cognitifs, subjectifs, institutionnels, didactiques, ainsi que celle des contextes spécifiques de mise en œuvre de ces paramètres. Préoccupés par l'urgence de l'action, les étudiants en formation ont du mal à opter pour une vision systémique des enjeux de préprofessionnalisation. Ils ne sont pas suffisamment conscients de la philosophie des langues-cultures qu'ils pourraient porter et opérationnaliser dans l'action éducative.

## **Conclusion**

Dans la diachronie de la didactique des langues-cultures, depuis les années 2010, la notion d'espace-temps est en filigrane des objets de recherche et des modalités d'ingénierie pédagogique qui leur sont associées en formation de futurs enseignants du premier degré. Cet article s'est donné pour objet de *comprendre* cette notion, conçue comme une dynamique exploratoire et opérationnelle.

La notion d'espace-temps relève d'un processus convoquant une vision du monde favorable à l'apprendre, à l'accès aux savoirs et à l'autonomisation des sujets. La notion d'espace-temps en recherche, en formation ou sur les terrains éducatifs des langues-cultures fait sens dès qu'une question vive concerne des acteurs identifiés dans une situation instanciée, et dans des contextes précis. La notion d'espace-temps est nécessairement située et incarnée. Elle n'est pas un champ clôt, mais ouvert. Elle identifie des dilemmes humains en mobilisant les sujets-apprenants. Ainsi envisagée, la notion d'espace-temps relève d'une posture d'engagement et de co-intéressement favorables au dépassement des intérêts individuels.

En formation, une telle conception de l'espace-temps amène à mettre au travail des notions vives, débattues ou non encore prégnantes en didactique des langues-cultures, à décrire les institutions scolaires les habitant, à réfléchir sur les interrelations entre les individus et *avec* ou *par* le collectif institué. « Pour former des enseignants professionnels, il convient de leur faire partager des réflexions, pour apprendre *des* autres et *avec* les autres, pour disposer de savoirs *sur* et *de* la pratique, complémentaires à des savoirs théoriques *à* et *pour* enseigner » (Behra, 2019 : 10). L'espace-temps de la préprofessionnalisation en langues-cultures ouvre le champ des possibles. « Il ne s'agit plus de préparer les futurs enseignants à être *davantage* experts, mais *mieux* experts » (Behra, 2019 : 7). En recherche également, les méthodes qui s'adosent à cette conception d'espace-temps, apposent le sceau des biographies et des identités, des approches interventionnistes, du croisement des données. Tout ceci vise à la fois à rendre compte de la dynamique sous-jacente dans les questions relatives au savoir, à l'institutionnel et aux sujets, et à théoriser le champ

de la didactique en langues-cultures dans la perspective de la complexité et du plurilinguisme.

## Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M., et Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. Dans D. Vink (dir.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*. De Boeck Université, 27-52.
- Allen, C.J. (1998). When Utensils Revolt: Mind, Matter, and Modes of Being in the Pre-Columbian Andes. *RES: Anthropology and Aesthetics*, 33,18-27.
- Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? Dans D. Macaire et D. Gaonac'h (resp.), *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus, Cnesco et Ifé/ENS de Lyon. Paris. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/formation-des-enseignants/>.
- Behra, S. et Macaire, D. (2021). Autonomisation, entre inclusion et formation en LCE. *L'autonomisation, une notion en questions pour des chercheurs de l'équipe Didactique des langues et sociolinguistique (Crapel)*. Journée NeQ, 2021. URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/manifestations/colloques-je/Autonomisation Resume Behra-Macaire.pdf>.
- Behra, S. et Macaire, D. (2020). Plurilinguisme et dynamique collaborative en formation de futurs enseignants du premier degré. *Année de la recherche en sciences de l'éducation (ARSE)*, 245-255.
- Behra, S. et Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges CRAPEL*, 39, 99-120. URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-42-8-1.pdf>.
- Behra, S., Macaire, D., Meléndez Quero, C., et Normand, C. (2012). La formación of Lehrer : de la Schweirigkeit to think la complexité in der educación. *Mélanges CRAPEL*, 33, 103-118. URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-34-8-1.pdf>.
- Behra, S., Macaire, D. et Normand, C. (2011). L'enseignant du premier degré porteur de projets plurilingues et interculturels : un dispositif de formation initiale pluridimensionnel à l'essai. *Les Langues Modernes*, 3. Dossier : La formation des enseignants du premier degré. URL : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00580376/>.
- Brougère, G. (2021). Apprendre sur soi : le voyage touristique auto-organisé au long cours comme espace-temps d'apprentissage. *Éducation et sociétés*, 45(1), 177-192.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16(5). DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.747>.
- Derouet, J.L., (2021). Une sociologie élargie de l'éducation : les espaces temps de l'éducation. *Education et société*, 45(1), 5-13. URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2021-1-page-5.htm>.
- Derouet, J.L. Charlier, J.E. Croché, S. [et al.] (dirc.) (2021). Les espaces temps de l'éducation, *Education et sociétés*, 45(1).
- Diderot, D. et d'Alembert, J. (1751-1772). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Panckoucke.
- Guilford, J.P. (1950). Créativité. *Psychologue américain*, 5(9), 444-454.

- Macaire, D. (2021). L'autonomisation, une dynamique en flagrant délit d'actualité. *L'autonomisation, une notion en questions pour des chercheurs de l'équipe Didactique des langues et sociolinguistique (Crapel)*. Journée NeQ, 2021. URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/manifestations/colloques-je/Autonomisation Resume Macaire.pdf>.
- Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers, *La nouvelle revue - éducation et société inclusives*, 86, 79-92.
- 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*. L'Harmattan, 171-179.
- Rakotondrabe, A. (2020). *Comment expliquer l'espace-temps ?* Daily geek show. URL : <https://dailygeekshow.com/espace-temps-theories/>.
- Richterich, R. (1990). Réflexions fragmentaires sur la notion de temps en didactique des langues, *Bulletin CILA* (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée) / *Bulletin Vals-ASLA*, 51, 52-60. URL : [https://doc.rero.ch/record/24715/files/Richterich\\_Ren - R flexions fragmentaires sur la notion de temps 20110727.pdf](https://doc.rero.ch/record/24715/files/Richterich_Ren_-_R_flexions_fragmentaires_sur_la_notion_de_temps_20110727.pdf).
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Valois, P., Forget, J., et Ponton, C. (2020). Literature Review of Francophone Psychometric Tests of Creativity: Guiding School Psychologists. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(1), 57-82.
- Walter, S. (2008). Henri Poincaré et l'espace-temps conventionnel. *Cahiers de philosophie de l'université de Caen*. Presses universitaires de Caen, 87-119.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Presses de l'Université Laval.