

ISSN-L : 2661-7870 Vol. 05, n° 02/2022 p. 161-179 10^e numéro

Dora FRANÇOIS-SALSANO - dora.francois@univ-nantes.fr
Nantes Université, CREN 2661

L'approche créative dans les classes de langues : une formation didactique et pédagogique pour la valorisation de la diversité linguistique et culturelle

Article reçu le 07.09.2022;

Accepté le 18.12.2022;

Publié le 29.12.2022

Résumé : En France, la formation initiale et continue des professeurs des écoles (PE) en didactique des langues et cultures (DLC) présente des enjeux importants pour une transformation de la prise en compte de la pratique de l'oral dans la classe. Premièrement, concernant le besoin d'accompagner le PE à dépasser ses représentations de l'enseignement-apprentissage des langues qui donnent souvent lieu à des approches inadaptées pour le primaire. Ensuite, lui permettre de concevoir des actions créatives afin de valoriser la diversité linguistique et culturelle présente dans l'espace scolaire français, afin de faire émerger le potentiel linguistique des enfants. La priorisation de l'oral prend une dimension étonnante lorsqu'on s'intéresse à l'individu qui oralise, surtout s'il est mis face à des pratiques esthétiques mettant en scène des interactions sensibles.

Mots clés : formation, didactique des langues et cultures, diversité, approches créatives

The creative approach in the language classroom: a didactic and pedagogical training for the valuation of linguistic and cultural diversity

Abstract: The initial and ongoing training of school teachers (PE) in the didactics of languages and cultures (DLC) presents important challenges for a transformation in the consideration of oral practice in the classroom. Firstly, concerning the need to accompany PEs in overcoming their representations of language teaching and learning, which often lead to approaches that are unsuitable for the first level. Secondly, to enable them to design actions to enhance the linguistic and cultural diversity present in the French school environment, in order to bring out the linguistic potential of children. The priority of the oral language takes on a surprising dimension when one is interested in the individual who speaks, especially if one confronts them with aesthetic practices that lead to sensitive interactions.

Keywords : training, language and culture didactics, diversity, creative approaches.

Pour citer cet article :

FRANÇOIS-SALSANO Dora (2022). L'approche créative dans les classes de langues : une formation didactique et pédagogique pour la valorisation de la diversité linguistique et culturelle *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2), 161-179. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Le Professeur des écoles (PE) en France n'est pas un spécialiste de l'enseignement des langues. Ainsi ses connaissances pédagogiques et didactiques pour aborder les langues à l'école primaire sont marquées par ses propres souvenirs d'apprentissage et fortement impactées par les expériences acquises sur le terrain d'exercice. Les PE en formation initiale (PES) ont le même profil et, même si les étudiants en formation déclarent être insatisfaits des pratiques observées dans les classes, ils sont pourtant sceptiques vis-à-vis d'approches et pratiques qui sortent du *déjà-vu*, du *prêt à utiliser*.

Ce rapide constat n'est possible que grâce aux recueils des représentations réalisés depuis 2012 au sein de l'Inspé¹ de Nantes Université, en France. Mais, il est important de préciser que notre proposition visant une transformation de l'appréhension de l'oral et notamment des situations d'interaction a été pensée et mûrie dans des cadres différents, notamment auprès des enseignants de FLE à l'Université de Brasilia, Brésil. Par ailleurs, faisant partie de l'équipe de formation du Master Art'énact (INSPE-UPEC - Paris), il m'a été possible d'approfondir mon questionnement sur le potentiel présent dans les pratiques créatives de narration afin d'aider les enseignants à cerner les enjeux de l'oral et des interactions dans l'enseignement-apprentissage des langues et cultures.

La question centrale de ma proposition de ce travail de recherche est celle qui consiste à savoir s'il est possible de concevoir une démarche de formation initiale en DLC favorisant la créativité, les émotions et l'imaginaire afin de construire des notions d'interaction et des pratiques d'oral respectueuses des identités individuelles. Nous faisons l'hypothèse que, si l'on donne l'occasion aux PES d'expérimenter la décentration des seuls aspects linguistiques, ils pourront accompagner leurs élèves à construire de compétences narratives interculturelles, d'interaction et de médiation respectueuses de la diversité linguistique et culturelle existante dans leurs classes. En supposant que cela soit possible, il est important de déterminer les activités pouvant être développées afin de permettre cette construction.

Ainsi, tout en portant un rapide regard sur le cadre de formation, notre article présente une approche didactique et pédagogique afin de répondre aux inquiétudes des PES relatives à leur légitimité d'innover par des

¹ INSPE Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation. Inspé est responsable de la formation initiale et continue des enseignants et contribue à la recherche de pratiques pédagogiques innovantes. L'Institut prépare les professionnels de l'enseignement et de l'éducation à une expertise dans l'analyse des processus d'enseignement et d'apprentissage et les initie à la recherche en éducation dans une approche didactique.

approches et pratiques pédagogiques pour aborder les langues étrangères à l'école. Le travail développé dans le cadre de la formation en Master MEEF² 1er degré s'insère dans une perspective *énactive*, théorie développée par Francisco Varela, qui postule que le sens émerge de l'action. Il est également structuré autour de l'Arbre du Savoir Apprendre, un référentiel cognitif, élaboré par Hélène Trocmé-Fabre.

1. Accueillir les représentations (MEEF), 1er degré

Notre première partie a pour objectif d'évoquer les représentations des PES et les enjeux de formation qui impactent leurs actions. Il s'agit d'un public qui agira de manière polyvalente et qui a besoin de diriger le regard sur les approches d'enseignement / apprentissage appropriés au 1^{er} degré. Signalons que les étudiants qui arrivent en Master MEEF 1^{er} degré, à Nantes, ont suivi des parcours de formation variés en licence : psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, LEA, langues, etc. Pour une grande majorité, le contact avec les LV en termes institutionnels remonte aux années de lycée et nombreux sont ceux qui affirment avoir des souvenirs très négatifs relatifs aux cours et à leurs propres performances à l'oral. Un nombre important considère leurs compétences linguistiques inférieures au niveau B1, alors que le B2 est attendu. Les PES pensent avoir un « vocabulaire faible » et un « mauvais accent ».

Cette expérience déclenche un sentiment d'insécurité, voire d'« illégitimité » à enseigner les langues à l'école primaire. Cette situation n'est ni récente ni propre aux étudiants puisque, déjà en 2003, Aden signale que « d'aucuns se découragent face à la difficulté de combler les lacunes qui leur paraissent insurmontables » (Aden, 2003). Par ailleurs, en 2006, Gaonac'h affirme que « beaucoup de maîtres dans les écoles sont préoccupés de leur propre niveau en langues, et de la qualité du 'modèle' qu'ils peuvent fournir aux élèves » et il signale que le « simple exemple ne peut pas suffire à obtenir un résultat satisfaisant ; pour ce faire, il existe des connaissances et des techniques qui doivent être présentées et pratiquées en formation » (Gaonac'h, 2006, p. 149). Il en ressort que le futur enseignant, qui sera en contact direct avec les apprenants, se trouve en souffrance par rapport à la tâche à venir. Son sentiment est marqué d'une part par sa biographie individuelle d'apprentissage (difficultés et échecs) et d'autre part par l'image qu'il a de ses compétences en langues (prononciation et maîtrise de l'oral).

² Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, 1^{er} degré. Le premier degré se charge de la scolarisation des élèves de l'école préélémentaire (2 à 6 ans) et de l'école élémentaire (6 à 11) ans.

Pour Trocmé-Fabre,

« Notre histoire, notre biographie, se construit avec et par nos représentations, c'est-à-dire les images que nous forgeons du monde extérieur, des autres et de nous-même » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 44).

Prendre en considération la question des représentations des PES est central dans la formation et il semble légitime de se questionner sur le type d'empreinte que celles-ci peuvent laisser chez les élèves. Or, si le futur enseignant n'a pas l'occasion de laisser émerger ses représentations et d'être confronté à elles, comment pourrait-il comprendre celles des enfants ? Comment pourrait-il identifier les approches à adopter pour accompagner ses élèves et remplir au mieux les exigences de sa fonction d'enseignant ? Toujours, selon Trocmé-Fabre,

« regarder en face ces représentations, repérer les images que nous formons au sujet des situations, des personnes ou des objets de notre environnement constitue l'une des premières étapes d'un acte d'apprenance. Ces images parfois visuelles, parfois auditives, parfois ressenties kinesthésiquement, peuvent aussi devenir des leviers de compréhension si nous considérons comme des pré-conceptions, des idées "déjà là", et si nous acceptons de les soumettre au regard des autres » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 44).

Ce public constitue ainsi un défi pour la formation en DLC, particulièrement parce que, du fait de sa polyvalence, le PES est confronté à la complexité de l'enseignement des langues et notamment de l'oral (difficile à travailler).

2. L'oral et les exigences d'interaction

La deuxième partie de notre article vise à présenter des éléments fondamentaux de la structure de notre proposition et notamment comment sont envisagés *l'oral* et *l'interaction*. Car l'un comme l'autre apporte à la didactique des langues un terrain fertile à la réflexion. Si l'oral depuis les approches communicatives vise le « développement de compétences de communication » (Cuq, 2003, p. 183), l'interaction peut être considérée « comme un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux ». (Cuq, 2003, p. 135)

On sait que l'oral expose ceux qui interagissent à une organisation très complexe. Il semble alors important que

« celui qui enseigne à apprendre une langue, par exemple, ne [puisse] plus ignorer qu'un élément de la langue perd toute signification s'il est isolé de son contexte. Un son extrait du cadre morpho-lexical ou du phrasé intonatif, un mot extrait du cadre syntactique... ne peuvent donner à

l'apprenant qu'une vision déformée des relations de la pensée, de la langue et du réel » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 240).

Aden, dans le cadre des « langues enactées », affirme que

« pour apprendre à interagir dans une nouvelle langue, il est nécessaire d'apprendre à discriminer de nouveaux sons, à apprivoiser des sonorités inouïes, physiologiquement avec sa bouche et ses cordes vocales, à les déployer dans sa cage thoracique, et son corps tout entier il est également nécessaire d'apprendre à les relier des mots « hors-sol » avec une réalité mentale et un imaginaire déjà existant » (Aden, 2017a).

Toujours pour Aden, l'interaction demande des efforts pour déplacer les points de vue et, en citant Berthoz, des « points de sentir », pour elle il faut également « une grande plasticité mentale pour construire des ponts entre le familier et l'impensé, il faut assez de confiance en soi pour ne pas avoir peur de la différence de l'autre » (Aden, 2017a).

En formation, notre proposition vise à prendre le soin de traiter l'oral et l'interaction avec les PES en les faisant réfléchir et expérimenter. Partir de la mécanique vocale pour arriver à la réalité cérébrale multisensorielle d'une démarche interactive semble être une entrée à proposer pour que le futur enseignant puisse ultérieurement la prendre en considération dans ses actes pédagogiques et dans l'espace classe.

Nous allons expliquer notre démarche de manière minimaliste, voire simpliste, par les contenus évoqués avec les étudiants afin de constituer une base de savoir. C'est la piste didactique que nous privilégierons pour justifier le choix des activités pédagogiques que nous pensons pertinentes pour l'école primaire, afin d'aborder les langues à l'oral. Tout en étant consciente de l'importance du cerveau (concept de l'énaction), nous passerons sous silence les aspects neuroscientifiques (même s'ils font partie de la structure globale de la démarche) impliqués dans la proposition, en raison de l'ampleur que prendrait le texte si nous les développions.

2.1. L'oral

Nous considérons pour la didactique l'oral comme la *mécanique utilisée par l'individu pour s'exprimer*, celle qui incombe à la physiologie. C'est la mécanique qui fait jaillir la voix - voix qui permet de nommer quelque chose et de le faire exister. Le processus commence dans les poumons par l'inspiration, l'expiration lui donnera sa force et son pouvoir. La respiration a donc un rôle important dans le travail mené avec les étudiants (mécanique, comme nous venons de voir et émotionnel, dont on en parlera ensuite).

Après les poumons, l'air emprunte le chemin du larynx qui mène à la trachée et aux cordes vocales. Le larynx est, selon Abitbol

« un instrument à cordes et à vent. Lors de la phonation, les cordes vocales se ferment et créent des vibrations de la muqueuse de la corde vocale. Cette muqueuse et non la corde ondule pour faire venir vibrer avec son homologue [...]. Ainsi, la vibration naît au niveau des cordes vocales, les voyelles et les consonnes au niveau des caisses de résonance » (Abitbol, 2005, p. 62).

Le son se module ensuite par la langue et la bouche (les lèvres) avec l'articulation mandibulaire et voyage par le visage, faisant la tête fonctionner comme un résonateur. La forme crée par la bouche et la langue, le mot, « s'inscrit dans notre existence et permet à tout un chacun de former d'autres mots. Il ne doit sa survie qu'à l'échange avec les autres. » (Abitbol, 2005, p. 71). Afin de créer des mots, nous possédons « seulement une quarantaine de mouvements bucco-pharyngés qui permettent par leur association d'émettre le mot. » (Abitbol, 2005, p. 140)

L'oreille agit ensuite comme récepteur auditif indispensable pour apprendre à parler. Le chemin acoustique est constitué du conduit auditif externe (apporte la vibration jusqu'au tympan), l'oreille moyenne (début du tympan) et l'oreille interne (responsable de l'équilibre et de l'audition). Ainsi, « la voix résonne à l'intérieur de nous-mêmes » (Abitbol, 2005, p. 111) Néanmoins, pour percevoir par le biais de l'audition il faut percevoir l'espace acoustique, l'objet sonore, tout en étant exposé à un univers sonore d'une grande richesse. La perception auditive vient ainsi d'une cohérence de tous les signaux. Cette perception est multisensorielle, elle comprend le « sens du mouvement » et est reliée à l'environnement. Pour Berthoz, percevoir les paroles de quelqu'un exige la création d'un « décor » dans lequel les perceptions pourront s'inscrire avec l'adoption de telle ou telle posture. Dans le cas de l'immobilité physique lorsqu'on écoute sans bouger, il y a tout de même mouvement, car « l'attention est un mouvement arrêté, mais exécuté à l'intérieur de soi-même » (Berthoz, 1997, p. 229).

2.2. L'interaction

En DLC, l'interaction joue un rôle très important dans la communication. Il s'agit d'une activité langagière qui fait intervenir des compétences de compréhension et d'expression orale, mais qui exige de l'individu des efforts qui vont au-delà de celles-ci. Pour cette raison, nous allons privilégier ici l'utilisation du terme de « mise en relation » afin de désigner un processus *d'avant interaction*. Notamment parce que, comme rappelle Auchlin

« dans l'interaction verbale se déploient en nous des affects complexes, issus de sources aussi diverses et hétérogènes que la situation et

l'environnement, les objets représentés, les actes et les jugements présentés ou accomplis verbalement, l'interaction, le ou les autres partenaires » (Auchlin, 2003, p. 173).

Il s'agit par conséquent de proposer une structure permettant de comprendre la *mise en relation* et d'expérimenter : les espaces et ses organisations, la territorialité, les réglés *proxémiques*³, l'environnement, les langages corporels, la voix, les mouvements et les émotions.

Rappelons que les futurs enseignants vont exercer dans des contextes très différents : milieu urbain ; milieu rural ; classes pouvant être composées d'enfants bilingues, plurilingues, allophones, porteurs d'un handicap, porteurs de troubles ; écoles en Réseau d'éducation prioritaire (REP et REP+)⁴, où 55% à 70 % des élèves appartiennent aux catégories socioprofessionnelles les moins favorisées et avec un taux important de difficultés d'apprentissage⁵. Il semble alors évident que chacun de ces contextes demande des approches diversifiées pour la *mise en relation* dans les classes. Cela demande également un engagement individuel en fonction des diverses sensibilités des enseignants et de leur polyvalence. De ce fait, il ne peut pas y avoir un modèle ou des pratiques prescriptives à suivre, mais des pistes, des possibles à mettre en action, en fonction des divers profils (enseignants et enfants) et des contextes.

C'est la raison pour laquelle il semble important de proposer au PES de réfléchir sur la structure d'avant interaction et plus précisément sur l'un des éléments de cette structure, c'est-à-dire la recherche du sens. Car, le sens donné aux actions et interactions crée des liens qui se tissent dans l'affect, qui se manifestent par des émotions. Toute interaction a besoin d'être porteuse de sens afin d'être réussie. Par ailleurs, dans le cas qui nous préoccupe, l'interaction a besoin d'un cadre de sécurité émotionnelle afin que l'apprentissage se fasse.

2.3. Une structure émotionnelle

Considérons, par exemple, que la classe fonctionne comme un espace social où le lien va être soutenu par une gamme subtile d'émotions, dont la honte, la culpabilité, la jalousie, le mépris, la compassion, la sympathie, etc. La faculté de jugement, le choix, l'intentionnalité des actions sont liés à la

3 Néologisme introduit par Edward T. Hall à partir de 1963 qui désigne « l'ensemble des observations et théories que l'Homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique ».

4 Source : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/donnees-cles.html>

5 Source : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34338/enseigner-en-education-prioritaire-pour-accompagner-les-eleves-les-moins-favorises.html>

gestion des émotions de celui qui va interagir. Tout en sachant que les émotions comportent des caractéristiques indépendantes des individus et des cultures lorsqu'elles sont primaires (colère, dégoût, peur, tristesse, joie, surprise), et que celles-ci sont souvent exprimées à notre insu, par l'expression de notre visage, par notre attitude corporelle, par nos gestes, il semble important de les expérimenter dans une situation sécurisée. Ceci vise l'émergence d'émotions secondaires (culpabilité, embarras, mépris, complaisance, enthousiasme, fierté, plaisir, satisfaction, honte), qui, comme nous savons, sont reconnues par les membres d'un même groupe permettant sa régulation et la création des liens. Elles sont ainsi régulatrices et contribuent au maintien de l'individu en état d'adaptation, favorisant des apprentissages collaboratifs et des interactions co-construites (Damasio, 2002 ; Marmonier, 2014 ; Delage, 2014).

Ainsi, nous proposons une démarche de formation qui comporte une part d'inconnu, d'observation et de gestion des émotions. Elle prend appui et s'inspire du référentiel cognitif de l'acte d'apprendre, l'Arbre du savoir-apprendre© de Trocmé-Fabre (2003) - car selon son auteur la symbolique de l'arbre est due à

« La nature et le rôle de la sève, montant du bas vers le haut et mise sous tension par les lois de la photosynthèse, la nature fractale et holarchique de l'arbre ont permis d'exprimer les trois niveaux de structuration de l'organisme apprenant : la régulation, l'adaptation et l'évolution. L'arbre permet aussi d'exprimer la complémentarité des différentes parties et leur relation à un 'tout' vivant et en devenir » (Trocmé-Fabre, 2003, p. 30).

L'acte d'apprendre défini par Trocmé-Fabre se réalise en étapes qui sont des axes stratégiques et repères dans le parcours menant à l'autonomie. Cette autonomie représente l'engagement et l'investissement de l'individu par rapport à son apprentissage et la modélisation est une représentation mentale, physique, verbale et graphique de la démarche cognitive pour apprendre.

Les dix actes fondamentaux de l'activité cognitive sont des savoir-faire qui répondent à des besoins vitaux pour que l'organisme soit en équilibre. Comme il s'agit d'actes, ils sont représentés par des verbes : contextualiser, reconnaître, organiser, ancrer, choisir, innover, échanger, comprendre, intégrer, communiquer :

« À ces dix actes correspondent dix aptitudes potentielles, qui demandent à être actualisées, à s'inscrire dans notre histoire individuelle et collective, dans nos différents types de relation (l'environnement, les autres, soi) » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 95).

Les aptitudes sont : savoir-découvrir, savoir-reconnaître les lois de la vie, savoir-organiser, savoir- créer- du- sens, savoir-choisir, savoir-innover, savoir-échanger, savoir-comprendre, savoir-intégrer, savoir-communiquer.

3. Une proposition de formation

Cette troisième et dernière partie expose le travail réalisé pendant le semestre 1 de Master MEEF 2 pour l'année universitaire 2019-20, auprès des PES. Le nombre d'heures proposées est de 3 x 3h avec un total de 9h/semestre. Nous organisons en cinq étapes principales les éléments pour une proposition de formation : conception et organisation, mise en place et analyses et perspectives.

Partons des besoins de formation selon Trocmé-Fabre, qui soutient que les étudiants doivent savoir,

« par exemple, qu'un acte visuo-moteur (si fréquemment demandé à l'étudiant) est organisé dans et par le cerveau deux secondes *avant* que l'acte ait lieu ; que la perception (visuelle, auditive, tactile...) est, dans une proportion de 80 %, une construction de notre histoire personnelle ; que le contexte est indispensable pour faire *émerger du sens* ; que les compétences ne sont ni de l'ordre de l'avoir, ni de l'ordre du faire, mais de l'ordre de l'être-qui-se-sait-en-devenir, qu'elles existent dans la perspective d'un savoir-faire, par rapport à une finalité » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 241)

Ensuite, nous identifions quelques difficultés que risque de rencontrer une formation aux PES :

- Public non habitué à considérer l'oral et les interactions du point de vue du non verbal, de l'imaginaire ainsi que des affects.
- Méconnaissance du besoin de prendre en considération l'image des langues et cultures.
- Manque de réflexion autour de la présence d'élèves bilingues et du besoin de valoriser les langues et les cultures de la classe.
- Difficultés à accepter que les apprentissages puissent se faire en autonomie (apprentissage collaboratif, tandem, coproduction) et que lui, enseignant, ne soit pas (ou plus) la seule source d'information.
- Difficulté à envisager qu'il faut du temps pour que les apprentissages se fassent.

- Envisager que la langue étrangère ne s'apprend pas comme la première langue, mais que certaines compétences sont transférables et peuvent constituer des facilitations ou inhibitions proactives⁶.

Cette liste non exhaustive donne lieu à des réflexions à propos de la formation des PES afin qu'ils puissent d'une part faire émerger en eux leurs propres compétences à enseigner en fonction de leur diversité (formation, niveau linguistique, etc.) et d'autre part accompagner leurs élèves dans la construction des compétences autres que linguistiques, c'est-à-dire de compétences interculturelles, d'interaction et médiation, tout en respectant leur diversité en tant qu'élèves.

3.1. Éléments pour une proposition de formation

Il s'agit d'ouvrir un espace permettant aux étudiants d'avoir une zone de liberté afin de construire des connaissances communes, de s'engager dans le processus de recherche, de construire une argumentation productive et d'externaliser de manière créative leurs connaissances. Les diverses activités ont pour objectif d'explorer les possibles individuels et collectifs :

1. expérimenter et découvrir que les représentations naïves ne correspondent pas à ce qui est observé.
2. affronter l'étrange, c'est-à-dire, s'engager dans des actions qui semblaient impossibles au départ avec une place importante accordée à l'improvisation.
3. jouer (plusieurs acceptions du terme) dans une ambiance décomplexée, où chacun peut maîtriser ses inhibitions étant autorisés à découvrir de façon ludique des nouvelles connaissances (de soi-même et plus largement l'acquisition de nouveaux savoirs).
4. être encouragé à se voir et à agir avec de réels ressentis, c'est-à-dire ne pas chercher à correspondre à l'image que les autres peuvent avoir les uns des autres, mais d'exprimer avec ses sensations et attentes.

3.2. Conception et organisation

Dans la conception de la proposition, les dimensions imaginaires et créatives prennent une place centrale et se situent dans une perspective éactive, dans un ancrage langagier et didactique. La réponse émotionnelle ressentie lors des situations de formation vise à impacter la qualité d'approches et de

6 « Ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité [...] sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité [...] acquise auparavant. Le transfert est alors qualifié de transfert positif [...]. Mais parfois l'acquisition de nouvelles habilités peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle de transfert négatif [...] ». (Cuq, 2003)

pratiques pour qu'elles soient d'un côté proche des besoins des PES (« légitimité ») et par extension proches des besoins des enfants (imaginer, jouer, prendre du plaisir, apprendre).

3.2.1. Objectif général de la formation

Donner l'occasion aux PE stagiaires de se décentrer des aspects linguistiques de l'enseignement des LE afin qu'ils puissent accompagner leurs élèves à la construction de compétences interculturelles, d'interaction et de médiation⁷. Leur faire expérimenter les facteurs émotionnels sur les apprentissages notamment en production de l'oral. En d'autres termes, accorder une place importante à l'être dans toute sa diversité afin qu'il puisse se placer, exister et interagir dans la diversité linguistique et culturelle.

3.2.2 - Questions explorées par la formation

Voici quelques questions abordées par noter travail :

1. La dimension émotionnelle et l'imaginaire jouent-ils un rôle dans l'appréhension de l'interaction ?
2. La dimension créative offre-t-elle une ouverture pour que le PES puisse développer ses propres démarches pédagogiques en LE ?
3. Les dimensions créative, imaginaire et émotionnelle représentent-elles des freins ou des leviers pour l'assurance professionnelle du PES ?
4. Comment le PES aborde-t-il l'étrange ? Comment l'apprivoise-t-il ?

3.2.3. Fiche d'auto-positionnement argumentée

Dans le but de procéder à un recueil d'informations, nous avons échangé à l'oral (lors des discussions avant les 9h heures de formation), élaboré une fiche d'auto-positionnement argumentée, une fiche d'observation et une fiche bilan formation. Celles-ci ont été remplies avant et après les séances. La jauge figurant en début de la fiche a pour but de rendre flexible le positionnement de chacun. Une position tranchée à ce stade de la formation serait, à notre avis, difficilement envisageable parce qu'il s'agit d'un processus pouvant être dit de transformation et cela implique une activité

⁷ La médiation est évoquée dans un autre article sous presse *Raconter et ressentir pour devenir médiateur linguistique et culturel au CP*. Les séances de formation ont été organisées de manière à pouvoir explorer des questions relatives à l'interculturalité, l'interaction et la médiation, néanmoins dans le cas de cet article nous faisons état seulement la deuxième (interaction).

mentale complexe (perception et compréhension) et une reconstruction notionnelle. Nous la présentons en 4.2.

3.2.4. Activités proposées

Les 9h heures de formation (3 x 3 heures) mettent en œuvre des activités créatives afin d'explorer les imaginaires (actions, réactions, attitudes, discours) relatifs aux LE, les affects, les émotions, etc.

La DLC prend en compte la diversité dans son ensemble : linguistique, langagière, culturelle, pratique, classes de stage. Elle cherche à observer le PES en formation et recueillir leurs postures face aux propositions : les références, l'engagement, les refus, l'adhésion, la curiosité, les ruptures, qui conduisent à l'intégration des contenus.

Afin de créer les conditions optimales pour un travail interactif (verbal et non verbal), l'espace institutionnel a dû être pris en considération. Il semble évident que les salles de classe avec leurs rayons de tables et de chaises, sans espace de circulation et où chacun se trouve entravé, ne constituent pas le décor idéal pour les interactions. Pour cette raison et afin que les PES puissent faire l'expérience de l'espace vide, la première séance a été réalisée dans une salle de danse⁸. Dans ce lieu vide d'objets, les PES sont amenés à éprouver l'étrangeté les obligeant à porter leur attention sur l'environnement et à prendre conscience des corps (le sien et ceux des autres) dans l'espace.

4. Mise en place des séances

Notre proposition pour les 9h de formation se veut interdisciplinaire et précisément tournée vers l'oral (linguistique), le langagier (corps) et le culturel dans un sens large.

Nous suivons trois étapes : aborder la formation (expérimenter l'étrange), apprivoiser une démarche (évoluer avec ses possibles), agir avec une pratique propre et adaptée à soi (autonomie). Cette expérience est une co-construction et pour cette raison les PES sont mis à contribution avant et pendant les heures de formation. Étant donné le court temps de pratique, les étudiants ont dû préalablement lire quelques documents de référence³.

Les séances suivent une structure commune :

1. Ateliers 1h30 – réalisé par le formateur

⁸ L'Inspe de Nantes possède une salle de danse qui répond aux exigences techniques de fonctionnement : aire d'évolution et hauteur libres d'obstacle, un mur miroir et une surface de plus de 100 m².

2. Mise en commun et théorisation (d'où l'importance des lectures) – 1h
3. Prise de notes sous la forme souhaitée (carnet de bord, carnet d'écriture, illustrations, prise de photos avec reconstitution, etc.) – 30 minutes

Les PES sont informés que les ordinateurs, téléphones portables ne sont pas bienvenus. Ils restent éteints, sauf pour les éventuelles photos à la fin !

4.1. Proposition

La première étape de la proposition vise à impliquer les PES dans une situation où ils doivent s'adapter constamment à l'espace en fonction des uns et des autres qui évoluent dans un périmètre déterminé. Il s'agit d'apprendre à faire usage du large potentiel existant dans un cadre. Tous les sens sont en alerte. On fait attention à un espace qui exige la prise de décision en fonction du mouvement des uns et des autres, des limites, des envies.

Jour de formation 1

1- Se déplacer dans l'espace, appréhender l'espace, observer les autres et agir avec l'autre (± 30')

Objectifs centrés sur soi-même : écouter le silence, sentir son corps dans l'espace, s'apaiser, prendre du temps, se préparer à la communication.

Objectifs centrés sur l'environnement : se concentrer, apprendre à observer et à faire attention.

Objectifs centrés sur les contenus : laisser émerger les ressentis, préparer son dialogue intérieur, mobiliser son répertoire pour la communication.

Objectifs centrés sur les autres : éprouver l'altérité, apprendre à observer les divers éléments du para et non-verbal, créer enrichit de l'autre.

2- Les sons, les couleurs et les corps en résonance. Tableau de Kandinsky (± 30')

- Les mots formulés pendant l'exercice précédent prennent vie. En se servant des foulards et tissus mis à disposition, on symbolise le rythme des mots (long, court, etc.) en s'inspirant du tableau *Lignes d'intersection*, 1923 de Wassily Kandinsky. On écrit une histoire ensemble à l'oral.

Objectifs : créer ensemble un récit en lui donnant un rythme, une intonation. Prêter attention, activer la mémoire.

3- Empreinte de son exploration ($\pm 30'$)

Sur de grandes feuilles blanches posées par terre, chacun représente son parcours d'exploration à l'aide des pastels. Ensuite des titres sont donnés (langues au choix) aux productions pour démarrer le processus narratif (langues au choix).



Figure 1 : Fatiguée - Perdu

Représentation d'un espace apprivoisé + association d'une sensation

Jour de formation 2

1- L'imaginaire, la voix (langues au choix) et l'espace.

- faire défiler les voyelles, les mots et les phrases dans l'espace.
- jongler avec les voyelles et les mots pour former des phrases.
- offrir et recevoir des mots et des phrases pour construire des dialogues.

Objectifs : apprendre à gérer le stress lors des interactions. Laisser venir les images avant de s'exprimer. Positionner sa voix.

2- Apprivoiser un tableau en l'explorant de l'intérieur ($\pm 30'$)

Mise en commun de l'expérience.

Objectifs : explorer une situation d'interaction par les sens.

Jour de formation 3

1- Placer sa voix (faire attention à la verticalité du corps) pour réguler le stress, la respiration, l'intensité du souffle et expérimenter la modulation du

son et l'articulation de la langue et la bouche pour produire des mots et des phrases.

2- Présentation en rythme d'un dialogue.

Objectif : se mettre en situation d'interaction en jouant avec la voix, les rythmes, les intonations (langues au choix)

Un exemple de production

| | |
|--|---|
| <p>« <i>Communication</i> <i>Nous étions deux étrangers</i> <i>Incapables de nous parler</i> <i>La vie nous avait réunis</i> <i>Nous laissant bien démunis</i> <i>Mes mots n'étaient pas tiens</i> <i>Ces sons n'étaient pas miens</i> <i>Comment pourrions-nous alors</i> <i>Partager le même sort ?</i> <i>Un mur immense nous séparait</i> <i>Une barrière nous disait-on</i></p> | <p><i>Et rien ni personne ne pourrait</i> <i>Nous sortir de cette prison</i> <i>Mais ce jour-là nous nous levions</i> <i>Nous transformant en bâtisseurs</i> <i>Cette volonté devint un pont</i> <i>Qui nous relia à même le cœur</i> <i>Aujourd'hui nous échangeons</i> <i>Par nos silences et nos regards</i> <i>Ainsi transparaisent les émotions</i> <i>Qui deviennent œuvres d'art. »</i></p> <p style="text-align: right;">M B</p> |
|--|---|

4.2. Quelques analyses

Les effets perceptibles sur les PES (à la fin des 9h de formation) ne peuvent pas être que de l'ordre de **l'émergence d'une réflexion**. Tout ce qui peut être envisageable à ce stade est le retour de leurs ressentis. Nous avons ainsi recueilli un certain nombre d'informations par des retours déclaratifs de leur part et surtout par les fiches bilans de formation et d'auto-positionnement argumentées.

À la fin des trois premières heures, ils sont surpris par l'approche et dubitatifs vis-à-vis de la possibilité de s'en inspirer sur le terrain. Pour la grande majorité, ils imaginent les activités proposées comme des sources à plaquer dans leurs classes. Cette réaction montre les difficultés à sortir des approches centrées sur la linguistique. Les faire réfléchir sur les besoins et les enjeux d'approches centrées sur les individus, plutôt que sur les aspects techniques de la langue, ainsi que sur les injonctions des programmes, les interpelle beaucoup :

« j'ai vraiment aimé ce cours, surprenant mais ludique et qui sort de l'ordinaire » / « certaines choses ont été imposées (les consignes et le matériel) mais tout en ayant une certaine légèreté dans l'expression » / « je retiens qu'il est important de mettre en confiance un élève »

L' « urgence » de leurs « besoins pratiques », comme ils disent, les rend parfois hermétiques à toute approche qui sort de l'ordinaire et certains sont même très agacés et mécontents que la formation ne leur apporte pas « de billes » pour enseigner :

« j'ai eu du mal à m'accrocher. J'ai peur d'enseigner l'anglais et je pensais que nous allions travailler la langue », « de toute façon, si je peux, je ne ferai pas de cours de langue à mes élèves ».

Pour certains, tout ce qui est proposé doit être appliqué dans leurs classes, alors que la proposition n'a pas cet objectif :

« comment je peux utiliser cette activité avec mes élèves » / « je ne pense pas que ces activités puissent marcher dans ma classe ».

Ce n'est qu'à la suite de la présentation des objectifs de chaque activité que les liens existant entre la théorie (des articles lus) et l'activité pour expérimenter l'étrange commence à se faire :

« j'ai (re)pris conscience que nous avons tous un parcours différent qui forge notre rapport aux langues, mais qui peut évoluer en fonction de nos expériences. », « Dans un premier temps, j'essayerai de familiariser mes élèves aux langues dès le cycle 1 en essayant de passer par différentes entrées sensorielles. », « L'oral est très important. Cela demande un entraînement régulier, afin d'apprendre à s'exprimer, à placer sa voix, à s'adresser à quelqu'un. Cela devient moins déroutant en s'entraînant, cela devient plus naturel. », « dans ma classe j'ai des enfants allophones et je pensais qu'il fallait passer par l'anglais. Depuis j'essaye de m'approcher d'eux en utilisant d'autres moyens et par le non-verbal. »

Selon les PES, le fait de se positionner sur la jauge était un moment difficile, car ils n'avaient pas la sensation d'avoir acquis des connaissances concrètes, même s'ils se sentaient apaisés, que le climat du groupe était de bienveillance des uns par rapport aux autres et qu'ils se sentaient à l'aise pour échanger et donner leurs avis.

Voici la jauge qui va de « *je ne sais pas encore* » (1) à « *je sais* » (10)



Les étudiants ont dû se positionner par rapport aux affirmations suivantes : aborder les nouvelles approches (envisager de nouvelles approches) ; envisager une approche centrée sur l'individu, apprivoiser les nouvelles

approches (faire des choix en fonction de mes possibles, changer mes démarches et les confronter), me rassurer par rapport à ce que je peux proposer, j'arrive à me détacher des injonctions et prendre en considération le potentiel des enfants, je sais me positionner par rapport aux besoins en LE et expliquer ma démarche, attendre - accorder du temps aux élèves pour que l'apprentissage se fasse, appréhender l'espace - accorder un peu d'espace aux élèves sans avoir peur de « perdre le contrôle de la classe », risquer, expérimenter et prendre du plaisir à enseigner les LE, me servir de l'interdisciplinaire pour créer du neuf, agir en autonomie.

Pour les deuxième et troisième jours, le groupe était plus attentif aux ressentis et a essayé d'émettre des avis sur les objectifs des activités. Les étudiants ont déclaré que le positionnement sur la jauge les a fait « énormément » réfléchir sur eux-mêmes et sur leurs pratiques et selon leurs dires, ils se sont sentis très libres d'exposer leurs ressentis ensuite par écrit.

Les productions narratives sont des créations collectives qui montrent d'une part une véritable relation entre pairs et d'autre part un dépassement de la peur du jugement. L'exemple dans cet article est en français mais il a été dit à l'oral en double langue (espagnol-français).

Afin de prolonger la formation, l'étape suivante est d'inviter les étudiants à travailler en groupes de trois personnes pour préparer une séquence en LE. Nous formulons l'hypothèse qu'à ce stade le travail en groupe peut être une source de créativité permettant des interactions entre les PES. C'est l'occasion pour eux de réinvestir et confronter les contenus expérimentés. Par ailleurs, pouvoir expliquer la démarche (verbaliser la réflexion) de création est pour chacun l'occasion de faire émerger la transformation de leurs structures internes et apprendre à prendre en considération des nouveaux éléments, ce qui peut contribuer au processus de changement d'approches pour le premier degré.

Conclusion

Le futur professeur des écoles développe ses compétences tout au long de sa carrière professionnelle, mais démarrer est une source d'incertitude. Pour enseigner les langues, il se revoit souvent dans son propre rôle d'élève ou d'étudiant et même si les souvenirs ne sont pas toujours positifs, il finit par reproduire des schémas dans lesquels il ne se retrouve pas toujours, comme nous l'avons dit dès le départ de cet article.

Proposer une démarche créative en DLC prônant les ressentis, la création, le plaisir pour arriver aux notions d'interaction permet de faire l'hypothèse qu'ils pourront accompagner leurs élèves à interagir, c'est-à-dire à exprimer

et accueillir la pensée, les sentiments, l'imaginaire, etc. Pour cela il faut savoir *ce que, je pense, je ressens, j'imagine* pour être préparé à entrer en *résonance*. Cette forme d'appréhender l'oral en faisant émerger les moyens émotionnels pour se mettre en condition à interagir représente un premier pas pour permettre un abordage plus humain des interactions. Des interactions décentrées du seul aspect linguistique peuvent conduire à des échanges respectueux des identités individuelles et des diversités.

La transformation des pratiques comme les apprentissages ont besoin de temps pour s'établir et dans le cas de la proposition, la transformation des représentations autour de l'enseignement/apprentissage des langues, s'amorce et ouvre des perspectives si nous observons les retours des étudiants par le biais de leurs verbatim.

Il est difficile de constater les effets dans le temps et sur le terrain d'action des PES, néanmoins il semble important de signaler qu'en formation initiale les futurs enseignants sont capables d'expérimenter des approches qui sortent de l'ordinaire. Le processus de transformation est long, mais il faut l'entamer et laisser à chacun le temps d'appivoiser le principe et de trouver les moyens de dépasser ses craintes :

« j'avais peur d'enseigner l'anglais, mais la démarche m'a réconciliée avec moi-même et avec la langue ».

Références bibliographiques

Abitbol, J. (2005). *L'odyssée de la voix*. Paris : Robert Laffont.

Aden, J. (2003). « Former des non-linguistes à enseigner une langue vivante dans le primaire : analyse d'un module basé sur le Drama » in *Les langues modernes, dossier : les langues dans le primaire*, n°3, 2003, p. 20-37. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580548/document>.

Aden, J. (2017a). *Les langues enactées. L'Éducateur, Un corps pour apprendre*(4), 16-18. <http://www.revue-educateur.ch/dossiers/un-corps-pour-apprendre> et https://www.academia.edu/37241136/Les_langues_enact%C3%A9es

Auchlin, A. (2003). « Compétence discursive et co-occurrence d'affects : “blends expérientiels” ou (con)fusion d'émotions ? » dans Jean-Marc Colletta, Anna Tcherkassof (dir.) *Les émotions - cognition, langage et développement*, Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga Éditeur, 2003, p. 137.

Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.

Colletta, J.-M. et Tcherkassof, A. « Les émotions : une problématique pluri- et

interdisciplinaire », dans Jean-Marc Colletta, Anna Tcherkassof (dir.) *Les émotions - cognition, langage et développement*, Sprimont (Belgique), Pierre Mardaga Éditeur, 2003, p. 5.

Cuq, J.-P. (dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé internationale.

Damasio, A. (2002). *Le Sentiment même de soi - Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.

Delage, M. (2014). *Les émotions au cœur de l'humain*. Sciences Psy, (1), 20-25.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachete Éducation.

Marmonier, J.-P. (2014) *Sensation, émotion, sentiment... Quelle(s) différence(s)*. Sciences Psy, (1), 26-29.

Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le Métier d'apprendre*. Paris : Éditions d'Organisation.

Trocmé-Fabre, H. (2003). *L'arbre du savoir-apprendre - vers un référentiel cognitif*. La Rochelle : Être et connaître.

Auteure

Dora François-Salsano est Maître de conférences et docteur en Didactiques des langues et cultures à l'Inspé - Nantes Université. Elle est également chercheure au Laboratoire CREN (2661) (<https://cren.univ-nantes.fr/>). Ses recherches s'ouvrent à des problématiques variées et complémentaires dans une dynamique transdisciplinaire faisant interagir la didactique, la pédagogie et la psychologie. Elle concerne tout particulièrement la formation initiale et continue des professeurs des (école maternelle et le public des cycles 2 et 3, en France).