

Conférence

Développer des scénarios collaboratifs plurilingues tout en (se) formant à la recherche en didactique du FLE

Danièle MOORE
Simon Fraser University, Vancouver, Canada
DILTEC, Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, Paris

Introduction

Dans des contextes socio-politiques qui se construisent comme mono- ou bilingues et multiculturels, mais où l'anglais prédomine partout autour des élèves, il est important d'élargir la palette du répertoire didactique des enseignants de langue. Cela est encore plus vrai dans un contexte comme celui du Japon, où le français est très peu présent dans la vie des apprenants comme dans celle de leurs enseignants, tandis que l'anglais y jouit d'un statut prépondérant comme langue d'enseignement (Ishikawa, 2020 ; Moore & Haseyama, 2019). Ishikawa (2020) rappelle en effet qu'au Japon, le français a connu un certain nombre d'aléas au cours des époques, notamment avec l'obligation pour tous les élèves d'apprendre l'anglais au collège dès 1998, tandis que le français n'est que dans peu de collèges et lycées offerts aux élèves. Pour la plupart des apprenants, le français vient alors s'ajouter comme une deuxième langue étrangère, le plus souvent à l'université.

Le contexte social japonais, bien que souvent décrit comme tendant à la « monolingualisation » en faveur de la langue japonaise n'est pas, pour autant, un environnement dans lequel le plurilinguisme est absent (Backhaus, 2010). De nombreuses langues sont en effet visibles dans le paysage linguistique de chacun et le français y occupe une place toute particulière dont il est possible de faire usage, aussi, dans la salle de classe. Ohki (2012) discute par exemple la valeur d'amener les élèves à interroger le plurilinguisme pour susciter la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français au Japon.

Cette contribution a ainsi pour ambition de présenter et discuter les moyens de (a) collaborer pour (b) créer des ressources d'enseignement favorisant l'enseignement/apprentissage du/en français selon des perspectives plurilingues, (c) de favoriser le réseautage entre experts et jeunes enseignants, et entre enseignants de différentes langues et disciplines au sein d'une même institution pour, enfin, (d) se former à la recherche-action en didactique des langues.

1. Un scénario de formation à/par la recherche en cascade

Nous proposons ici un scénario de formation à/par la recherche dont les enjeux principaux visent à :

- S'appuyer sur la recherche pour actualiser et enrichir les connaissances des acteurs-chercheurs et former au plurilinguisme ;
- Associer les acteurs du terrain expérimentés pour créer un pôle d'experts au service d'une zone géographique particulière (dans notre exemple, le Canada et les États-Unis) sur le bilinguisme/plurilinguisme susceptibles d'intervenir en formation initiale et/ou continue ;
- Produire des parcours de formation à partir de modules qui pourront être utilisés à distance et/ou en présentiel ;
- Soutenir l'enseignement du/en français dans les contextes où la langue est absente ou minoritaire ;
- Créer des ponts entre les enseignements en français et en anglais et les enseignements d'autres disciplines pour améliorer la continuité des parcours scolaires ;
- Créer des ressources pédagogiques qui puissent être réinvesties dans les écosystèmes particuliers dans lesquels évoluent les enseignants.

Le projet se construit de la sorte autour de deux objectifs ambitieux, autour de la mutualisation des expertises. Il s'agit en effet, d'une part, de penser des modèles de ressources pour la coopération des acteurs de l'éducation qui souffrent d'un sentiment d'isolement et de distance dans des contextes où les représentations des élèves sur le français sont souvent éloignées des pratiques en usage dans les sociétés francophones. Il s'agit aussi, dans une perspective plurilingue et interculturelle, de penser des modèles de travail collaboratif des enseignants permettant l'appui sur l'ensemble des savoirs des élèves tout en prenant en compte l'écologie éducative dans lesquels ils s'inscrivent.

La formation, compte-tenu de la dispersion géographique des enseignants concernés, est conçue de manière hybride et cyclique. Les enseignants et les chercheurs se réunissent régulièrement en ligne et deux fois par an, se rencontrent pour une session intensive. La formule alterne aussi des modules de contenu, servant à soutenir le développement des savoirs et des réflexions, ainsi que celui d'une culture partagée autour du plurilinguisme, et des modules-ateliers qui visent l'action-intervention. Ces ateliers, construits sur l'expertise des enseignants, visent le développement de capsules d'(auto)formation prenant la forme de ressources sous la forme de plans d'unités, de séquences enregistrées de classe et d'entretiens d'enseignants, accompagnées de fiches d'accompagnement pour le développement d'une posture d'acteur informé et réflexif.

2. Créer des ponts d'enseignement et des ressources qui collent aux situations

Bien que de nombreuses ressources existent au Japon pour enseigner le/en français et que certaines soulignent ce faisant, aussi, l'importance d'une ouverture au plurilinguisme et au pluriculturalisme (voir par exemple, Ohki, Nishiyama & Graziani, 2020), il revient souvent aux enseignants eux-mêmes de concevoir les ressources qu'il leur faut dans la situation particulière dans laquelle ils enseignent. Il s'agit ainsi de penser des ressources à la fois

mutualisées (partagées entre différents contextes) et écologiques (adaptées/adaptables à un contexte local particulier).

La démarche vise aussi la décompartmentalisation des apprentissages et une redistribution des rôles des enseignants de français, d'anglais, d'autres langues, de disciplines. Tout autant que l'approche plurilingue encourage de penser les ressources et les compétences de l'apprenant de manière globale, une formation professionnelle au/par le plurilinguisme soutient ainsi une coopération des enseignants de langues, mais aussi des enseignants de langues et de différentes disciplines (Gajo, Freytag, Steffen & Vuksanović, 2018), pour une meilleure coordination et mise en cohérence des apprentissages, susceptible de mieux favoriser la transférabilité de certaines compétences de haut niveau¹.

Dans ce modèle collaboratif, la dimension collective constitue un appui central pour la formation. Il s'agit en effet, pour les acteurs du terrain, de (a) réfléchir à leurs pratiques par leur mise en miroir avec les pratiques des pairs (*réflexivité*), pour (b) produire ensemble (*collaboration*) des ressources correspondant à leurs besoins, dans une perspective de rendre ces ressources utiles pour d'autres enseignants (*formation en cascade*). Inscrite dans une démarche de recherche-action, il s'agit de la sorte d'une formation professionnelle pour soi visant la formation professionnelle d'autrui (*recherche-action-formation*).

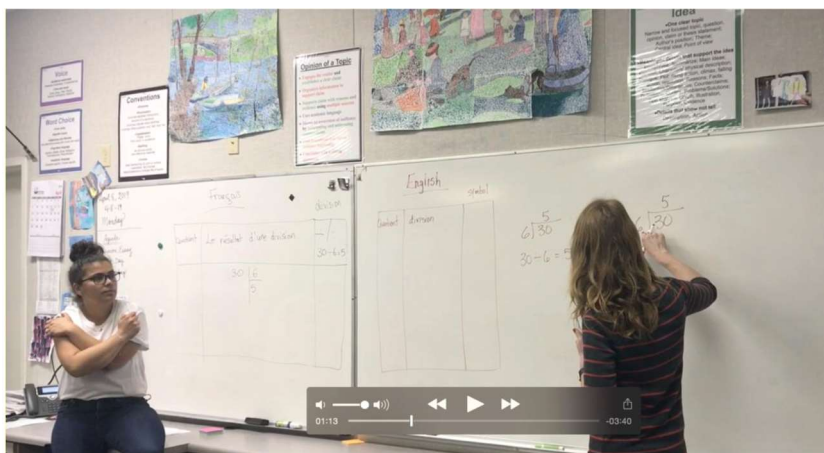
3. Vers des scénarisations « écologiques » des apprentissages

Pour les enseignants, il s'agit de créer des capsules vidéo ayant des vues très pratiques : montrer et discuter des situations et des gestes professionnels qui aideront d'autres enseignants intéressés à s'engager dans ce type de démarche. Pour que les outils soient utiles, il ne s'agit ainsi pas de s'arrêter à la vidéo ou à la photographie. Une composante des capsules vidéo inclut une description d'analyse réflexive pour rendre visible ce qui ne l'est pas nécessairement. Les données enregistrées sont plurielles : séances de classe filmées, mettant en scène des collaborations entre enseignants ou entre enseignants et parents d'élèves, entretiens avec les enseignants et leurs élèves, exemples de ressources pédagogiques et fiches de planification des séances de didactique intégrée ayant un potentiel d'adaptabilité dans différents contextes éducatifs, comme par exemple l'utilisation de livres plurilingues en classe (Beaumont & Moore, 2020a ; Moore & Sabatier, 2014), ou bien encore la collaboration entre enseignants de français et de mathématiques en anglais (Beaumont & Moore, 2020b).

Nous qualifions ces scénarios pédagogiques d'écologiques dans la mesure où ils s'appuient d'une part, sur les pratiques effectives des enseignants dans leur contexte particulier mais aussi parce que, d'autre part, ils mettent en scène des façons de faire qui peuvent s'appuyer sur les environnements sociaux dans lesquels ils s'inscrivent (comme par exemple le choix d'une lecture en espagnol avec un parent d'élève dans un contexte d'enseignement du français en milieu anglophone où l'espagnol est très présent dans les

¹ Perrenoud (1995) définit les compétences comme des savoirs et des savoir-faire étendus et explicites, ouvrant des possibilités d'abstraction, de généralisation, d'invention et de transfert et, de la sorte, restant pertinents pour une large classe de problèmes. Les savoir-faire de faible niveau (ou habiletés, *skills* en anglais) mobilisent des savoirs plus limités, plutôt de type procédural.

familles). D'autres exemples pourraient inclure une étude du paysage linguistique des élèves dans leur environnement et donner lieu à un travail linguistique (sur le français, l'anglais, les langues des élèves, d'autres langues) tout en encourageant une réflexion sur la présence sociologique des langues dans un contexte particulier, comme au Japon (voir par exemple Moore & Haseyama, 2019).



Exemple : Approche bilingue de la division en co-enseignement, capsule vidéo enregistré dans la classe de Bertha, école de Santa Rosa, États-Unis, tiré de Beaumont & Moore (2020, p. 96)

Conclusion

Les besoins de formation au plurilinguisme (Andrade & Schröder-Sura, 2020), la nécessité de collaborer avec les autres enseignants de langue et/ou de discipline, le besoin de surmonter l'isolement et celui de continuer à se former tout au long de la vie à/par la recherche constituent des nœuds de la professionnalisation des enseignants. Nous avons ici présenté un exemple montrant comment des parcours de recherche-action-formation multi-sites impliquant le réseautage de groupes d'enseignants peuvent se mettre en place pour favoriser la mutualisation des savoirs au sein de dispositifs de formation au plurilinguisme et à l'interculturel dans un contexte où le français est peu présent dans la vie sociale des apprenants et de leurs enseignants (Beaumont & Moore, 2020a et b).

Nous avons défendu l'idée que le travail collaboratif construit sur la recherche-action-formation des enseignants dans leur classe, qui induit des formes d'auto-ethnographie des pratiques, constitue une forme particulière de l'expérience pour ces derniers (Portelance, Martineau & Mukamurera, 2014). En favorisant la mutualisation des expériences intra et inter-sites (au sein des établissements et entre les institutions), ce travail permet à la fois le développement de ressources contextualisées tout en engageant les enseignants dans des formes de conversations réflexives, constitutives du développement professionnel de ces derniers, tout au long de la vie.

Remerciements : Je tiens à remercier tout particulièrement Sophie Beaumont (Inspectrice de l'Éducation Nationale française) ainsi que tous les participants du *Laboratoire sur l'enseignement en contexte plurilingue* AEFÉ-FISNA (2018-2020) pour leur investissement dans la production des capsules de formation et pour la

chance inestimable qu'ils m'ont donnée d'en partager la progression à leurs côtés.

Références

Andrade, A. I. & Schröder-Sura, A. (2020). Le recours au « Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP) dans la formation des enseignants de langues : vers un référentiel spécifique de compétences des enseignants. *Recherches et applications/ Le Français dans le Monde*, 67, 90-100.

Backhaus, P. (2010). Multilingualism in Japanese public space. Reading the signs. *Japanese Studies*, 30(3), 359-372.

Beaumont, S. & Moore, D. (2020a). Plurilinguisme et formation des enseignants de l'éducation nationale en Amérique du Nord. Une recherche-action-formation pour le développement d'outils et pratiques innovantes. *Recherches et applications in Le Français dans le Monde*, 67, 30-40.

Beaumont, S. & Moore, D. (2020b). La recherche-action-formation comme nœud de la professionnalité enseignante ? Le cas des enseignants de l'éducation nationale française en Amérique du nord. *Actes du IV colloque international, Former et développer l'intelligence professionnelle*, Sherbrooke, pp. 92-101.

https://fourwaves-sots.s3.amazonaws.com/static/media/attached/1190/Document%20de%20travail%20des%20Actes%20du%20colloque_Communications_1e%20partie_VF.pdf

Gajo, L., Freytag, A., Steffen, G. et al. (2018). Quelle frontière entre enseignement bilingue et enseignement de la langue orienté vers le contenu ? Insertion curriculaire et moyens d'enseignements. *La revue suisse pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, Babylonia*, 2, 26-31.

Ishikawa, F. (2020). Plurilinguisme dans un contexte monolingue : les enjeux de la formation des enseignants FLE au Japon. *Recherches et applications in Le Français dans le Monde*, 67, 41-51.

Moore, D. & Haseyama, K. (2019). Explorations urbaines et plurilinguismes. Des enfants photographes dans le métro de Tokyo, dans Budach, G., Fialais, V., Ibarrondo, L., Klemmer, U. et al. (Eds). *Grenzgänge en zones de contact*, Paris : L'Harmattan, pp. 87-95.

Moore, D. & Sabatier, C., (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit et pour favoriser le lien famille-école en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 17 (2), 32-65.

Ohki, M. (2012). Motiver par l'éducation au plurilinguisme : développement d'une didactique appropriée à l'apprentissage du français au Japon, dans G. Alao, Derivry-Plard, M. Suzuki, E. & Yun-Rogers, S. (Éds.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 179-190.

Ohki, M., Nishiyama, N. & Graziani, J.-F. (2020). *La grammaire active du français. Pour une initiation au plurilinguisme et au pluriculturalisme* (3^{ème} édition). Éditions ASAHI.

Perrenoud, Ph. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes, dans Bentolila, A. (Éd.). *Savoirs et savoir-faire*, Paris : Nathan, pp. 73-88.

Portelance, L., Martineau, S. & Mukamurera, J. (Éds.) (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment ?* Québec : Presses de l'université du Québec.