



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Autobiographies langagières audiovisuelles et croyances des futurs enseignants sur l'apprentissage de langues

Raquel Sanz-Moreno

Universitat de València- GIEL, Espagne

Raquel.Sanz-Moreno@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-0861-6665>

Reçu le 09-02-2022 / Évalué le 30-03-2022 / Accepté le 15-05-2022

Résumé

Les autobiographies langagières s'avèrent être un outil pédagogique qui encourage la réflexion sur la propre vie en tant qu'apprenants de langues et futurs enseignants de français. D'où la présentation d'un projet réalisé dans le cadre du module intitulé « Apprentissage et Enseignement de la Langue Française » du Master de formation des Professeurs de l'enseignement secondaire de l'Université de Valencia, et dont le but est d'analyser les autobiographies langagières audiovisuelles des étudiants afin de déterminer comment l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage de secondes langues se sont produits ainsi que l'influence de ces apprentissages sur la façon d'aborder l'enseignement. L'analyse montre que les élèves apprécient le milieu multilingue dans lequel ils ont été élevés à la maison et à l'école, qu'ils ont appris le français pour le plaisir et qu'ils ont souvent une relation affective avec cette langue. Ils refusent les méthodologies traditionnelles et établissent un lien indissoluble entre langue et culture.

Mots-clés : autobiographies langagières, français langue étrangère, croyances, enseignant, vidéo

Autobiografías lingüísticas audiovisuales y creencias de futuros docentes sobre el aprendizaje de lenguas

Resumen

Las autobiografías lingüísticas son una herramienta pedagógica que invita a la reflexión sobre la propia vida como aprendientes de idiomas y futuros profesores de francés. Por esta razón presentamos un proyecto realizado en el marco de la asignatura «Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Francesa» del Máster en Profesorado de Secundaria de la Universitat de València, y cuyo objetivo es analizar las autobiografías lingüísticas audiovisuales de los alumnos para determinar cómo se ha producido la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de segundas lenguas, así como la influencia de este aprendizaje en la forma de abordar la enseñanza. El análisis muestra que los estudiantes aprecian el entorno multilingüe en el que se criaron en casa y en la escuela, que aprendieron francés por placer y que a menudo tienen una relación emocional con este idioma. Rechazan las metodologías tradicionales y establecen un vínculo indisoluble entre lengua y cultura.

Palabras clave: autobiografías lingüísticas, francés lengua extranjera, creencias, docente, vídeo

Audiovisual linguistic autobiographies and future teachers' beliefs about language learning

Abstract

Linguistic autobiographies are a pedagogical tool that invites reflection on one's own life as language learners and future French teachers. In this article we present a project carried out within the framework of the subject "Learning and Teaching of the French Language" of the master's degree in Secondary Education of the University of Valencia, and whose objective is to analyze the audiovisual linguistic autobiographies of the students to determine how the acquisition of the mother tongue and the learning of second languages took place, as well as the influence of this learning in the way of approaching teaching. Our analysis shows that students appreciate the multilingual environment in which they grew up at home and at school, that they learned French for pleasure, and that they often have an emotional relationship with this language. They reject traditional methodologies and establish an indissoluble link between language and culture.

Keywords: linguistic autobiographies, French as a foreign language, belief, teacher, video

Introduction

À partir de la publication du *Volume Complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018) qui augmente le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2002), l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères doivent nécessairement s'aborder d'une façon différente dans toutes les classes de l'Union Européenne. Le plurilinguisme, compris comme « le répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant » (2018 : 28), et le pluriculturalisme sont à la une des programmes de formation européens. Dans cet article, nous analysons les perceptions et croyances de nos élèves, futurs enseignants de français dans la Communauté Valencienne, leurs expériences en tant qu'apprenants de langues dans un système éducatif particulier. Nous estimons que la considération critique de leur trajectoire comme étudiants de langues, et en particulier de français, peut entraîner une réflexion sur leur rôle en tant que futurs professeurs de cette langue. Ainsi, nous analysons les croyances des étudiants sur les langues et les méthodologies qui ont été appliquées dans les enseignements qu'ils ont reçus, leurs opinions sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans le système éducatif suivi et l'influence que ces expériences ont pu avoir sur la façon d'aborder l'enseignement des langues étrangères.

Notre recherche se penche sur l'analyse d'autobiographies langagières réalisées par nos étudiants au format audiovisuel, où ils doivent réfléchir sur leur acquisition et apprentissage des langues maternelles et étrangères et les éléments qui ont

pu les influencer (les matériels et méthodes utilisés, les professeurs qui les ont inspirés, les stages dans des pays francophones ou autres, les liens affectifs qui les ont poussés à poursuivre l'apprentissage, etc.). Nous considérons que cette analyse de leur passé scolaire et formatif contribuera sûrement à « se (re)penser » comme futurs enseignants et à déterminer les compétences ou habiletés qu'ils voudraient mettre en place dans leur pratique professionnelle.

Notre objectif principal est donc de promouvoir une réflexion des étudiants en tant qu'apprenants pour identifier les éléments qui, selon eux, avec la distance temporelle et en appliquant les connaissances théoriques de base sur l'enseignement de langues abordées en classe (notamment les théories de Vygotski, Krashen, Chomsky, Corder, Selinker, etc. pour nommer seulement quelques auteurs étudiés en cours) ont encouragé leurs apprentissages de différentes langues et les pratiques qui, au contraire, les ont démotivés. Nous prétendons élucider leurs croyances sur les langues qu'ils connaissent et leurs processus d'apprentissage, et qu'ils développent également leurs compétences numériques et leur créativité en élaborant une vidéo.

Après avoir révisé les travaux sur les croyances des élèves à propos de leur formation et de l'apprentissage de langues étrangères, nous présenterons les principales caractéristiques de ce projet, notamment les participants et le contexte dans lequel il a été développé, ainsi que les critères d'analyse des autobiographies langagières étudiées. Nous aborderons ensuite les résultats obtenus, les éventuelles améliorations du projet et nos conclusions.

1. Études préalables sur les croyances des apprenants de langues étrangères

Les études sur les croyances des élèves à propos de l'acquisition et apprentissage de langues sont nombreuses. Nous partons de ce que Pajares appelle un « messy construct », puisque, en effet, il y a de nombreuses dénominations en anglais pour se référer au champ conceptuel qui nous occupe : « attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy » (1992 : 309).

Dans le champ de la didactique des langues, nous avons tous, élèves et professeurs, des idées préconçues sur la façon dont l'apprentissage d'une langue se produit (ou doit se produire), quels éléments peuvent influencer l'apprentissage et l'enseignement, quelles sont les motivations les plus efficaces pour apprendre une langue, etc. Les croyances influencent notre processus d'apprentissage, et donc,

peuvent conditionner notre façon d'enseigner. Par exemple, si un élève a grandi en croyant que les enfants apprennent plus facilement une langue, il sera sûrement plus démotivé et conditionné dans son apprentissage d'une langue seconde à un âge plus avancé. Ainsi, Cohen (2010) affirme que les croyances des élèves sur l'apprentissage d'une langue sont déterminantes pour leur progrès, et Horwitz (1999) montre qu'il y a certains facteurs importants qui ont une influence sur l'apprentissage et sont en relation avec les stratégies d'apprentissage employées par les étudiants (le contexte, la personnalité, l'âge, les croyances sur l'apprentissage d'une langue particulière, etc.).

C'est justement Horwitz (1985) qui est un des premiers chercheurs à analyser les croyances sur l'apprentissage d'une langue étrangère de 32 élèves d'un programme intensif d'anglais à travers l'instrument d'obtention de données BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), qui a été validé par de nombreuses recherches postérieures avec des apprenants de langues (Bernat, Gvozdenko, 2005 ; Altan, 2006 ; Fujiwara, 2011 ou Mesri, 2012, entre autres) et des futurs enseignants (Altan, 2012; Espinosa, 2014).

Les croyances ne sont pas de simples idées ou pensées ; elles représentent la réalité à partir de notre propre perspective. Selon Ramos Méndez, les croyances sont très souvent influencées par la culture où se trouve immergé l'individu, et particulièrement, par « la culture de l'apprentissage » (2007 : 18) ; elles sont résistantes au changement et elles sont directement en relation avec les connaissances que nous croyons avoir, mais elles agissent comme un filtre sur notre pensée et sur le processus d'information (*ibidem*). C'est pour cette raison que les croyances exercent une influence directe sur les styles d'apprentissage de l'élève, en ce qui concerne l'attitude, la motivation ou les stratégies mises en pratique (Riley dans Ramos Méndez, 2007).

Nous retenons pour ce travail la définition de Ramos Méndez (2007 : 21) :

Les croyances sont des idées relativement stables qu'a un individu sur un sujet déterminé, forgées à travers son expérience personnelle sous l'influence d'un processus de construction sociale, groupées en réseaux ou en systèmes, dont il est convaincu de sa véracité et qui agissent comme un filtre à travers lequel il perçoit et interprète le monde qui l'entoure, en prenant ses décisions en accord avec celui-ci (notre traduction)¹.

Ramos Méndez cite plusieurs instruments de recherche pour étudier les croyances des apprenants de langues : les questionnaires BALLI, les entretiens semi-structurés, la recherche ethnographique et les carnets d'apprentissage (2010 : 111-112). Nous considérons que l'élaboration d'un récit autobiographique ou autobiographie

langagière peut constituer également un instrument d'obtention de données très précieux, comme le prouvent certains travaux précédents (Malaver, 2020 ; Bataller Català, 2019 ; Molinié, 2006). Nous suivons, de même, la définition de biographie langagière de Molinié, qui explique que « le terme biographie langagière [qui] englobe aujourd'hui diverses démarches visant à faire valoriser par l'apprenant de langue lui-même son répertoire linguistique dans les contextes plurilingue et multi-culturel où ce répertoire s'est construit et évolue » (2006 : 9). Nous considérons aussi qu'intégrer des récits autobiographiques en cours, et particulièrement lorsque les élèves sont des futurs enseignants, s'avère une démarche motivante, créative et fonctionnelle, qui promeut la réflexion des élèves sur leur apprentissage des langues et, de ce fait, la considération de soi en tant qu'enseignant.

Il faut aussi noter que, dans ce projet, nous avons demandé d'élaborer une autobiographie audiovisuelle, et donc les élèves ont été poussés à utiliser des logiciels d'édition de vidéo et des technologies de l'information et de la communication. Selon Cummins et Early, l'emploi des TICE dans l'élaboration de ces autobiographies agit « comme amplificateur pour améliorer le processus de production et de diffusion des textes identitaires² » (2011 : 3). Ainsi, ils peuvent s'exprimer non seulement avec la parole mais aussi avec des images statiques ou en mouvement ; à travers l'édition, ils créeront un récit cohérent et reconstruiront leurs parcours jusqu'à nos jours.

2. Méthodologie

2.1. Contexte et participants

La création d'une autobiographie langagière audiovisuelle de futurs enseignants de français fait partie de l'évaluation de la première partie de la matière *Apprentissage et Enseignement de la langue française*, matière obligatoire dans le cadre du *Master en Professeur de Secondaire* de l'Université de Valencia pendant l'année académique 2021-2022. Dans cette matière, les approches théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage du français sont abordées en partant de différents courants théoriques sur l'acquisition de la langue maternelle jusqu'à la considération du rôle des différences individuelles des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère (par exemple, l'âge, la motivation, l'aptitude, les traits de personnalité, l'anxiété, etc.). La réalisation de la vidéo leur permet donc de repenser leurs expériences formatives aussi bien en tant qu'anciens élèves que (futurs) enseignants ayant acquis préalablement un bagage théorique qui les mène à approfondir leurs réflexions.

Les participants³ ont, en général, un niveau B2 de français selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Le groupe est composé de dix-neuf futurs enseignants de français, quinze femmes et quatre hommes, ayant entre 21 et 42 ans.

2.2. Caractéristiques des autobiographies langagières audiovisuelles

Les apprenants doivent produire une autobiographie langagière au format vidéo. Pour leur élaboration, nous avons créé une fiche avec des instructions précises sur le contenu et sur les aspects formels que la vidéo doit présenter. Cette fiche a été élaborée en partant du travail préalable de García-Pastor (2018). En ce qui concerne le contenu, les élèves doivent :

Décrire leur acquisition et apprentissage de(s) langue(s) maternelles et de langues étrangères (français, anglais, allemand, russe, arabe, etc.) tout au long de leur vie jusqu'à nos jours ;

Inclure une question dramatique qui guide l'histoire et à laquelle des réponses apparaissent au long de celle-ci (Robin, 2006 ; Gregori-Signes, 2014), par exemple : « Pourquoi ai-je commencé à m'intéresser à l'apprentissage du français? » ou « Quelle est ma relation avec l'apprentissage de langues ? » ;

Se décrire en tant qu'apprenants, en expliquant l'influence exercée par certains facteurs personnels et/ou sociaux comme l'âge, l'intelligence, la motivation ou l'aptitude dans l'apprentissage de certaines langues ;

Décrire et analyser le style et les stratégies d'apprentissage qui leur sont propres.

En ce qui concerne les aspects formels, les récits doivent être enregistrés en format vidéo et ne pas dépasser une durée de sept minutes. Les élèves ont une liberté totale pour créer leurs vidéos et peuvent utiliser les logiciels d'édition de leur choix. Cependant, étant donné que des expériences précédentes ont mis en relief une méconnaissance de ce type de programmes de la part des étudiants du Master en Professeur de Secondaire (Garcia Vidal, Marti Climent, 2019 ; Sanz-Moreno, 2021), nous leur avons fourni des informations et des tutoriels sur des programmes d'édition et de production de vidéos. De plus, une grille d'évaluation a été publiée avant la réalisation de cette tâche, de façon à guider les étudiants dans leur production et à faciliter une évaluation plus objective (Tableau 1). Finalement, nous leur avons montré une vidéo modèle du même genre pour qu'ils comprennent encore mieux en quoi consistait cette vidéo.

Contenu	<ul style="list-style-type: none"> - Description de l'acquisition-apprentissage des langues maternelles et des langues étrangères (spéciale considération du français), depuis le jeune âge jusqu'à présent. - Inclusion d'une question dramatique. Récit structuré. - Description de l'apprenant en relation avec les différents facteurs qui influencent l'acquisition d'une langue étrangère (l'âge, l'intelligence, la motivation, l'aptitude, etc.).
Aspects formels	<ul style="list-style-type: none"> - Durée : 7 minutes maximum - Enregistrement, édition et production de la vidéo - Originalité
Maîtrise de la langue française	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de la langue française - Prononciation, fluidité, intonation - Attention des destinataires : discours amène, contact visuel, interpellation - Gestualité

Tableau 1. Grille d'évaluation des vidéos autobiographiques audiovisuelles

Dans cet article, nous présentons l'analyse des croyances des élèves sur l'apprentissage-enseignement de langues qui ont été racontées à travers une vidéo autobiographique. Notre étude est de nature qualitative et interprétative, puisqu'elle nous permet d'approfondir les perceptions et les représentations des élèves dans une culture particulière et de faire de la recherche dans un contexte naturel. L'étude des autobiographies langagières audiovisuelles nous a permis d'établir certaines catégories pour mener une analyse systématisée, que nous présentons ci-dessous : apprentissage de langue(s) maternelle(s) et langues étrangères ; méthodologies d'enseignement ; motivations pour apprendre des langues ; considération du pluri-linguisme dans la formation des futurs enseignants.

3. Résultats

Nous avons reçu dix-neuf autobiographies langagières dont la durée est comprise entre 3 minutes et 58 secondes et 7 minutes et 59 secondes. Toutes ont été présentées en français. Cependant, une autobiographie n'a pas abordé le sujet directement et l'étudiant raconte sa vie sans établir une relation avec l'apprentissage des langues. Une autre n'a pas pu être évaluée parce qu'elle était inaudible. De ce fait, dans cet article, nous analysons dix-sept autobiographies linguistiques audiovisuelles.

3.1. Apprentissage de langue(s) maternelle(s) et étrangères

3.1.1. Langues maternelles

Tous les étudiants ont fait une référence directe ou indirecte à leur(s) langue(s) maternelle(s). Pour la plupart, concrètement neuf, la langue maternelle est l'espagnol, mais nous trouvons aussi deux élèves qui ont le russe et le français respectivement comme langues maternelles.

De façon générale, les participants considèrent que la langue maternelle est celle qu'ils parlaient (et parlent) à la maison avec leurs parents. De ce fait, nous remarquons que six étudiants considèrent qu'ils ont deux langues maternelles, l'espagnol et le catalan, puisqu'ils peuvent utiliser indistinctement ces deux langues depuis leur plus jeune âge. Dans la Communauté Valencienne deux langues coexistent, l'espagnol et le catalan, qui sont étudiées à l'école depuis la maternelle. Dans certains cas, les élèves parlent une langue différente avec chaque membre de leur famille (chacun provenant d'une région différente). Le catalan et l'espagnol coexistent par conséquent naturellement dans le milieu familial ; dans d'autres cas, les deux langues sont couramment parlées dans des contextes différents (à la maison et à l'école ou à l'université). Malgré l'appréciation du fait qu'être en contact avec deux langues différentes depuis l'enfance est très positif en général, deux élèves sont conscients de la difficulté que supposait ce bilinguisme précoce au début : « Je mélangeais les deux langues tout le temps » ; « Je faisais beaucoup d'erreurs en espagnol dû à la forte influence du catalan, que je parlais chez moi ». Ces erreurs disparaissent très vite et les participants considèrent qu'ils sont bilingues, car ils peuvent utiliser facilement les deux langues qu'ils ont acquises sans en être réellement conscients. En revanche, les étudiants dont la langue maternelle est l'espagnol ont appris la langue catalane comme s'il s'agissait d'une seconde langue depuis l'âge de 4 ou 5 ans. Dans ces cas, bien qu'ils maîtrisent la langue catalane, l'apprentissage s'est fait moyennant une formation à l'école, de façon consciente, et pas naturellement.

Deux élèves ont commencé leur scolarité au Lycée Français de Valence, et considèrent le français comme leur langue seconde. Elles font, tout de même, référence à l'absence de souvenir sur le processus d'apprentissage de cette langue et au fait que celle-ci a été acquise de « façon inconsciente ». La langue utilisée dans tous les cours était le français, elles l'écoutaient pendant au moins six heures par jour. L'une d'elles considère que l'apprentissage d'une deuxième langue à partir de 4 ans est enrichissant et se considère très chanceuse puisque, selon elle, l'apprentissage d'une langue étrangère plus tard s'avère plus difficile.

Les participants n'ont aucun souvenir de leur acquisition de la langue maternelle ; de ce fait, cinq élèves ont demandé des informations à ce sujet à leurs mères, pour essayer de comprendre comment cette acquisition s'est produite. Apparemment, l'une d'elles avait une forte disposition pour dire et répéter des mots à partir d'un an et elle recevait beaucoup de *stimuli* de la part de ses parents sous forme de contes, chansons, poèmes, etc. Cette élève relie ceci à son goût pour les langues et pour la communication en général. Une autre élève souligne qu'elle a commencé à parler très tôt grâce à sa mère, qui lui parlait tout le temps, et indique qu'elle essayait de communiquer constamment. L'élève relie ce souvenir à son intérêt pour transmettre des connaissances comme future enseignante de français.

3.1.2. Langues étrangères

En ce qui concerne la première langue étrangère, quinze élèves ont étudié l'anglais, puisque c'est la langue étrangère qui s'étudie normalement dans la plupart des écoles de la Communauté Valencienne. Dans un cas, l'élève a commencé à étudier le français comme première langue étrangère en 5^e année d'école primaire à Murcia (CM2 dans le système français). En général, le début de l'apprentissage de cette nouvelle langue étrangère s'est produit entre les 5 et les 12 ans. Les élèves n'ont fait aucune allusion à leur performance en anglais ni à leur niveau, mais certains ont expliqué brièvement les méthodologies employées dans ces classes (voir 4.2). Seulement une élève dit qu'elle est allée à une académie spécialisée pour améliorer l'anglais, mais le reste du groupe a appris cette langue en cours. Il faut noter, cependant, que plusieurs participants ont indiqué qu'à l'université leur langue de travail et d'étude était l'anglais, comme on verra tout de suite.

Le français est donc, pour la majorité des participants qui ont été scolarisés dans des écoles publiques de la Communauté Valencienne, la deuxième langue étrangère, qu'ils ont commencé à étudier la première année de l'éducation secondaire, à 12 ans. Tant l'anglais que le français ont été appris à l'école. Tous les étudiants ont choisi d'étudier le français, matière optionnelle en secondaire, sauf un qui y est tombé par hasard. Seuls les étudiants qui ont été élèves au lycée français et l'étudiante française ont pris une troisième langue étrangère, l'allemand dans le premier cas et l'italien dans le second.

Nous soulignons l'importance que sept élèves accordent aux séjours linguistiques en France, en Angleterre, en Italie et en Irlande qu'ils ont faits pendant leur scolarité. Malgré les courtes durées (un mois et demi, un mois, une semaine, etc.), les participants les décrivent comme des événements importants dans leurs vies, surtout par rapport à la prise de conscience de l'utilité de parler différentes

langues pour s'épanouir dans différents contextes et l'influence de l'immersion linguistique totale dans l'amélioration de la compréhension orale. L'intégration dans une famille autochtone a impliqué une expérience remarquable puisqu'elle fournissait aussi un accès à la culture du pays et à la langue « réelle ». Ces séjours ont constitué un tournant dans leur conception de l'apprentissage de langues, puisque les participants ont été en contact avec différentes méthodologies d'enseignement où l'accent était mis sur l'oralité.

Comme nous avons vu, dans la Communauté Valencienne, les élèves apprennent différentes langues dans un contexte multilingue et à 12 ans, pratiquement tous les apprenants avaient été en contact avec l'espagnol et le catalan (souvent langue maternelle ou apprise à partir de 5 ans), l'anglais et le français. Cela est perçu par tous les participants comme quelque chose d'enrichissant. Ainsi, un étudiant raconte son expérience de séjour linguistique en France lorsqu'il avait reçu seulement deux années de cours de français. « Je ne parlais pas français mais j'ai essayé de parler catalan. C'est là que je me suis rendu compte du fait que les gens me comprenaient. J'ai vu que je pouvais utiliser ma langue maternelle pour apprendre une langue étrangère ». L'élève a donc pris conscience de l'importance du fait que le multilinguisme favorise l'apprentissage d'autres langues et que les langues en elles-mêmes peuvent souvent constituer des outils d'apprentissage d'une grande valeur. Dans la même lignée, une élève a raconté son expérience avec l'apprentissage d'une troisième langue étrangère, l'allemand, en 3^{ème} au Lycée Français. Dans ce cas, à nouveau, l'élève met en valeur la formation multilingue reçue, qui lui a permis de surmonter les obstacles de communication linguistique. « Nous avons fait des échanges linguistiques avec des élèves de Stuttgart. Je garde de bons souvenirs mais je considère qu'on n'avait pas un bon niveau pour communiquer avec eux. Ainsi nous utilisons le français, l'anglais, l'espagnol et l'allemand pour communiquer ». Tous les participants défendent la diversité linguistique dans laquelle ils ont été élevés et font référence explicite à l'importance de la connaissance et de l'apprentissage du catalan, langue autochtone de la Communauté Valencienne, qui permet un bilinguisme précoce et favorise l'apprentissage d'autres langues, en plus d'encourager l'immersion dans la culture qui leur est propre. Ils perçoivent le fait d'habiter dans une région bilingue comme quelque chose d'enrichissant, en particulier pour l'apprentissage du français, étant donné les similitudes entre ces deux langues.

En ce qui concerne les études à l'université, le profil des participants est très varié. Sept élèves ont étudié la filière *Langues Modernes et littératures* avec le français comme langue principale (*maior* en français), une élève a étudié *Langues Modernes et littératures* avec l'italien comme langue principale (*maior* en italien),

huit ont suivi la filière *Traduction et Médiation Interlinguistique*, quatre ayant eu comme *langue B*⁴ le français, quatre l'anglais. Curieusement, les méthodologies décrites pour l'apprentissage de langues à ce niveau formatif sont très similaires à celles décrites à l'école et au lycée (voir 4.2.). Huit participants ont fait référence à leur année Erasmus qui s'est passée majoritairement en France, mais aussi en Allemagne (1) et en Italie (1). « C'était l'une des meilleures expériences de ma vie », « l'année de la joie ». Il s'agit d'une expérience enrichissante pour tous, où la plupart ont connu différents styles d'enseignement qui leur ont beaucoup apporté : « J'ai amélioré mon allemand énormément, j'ai appris à communiquer. De plus, j'ai appris un autre français ». De même, la situation d'immersion linguistique a poussé les élèves à employer la langue étudiée, même s'ils étaient conscients de faire beaucoup d'erreurs : « Là je devais parler en français, il n'y avait aucune autre option ».

3.2. Méthodologies employées

Les méthodologies employées en cours de langues ont été décrites par plusieurs participants. Elles se présentent comme une source de démotivation évidente. Dans la plupart des cas, l'apprentissage de langues étrangères (premières et deuxièmes) s'est réalisé en appliquant une méthodologie définie comme « traditionnelle ». Ainsi, les participants expliquent que, normalement, les cours commençaient par une « explication théorique du sujet, suivie de la pratique d'exercices structuralistes de répétition de formes et d'expressions ». En général, en catalan, français et anglais, les exercices d'expression écrite s'imposent face aux expressions orales. Un des exercices le plus employé en anglais consistait à mémoriser des dialogues, des verbes et du vocabulaire, et ensuite à réaliser des exercices à l'examen ou en classe en complétant des blancs. Dans un cas, « Un professeur utilisait comme méthodologie la gamification et l'audiovisuel » dans la classe d'anglais, ce qui semblait très innovateur. Un autre professeur d'anglais appliquait une méthodologie coopérative : « Toutes les semaines on s'asseyait en cercle et à partir d'un sujet d'actualité, le débat commençait. Je pense maintenant qu'il essayait d'appliquer l'approche communicative ». Mais ce sont des cas très exceptionnels.

Les critiques négatives les plus répandues des méthodologies employées en cours sont la négligence de la pratique de l'oral, le recours à la mémorisation de listes de vocabulaire ou de verbes irréguliers, les exercices de répétition sans contexte et la révision constante des mêmes sujets pendant des années, c'est-à-dire, un apparent manque de progression. L'accent est généralement mis sur la grammaire

et la conjugaison, et la pratique à travers la répétition et la mémorisation.

De façon générale, l'évaluation s'assimilait à la qualification résultant de la vérification de la connaissance des contenus. Aucun commentaire ni correction formative n'était donné aux élèves sur le travail réalisé en cours, encore moins sur les résultats des examens. Au contraire, un élève explique les circonstances en cours et leur influence dans son apprentissage : « Au début j'étais nul en français. J'étais très timide et je ne participais pas en cours, je ne parlais pas, donc je n'apprenais rien ». L'élève met l'accent sur le traitement de l'erreur en cours, qui impliquait une honte à cause des blagues du reste de la classe et n'était pas considérée comme une opportunité d'apprentissage. Il faut signaler tout de même qu'une élève raconte que ses professeurs à l'université employaient une méthodologie traditionnelle, mais qu'il s'agissait de professeurs excellents, qui contagiaient « leur passion pour la littérature et la sémantique et qui contribuaient à la création d'espaces d'apprentissage très enrichissants ». Mais c'est, à nouveau, une exception : en général, les participants critiquent l'application de méthodologies traditionnelles car elles s'avèrent ennuyeuses et peu effectives. La réalisation d'exercices sans aucun contexte de communication ne se comprend pas car elle est considérée très éloignée de la communication en situations réelles. L'impression de ne pas avancer suffisamment et de ne pas apprendre en cours est commune.

Cependant, il faut noter le rôle fondamental joué par certains professeurs qui ont inspiré les futurs enseignants et qui ont exercé une influence dans leur vie tant professionnelle que personnelle. Cela a été signalé surtout pour la deuxième langue étrangère, le français. Ainsi, une étudiante raconte que dans ses cours de français « on pratiquait beaucoup le vocabulaire à l'oral. En plus, la prof nous a mis en contact avec le langage familier et l'argot. Elle était patiente et empathique » ; une autre se souvient d'avoir appris « la grammaire à travers la lecture, la littérature et la poésie, ce qui était une nouveauté » ; « le prof employait une méthodologie active » ; « notre prof était top. Il nous aidait à améliorer notre apprentissage du français à partir de nos langues maternelles ». L'introduction de la culture francophone en cours a contribué à une plus grande motivation et un plaisir pour l'apprentissage du français. Ce qui paraît être très apprécié est de faire quelque chose de différent en cours et que le professeur établisse une relation plus étroite avec ses élèves.

3.3. La motivation

En ce qui concerne la motivation, il y a des différences évidentes entre la première et la deuxième ou ultérieures langues étrangères, cela pouvant être dû au fait que

l'anglais est la première langue étrangère imposée par le système éducatif, alors que le français est une langue dont l'apprentissage est choisi. Nous trouvons, ainsi, surtout des participants qui ont une motivation intrinsèque ou intégratrice lors de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère : le français est appris pour le plaisir, pour pouvoir connaître d'autres cultures, pour voyager. De même pour les troisièmes langues : des liens affectifs (comme des relations personnelles avec des personnes parlant cette langue, des ancêtres français dans la famille, un amour inconditionnel pour la culture française éveillé par une correspondante française, etc.) ont été nommés comme facteurs déclencheurs de l'intérêt de poursuivre l'apprentissage de cette langue, ainsi que des voyages enrichissants. Un étudiant manifeste qu'il a choisi d'étudier le français à l'université parce qu'il considérerait que « l'anglais, on peut l'apprendre tout seul, mais ce n'est pas le cas du français, de l'allemand ou du russe ». Aucun participant n'a fait référence à une motivation instrumentale ou extrinsèque, comme réussir dans le monde professionnel ou avoir un travail, qui normalement est énoncée pour justifier l'apprentissage de l'anglais. Un participant, en revanche, indique qu'il a choisi comme langue de travail dans ce master le français, car il pensait qu'il aurait plus de possibilités de travail pour le concours public de professeur de secondaire.

3.4. Pourquoi et comment enseigner le français ?

La plupart des vidéos sont précédées d'une question dramatique plus ou moins explicite : « Pourquoi j'ai décidé de devenir prof de français ? », « Quand j'ai décidé devenir prof de français ? », « Comment ai-je appris les langues étrangères et quelles méthodologies j'utiliserais si un jour je deviens professeur ? », « Dans quel moment j'ai décidé d'enseigner la langue française ? », « Pourquoi je veux être prof de FLE ? », « Comment suis-je arrivé où je suis ? ». Dans toutes les questions, les étudiants laissent entrevoir une analyse de la situation passée et une éventuelle influence de ces circonstances dans leur présent et leur futur. Ils ont, en général, reconstruit leur histoire et repéré le ou les moments les plus significatifs.

Quatre participantes indiquent qu'elles travaillent déjà en donnant des cours privés de français, tandis qu'un élève a déjà fait l'expérience d'assistant de langues étrangères d'espagnol en France. Ces faits ont eu un grand impact sur eux, et c'est la raison pour laquelle ils ont décidé de devenir professeurs de français en Espagne. Un participant a commencé à faire des cours d'espagnol à une amie et s'est rendu compte qu'il aimait le faire. Une autre étudiante raconte qu'elle est tombée dans des cours de français par hasard et que cela a été une révélation pour elle.

En ce qui concerne leurs objectifs en tant que futurs enseignants de français, la plupart d'entre eux mettent l'accent sur la multiculturalité et sur le besoin de l'approche de la culture francophone en classe. « On ne peut pas comprendre une langue sans sa culture ». Une participante explique que lorsqu'elle sera enseignante, elle essaiera de mélanger les méthodologies auxquelles elle a eu accès en cours dans le master, utilisant l'approche traditionnelle et d'autres plus innovatrices. « Nous sommes habitués à une méthodologie traditionnelle, donc je ne sais pas comment je pourrais aborder les cours d'une autre façon. Mais d'après mon expérience, il faut faire d'autres choses aussi ». Une autre participante résume les ingrédients nécessaires pour devenir enseignante et décrit ce dont elle aura besoin dans ses cours : « Mon identité, mon vécu, ce que je suis ; ma culture française ; des ingrédients incontournables comme la créativité, l'empathie, certaines valeurs ... ».

Certains participants prennent comme référence des professeurs qui les ont stimulés en cours. Ils sont conscients qu'une bonne formation est essentielle mais mettent aussi l'accent sur d'autres caractéristiques : « Je voudrais transmettre mon amour pour la langue française et que les étudiants prennent conscience de l'importance d'apprendre d'autres cultures et surtout qu'ils peuvent apprendre en s'amusant » ; « J'espère être une prof amusante qui intéresse les élèves » ; « J'aimerais pouvoir transmettre ma passion pour la langue et la culture francophones ».

3.5. Aspects formels des vidéos

Les présentations en vidéo ont été faites en utilisant des programmes d'enregistrement et d'édition de vidéo. Les logiciels choisis ont été *Animotica*, *Inshot* ou *Openshot*, et les étudiants ont aussi utilisé *Prezi Vidéo*, *Draw my life*. Même si certaines vidéos ont été très simples et ne présentent pas beaucoup d'originalité, la planification préalable ainsi que la réflexion et la volonté de donner une cohérence aux récits sont évidentes.

Dans la plupart des cas, les participants ont utilisé des photos et des mini-vidéos de leur enfance, de leurs voyages et de leurs expériences, en racontant en français leurs récits de vie. Les éditions étaient simples mais correctes. Les efforts pour présenter des autobiographies linguistiques originales sont évidents, mais une formation préalable sur des logiciels d'édition aurait été plus adéquate pour permettre une plus grande créativité. Deux élèves ont présenté des récits de vie avec des problèmes de son évidents qui empêchaient la compréhension globale du travail. Une étudiante a interviewé sa mère sur son acquisition de la langue maternelle, une autre a posé des questions à un étudiant sur sa façon d'enseigner.

Dans trois cas, la durée n'a pas été adéquate (surtout les élèves qui ont fait un monologue spontané, dont les autobiographies ont dépassé les 7 minutes), mais en général, les autobiographies ont été bien structurées. Il faut souligner que six étudiants ont lu leur scénario alors que onze ont fait le récit de l'autobiographie de façon spontanée. Les erreurs de maîtrise de la langue française n'ont pas été significatives. Nous avons observé, tout de même, une volonté générale de parler vite, ce qui a déclenché de nombreuses erreurs d'accord et de prononciation. Des hispanismes ont été aussi repérés dans quatre récits de vie dont le texte de deux d'entre eux était écrit pour être lu. Mais en général, le niveau de langue dans toutes les autobiographies a été convenable.

Les étudiants ont développé des compétences numériques avec la réalisation de la vidéo. L'utilisation du numérique en cours augmente la motivation, contribue à une plus grande planification de la tâche et aide à la diffusion du travail réalisé. Elle a permis, de même, de développer la créativité et le travail autonome.

Conclusions

Les autobiographies langagières en format vidéo des apprenants s'avèrent un outil très intéressant pour étudier les croyances des futurs enseignants de français. Après leur analyse, nous pouvons affirmer que tous les participants ont une vision très positive de l'apprentissage de différentes langues. Pratiquement tous les participants sont nés et ont été élevés dans un contexte multilingue ; souvent ils ont été en contact avec, au moins, deux langues dès leur naissance, qu'ils utilisaient indistinctement dans différents contextes de communication ou avec différents membres de leurs familles. C'est pour cela que plusieurs participants considèrent qu'ils sont parfaitement bilingues. Le multilinguisme est perçu comme étant très positif, favorisant l'apprentissage d'autres langues et l'accès à d'autres cultures.

La langue française est, en général, pour la plupart des participants, la deuxième langue étrangère, qui a été apprise à partir de 12 ans et dont l'apprentissage n'a pas été imposé par le système éducatif. De ce fait, la motivation pour son apprentissage est intrinsèque ; les participants manifestent un plaisir évident à apprendre la langue et la culture francophone et, de même, manifestent un intérêt à transmettre la langue et la culture qu'ils ont apprises pour le plaisir et qui va devenir leur principal outil de travail.

Tous les participants ont analysé les méthodologies d'enseignement avec lesquelles ils ont appris les langues étrangères et leurs impressions ne sont pas, en général, positives : exercices de mémorisation et de répétition, accent mis sur l'oral, évaluations sans évaluation formative. Cependant, nous devons relever

le rôle joué par certains professeurs qui ont su motiver leurs élèves et inculqué leur passion pour l'enseignement de langues, ce qui les a poussés à choisir cette profession. Les participants mettent l'accent sur l'importance de l'apprentissage de langues dans des contextes de communication réels, l'utilisation de documents authentiques et des méthodologies innovatrices.

En ce qui concerne les aspects formels, une formation de base en édition de vidéo s'impose, pour permettre aux apprenants de présenter des travaux plus originaux et personnels. De toute façon, l'effort de planification et de créativité a été évident dans la majorité des cas.

Bibliographie

Altan, M. X. 2006. « Beliefs about language learning of foreign language- Major university students ». *Australian Journal of Teacher Education*, n° 31(2) [En ligne]: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2006v31n2.5> [consulté le 05 février 2022].

Altan, M. Z. 2012. « Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning ». *European Journal of Teacher Education*, 35(4), p. 481-493 [En ligne]: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2011.643399> [consulté le 05 février 2022].

Bataller Català, A. 2019. «Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingües a partir de biografías lingüísticas», *ONOMÁZEIN*, n° 44 (junio de 2019), p. 15-36.

Bernat, E., Gvozdenko, I. 2005. « Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions ». *Teaching English as a Second or Foreign Language*, n° 9(1), p. 1-21. <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej33/a1.pdf> [consulté le 01 février 2022].

Cohen, A. D. 2010. Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In: N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*, 2nd ed., p. 161-178. Nueva York: Routledge.

Conseil de l'Europe. 2002. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Unité des Politiques linguistiques. Strasbourg. [En ligne]: www.coe.int/lang-CECR [consulté le 05 février 2022].

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Programme des Politiques linguistiques Division des Politiques éducatives. Service de l'Éducation. Conseil de l'Europe. [En ligne]: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 05 février 2022].

Cummins, J., Early, M. 2011. «Identity texts: The collaborative creation of power in multi-lingual schools». UK: Trenthan Books.

Espinosa, E. B. 2014. «Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de educación primaria». *Porta Linguarum*, n° 22, p. 73-93.

Fujiwara, T. 2011. « Language learning beliefs of Thai EFL university students: Dimensional structure and cultural variations ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, n° 8(1), p. 87-107. [En ligne]: <http://e-ft.nus.edu.sg/v8n12011/fujiwara.pdf> [consulté le 01 février 2022].

Gacemi, M. 2021. « Résurgence de modèles d'enseignement et culture éducative des enseignants de français ». *Synergies Algérie*, n° 29, p. 359-372. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie29/gacemi.pdf> [consulté le 01 février 2022].

- García Pastor, M.D. 2018. «Textos de identidad digitales: Una valiosa herramienta para el estudio de la construcción de la identidad y el aprendizaje lingüístico en ILE». *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(96), p. 24-44. [En ligne] : <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/140/59> [consulté le 01 février 2022].
- García Vidal, P., Martí Climent A. 2019. El reto de la formación en TIC del futuro profesorado. In: *Lectura y educación literaria*, p. 269-277.
- Gregori-Signes, C. 2014. « Digital storytelling and multimodal literacy in education ». *Porta Linguarum*, 22, p. 237-250.
- Horwitz, E. K. 1985. « Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course ». *Foreign Language Annals*, n° 18(4), p. 333-340. [En ligne]: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x> [consulté le 01 février 2022].
- Horwitz, E. K. 1999. « Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies ». *System*, 27(4), p. 557-576. [En ligne]: <http://citeweb.info/19990023613> [consulté le 01 février 2022].
- Malaver, I. 2020. « Autobiografía lingüística. Atitudes, creenças e reflexões para o ensino de línguas ». *Rev. EntreLinguas*, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 176-193, jan./jun., 2020. [En ligne]: <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13664> [consulté le 01 février 2022].
- Molinié M. 2006. « Biographies langagières et apprentissage plurilingue ». *Le Français dans le monde. Recherche et applications*, n° 39. CLE International.
- Mesri, F. 2012. « Exploring the gender effect on Iranian University learners' beliefs to learn English ». *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, n° 2(6), p. 98-106. [En ligne]: <http://www.hrmar.com/admin/pics/822.pdf> [consulté le 01 février 2022].
- Pajares, F. 1992. « Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct ». *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3 (Autumn, 1992), p. 307-332. [En ligne]: <http://www.jstor.org/stable/1170741> [consulté le 01 février 2022].
- Ramos Méndez, C. 2007. «El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales». Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ramos Méndez, C. 2010. «Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera». *Monográficos marcoELE*. núm. 10. Didáctica del español como lengua extranjera. [En ligne]: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf [consulté le 01 février 2022].
- Robin, B. R. 2006. «The educational uses of digital storytelling» [En ligne]: <https://dsresources.pbworks.com/f/Educaional-Uses-DS.pdf> [consulté le 01 février 2022].
- Sanz Moreno, R. 2021. «VÍdeo-crítica y análisis de prácticas docentes en películas francófonas». In: *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Editorial Universitat Politècnica de València. [En ligne]: <https://riunet.upv.es/handle/10251/175069> [consulté le 01 février 2022].

Notes

1. *Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello.*
2. « as an amplifier to enhance the process of identity text production and dissemination ».
3. Nous les remercions vivement pour leur apport à cette recherche.

4. Dans ces études de traduction et médiation interlinguistiques, les langues sont classées en 4 catégories :

Les *langues A* sont le castillan et le valencien.

Les *langues B* peuvent être l'anglais, l'allemand ou le français. Pour toutes ces langues, un niveau avancé est demandé.

Les *langues C* peuvent être l'anglais, l'allemand, le français ou l'italien. Un niveau moyen est demandé.

Chaque étudiant peut choisir en option une *langue C*, cette langue n'étant pas une langue de travail : arabe, chinois, portugais ou russe. Sources : faculté de Philologie, Traduction et Communication, Universitat de València : <https://www.uv.es/uvweb/grado-traduccion-mediacion-interlinguistica/es/se-estudia/plan-estudios/lengua-frances-1285941265234.html> [consulté le 01 février 2022].