

Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ?

Séverine Behra, Dominique Macaire

Université de Lorraine - ÉSPÉ, Laboratoire ATILF-CNRS, UMR 7118, équipe Didactique des langues et sociolinguistique

Mots-clés

Plurilinguisme - diversité - croyances - formation initiale des enseignants - recherche-formation

Keywords

Plurilingualism - diversity - beliefs - initial teacher education - research and training

Résumé

La présente contribution porte sur la formation des futurs enseignants du premier degré au regard de la recherche et du recueil de représentations et de pratiques scolaires dans une approche compréhensive des langues et de leur enseignement. Le dispositif mis en place dans une ÉSPÉ en région transfrontalière entend « prendre la diversité au sérieux » (Huver, 2015), en s'adossant aux environnements langagiers plurilingues scolaires pour construire une propédeutique de l'enseignement du plurilinguisme à l'école primaire dans une vision holistique. L'objectif visé par la formation consiste à engager un déplacement d'une vision cumulative des langues à une approche compréhensive de celles-ci.

Abstract

This contribution focuses on the training of future primary school teachers through research and the collection of school representations and practices in a comprehensive approach to languages and their teaching. The system set up in an ÉSPÉ in a cross-border region aims to "consider diversity seriously" (Huver, 2015), by using multilingual school language environments to build a preparatory course for teaching multilingualism in primary school with a holistic approach. The main objective of the training program is to shift from a cumulative vision of languages to a comprehensive approach.

Cet article rend hommage à Claude Normand, qui a pensé les langues dans la masterisation à l'ÉSPÉ de Lorraine et largement contribué à la mise en place de la politique des langues durant les premières années de ce dispositif de formation. Nous avons partagé des objets scientifiques à fort enjeu. Ses travaux en didactique de l'espagnol ont rejoint les nôtres en bien des points. Qu'il soit ici remercié chaleureusement pour ses contributions au domaine.

Introduction

En matière d'enseignement-apprentissage des langues, divers travaux convergent pour dire que la formation des professionnels est sans nul doute un aspect clé du changement attendu et souhaitable pour l'école et ses élèves en France. Reprenant les résultats de TALIS¹, des études comparatives internationales récentes (OCDE, 2018 ; Ainlay et Carstens, 2019) tout comme des rapports sur l'enseignement-apprentissage des langues en France (CNETCO, 2019) le constatent et le documentent scientifiquement de façon récurrente et appuyée. Sont particulièrement mis en avant la durée insuffisante de la formation et des stages, ainsi que les difficultés à établir des liens de sens entre les théories d'adossement et les pratiques de terrain.

Qu'en est-il alors des objets à fort enjeu, comme la diversité des langues et des cultures ? La formation des enseignants est-elle efficiente dans ce domaine ? À quels obstacles est-elle confrontée ? Comment les lever ? Peut-on identifier quelques repères pour la professionnalisation de ces personnels ?

Trois dimensions didactiques sont à l'œuvre lorsque l'on parle des langues et de leur enseignement-apprentissage, que l'on se situe ou non dans le paradigme du plurilinguisme. Il s'agit d'une part de la conception même de l'objet de savoir, difficilement appréhendable en formation parce que polysémique et mouvant. Il s'agit d'autre part des représentations et postures propres aux formés, en fonction de leur assujettissement aux diverses institutions dans lesquelles ils se meuvent. Il s'agit enfin des pratiques scolaires données à voir par les enseignants sur la gestion de la diversité et qui font modèle pour les futurs enseignants. La présente contribution propose un point d'étape sur ces divers domaines à l'aune de quelques recherches menées à ce jour.

¹ L'enquête TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) a vu le jour en 2008. Initiée par l'OCDE, cette enquête à grande échelle porte sur les pratiques et le quotidien des enseignants. 47 pays dont la France et plus de 20 000 enseignants et chefs d'établissement décrivent leurs conditions de travail, leur quotidien et répondent aux 11 thématiques retenues. En 2018, la dernière mouture a ajouté les questions de diversité, d'innovation et d'équité comme thèmes transversaux. L'enquête porte sur le collège mais permet des ouvertures au lycée ou à l'école élémentaire. En France, ce sont les enseignants de l'école primaire au collège qui sont concernés en 2018 ainsi que les chefs d'établissement et les directeurs d'école. Selon le calendrier de l'OCDE, les résultats en seront publiés en juin 2019.

1. Autour de l'objet de savoir

Bien qu'apparaissant dans les études précédemment citées, certaines questions vives attachées à la didactique des langues, telle que la diversité² des apprenants ou les difficultés scolaires (traitées en termes de décrochage ou d'étayage le plus souvent) ne trouvent que difficilement leur place dans les dispositifs de formation existants, qui se révèlent relativement pauvres au regard de l'urgence sociétale de ces questions, de la souffrance qu'elles imposent aux divers acteurs.

Les approches d'éveil aux langues et d'intercompréhension entre langues de même famille sont les mieux prises en compte en formation, sans doute parce qu'elles se présentent également comme des ressources pratiques pour la classe. Elles affichent par ailleurs une existence de plusieurs décennies, dans le monde, en Europe³ comme en France ce qui les pérennise aux yeux des formateurs comme des formés. Les réseaux qui les portent ont dépassé la phase de militantisme pour les inscrire dans les réalités locales et globales.

1.1. Des objets de savoir difficiles à identifier

Une fois en stage, les étudiants de Master MEEF⁴ des ÉSPÉ sont confrontés à des « objets mouvants en passe de devenir de nouveaux paradigmes comme celui de plurilinguisme », ou à des enjeux forts affichés par l'école (MEN, 2015), comme l'éducation inclusive (OCDE, 2015), mais non encore régulièrement transposés en actes pédagogiques, donc difficilement observables.

À l'issue des stages de formation de première année de Master MEEF, un grand nombre d'étudiants déclare n'avoir assisté à aucun cours de langues en classe, alors que le Ministère par le biais de l'enquête de la DEPP affiche 99% de classes pourvues⁵. Comment alors s'emparer d'un objet prescrit mais néanmoins « aveugle » ? La formation travaille alors en creux et ne peut miser sur l'alternance ou sur l'observation directe de pratiques. L'objet de savoir dans sa dimension scolaire échappe aux formés et conserve son flou de départ. Absent des observations en stage, il perd pour les formés de son importance probable.

Le 21^{ème} siècle s'inscrit dans la superdiversité, dans la lignée des travaux de

² On va ici se placer du côté de la question de l'hétérogénéité dans les classes, notamment celle des élèves à besoins particuliers, ici les enfants dont le français n'est pas la langue de la maison, et de celle de la formation des enseignants à leur accompagnement scolaire.

³ Les premiers travaux sont venus de Eric Hawkins en Grande-Bretagne. Le programme européen *Evlang* a mis en forme ces premiers essais et proposé des modalités de mise en pratique dans les classes du premier degré, puis le CARAP a développé un référentiel. La Suisse a toujours été très active dans le domaine.

⁴ Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

⁵ L'enquête CEDRE de 2016, publiée en 2017 indique que 99,4% des élèves à l'école élémentaire bénéficient d'un enseignement de langue vivante dont 98,1% d'élèves de classe de CP. CEDRE, MEN-DEPP. Note d'information septembre 2017. <https://www.education.gouv.fr/cid59590/cedre-2004-2010-2016-anglais-allemand-fin-ecole-apres-une-forte-progression-des-resultats-desormais-stabilises.html>

Vertovec (2007) ou de ceux de l'UNESCO dans la *Déclaration de Salamanque* sur les élèves à besoins particuliers (1994). Les langues et les cultures ne sont plus liées à quelques mobilités singulières. Elles s'inscrivent dans un ensemble plus complexe et protéiforme. La diversité est désormais un objet à fort enjeu local, qui peut être vecteur de cohésion sociale, d'identité personnelle et de réussite scolaire tout à la fois.

Pour autant, il n'y a plus d'épreuve de langue(s) étrangère(s) au concours de recrutement des enseignants du premier degré depuis la mise en œuvre de la « masterisation » en 2010. Depuis 2013, l'obtention du master MEEF est conditionnée par la validation de crédits non compensables d'une Unité d'Enseignement visant à valider la pratique d'une langue étrangère au niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, mais les langues étrangères ne sont convoquées dans aucune épreuve dite de « mise en situation professionnelle » de concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) alors qu'elles relèvent bien des domaines d'enseignement relevant des missions et des programmes de l'école primaire. Donc évoquer l'enseignement des langues cultures étrangères en formation ne retient pas immédiatement l'attention de tous. De telles contradictions mettent à mal le statut des langues, tant social que scolaire.

L'annonce de l'arrivée d'une épreuve de langues étrangères parmi les options au choix pour l'une des épreuves orales d'admission au CRPE 2020 (MEN, 2019), modifiera peut-être l'attention des étudiants à partir de la rentrée prochaine. L'urgence pourra sembler peut-être encore bien relative tant que les modalités de l'épreuve ne seront pas précisées plus en détails pour rassurer les futurs candidats, tout autant que les formateurs. Il est prévu que l'épreuve consacre un tiers du temps à la présentation d'un dossier travaillé en appui sur des apports scientifiques, suivi d'un entretien dans la langue cible pour un autre tiers de la durée de l'épreuve. Le reste du temps permettra, souhaitons-le, d'aborder des aspects didactiques touchant aux représentations sur les langues et leur apprentissage, et d'affirmer un positionnement circonstancié sur certains mythes qui y sont liés. L'organisation de ces épreuves nécessiteront bien entendu de s'accorder sur les enjeux visés.

1.2. Un besoin de recherches adaptées au paradigme

Ces constats parmi d'autres sur l'objet de savoir, les langues dans une approche de la diversité et du plurilinguisme, sollicitent de nouvelles recherches sur les pratiques scolaires et l'identification de paramètres de l'action en contexte hétérogène. De nouvelles méthodologies de recherche adossées à ce paradigme voient effectivement progressivement le jour, nourries par la complexité (Li, 2013 ; Aronin & Jessner, 2015). Elles méritent d'être diffusées et à leur tour de contribuer à de nouvelles modalités de formation au travers des indicateurs qu'elles mettent en avant.

Actuellement, existe encore une rupture entre les recherches, les pratiques et la formation à certains objets aveugles. Nous avons proposé de « *recourir à un cadre de référence plurilingue et pluriculturel pour étudier les relations entre les langues-cultures, leurs apprentissages, conjoints ou successifs, les environnements d'apprentissage, formels ou moins formels, et pour mettre en évidence divers mythes qui demeurent sur*

l'appropriation des langues-cultures ou des images précieuses, ferment d'innovation » (Macaire & Reissner, 2019).

1.3. Comment faire en formation initiale ?

Les décideurs de la formation des futurs enseignants se demandent alors comment de tels paradigmes peuvent être appréhendés pour développer des compétences chez les futurs professionnels de l'enseignement et engager du changement. Approcher des questions actuelles reposant sur un paradigme nouveau, comme celui du plurilinguisme, ne peut pas se faire avec des outils d'hier (Behra et al., 2018). Au contraire, les questions d'aujourd'hui demandent des outils contemporains. Cela suppose de rendre l'objet davantage lisible, de clarifier notamment les pratiques scolaires et les représentations que l'on porte de cet objet, et d'en évaluer la pertinence pour les situations actuelles de contacts de langues à l'école, qu'elles soient apprises ou non, tout autant que pour la construction de l'identité des individus apprenants.

Pour qu'un objet complexe, tel la notion de plurilinguisme, prenne corps, il convient avant tout de le faire vivre. Or l'expérientiel continue à faire défaut tant du côté des étudiants en formation que chez les enseignants observés.

Deux niveaux d'expérientiel devraient cohabiter en formation, d'une part un travail autobiographique dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle comme le suggère Galligani (2014), et d'autre part une analyse des croyances et pratiques données à voir *dans, sur et avec* les langues pour en dégager les valeurs sous-jacentes et en discuter les enjeux scolaires. En plaçant l'accent sur le vécu, l'expérientiel, autant que sur une analyse des pratiques adossées aux théories de référence, la formation peut alors s'inscrire dans un cadre d'action qui potentiellement fait changement. C'est à ce prix que s'élaborent les contours d'une notion mouvante et évolutive comme celle de plurilinguisme.

1.4. Pourquoi former par le prisme de la diversité ?

Récemment, des travaux quêtent les questions du « Pour quoi, au nom de quoi on apprend des langues ? » (Castellotti, 2017 ; Martinez, 2018) qui font sens en formation de professionnels de l'éducation pour peu qu'il y ait concordance entre les discours et les pratiques, c'est à dire une cohérence d'action et de sens. Ces travaux mettent en évidence l'*episteme* et entendent faire identifier les valeurs qui président aux choix, notamment didactiques, comme ceux des politiques linguistiques et éducatives. Ils prennent également en compte les contextes fluctuants et polymorphes des classes en France, par ailleurs différentes des situations que l'on peut connaître dans d'autres pays du monde.

Du point de vue de la formation des professionnels de l'école, ces questions ne sont pas négligeables ou anodines, puisqu'elles sont des principes organisateurs de l'action en contexte. Ainsi, par exemple, dans une région transfrontalière⁶ où une langue

⁶ On parlera ici de région transfrontalière et non frontalière car des problèmes similaires se posent des deux côtés d'une frontière, même si les situations scolaires divergent

voisine est présente, il sera plus judicieux de développer celle-ci au travers des contacts avec ses locuteurs, plutôt que de tenter de mettre en place des dispositifs immersifs en anglais, par exemple. Développer une didactique transfrontalière est un enjeu local important pour l'eurorégion concernée. Elle suppose une bonne connaissance du territoire et une solide formation.

1.5. L'adossement à la recherche

Ces divers constats nous amènent à considérer que des approches formatives professionnalisantes dans les ESPÉ peuvent et devraient s'adosser à la recherche, non pas seulement par des objets et travaux externes à la formation et qui seraient insufflés dès le master 1, mais tout autant par des dispositifs ou des ressources co-élaborés avec les étudiants, dans un continuum allant de leur conception en formation à leur utilisation en stage.

Ces objets de savoir seraient co-construits et pourraient être validés et amendés par le collectif, en amont mais aussi en aval de leur mise en place, par l'analyse de pratiques.

De telles approches permettent de questionner de façon pluri-centrée des « objets qui valent le coup » (Macaire, 2019 à paraître) et dont l'enjeu est important pour l'avenir des pratiques scolaires *sur* les langues ou *en* langues, et notamment quant à la question de la diversité des langues et des cultures à l'école. Ces approches donnent toute leur place aux formés qui peuvent réinvestir leurs cœurs de croyance et les porter au débat de leur groupe d'appartenance en formation.

2. Autour des représentations et postures des acteurs en formation

Parmi les croyances les plus répandues chez les étudiants de master 1 se destinant à l'enseignement on trouve l'idée que « les langues s'additionnent ». Cette croyance s'adosse au mythe d'une vision cumulative des langues (l'objectif est alors de devenir bilingue ou polyglotte) et non à celui d'une vision compréhensive des langues qui se réalise dans une compétence plurilingue et interculturelle (l'objectif est de faire des choses et de vivre avec les langues et les cultures, d'en apprendre certaines, de façon partielle le plus souvent, d'en reconnaître d'autres). Dans la vision additive, les langues sont associées les unes aux autres pour former un tout, mais les interactions entre elles sont négligées, que ce soit les langues de l'environnement social⁷, la langue du pays et de scolarité, le français dans notre cas, ou même entre les langues vivantes apprises au cours de la scolarité (Macaire & Reissner, 2019). La vision additive sépare les langues les unes des autres en les caractérisant chacune pour elle-même.

fortement. Des travaux sur la didactique transfrontalière franco-allemande se font jour depuis quelques années et méritent d'être portés à l'attention de la communauté.

⁷ Il s'agit des langues de la maison, issues de mobilités ou de migrations, ou des langues du patrimoine régional, tel le *platt* en Moselle Est par exemple.

La vision compréhensive les organise dans un système dynamique et fluctuant dans lequel elles se répondent les unes les autres. La recherche dans le domaine a fait de nombreux progrès depuis quelques décennies. Les élèves plurilingues disposent de systèmes hybrides et dynamique d'organisation des langues entre elles (Herdina & Jessner, 2012 ; Cenoz, 2013 ; Li, 2013). Tout apprentissage de langue interagit avec les expériences langagières et le répertoire (pré)existants et disponibles pour l'apprenant ce qui présuppose de travailler en formation sur les interrelations entre les récits de vie et les langues. L'apprentissage des langues est, de fait, éminemment individuel. Dans sa synthèse, El Euch (2010) relève les diverses conditions liées à cet apprentissage et en souligne la complexité. Apprendre à enseigner les langues dans la superdiversité du 21^{ème} siècle ne s'improvise pas.

2.1. De quelques croyances d'étudiants de master 1

Selon une étude en cours portant sur les représentations en formation initiale dans le premier degré et administrée à plusieurs centaines d'étudiants de master 1 durant trois années (Behra & Macaire, en préparation), une série de croyances récurrentes sont apparues, montrant que :

- les étudiants mélangent les cadres conceptuels de référence (additif et cumulatif par exemple pour ce qui est des langues), et ne se situent pas par manque de référents théoriques ;
- qu'ils se réfugient plutôt dans des approches structuralistes de la langue française, reproduisant les modèles d'apprentissage auxquels ils ont été soumis en tant qu'élèves eux-mêmes ;
- qu'ils considèrent que la découverte des langues en milieu naturel ou institutionnel est à comparer de façon égale, alors que les temps, fréquence et durée d'exposition à la langue divergent considérablement dans ces deux types de situation, sans parler des objectifs d'usage / d'apprentissage de la langue qui eux-mêmes diffèrent. Derrière cette conviction forte se cache le mythe selon lequel le natif serait le modèle de la langue cible et de ce fait le meilleur enseignant de cette langue (Behra, 2019) ;
- que l'expérience personnelle est souvent laissée de côté, dès lors qu'ils s'adressent à l'institution à laquelle ils sont assujettis, la formation, et qu'ils « se mettent en conformité avec des normes scolaires ». Ces croyances particulièrement sensibles en formation se figent sous le poids institutionnel et la pression du concours de recrutement en préparation ;
- que certaines parmi ces croyances à l'œuvre se sont trouvées confortées dans l'histoire personnelle des étudiants, lors des études secondaires, comme par exemple l'idée selon laquelle « l'apprentissage de la langue c'est d'abord la grammaire et le lexique », etc.

2.2. Freins et verrous vs leviers dans l'institution de formation

Ces travaux ont fait apparaître que les représentations sur les langues fonctionnent comme des freins et des verrous, plutôt que comme des leviers dès lors que l'on aborde des questions intimes d'identité. Il y a alors comme une mise en danger ou

en fragilité du fait de l'institution dominante qu'est le groupe classe et du fait des attentes du concours ou de la formation, telle que les étudiants la ressentent.

Le plus souvent, les conceptions sont non explicitées, voire inconscientes, et les verbatim peuvent être contradictoires, en fonction de l'institution à laquelle ils sont adressés. Par exemple, les biographies langagières de certains étudiants restent tues et non dites. Lorsque l'on demande à des étudiants de master 1 de lister par écrit les langues qu'ils « connaissent », ils oublient toujours les mêmes :

- les langues de la maison à statut minoré (langues de la migration, variations du français) mais pas les langues de la maison à statut fort, comme l'allemand ou l'anglais, où ils se déclarent explicitement bilingues, lorsqu'ils les maîtrisent ;
- les langues qui ne sont pas souvent enseignées comme langues vivantes à l'école ;
- les langues qu'ils ont apprises lors d'un séjour long dans un pays ;
- les langues mortes.

L'expérience a été reproduite durant 4 ans, avec 5 groupes d'étudiants (environ 300 étudiants). Les résultats sont similaires : quel que soit le nombre de langues à disposition, les langues non dites restent les mêmes.

2.3. Incarner les langues dans le collectif pour faire changement

Lorsque par le guidage et le questionnement oral collectif, les étudiants prennent ensuite conscience qu'ils ont bien des langues à leur disposition, que des compétences partielles, ça « compte » et que les langues ne sont pas que des niveaux, mais des émotions et des vécus. Leur image d'eux-mêmes s'améliore, les échanges augmentent dans le groupe et leur curiosité pour les diverses langues en présence s'aiguise. Ils sollicitent de leurs collègues des éléments de vécu et de culture liés aux langues nommées. Les langues s'incarnent alors. Tous les étudiants en découvrent le potentiel et la richesse pour le collectif. Enfin, ils prennent conscience de leur propre biographie langagière et des possibilités de sollicitation de celles de leurs élèves futurs, dans le respect de chacun. La diversité peut alors être considérée comme une chance et une opportunité. Selon Macaire et Reissner, le travail de formation en vase clos ne suffit pas, il convient d'impliquer d'autres acteurs éducatifs : « ... *une telle logique ne va pas de soi : pour gérer au quotidien les défis émanant des plurilinguismes et des questions interculturelles, la sensibilisation de tous les acteurs de l'école est nécessaire et notamment des enseignants, des parents, et également des conseillers pédagogique et IA-IPR/ IEN qui constituent des interfaces institutionnelles essentielles* » (2019).

Un changement peut s'opérer à partir du moment où l'on « parle » le privé, pour en prendre conscience et pour confronter son expérientiel avec celui des autres, où l'on affine son point de vue par son explicitation et par sa négociation avec autrui. Ceci suppose des modalités de formation adaptées qui placent l'étudiant dans une posture de recherche et de questionnement de nature à développer sa capacité à transférer ultérieurement son expérience et celle du collectif vers ses élèves. Tout fonctionne alors comme un « environnement enrichi ».

Ce déplacement n'est pas pour autant stable dans les groupes considérés par cette étude. Divers types de résistances portés par des cœurs de croyance peuvent apparaître en relation avec des effets de groupe. Certains étudiants entraînent d'autres étudiants à partager leur avis et à s'assujettir à un point de vue plutôt qu'à un autre, quels que soient les propos précédemment tenus. Ce « raz de marée » se produit parfois sans aucun effet d'annonce. Des leaders se détachent du groupe et un point de vue, même peu cohérent, voire contradictoire avec un propos précédent, est pris pour vérité. Même à la fin d'une tâche qui a produit du déplacement, des croyances que l'on pensait instruites peuvent ainsi revenir en force. De telles croyances réapparaissent de temps en temps durant le master MEEF et entrent en conflit avec des recherches avérées pourtant exposées entre temps.

Ceci provoque une tension que la durée pourrait déjouer. Les dispositifs existants sont trop ramassés dans le temps et peu suffisamment documentés par des analyses de situations. Ils ne sont pas à même de lever les résistances de manière durable, tout au plus de faire émerger certains mythes.

2.4. Lorsque des résistances persistent

Les croyances individuelles, certes issues d'une culture collective partagée, apparaissent comme les plus résistantes. La doxa à l'œuvre est plus forte lorsque l'on touche les cœurs de croyance de chaque individu. À la périphérie, ces cœurs de croyances sont ajustables et peuvent être questionnés, comme le montre Abric (1994) qui distingue un système central d'un système périphérique des représentations sociales. Nous avons donc cherché par où aborder les périphéries des croyances au cours de la formation des futurs enseignants polyvalents du premier degré.

Diverses modalités d'action en formation peuvent alors être sollicitées pour contourner la difficulté. L'une des options qui s'est avérée la plus pertinente est la co-animation. Le fait d'être en présence de deux discours convergents, mais non nécessairement similaires, a permis aux étudiants d'attribuer un rôle à chaque formateur en relation avec eux-mêmes. Un plus grand nombre d'entre eux ont pu « parler » leurs représentations (à l'oral, lors des temps d'échanges et de mise en commun) ou exprimer par écrit leur vécu personnel (mise en place d'un *portfolio*). Ces deux formes d'expression de soi constituent en outre des points d'appui solides pour débusquer les mythes et les mettre à l'épreuve du collectif.

3. Autour des pratiques scolaires données à voir en matière de plurilinguisme

D'autres travaux⁸ menés collectivement avec plusieurs laboratoires ont investi

⁸ Il s'agit de la recherche financée intitulée *Kidilang* et de ses suites *Kidi-L* et *Kidi+*, dont les travaux ont été menés entre 2013 et 2016. La recherche quantitative et qualitative pluridisciplinaire, pluricatégorielle et interlaboratoires (ATILF, ICAR, LISEC Lorraine, Interpsy) a donné lieu au recueils d'un corpus important de captations vidéo, d'entretiens *ante* et *post* avec des enseignants et des professionnels de l'éducation, à l'analyse

le champ des pratiques professionnelles des enseignants pour explorer comment se fait l'apprendre dans les classes, quel rôle y joue la langue de l'école et en quoi les gestes et les propos des professionnels sont des indicateurs de leurs doxas respectives.

3.1. Des relations complexes aux langues et à la diversité

Une série de travaux se sont intéressés aux représentations des enseignants en poste en maternelle et à leur gestion du langage et en particulier de la langue française, notamment pour les enfants dont le français n'est pas la langue de la maison. Une vaste enquête a mis au jour les relations qu'entretiennent les enseignants face aux formes de diversités existantes dans leurs classes (Macaire & al., 2015). Ces professionnels de la petite enfance ont bien une vision de l'hétérogénéité de leur classe, mais celle-ci prend peu en compte la diversité linguistique et culturelle. Dans les verbatim relevés, cette dernière arrive en 6^{ème} position, largement après les questions de comportements des élèves dans le groupe, comme l'agitation ou le manque d'attention, et après l'identification des difficultés cognitives chez les enfants (ibid). Ces enseignants ont pu expliquer « qu'ils traitent ce qu'ils repèrent et voient » ou « ce qui gêne le déroulement des activités proposées ».

La diversité linguistique et culturelle est certes reconnue comme telle, elle est donc dite, mais plus rarement gérée au regard de la place que l'on devrait donner à chaque élève. Cette forme de diversité devient un « point aveugle », dans la mesure où les enseignants ignorent les modalités d'action didactique permettant sa gestion, bien qu'ils la constatent. Ils la relient aux apprentissages de la langue, le français, pour les élèves dont le français est la langue de la maison, au motif « qu'en maternelle personne ne parle bien le français ». Selon cette étude, la majorité des enseignants interrogés globalisent la question de la diversité et n'entament pas un travail d'individualisation.

Pour ce faire, il conviendrait avant tout d'être attentifs aux parcours singuliers des enfants, dans la mesure où la diversité est un processus dynamique : à la fois biographie langagière et culturelle et histoire de vie, parfois même douloureuse ou inconfortable. Connaître ce qu'est la « compétence plurilingue et interculturelle », est une nécessité que la formation peut approcher par la découverte de son propre parcours et des relations que l'on entretient avec les langues-cultures.

La formation devrait permettre de disposer de ressources didactiques pour agir avec cette diversité et non la noyer ou l'ignorer. Pour ce faire, et avant tout, selon Macaire et Reissner (2019), « *on⁹ devra alors recourir à un cadre de référence plurilingue et pluriculturel pour étudier les relations entre les langues-cultures, leurs apprentissages, conjoints ou successifs, les environnements d'apprentissage, formels ou moins formels,*

croisée de ces données. Ceci a débouché sur des choix en formation à l'ÉSPÉ de Lorraine.

⁹ Le « on » reprend les enjeux en recherche qui alimenteront la formation initiale et continue des personnels.

et pour mettre en évidence divers mythes qui demeurent sur l'appropriation des langues-cultures ou des images précieuses, ferment d'innovation ». Ces mêmes auteures (ibid) rappellent la richesse contributive des acteurs de l'éducation à solliciter : « Le champ laissé à la formation initiale et surtout continue peut s'adosser à « l'expérientiel collectif et individuel », dans et hors des situations scolaires, celui des élèves, des intervenants et des enseignants et à l'expérientiel de tous les autres acteurs, parents, interfaces institutionnelles, formateurs ».

3.2. Le recours à des captations numériques de recherche

Afin d'atteindre les objets « aveugles », les travaux de recherche de l'étude *Kidilang*, à partir de captations numériques dans deux régions de France, ont permis de se doter d'un corpus important sur des questions en débat au sujet de certains élèves à besoins particuliers, les « plurilingues en herbe » (Macaire, 2015).

L'une des hypothèses est que la meilleure connaissance de pratiques données à voir et la capacité à les analyser permettrait de développer des compétences professionnelles en formation initiale de futurs enseignants de langues, dans le premier degré en l'occurrence, où la polyvalence est de mise.

Les captations numériques (vidéo) de séquences et d'épisodes de classe prennent en compte des enfants identifiés par l'enseignant dans leur environnement (topos scolaire usuel) et dans leurs relations et interactions avec l'enseignant.e et avec les autres élèves. Même en maternelle, les enseignants convoquent l'asymétrie des rôles avec leurs élèves à besoins particuliers, notamment ceux dont le français n'est pas la langue de la maison. Dans la plupart des cas observés, quelle que soit leur peur de ne pas connaître la langue des enfants, la culture de leur famille ou l'environnement qui est le leur en dehors de l'école, les enseignants réifient l'institution scolaire édictée et lui confèrent un rôle dominant au travers du français, langue de scolarisation.

Ce faisant, ils se placent du côté de modèles linguistiques (une norme du « bien parler français ») et de préconisations auxquelles ils se sentent formés, plus en tout cas que du côté d'expériences de classe qui les déstabilisent. Interrogés en entretiens post-captation, ils disent qu'ils « privilégient des actions connues plutôt que des situations-problèmes », « non maîtrisées » et « auxquelles ils ne sont ni formés ni alertés », selon eux (Behra & al., 2015).

En découle la recherche d'une forme d'homogénéisation de la classe au détriment de la prise en compte de la diversité langagière et culturelle existante des élèves. En découlent également des formes de médiation dans lesquelles les enseignants ne laissent que peu d'espace d'initiative aux individus (Behra & al., 2018), ce qu'une étude plus approfondie des échanges enseignant-élèves et élèves-élèves avait déjà indiqué, notamment en termes d'interactions verbales entre pairs (Behra & al., 2016). Ceci est d'autant plus surprenant que les enfants de 3 à 6 ans sont tous « en train d'acquérir » la langue de l'école, le français, qu'ils soient de langue française au départ ou non, et que tous sont au même titre des « plurilingues en herbe » (Macaire, 2015).

L'éducation inclusive reste un vœu pieux dans cette étude qui montre des pratiques orientées davantage sur l'intention « d'intégrer » que « d'inclure » les élèves à besoins particuliers en matière de langues-cultures. « L'accessibilité au savoir » est

freinée par la prise en compte relativement faible des langues-cultures de la maison des élèves, ou à tout le moins que leur prise en compte se fait au même titre que le français, en terme de « niveau d'accès à la compréhension et à l'expression à l'oral », et non dans une « relation dynamique entre les langues-cultures ».

Par ailleurs, comme nous l'avons identifié dans les études menées, que l'on parle des étudiants ou des personnels en poste, le filtre personnel prime sur le filtre professionnel, dès lors que l'enseignant.e est mis en difficulté parce qu'il/elle est confronté.e à des imprévus didactiques (Behra & al., 2018). Il renforce ainsi sa présence et son guidage y compris dans les consignes qu'il donne, ne laissant que peu d'espace aux réactions les moins conformes ou les moins attendues. L'étude des captations vidéo met en évidence ces « incidents » pour les rendre lisibles et négociables pour le collectif en formation. L'analyse de l'agir professionnel mais aussi des postures à l'œuvre dans la fabrique enseignante est déterminante pour la réussite dans le « métier d'élève », lorsque se met en place le langage en maternelle, en l'occurrence « en amont » de la notion de « discipline scolaire » alors que les savoirs se veulent *intégrés* aux apprentissages génériques, et à un moment clé de « l'accrochage scolaire » (Macaire, 2015).

4. Penser de nouveaux dispositifs pour la formation initiale des futurs enseignants du premier degré

Les études internationales comme nationales insistent sur l'importance des dispositifs de professionnalisation pour mieux gérer les langues dans leur diversité. Ce n'est donc pas à la marge de la didactique d'une langue que devrait être abordée la diversité des langues et des cultures. Il s'agit d'une entrée transversale qui questionne la *doxa* monolingue dominante. À ce titre, elle mérite une place en amont de la préparation des séances de cours que proposent couramment les formateurs en relation avec les instructions officielles en vigueur. Ce faisant, la diversité des langues et des cultures permet de questionner les théories sur l'acquisition et l'apprentissage de langues, d'adosser l'approche à des réflexions didactiques plus cohérentes et alignées sur des besoins pratiques liés aux classes et aux élèves à venir, et en appui sur sa propre biographie langagière et culturelle.

4.1. Une première phase : la prise en compte de la double dimension de spécialiste et de polyvalent en langues dans le premier degré

Dès 2011, ont vu le jour des propositions d'ingénierie pédagogique dans le cadre des formations dans les ÉSPÉ (Behra et al., 2011). Il s'agissait alors de prendre en compte la complexité et l'hétérogénéité en matière de langues en formation initiale dans le premier degré. Pour ce qui est de l'hétérogénéité, les travaux considéraient les qualités de chacun : *« Qu'elles soient étrangères, qu'elles soient les langues de son environnement ou qu'elles l'aient été, pour tout professionnel de l'enseignement et de la formation, les langues qu'il connaît à quelque niveau que ce soit sont ou devraient être un élément constitutif de son identité professionnelle et citoyenne. Ce capital personnel*

est une richesse potentielle sur le plan professionnel. » (Behra et al., 2012 : 112).

On affirmait alors : « *Une véritable politique des langues et de la formation aux et par les langues s'affirme donc à l'IUFM de Lorraine en considérant l'apprentissage en langue lié à un certain travail dans les langues, avec les langues et sur les langues* » (Behra et al., 2012 : 114). Les auteurs respectifs de cet écrit fondateur se sont pour ainsi dire distribués les champs didactiques afférents, l'un à la spécialisation (Meléndez Quero, 2012), un autre à l'autonomisation (Normand, 2012)¹⁰, un autre enfin à la polyvalence en relation au paradigme de plurilinguisme dans les pratiques scolaires (Carol et al., 2016, Macaire & Behra, 2016)¹¹. Des recherches ultérieures ont conforté les aspects précités, notamment en ce qui concerne notre propos sur la polyvalence en langues.

Ces travaux retenaient pour la formation que : « *le désir de stabilité et de cadrage n'est-il qu'un reste de peur de la complexité, mais aussi un fantasme de l'univoque et du vrai et une illusion ontologique. Fantasme que de croire que l'universel existe en didactique des langues et que des recettes permettraient d'échapper au recul critique, à l'argumentation, à la prise de risque, au regard positif sur l'apprenant, etc. Illusion ontologique que de croire que le monde et la DDL sont faits de certitudes, tout au plus sont-ils en appui sur des convictions à faire émerger, d'idées à accepter de questionner pour mettre en doute des préjugés.* » (Behra et al., 2012 : 115).

Ces premiers dispositifs ont contribué à la diffusion d'un texte de politique linguistique pour la composante ÉSPÉ. L'adossement à ce texte de référence pour les politiques linguistiques fut proposé aux formateurs de langues. Un tel document n'est pas usuel et les formateurs ne s'y réfèrent que peu. Mais il a le mérite d'un cadrage et d'une orientation de sens sur la formation et les langues-cultures dans cette ÉSPÉ.

Les divers constats qui précèdent encouragent à ouvrir les formations et à offrir des espaces formatifs conjoints inter-cycles pour le premier et le second degré, où les uns et les autres côtoieraient les expériences de la « spécialisation » et de la « polyvalence » en fonction de focales variées d'un même objet de savoir (Macaire & Reissner, 2019 ; Behra, 2019 ; CNESCO, 2019). De la même manière, des formations avec des partenaires de l'école seraient bienvenues, à condition d'en négocier les enjeux en amont.

Dès la maîtrise, la formation se plaçait dans une triple approche des langues et de leur enseignement :

- *savoir, c'est connaître les théories de référence, non seulement pour elles-mêmes en tant que telles, mais en lien avec les pratiques observées ou vécues, contextualisées et historiquement situées ;*

¹⁰ Cf. Pour la question de la spécialisation, on consultera Meléndez Quero (2012) et Normand (2012) quant aux possibilités d'utilisation de ressources en ligne pour l'apprentissage des langues étrangères, avec l'exemple de l'espagnol, et les articles de Meléndez Quero depuis 2012 pour la question des mesures des niveaux de langues.

¹¹ Cf. Les pratiques scolaires et les représentations des acteurs sur les langues et leur enseignement dans le premier degré ont été abordées dans les travaux de Behra et Macaire depuis 2011.

- *relier, c'est articuler les points de vue des uns et des autres dans l'option Didactique des langues et éducation interculturelle du Master MEEF et les relier à d'autres dans le cadre de la polyvalence ;*
- *relier, c'est souvent et à première vue espérer la cohésion, rêver l'unicité. En réalité, la formation des enseignants de langues demande aussi d'accepter l'inconfort des ruptures, des tensions et des ajustements, des ponts et des liens, bref, à la fois l'entre deux (une sorte de monde non stable) et le chemin qui chemine et dont on ne connaît pas le bout, car il se fait en marchant (Caminante, no hay camino, se hace camino al andar), comme le dit le poète Machado (un processus en cours d'élaboration qui se fait en se disant et en se regardant faire). Les tensions peuvent être positives, elles ne sont pas que renoncement aux croyances (Behra et al, 2011 : 115-116).*

4.2. Une seconde phase : le recours à la « recherche faisant formation »

Plus récemment, dans la lignée de ces premières approches, avec le recul de quelques années d'analyse des dispositifs existants, nous nous sommes demandés si les pratiques observées et les *doxas* mises en évidence pourraient donner lieu à une recherche faisant formation ¹².

Nous avons fait le postulat que des dispositifs spécifiques plus engageants pourraient contribuer au changement et mieux faire prendre en compte le paradigme de la diversité et des notions afférentes que nos travaux avaient soulevés. Ces dispositifs rejoignent la recherche impliquée réinvestie en formation, ils relèvent de la recherche-action (Macaire, 2011).

Pour certains parcours de l'ÉSPÉ, nous avons mis en place une « recherche-formation »¹³, et identifié des tâches spécifiques accompagnées, qui sollicitent des modalités d'engagement, de pratiques réflexives et de reconnaissance mutuelle de la part des étudiants. Ces tâches entendent mettre à jour des représentations sur soi-même et sur l'objet d'étude (les langues et leur enseignement) en prenant le filtre personnel comme focale d'appui (Behra & Macaire, 2017). Elles permettent de mettre toutes les langues en position d'équité, qu'on les enseigne ou non. Ce faisant, ces tâches travaillent dans une double tension entre le connu et l'inconnu.

Le détour formatif proposé met en avant le « savoir expérientiel » des étudiants en formation. Celui-ci est rarement considéré au regard de l'importance accordée aux

¹² Cette étude qualitative a été conduite dans l'axe *Cultures éducatives en milieu institutionnel* (CELMI) de l'équipe *Didactique des langues et sociolinguistique* du laboratoire ATILF, Université de Lorraine-CNRS. Elle prend appui sur des questions concernant les orientations futures des maquettes de la formation initiale des futurs enseignants du premier degré au sein de l'ÉSPÉ de Nancy-Metz. Les étudiants de master 1 ont été sollicités pour ce faire. La recherche-formation a duré 4 ans. Elle a impliqué 2 enseignants-chercheurs et environ 300 étudiants.

¹³ Il s'agit d'une étude empirique de l'activité des futurs enseignants selon une approche qualitative. Le terme de « recherche-formation » indique ici le recours à des éléments issus de la recherche, sollicitant les étudiants et « faisant alors formation ».

savoirs et savoir-faire, avant tout scolaires pour les élèves. Il n'est pas évalué et ne donne pas lieu à valorisation dans les schémas classiques de la formation. Le savoir expérientiel prend en compte les répertoires et parcours langagiers personnels. Il est géré dans le protocole d'abord au niveau individuel, car il repose sur la personne et son vécu, puis ensuite au niveau collectif, dans la négociation avec les autres. Les processus de communication et de médiation entre pairs et avec les formateurs sont rendus interdépendants lors de l'expérimentation.

Dès lors qu'un changement de paradigme est opéré, et que la diversité passe au centre des fondements de la société, elle peut devenir un levier pour l'école, et amener dans le jeu de la formation à la fois de la « bienveillance », et une plus grande « reconnaissance » des individus. Dans le cas présent, communication et médiation évoluent, dès lors que les expériences et les croyances sont sollicitées de façon conjointes, mais on constate une évolution qui ne joue pas suffisamment le rôle de courroie d'entraînement, notamment auprès des multiplicateurs (Behra & Macaire, 2018).

5. De quelques éléments intéressant les dispositifs futurs de formation des enseignants

Les relations entre les croyances et les pratiques des sujets (et au sein même d'une pratique individuelle) sont complexes et contradictoires. Nous avons constaté que fluidité et variabilité sont à l'œuvre au premier chef. Le manque de référents théoriques auxquels s'adosser et le manque d'habitude de l'analyse d'épisodes de classe limitent tant la marge d'action de l'enseignant que la marge de réflexion du formé.

De ces diverses analyses, il ressort pour la formation des enseignants du premier degré un certain nombre de perspectives. Les plus importantes sont les suivantes, issues directement du changement de paradigme que représente le plurilinguisme en tant que « compétence visée et déjà là ».

5.1. Une difficile mise en cohérence

Les discours des enseignants et les verbatim des étudiants s'avèrent favorables à l'inclusion scolaire pour les élèves dont le français n'est pas la langue de la maison. L'alignement du discours repose essentiellement sur l'affirmation de valeurs humanistes, de la conscience de l'intérêt de toutes les diversités dans le jeu de la classe.

Or les efforts dans le sens du plurilinguisme se trouvent confrontés aux contraintes institutionnelles perçues comme très fortes par les acteurs de terrain. Cela entraîne alors chez ces acteurs une mise en conformité aux attentes supposées de l'institution, du moins à celles verbalisées par les intermédiaires du niveau *meso* qui les conseillent. De fait la tension qui existe entre des textes supposés peu favorables, alors qu'ils le sont dans le discours et des pratiques en difficulté entraîne des ruptures dans l'agir professoral.

Comme nous l'avons constaté à l'analyse de captations vidéo comme au cours de visites d'observation sur le terrain, les contraintes des situations et de l'action s'ajoutent à cette mise en conformité. Sous l'effet de la peur de l'inconnu et de la nécessité de trouver des ajustements didactiques, les enseignants reculent vers leur

zone de confort et reproduisent des habitus adossés à des croyances.

Nous faisons même le constat d'un certain mal-être chez de nombreux professionnels de l'enseignement, notamment chez les plus jeunes, ce qui tend à faire penser qu'il existe une marge de manœuvre et que les modalités de formation peuvent évoluer vers la résolution de certaines situations problèmes que rencontrent les acteurs, pour peu qu'ils soient en capacité à les nommer.

5.2. Quelques pistes pour la formation aux langues

Le modèle de formation tel qu'il existe s'avère trop peu holistique et laisse peu de place à l'expression de chacun pour permettre une évolution ou un changement.

Nos hypothèses reposent sur des déplacements dont on attend qu'ils fassent formation. Quelques pistes ont vu le jour pour ce faire :

- le recours à l'expérientiel : la sollicitation des expériences individuelles fait un jeu de levier sur les représentations individuelles et collectives des acteurs, en ce sens qu'elle peut constituer une occasion de réfléchir et de déplacer des convictions non dites et désormais mises à jour ;
- un protocole de tâches diversifiées : Des tâches variées permettent d'accéder aux représentations périphériques des acteurs et de les questionner de façon plus efficiente que des cours classiques, pour peu que ces tâches aient du sens pour eux et leur plaisent ;
- la co-animation : les rôles s'associent aux tâches et peuvent les soutenir. En l'occurrence, la co-animation de formateurs est de nature à moins modéliser le savoir, à permettre un espace de négociation au sein de l'organisation apprenante. La co-animation permet en outre de passer du singulier au collectif, et de partager autrement le savoir qui traverse la formation et ne l'institue pas en partant des chercheurs-formateurs.

Une sorte de « *fablab*¹⁴ de la recherche-formation » est en cours d'expérimentation avec 5 groupes de M1 soit environ 120 étudiants actuellement (Behra & Macaire, en préparation). Ce *fablab* repose sur une approche compréhensive et praxéologique des langues et de leur enseignement. Il entend faire proposer les

¹⁴ Un *fablab* est un « laboratoire de fabrication » selon la contraction du terme anglais. Disposant de ressources minimales (articles scientifiques, définitions, jeux de rôles, etc.), dans des lieux peu habituels (vastes espaces, moins grande présence des ressources scolaires, disposition atypique et modulable des tables et chaises), les étudiants doivent développer des tâches, résoudre des problèmes, analyser des épisodes critiques, négocier des choix etc. Le *fablab* est un lieu modulable de recherche pour les étudiants, où sont autorisées un certain nombre d'actions et de prises de paroles. On y écrit debout comme assis, au TBI comme sur un ordinateur ou un *paper board*, seul ou à plusieurs mains, etc. Ce *fablab* ne nécessite pas de dispositif technologique important, mais permet de suivre l'évolution des processus à l'œuvre.

ressources de recherche par les étudiants de master eux-mêmes, une fois des nœuds repérés au travers d'observations de pratiques (en classe ou par vidéoscope). Leurs choix font état des questions vives qu'ils soulèvent et des objets de savoir qu'ils souhaitent explorer (le plus souvent en groupe) pour en débattre collectivement.

Les premiers résultats montrent une meilleure conscientisation de la nécessité d'une posture professionnelle rendue plus visible. Une dissonance demeure toutefois entre les convictions affichées et les gestes pédagogiques proposés, du fait d'une tendance à la reproduction des modèles dominants en formation (cours magistraux, référence au concours, etc.). La circulation des notions et le côté réel de l'activité sont favorables à un dépassement des difficultés, même si des dilemmes demeurent.

Un tel travail collectif de recherche-formation ouvre des perspectives à certaines conditions, notamment que la formation se fasse au plus près des réalités de l'école, qu'un accompagnement permette de relier le métier et son environnement, qu'un travail collectif autant qu'individuel sur les croyances soit proposé, et que des pratiques réflexives voient le jour, y compris avec l'aide d'un *portfolio* individuel et personnel dont on conserve la trace pour soi.

Conclusion

Les sociétés contemporaines sont caractérisées par la *superdiversité* ; l'école n'y échappe pas, les ESPÉ non plus. Au-delà du constat, les valeurs sous-jacentes font largement consensus. Le droit à la diversité telle une richesse favorisant la réussite pour tous, la reconnaissance des individualités et de leur contribution à la société et à l'école sont des valeurs affirmées par les textes internationaux (Déclaration de Salamanque, 1994, Déclaration de l'UNESCO visant l'équité, 2017) ainsi que par les programmes de l'école en France (MEN, 2015). L'école pourrait alors proposer de tisser des liens vers l'altérité, elle-même conçue comme moteur citoyen. Or il n'en est rien, et les pratiques comme les représentations de nombreux acteurs font montre de disruptions, de résistances et de difficultés à s'appropriier la diversité linguistique et culturelle des élèves comme un atout.

La complexité est un point nodal de toute recherche en éducation. Elle fait travailler par focales et non par construction linéaire, bien que progressive, de savoirs et de gestes professionnels. L'approche de la complexité 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. L'une de ces focales reste la question de la prise en compte du plurilinguisme dans l'école.

Ces diverses études adressent de manière récurrente des questionnements à la formation initiale pour solliciter d'une part des apports théoriques adossés au paradigme du plurilinguisme, désormais à peu près stabilisé, et pour solliciter d'autre part des postures autonomisantes, plus créatives, davantage collaboratives, prenant en compte des supports plus nombreux. Il s'agirait en formation de faire des aller-retours entre l'individuel et le collectif qui permettent de répondre à des besoins adossés en premier lieu aux expériences individuelles respectives.

L'une des options fortes dans nos enseignements s'adosse au présumé concernant le « faire avec » qui n'est pas, loin de là, un « faire ensemble », puisqu'il

prend en compte les singularités des acteurs plus que ce qui est commun à tous, et tel que le reflète la pédagogie de projet. Le terme « avec » insiste sur le fait de reconnaître toutes les individualités dans leur contribution au collectif, qu'elles y adhèrent ou non. Dans ce contexte, la focale se porte sur la collaboration et les tâches proposées pour engager les étudiants dans des démarches réflexives et co-constructives qui entendent rendre lisibles tant les objets que leurs enjeux formatifs. Des tâches portant sur le placement des étudiants et sur la négociation du sens sont ainsi essentielles. Le principe de co-animation vient en relai pour exemplifier le processus et le rendre plus lisible aux étudiants. On s'intéresse à la collaboration non pas en terme de résultat et de consensus, mais dans les aspects dynamiques de co-construction entre les acteurs, ce qui n'aboutit pas nécessairement à une position commune ou partagée.

Un tel dispositif ne peut vivre que s'il s'inscrit dans une conception systémique de l'école et une visée elle-même systémique de la formation des futurs enseignants, qui ferait exploser les frontières entre les métiers, les disciplines et les objets de savoir pour interroger la variabilité des paradigmes en jeu, comme celui de compétence plurilingue par exemple, se déplacer vers « l'inter » des métiers ou des disciplines. Un tel dispositif suppose une attention de tous les acteurs et une négociation du collectif, ce qui s'avère assez difficile dans les conditions d'exercice dans une ÉSPÉ où de nombreux formateurs sont en classe une partie du temps.

La présente contribution conclue néanmoins de façon optimiste aux gains respectifs de l'individuel et du collectif dans ce type d'approche. Ils restent fragiles toutefois, s'ils ne reposent pas sur des convictions épistémologiques fortes, des valeurs ainsi que des principes didactiques explicités au cours de la formation. L'un des enjeux de ce collectif consiste à côtoyer la dissymétrie des rôles entre le chercheur-formateur et les étudiants en recherche pour la dépasser dans une institution du « co-comprendre pour co-apprendre ». La formation engage tous les acteurs de la composante, or tous ne partagent pas la même conception de la didactique des langues et de la formation *aux* et *par* les langues. Les limites d'un tel dispositifs sont atteintes dès lors que l'individuel prend le pas sur le collectif et que les cœurs de croyances reviennent en force.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. Dans Christian Guimelli (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Éditions Delachaux et Niestlé, 73-83.
- Ainley, J. & Carstens, R. (2019). Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : cadre conceptuel, *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, 187. Paris : Éditions OCDE.
- Aronin, L. & Jessner, U. (2015). Understanding current multilingualism: what can the butterfly tell us? In Claire Kramsch & Ulrike Jessner (Eds.), *The Multilingual Challenge*. Berlin: Mouton De Gruyter, 271-291.
- Behra, S. (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. Récupéré du site : <http://www.cnetco.fr/fr/langues-vivantes-etrangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/> [consulté le 11 avril 2019]
- Behra, S. & Macaire, D. (en préparation). Étude des croyances noyaux en formation initiale d'étudiants de master MEEF dans une ÉSPÉ et de leur impact individuel et collectif.
- Behra, S. & Macaire, D. (2018). Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire : vers une formation des enseignants davantage inclusive. Dans Greta Komur-Thilloy, Sladjana Djordjevic (Dirs.), *L'école, ses enfants et ses langues*. Paris : Orizons, série Sciences du langage, collection Universités, 125-145.
- Behra, S. & Macaire, D. (2017). Pisteurs de croyances : pratiques et formation initiale du premier degré, Représentations et stéréotypes, *Études en Didactique des Langues-EDL*, 28, 115-136.
- Behra, S., Carol, R. & Macaire, D. (2016). L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle davantage inclusive, L'oral en question(s), *Le Français aujourd'hui* 2016/4, n°195. Paris (4/2016) : Éditions Colin, 47-60. Récupéré de : <http://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourd'hui/francais-aujourd'hui-ndeg-195-42016/lapprentissage-langue-scolaire-ecole-maternelle-davantage-inclusive> [consulté le 30 mars 2019]
- Behra, S., Lemoine, V. & Macaire, D. (2018). Soussana, je ne te comprends pas ! Une approche compréhensive de la médiation langagière et interculturelle à l'école maternelle. Dans Emmanuelle Huver & Joanna Lorilleux (Dirs.), *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? RDLC*, vol. 15/2, revue référencée en open access: <https://journals.openedition.org/rdlc/3017> [consulté le 30 mars 2019]
- Behra, S., Macaire, D., Mélenz Quero, C. & Normand, C. (2012). La formación de Lehrer : de la Schwierigkeit to think la complejidad in der educación. Dans

- Sophie Bailly, Alex Boulton, & Dominique Macaire (Dirs.), *Didactique des langues et complexité - En hommage à Richard Duda. Mélanges* 33, 103-118. Récupéré de : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3887> [consulté le 11 avril 2019]
- Behra, S., Macaire, D. & 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*, 3/2011, Dossier : La formation des enseignants du premier degré, 15p. Récupéré de : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00580376/> [consulté le 30 mars 2019]
- Carol, R., Macaire, D. & Behra, S. (2016). Du quotidien communicatif d'enfants allophones en classe maternelle. Dans Lucile Cadet & Anne Pégaz Paquet (Dirs.), *Les langues à l'école, la langue de l'école*. Arras : Artois Presses Université, collection « Études linguistiques », série « Didactique des langues », 89-103.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Éditions Didier, collection « Langues et didactique ».
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- CNESCO (2019). *De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage Comment mieux accompagner les élèves ?* Recommandations du Jury, Conférence de consensus du CNESCO, 13-14 mars 2019. Récupéré de : <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etrangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/> [consulté le 11 avril 2019]
- El Euch, S. (2010). « L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou ... hybride ? », *Synergie Monde*, n°7, 41-50.
- Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? Dans Mariella Causa, Stéphanie Galligani & Marina Vlad (Dirs.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriel*. Paris : Éditions Riveneuve, 209-228.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism : Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon/New York : Multilingual Matters.
- Huver, E. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-1 | 2015. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/rdlc/273> [consulté le 30 mars 2019].
- Li, W. (2013). Conceptual and Methodological Issues in Bilingual and Multilingual Research. In Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (Eds.), *A Handbook of Bilingualism and Multilingualism: Second Edition*. Malden, MA: Blackwell, 26-52
- Macaire, D. (2019, soumis). La recherche-formation convient-elle pour étudier l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? *Nouvelle revue-Education et sociétés inclusives*, n°86.
- Macaire, D. (2015). Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France. Dans Marlène Lebreton (Dir.), *La didactique des langues et ses*

multiples facettes - Mélanges offerts à Jacqueline Feuillet. Paris : Éditions Riveneuve, 109-135.

- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans Muriel Molinié (Dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures - Enjeux de formation par la recherche-action*, Cergy-Pontoise : CRTF, 113-124.
- Macaire, D. (2001). La formation des enseignants à l'école primaire : un regard sur les activités favorisant la construction de compétences spécifiques aux langues dans le cadre de la polyvalence. Dans Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Geneviève Fabry & Costantino Maeder (Dirs.), *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant, Actes du colloque de Louvain-La-Neuve –janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck Université, 529-536.
- Macaire, D. & Behra, S. (2016). Quand la langue de la maison n'est pas celle de l'École : l'agir de l'enfant nouvellement arrivé en classe de maternelle. Dans Greta Komur & Urzsua Paprocka-Pietrowska (Dirs.), *Éducation plurilingue : contexte, représentations, pratiques*, Institut de Recherche en Langues et Littératures Européennes (4363), Paris, Éditions Orizons, série *SDL*, coll. Université, 217-230.
- Macaire, D. & Reissner, C. (2019). *Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes : Comment articuler les différentes langues de l'élève*. Note d'expert dans : *De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage - Comment mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus du CNESCO, 13-14 mars 2019. Récupéré de : <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etrangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/> [consulté le 11 avril 2019].
- Macaire, D., Carol, R., Jarlégan, A., Tazouti, Y. & Behra, S. (2015). « L'École maternelle : la difficile gestion du plurilinguisme ». In Yvon Rolland, Julie Dumonteil, Thierry Gaillat, Issa Kanté & Vilasnee Tampoe (Eds.), *Heritage and Exchanges – Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 209-230.
- Martinez, P. (2018). *Un regard sur l'enseignement des langues étrangères. Des sciences du langage aux NBIC*. Paris : Éditions Archives contemporaines. Disponible en libre accès à : <http://eac.ac/books/9782813002839> [consulté le 30 mars 2019].
- Meléndez Quero, C. (2012). Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: El dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine. Dans C. Hernández González, A. Carrasco Santana & E. Álvarez Ramos (Dirs.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: Gráficas Andrés Martín, 681-692.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin Officiel Spécial n° 2 du 26 mars 2015. Paris : MEN.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019). *Arrêté du 8 avril 2019 modifiant l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne*

spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles. JORF n°0102 du 2 mai 2019, texte n° 23. Paris : MEN.

- Normand, C. (2012). Utilizar la Red para aprender el español como lengua extranjera y aprender a aprender: Dispositivo de aprendizaje autodirigido con ayuda. Dans C. Hernández González, A. Carrasco Santana & E. Álvarez Ramos (Dirs.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: Gráficas Andrés Martín, 355-363.
- OCDE (2018). *Politiques efficaces pour les enseignants. Perspectives de PISA*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2015). *Vers un système d'éducation plus inclusif en France ? Point d'étape sur les enjeux en matière d'égalité du système d'éducation et sur les réformes en cours*, série Politiques meilleures. Paris : Éditions OCDE, Juillet 2015.
- UNESCO (2017). *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Récupéré de : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389> [consulté le 30 mars 2019].
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'action et les besoins (éducatifs) spéciaux*, Salamanque, 7-10 juin 1994. Récupéré de : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf> [consulté le 30 mars 2019].
- Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its Implications. *Journal of Ethnic and Racial Studies* 29(6), 1024-1054.