
Les Approches Plurielles fondées sur les Langues Inconnues

Valeur ajoutée pour la didactique de l'anglais



Bilan de la recherche menée dans le cadre de l'ERR « approches plurilingues et LV »

Années 2011-2012 et 2012-2013

Enseignants associés :

BERNARD Jean-Claude, PLC, Collège Louise Michel, Saint Junien

BRUGIERE Corinne, PLC, Collège A. De Noailles, Larche

CAMPOS Michèle, PLC, Collège A. De Noailles, Larche

CHAMBROUTY Sylvie, PLC, Collège Jean Rebier, Isle

CHATEAUNEUF Blandine, PLC, Collège Saint André, Bordeaux

COUSTY Laurence, PLC, Collège Saint André, Bordeaux

DELOLME Cathy, PLC, Collège Jean Lurçat, Brive

GAUTIER Céline, Collège Jean Monnet, Châteauneuf la Forêt

LYPS Christelle, PLC, Collège B. de Ventadour, Limoges

VIGNAUT Marie-Laure, PLC, Collège G. de Maupassant, Limoges

GUILLON Gilles, EMF, IUFM du Limousin, Limoges

Rédaction du rapport : Rebecca DAHM, PRAG, IUFM du Limousin, site de Tulle

Sommaire

Présentation de la recherche	5
1. Effets sur l'enseignement/apprentissage des langues.....	5
1.1. Effets sur les pôles du triangle pédagogique	6
1.2. Effets au niveau du système didactique	6
1.3. Valeur ajoutée spécifique de l'approche plurielle.....	7
2. Effets sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais L2	8
3. Limites de la recherche	9
4. Préconisations pour l'intégration des APLI dans l'enseignement L2	12
1.1. Préconisations épistémologiques.....	13
1.2. Préconisations praxéologiques	13
4. Une nécessaire formation des enseignants	15
Bibliographie succincte	17

Présentation de la recherche

Dans ce travail, nous avons cherché à comprendre les effets de l'introduction des approches plurielles fondées sur des langues inconnues (APLI) sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Pour ce faire, nous avons confronté les élèves successivement à trois langues inconnues (néerlandais, italien puis finnois), lors de trois séances d'activités métalinguistiques, et ce pour chacune des langues : une séance portant sur des activités métasémantiques, une séance d'activités métasyntaxiques et une séance d'activités métaphonologiques.

Nous avons choisi de soumettre les séances d'approches plurielles de manière 'naturelle', en dehors de tout contexte de guidage spécifique de la part des enseignants : nous avons ainsi pu obtenir un état des lieux des stratégies/ressources/compétences spontanément mobilisées par les élèves.

Notre étude porte sur les trois heuristiques de la recherche en didactique et a, par conséquent, cherché à examiner l'élaboration didactique (axe Savoir-Professeur), l'appropriation didactique (axe Savoir-Elève) ainsi que l'intervention didactique (axe professeur-élève). La problématique générale de ce travail fut de comprendre les effets des APLI sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais L2. Or, avant d'aborder les effets spécifiques, il nous semble intéressant de synthétiser l'ensemble des modifications sur l'enseignement/apprentissage des langues qu'une telle approche a provoqué, que ce soit au niveau des actants du pôle pédagogique ou des relations propres au système didactique.

1. Effets sur l'enseignement/apprentissage des langues

Dans la mesure où nous avons mis en œuvre neuf séances d'approche plurielle basée sur des langues inconnues, celles-ci ont eu un effet non négligeable à la fois sur l'enseignement et sur l'apprentissage des langues. Or, avant de considérer l'impact systémique, il semble important de prendre en compte les actants du triangle pédagogique (Houssaye, 1987).

1.1. Effets sur les pôles du triangle pédagogique

Les trois pôles du triangle pédagogique sont le Savoir, le Professeur et l'Élève. Le Savoir se trouve modifié, puisqu'il s'inscrit désormais dans un contexte plurilingue. Or, malgré la transposition didactique, le Savoir n'est pas dénué de valeurs : il véhicule désormais non seulement des valeurs d'ouverture et de tolérance, mais également des valeurs centrées sur l'épanouissement de l'individu. De plus, le Savoir est abordé différemment : d'un objet d'apprentissage, il devient objet de réflexion.

La modification du Savoir a des effets tout d'abord sur l'enseignant. La mise en œuvre de séances d'APLI a permis à l'enseignant de modifier le regard qu'il portait sur les élèves. De plus, son attitude vis-à-vis des langues inconnues s'en trouve modifié : l'enseignant a progressivement moins de préjugés sur la facilité ou difficulté d'accès de la langue et effectue plus de tentatives personnelles pour parvenir à comprendre la langue, pour concevoir et pour mettre en œuvre les séances.

Cette approche didactique nouvelle a également eu un impact sur l'élève. Celui-ci a développé son estime de soi et a modifié son attitude vis-à-vis de l'objet-langue. Le travail sur les langues inconnues leur a permis de comprendre les enjeux de la distanciation qui autorise la nécessaire conscientisation et mobilisation des ressources pour résoudre le problème auquel ils sont confrontés. Ils ont ainsi développé leur envie d'apprendre à apprendre ainsi que leur curiosité, puisque certains élèves déclarent avoir réutilisé l'approche plurielle dans un contexte autre. Ils ont également envie de découvrir un grand nombre de langues complémentaires (un total de vingt-quatre).

Cependant, la mise en œuvre de cette démarche didactique n'a pas uniquement eu des effets sur les actants eux-mêmes. L'introduction des approches plurielles a modifié les relations régissant le système didactique.

1.2. Effets au niveau du système didactique

Comprendre les effets sur le système didactique, c'est examiner à la fois la relation Savoir-Professeur, Savoir-Élève et Professeur-Élève.

Lorsqu'on observe les effets des APLI sur la relation Savoir-Professeur, on constate que cette modification didactique leur a permis de mieux comprendre les concepts de situation-problème, de conceptualisation, de stratégies d'apprentissage et

de compétence. La transposition didactique s'en trouve modifiée : les enseignants ont progressivement été amenés à concevoir des séquences didactiques donnant plus de place à l'élève, avec des exigences plus élevées.

Étudier la relation Savoir-Élève, c'est mettre en exergue la nécessaire conscientisation qui mène vers le développement de compétences plurilingues par la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage. Grâce à la décentration que permet l'APLI, l'élève est amené à réfléchir et à agir. Nous rejoignons ainsi Tardieu (2010 : 8) qui considère que

« comprendre est une action impliquée, qui ne peut se réduire à un simple comportement. Elle suppose un sujet actif et comporte deux faces : l'une cognitive et l'autre opérative (Bange 2005: 38). C'est pourquoi il paraît important à la fois d'exposer à la L2, de faire réfléchir, et de faire agir ».

Même si dans notre cas, il n'y a pas d'exposition à la L2 mais bien à une Ln, on peut considérer que la prise de recul sur la langue contribue à rendre le sujet cognitif actif. De plus, le travail cognitif devrait autoriser la dénativisation (Demaizière & Narcy-Combes, 2005).

L'étude de la relation Enseignant-Élève met en exergue une modification de la pratique, essentiellement liée à la mise en place du travail de groupe. Le rôle de l'enseignant est alors révisé : il devient 'facilitateur' (Heron, 1989) voire 'passeur' (Díaz-Corrales Conde, 2004). Se met alors en place un travail de collaboration au sein du groupe, mobilisant le savoir social.

1.3. Valeur ajoutée spécifique de l'approche plurielle

L'étude des phénomènes cités ci-dessus pourrait laisser croire que les effets sont induits uniquement par la modification de la démarche didactique qui prend appui sur une situation-problème. Certes, il s'agit d'une caractéristique inhérente à la démarche d'APLI mise en œuvre. Néanmoins, nous souhaitons souligner un certain nombre de caractéristiques dont la valeur ajoutée est uniquement attribuable à l'approche plurielle envisagée.

Tout d'abord, la décentration de l'objet d'apprentissage nous paraît nécessaire et indispensable pour pouvoir déclencher la réflexion et le travail collaboratif au sein du groupe. La confrontation à des langues inconnues représente une réelle situation de résolution de problème puisque l'absence d'accès au sens direct permet une

implication de tous pour parvenir à ‘trouver la clef’ d’accès à la langue. Il s’agit, en effet, de permettre à l’apprenant d’asseoir ses apprentissages en L1 et en L2 par la consolidation de savoirs de type métalinguistique. Pour ‘décoder’ un nouveau système linguistique, dans une langue inconnue, ce dernier devra devront prendre appui sur son répertoire plurilingue (L1 et L2). On peut donc supposer que les élèves seront amenés à développer leur compétence plurilingue.

La décentration requise par les APLI, focalisant sur la conscientisation de savoirs et de savoir-faire, permet, en outre, de donner plus de sens aux concepts grammaticaux. Or, bien souvent, l’apprenant stocke des informations relatives au fonctionnement de sa L1 dans sa mémoire déclarative mais ce n’est que par la mise en œuvre de processus explicites que ces connaissances seront réellement acquises.

La seule introduction des APLI a entraîné une modification du regard porté par les enseignants sur les capacités des élèves et a mené vers une conception différente des valeurs véhiculées par l’enseignement. Comme le soulignent Reuter *et al.* (2010 : 50-51), « la réflexion sur les contenus enseignés et appris ne peut exclure les valeurs attachées aux savoirs scolaires ». Aussi, la mise en œuvre des approches plurielles a permis aux enseignants de concevoir l’enseignement comme un vecteur à la fois de valeurs d’ouverture et d’épanouissement personnel.

Par conséquent, les approches plurielles ont permis à l’élève de découvrir de nouvelles langues et de développer son attitude d’ouverture vis-à-vis des langues. On peut également considérer que conformément aux valeurs véhiculées par cette nouvelle démarche didactique, les élèves ont développé leur estime de soi et la confiance qu’ils peuvent avoir en leurs propres capacités.

2. Effets sur l’enseignement/apprentissage de l’anglais L2

Comme nous venons de le souligner, l’introduction des APLI dans le cours d’anglais a de nombreux effets sur l’enseignement/apprentissage des langues, de manière générale. Se pose cependant la question des effets sur l’enseignement/apprentissage de la L2, qui constitue la problématique sous-jacente à ce travail.

Les résultats de l’analyse des pré- et post-tests sémantiques ont permis de mettre en exergue l’utilisation par les élèves de stratégies d’apprentissage alors que l’intervention de l’enseignant est limitée. De plus, l’étude des séances d’activités

métasyntaxiques a démontré la mobilisation efficace de ressources, ce qui tendrait à prouver le développement de la compétence métalinguistique, qui est une des composantes de la compétence linguistique.

Or, nous n'avons pas de preuves tangibles en ce qui concerne l'amélioration de la compétence linguistique en L2. Une telle compétence est difficile à mesurer, puisqu'il s'agit d'étudier les connaissances implicites d'un locuteur-auditeur (R. Ellis, 2008 : 962). Comme le souligne Paradis (2009 : 96), il n'y a pas d'interface directe entre les effets de la réflexion métalinguistique et l'acquisition de la compétence linguistique. On peut donc considérer que l'acquisition de connaissances métalinguistiques est liée à une prise en compte (consciente) du fait de langue alors que le développement de la compétence linguistique ne l'est pas. Par conséquent, il est possible d'affirmer que la compétence métalinguistique a été développée par la confrontation aux langues inconnues et les activités proposées. On ne saurait toutefois prouver l'impact sur la compétence linguistique.

3. Limites de la recherche

Même si cette recherche a permis d'éclairer certains aspects des trois heuristiques didactiques, plusieurs remarques peuvent être effectuées.

Tout d'abord, l'absence de phase d'institutionnalisation peut sembler préjudiciable au transfert des apprentissages, que ce soit au niveau de l'enseignant ou au niveau de l'élève. Brousseau (2003 : 4) définit la situation d'institutionnalisation de la manière suivante :

« C'est une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives ».

Lors des ateliers de recherche avec les enseignants (ERR), il n'y a pas eu d'institutionnalisation des concepts abordés, qui ont été présentés uniquement par une mise en situation concrète sans prise de recul sur la pratique. Cette phase aurait permis tout d'abord de nommer les concepts puis de les définir de manière claire et précise. De plus, il est fort probable que lors de cette phase, les enseignants eussent abordés une possible mise en relation avec l'enseignement de l'anglais, de par la prise de recul

que l'exercice requiert. Il s'agit donc d'une erreur didactologique due à un trop grand désir de développement de l'autonomie des enseignants.

De la même façon, il n'y a pas eu de phase d'institutionnalisation à la fin des séances d'APLI, mises en œuvre avec les élèves. Il est fort probable que pour aider l'élève à transférer ses apprentissages vers l'anglais L2, une phase d'institutionnalisation eut été utile : après avoir fait émerger à la conscience les ressources diverses, cette phase de rappel et de mise en relation directe avec l'anglais aurait très probablement permis aux élèves de fixer de manière plus durable l'objectif de la séance.

Même si l'absence de cette phase fut mûrement réfléchie et non introduite afin de pouvoir mesurer les stratégies et ressources naturellement mobilisées par les élèves, il semblerait qu'envisager un transfert 'spontané', total, soit illusoire. Par conséquent, la phase d'institutionnalisation semble être nécessaire si l'on souhaite augmenter la transférabilité vers la L2.

Une deuxième erreur nous semble également préjudiciable au bon déroulement des séances. Même si les enseignants ont annoncé, oralement, la consigne pour la séance d'activités métasyntaxiques (S2) : « Vous allez essayer de créer des phrases par vous-mêmes », il eut été préférable de l'inscrire, en premier, sur la fiche de groupe. Sans situation-problème clairement définie, les élèves n'ont pas de vision globale du problème et ne peuvent pas construire, par eux-mêmes, les tâches intermédiaires. Aussi, les tâches proposées deviennent des activités et l'organisation ressemble alors à une simple pratique réflexive sur la langue, trop guidée.

Or, il semblerait qu'à trop vouloir nous concentrer sur l'approche plurielle, en cherchant à développer les stratégies et compétences métalinguistiques des élèves, nous en ayons oublié l'inscription dans l'action. Les observations ont pu être réalisées parce que le contrat didactique était modifié : les élèves se sont pris au jeu de la recherche, si bien qu'ils ont mis en œuvre les activités et, pour la plupart, y ont pris plaisir. Néanmoins, les données issues du questionnaire de fin d'année ont permis de mettre en exergue la possibilité d'inscription dans une situation réelle, puisque plus de la moitié des élèves (53 %) des élèves se sont amusés à réfléchir sur d'autres langues, de manière personnelle.

Il se pourrait, dès lors, que l'accent n'a pas été suffisamment mis sur la nécessaire pratique de référence (Martinand, 1982) : le seul sens qui a pu être donné aux activités d'approches plurielles mises en place est celui de la contribution à la

recherche. Or, il s'agissait avant tout de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs stratégies et compétences métalinguistiques. Nous aurions dû davantage insister, auprès des enseignants, sur la nécessité de montrer la « cohérence pour les activités scolaires, entre tâches, instruments, savoirs et rôles » (Martinand, 2003 : 127). La pratique de référence de l'approche plurielle est par définition-même ancrée dans un contexte plurilingue réel, où les rôles sociaux sont déterminants : l'élève qui se retrouve dans un pays étranger, risque d'être amené à déchiffrer des indications écrites afin de pouvoir interagir. Or, l'expérimentation mise en œuvre a été totalement décontextualisée : elle a servi de prétexte à la recherche et a probablement atteint son but, dans ce cadre. Par conséquent, l'absence d'intérêt que certains élèves ont exprimé eût pu être restreint en inscrivant davantage ces approches dans des situations concrètes. A trop focaliser sur la recevabilité scientifique et les variables à observer, nous en avons oublié l'essence-même : celle de l'utilité dans des pratiques sociales.

Cet écueil fut ressenti et exprimé par le groupe (et la chercheure) en septembre 2012 : l'ERR a donc souhaité envisager, en 2012-2013, de nouvelles pistes pour mieux ancrer les approches plurielles dans des situations concrètes. P1, P4 et P6 ont exploré leurs manuels (New Enjoy pour P1 et P6, New Spring pour P4) à la recherche d'activités qui pourraient bénéficier d'une inscription dans une situation plurilingue. P1 a ainsi créé un blog trilingue (anglais, espagnol, néerlandais) à partir du support de son manuel New Enjoy 5°. Elle l'a proposé à ses élèves de 5° bilangue (anglais-allemand) en présentant la situation de la manière suivante (cf. *podcast* n° ***):

« Alors, ce weekend, je suis tombée sur un forum de discussion auquel participait ma fille... C'est écrit en plusieurs langues, et je n'y comprends rien. J'aurais donc besoin de votre aide, parce que je sais que vous, vous apprenez plusieurs langues. Est-ce que vous pouvez me dire de quoi ça parle tout ça et s'il faut que je m'inquiète... ? »

Même si la situation n'est pas réelle, elle l'a inscrite en tant que pratique et non seulement en tant que Savoir, ce qui a modifié l'implication des élèves. La résolution de problème (comprendre un forum en langue inconnue), les stratégies mises en œuvre ont été les mêmes que celles que nous avons cherché à développer lors de l'expérimentation ; la différence essentielle réside dans la présentation de la situation qui est devenue une réelle situation-problème ayant du sens.

Cet exemple souligne l'importance (parfois sous-estimée dans l'expérimentation) de l'inscription sociale de la tâche. Nous avons cherché à développer les compétences plurilingues, objectif présent dans le Cadre mais souvent négligé lors de la conception des programmes scolaires au profit de l'approche actionnelle. De même, un des points communs entre didactique des approches plurielles et didactique de l'anglais, est la nécessaire « structuration cognitive et psycholinguistique » (Chini, 2008). Il nous a donc semblé utile et intéressant de vérifier dans quelle mesure les approches plurielles pouvaient participer à la réalisation de cet objectif. Cependant, toute activité, pour être réussie, doit être porteur de sens pour les élèves.

Par conséquent, alors que l'exploration tant de la dimension épistémologique, praxéologique que psychologique de l'introduction des APLI au sein du cours de langue a permis de montrer les effets souvent positifs sur l'enseignement/apprentissage des langues, il semblerait que la prise en compte de la pratique de référence soit un atout complémentaire à ne pas négliger.

4. Préconisations pour l'intégration des AP dans l'enseignement L2

Il est possible d'envisager l'introduction des approches plurielles dans le cadre d'un enseignement spiralaire de la L2, afin de permettre une distanciation vis-à-vis des concepts (réflexion métalinguistique) et des stratégies d'apprentissage mis en œuvre. On peut alors supposer qu'une telle alternance entre ces deux démarches didactiques permettrait de développer à la fois la compétence métalinguistique des élèves et leur compétence linguistique. En outre, l'élève deviendrait davantage acteur de ses apprentissages, qu'il soit acteur cognitif ou acteur communicant. Une telle implication ne saurait toutefois se faire sans l'adhésion des élèves. Or, l'analyse de l'expérimentation ainsi que les résultats du questionnaire final ont montré des attitudes d'ouverture et de curiosité vis-à-vis des langues inconnues abordées dans le cadre des approches plurielles. Ces résultats nous amènent à penser que l'introduction d'une langue inconnue devrait susciter une adhésion de la part des élèves, favorisant la réflexion.

Néanmoins, quelques préconisations nous semblent utiles pour favoriser la réussite de l'intégration des APLI dans le cursus d'enseignement de la L2 (anglais).

Nous les présentons ci-dessous, selon les trois heuristiques de la recherche en didactique.

1.1. Préconisations épistémologiques

Pour que l'approche plurielle basée sur des langues inconnues puisse fonctionner, il est important de les inscrire dans une situation de référence, même artificielle, avec un réel objectif de résolution de problème. L'inscription dans une situation de référence devrait permettre de donner du sens à la démarche, de manière à ce qu'elle soit totalement intégrée dans le cours d'anglais. Même si la problématique de la référence (Martinand, 2003), ne s'oppose pas à la transposition didactique (Chevallard, 1985), il est fort probable qu'une transposition générale, permettant de passer des pratiques de référence aux activités scolaires permettrait aux élèves (et enseignants) de davantage trouver de sens aux activités proposées.

Or, les élèves monolingues n'ont que très peu de situations de référence plurilingues. Par conséquent, concevoir l'objet d'enseignement en l'inscrivant de manière artificielle dans un contexte plurilingue, devrait permettre à l'élève de construire une nouvelle situation de référence. On peut dès lors considérer que la démarche d'approche plurielle basée sur des langues inconnues fonctionne dans le sens contraire d'une démarche d'enseignement de l'anglais, traditionnelle : il s'agit de l'appui sur le savoir pour construire la situation de référence (APLI) *vs.* l'appui sur la situation de référence pour faire sens et accéder au savoir (enseignement L2).

Finalement, il est essentiel de permettre aux enseignants de prendre conscience des capacités des élèves à effectuer une réflexion en langue inconnue. Ce n'est que par cette prise de conscience qu'ils seront en mesure de construire des séances permettant à l'élève d'être réellement confronté à un problème à résoudre.

1.2. Préconisations praxéologiques

Pour que l'approche plurielle basée sur les langues inconnues fonctionne, il est essentiel de mettre en place un travail de groupe. Le travail individuel de cinq minutes permet à l'élève de se concentrer, de manière autonome, sur le problème à résoudre et éventuellement d'envisager les tâches à effectuer. Puis le regroupement autorise les élèves à mettre en commun leurs réflexions et, par des échanges fructueux et un questionnement qui leur est propre, de parvenir à résoudre le problème auxquels ils

sont confrontés. Ce quatrième pôle du tétraèdre didactique prend, dès lors, une place à part entière au sein de la classe par la mobilisation du savoir social et distribué.

L'enseignant joue un rôle restreint lors de ces séances : il lance les activités, puis lors du travail de groupe, se limite à mettre en œuvre la technique du 'miroir', de manière à ce que les élèves cherchent les réponses au sein du savoir distribué. Il devient dès lors un 'facilitateur' voire un 'passeur' et accompagne l'élève dans le développement de son autonomie ou de la découverte de ses propres capacités.

Finalement, lors de la synthèse qui devient alors la phase d'institutionnalisation, l'enseignant fait émerger les différentes propositions et par la confrontation des idées, permet aux élèves de verbaliser les démarches. Il demande également aux élèves de chercher les liens à établir entre la séance et l'enseignement de l'anglais au quotidien, facilitant ainsi la transférabilité des stratégies mises en œuvre et des ressources mobilisées.

1.3. Préconisations psychologiques

Pour que l'appropriation didactique puisse se faire, il est essentiel de permettre aux élèves de prendre conscience des stratégies mises en œuvre et de les amener à mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre le problème auquel ils sont confrontés. Par conséquent, pour qu'un transfert de stratégies et de compétences puisse se faire, nous suggérons le recours au moins à deux langues inconnues différentes. Nous avons choisi, pour des raisons d'accessibilité, de proposer tout d'abord un texte écrit ; les stratégies d'apprentissage permettant l'accès au sens sont, en effet, plus évidentes lorsque l'*input* de la source est suffisamment clair et présente quelques points d'ancrage. En outre, le désir d'accès au sens est naturellement présent chez l'élève et également indispensable pour créer des phrases nouvelles. Les activités métaphonologiques (non étudiées dans le présent travail), correspondant à la situation-problème « Essayez de prononcer ces phrases inconnues », présentent également un intérêt situationnel pour l'élève : la langue orale est, en effet, bien souvent le premier medium de communication et peut donc développer l'ancrage dans des situations de référence.

Afin de lutter contre les stéréotypes et permettre aux élèves de développer leur attitude d'ouverture à l'altérité, il nous semble essentiel de ne pas annoncer la langue qui sera présentée. Le travail à partir des langues des élèves allophones peut être réalisé en dehors du contexte de classe, en conservant un certain mystère lors de la

présentation en classe. Ce n'est qu'au moment de la synthèse que l'élève se fera connaître et pourra engager une discussion sur son pays d'origine, s'il le souhaite.

4. Une nécessaire formation des enseignants

Mettre en œuvre des approches plurielles basées sur des langues inconnues ne saurait se faire sans formation préalable. Celle-ci peut avoir lieu sous forme d'action de formation continue des enseignants, mais elle nécessite alors au moins trois jours répartis tout au long de l'année. Elle peut également s'inscrire dans la formation initiale des étudiants.

En effet, comme le pose Castellotti (2001b) :

« Si on vise, en effet, à faire construire par les apprenants une compétence plurilingue et pluriculturelle dès le début de l'apprentissage, il importe au premier chef d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture, si l'on ne veut pas qu'ils conservent des représentations contraires à ce projet et susceptibles de l'entraver ».

Par conséquent, il devient nécessaire d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants, que ce soit en formation initiale ou continue.

En tant que professeur d'anglais, en charge de la formation linguistique et didactique des étudiants de Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), parcours professeur des écoles, nous avons choisi d'inscrire les approches plurielles dans le parcours de formation des étudiants de première année. L'objectif était double : leur permettre de réfléchir à leur vécu en tant qu'apprenant et les autoriser à adopter, progressivement, un positionnement d'enseignant capable de réfléchir sur la pratique. Pour ce faire, ils ont complété un journal en ligne, après chaque séance, afin de consigner leurs expériences.

Plusieurs observations ont été effectuées : de manière générale, les étudiants ont été surpris par leurs capacités à accéder au sens et par la confiance progressive qui s'est développée. L'analyse de la conception des séances leur a permis de comprendre les concepts de situation-problème, de stratégies et de compétences métalinguistiques. Ils ont également été surpris par l'impact du travail de groupe sur la résolution des problèmes et ont estimé que certaines fiches étaient trop guidées : d'après les étudiants (à la fois en position d'apprenant et enseignant), il est important de croire en les capacités des élèves et de leur laisser une autonomie suffisante pour qu'ils découvrent

par eux-mêmes ces capacités. Certains considèrent également que ces séances leur ont permis de prendre conscience de la nécessité de donner du sens à l'enseignement, quel qu'il soit.

On peut donc considérer que la mise en œuvre de séances d'approches plurielles basées sur les langues inconnues a permis aux étudiants de développer à la fois leur maturité cognitive, leurs attitudes non seulement vis-à-vis des langues inconnues mais également en ce qui concerne leurs propres capacités, puis leurs capacités d'analyse de pratiques.

Pour conclure, nous souhaitons souligner les multiples effets des APLI, sur tous les acteurs de la relation pédagogique, mais également sur la chercheuse. Or, afin de développer les bienfaits d'une telle approche, une réelle réflexion institutionnelle propre à l'enseignement/apprentissage des langues et à la formation professionnelle qui en découle nous semble indispensable. Ce n'est qu'en envisageant l'enseignement des langues de manière plurielle que nous pourrions aider nos élèves à devenir de futurs sujets cognitifs et communicants, inscrits dans une ouverture sur le monde qui est à l'heure, indispensable.

Bibliographie succincte

Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2001/3(123-124), 365-372.

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique, nativisation, tâches et TIC. *ALSIC*, 8(1). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/326>

Díaz-Corrales Conde, J. (2004). De l'étrangeté à la complicité. *Didáctica (Lengua y literatura)*, (16), 23–32.

Heron, J. (1989). *The Facilitator's Handbook*. Londres : Kogan Page.

Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), 125–130.

Reuter (éd.), Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2^e édition.). Bruxelles : De Boeck.

