

Former les enseignants de français par l'activité de création numérique dialoguée



Frédérique Longuet

ESPE Académie de Paris

frederique.longuet@espe-paris.fr

Reçu le 11-12-2013 / Évalué le 31-03-2014 / Accepté le 23-09-2014

Résumé

L'objectif de cet article consiste à montrer qu'il est possible et souhaitable d'organiser une approche «actionnelle» de la formation des enseignants de Français Langue Étrangère. Notre réflexion s'appuie sur une expérimentation auprès d'étudiants du master *Enseignement-Éducation-Médiation 1^{er} degré* (IUFM Paris Sorbonne). Après un rapide rappel de l'optique institutionnelle en formation initiale (autour de l'approche par tâche scolaire), nous présenterons le construit théorique qui sous-tend l'approche alternative que nous proposons. Nous verrons, à partir de quelques extraits de corpus, comment les étudiants construisent ensemble de nouvelles compétences professionnelles. Nous présenterons aussi les effets produits sur les élèves. Cette approche se situe dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle qui s'ouvre sur la nécessité de prendre en compte le développement de la personne et de l'acteur social pour une meilleure citoyenneté.

Mots-clés : formation professionnelle, web 2.0, créativité, compétence

Formar al profesorado de francés mediante la actividad de creación digital dialogada

Resumen

El objetivo de este artículo consiste en mostrar que es posible y deseable proponer un enfoque de la acción para la formación de profesores de Francés Lengua Extranjera. Nuestra reflexión se apoya en una experimentación con estudiantes del máster *Enseñanza-Educación-Mediación* para la formación de profesores de primaria (IUFM París Sorbona). Tras una rápida presentación de la óptica prescriptiva relativa a la formación inicial del profesorado (basada en el aprendizaje por tareas), presentaremos el constructo teórico que nutre el enfoque alternativo propuesto. Veremos, a partir de extractos del corpus, cómo los estudiantes del máster desarrollan juntos nuevas competencias profesionales. Presentaremos también el efecto producido en los alumnos de primaria. Este enfoque se sitúa en la perspectiva de una educación plurilingüe e intercultural que se abre a la necesidad de tomar en cuenta el desarrollo de la persona y del actor social para mejorar la integración ciudadana.

Palabras clave: formación profesional, web 2.0, creatividad, competencia

Forming French teachers through the activity of digital dialogued creation

Abstract

The aim of this article is to demonstrate that it is possible and advisable to set up an “action-based” approach to teacher training in French as a Foreign Language. Our work relies on experiments conducted with students trained in primary education (Master in *Teaching-Education-Mediation*, IUFM Paris Sorbonne). After a quick reminder of the official policy in initial training (i.e. the task-based approach), we shall present the theoretical construct of our approach. We shall see, with the help of a few extracts from the corpus, how students get together to build new professional skills. We shall also present the impact on the pupils. This approach is to be set in the perspective of an intercultural and multilingual education that takes into account the social and personal development of individuals for a better citizenship.

Keywords: In-service professional training, web 2.0, creativity, competence

Introduction

La formation initiale des enseignants de langues a pour finalité de transmettre et faire appliquer les savoirs disciplinaires qui renvoient à une maîtrise de la discipline à enseigner ainsi que les savoirs et savoir-faire didactiques qui concernent la didactique de la discipline - contenus à enseigner, méthodologie et pratique pédagogique. Le FLE n'échappant pas à cette « obligation institutionnelle », il nous a paru intéressant d'explorer une autre approche de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants de FLE qui permettrait, d'une part, d'engager les enseignants dans un processus collectif de création numérique favorisant l'innovation au lieu de les enfermer dans une reproduction de pratiques basées sur « la transmission de savoirs linguistiques et culturels à visée fonctionnelle » (Matthey, Simon, 2009 : 6) et d'autre part, de préparer les élèves à agir socialement dans une société plurielle. Nous proposerons d'abord une approche alternative « actionnelle » de la formation des enseignants du FLE à visée développementale : une formation par l'activité de création numérique dialoguée. Nous verrons ensuite, à partir de quelques extraits de corpus, comment les compétences professionnelles se construisent et se révèlent dans ce dispositif de formation fondé sur l'activité de conception dialoguée. Nous montrerons enfin l'impact de cette formation alternative sur l'apprentissage, le développement et l'identification des compétences des élèves.

1. Préliminaire : du prescrit au souhaitable

La formation des enseignants de FLE, en Europe, est aujourd'hui modelée par le CECR (2001) désormais Cadre, les référentiels institutionnels qui s'en inspirent et parfois les référentiels de niveau du français A1, A2, B1 et B2 (par exemple Beacco et al., 2004 pour le B2). La méthodologie d'enseignement renouvelée est l'approche par tâche. Celle-ci est devenue la nouvelle doxa méthodologique avec des variations nombreuses dans les différents contextes éducatifs. Cette réorientation méthodologique ne modifie pas fondamentalement la démarche communicative qui reste malgré tout la référence sur le terrain. Laurens (2010), par exemple, propose d'organiser la formation des enseignants de FLE autour d'une « trame méthodique repère », représentant un modèle « communicatif-actionnel » conçu en trois étapes : l'étape de réception, l'étape de réflexion sur la langue, l'étape de production. De ce type de formation émergent essentiellement des constructions de séquences types qui reprennent le schéma de cours communicatif ou celui de la nouvelle approche par tâche. Très souvent, on conserve un schéma d'apprentissage désormais classique : sélection des contenus, application et vérification des connaissances, la tâche pédagogique finale n'étant qu'un prétexte à réutiliser les contenus appris. L'approche par tâche standardisée est dérivée de l'approche par objectifs (Scallon, 2000 : 137-138) et s'articule autour de trois notions : tâche, performance, certification¹.

Même si la terminologie laisse présager une optique plus ouverte (on parle d'actionnel, de tâche sociale pas seulement langagière) et une approche par compétence individuelle et sociale (on parle en France de socle de connaissances et de compétences), le résultat constaté est tout autre. Les plans de cours restent très guidés par tâches scolaires finales, on trouve rarement des scénarios ouverts à visée actionnelle - le manuel Rond Point était le premier à proposer un scénario plus ouvert (Huver, Springer, 2011 : 173-174). Ces plans de cours proposent des activités programmées dans lesquelles les élèves se limitent à réutiliser les ressources apprises en phase initiale. La communication est prévisible, orientée, elle laisse peu ou pas de place à l'imprévu, à l'expression de soi. Le référentiel français pour l'école primaire et le collège (niveaux A1 et A2) est tout à fait exemplaire de cette optique qui consiste à faire apprendre par cœur, à répéter, etc.

Par ailleurs, la langue n'est pas perçue comme une langue outil au service d'une action sociale permettant de développer des compétences transversales et interdisciplinaires, mais comme une langue standard considérée comme homogène et stable, c'est à dire définie par des prescriptions d'ordre lexical, phonologique et grammatical. Les variations sociolinguistiques selon les usages et les usagers (Gadet, 2003) sont très peu prises en compte. Ainsi, le développement du sujet-élève-apprenant, de l'acteur social en développement, se limite à la maîtrise des savoirs linguistiques tout comme

le développement du sujet-enseignant-apprenant, acteur social confirmé, se restreint au nouveau modèle didactique et pédagogique à transmettre prescrit par l'institution et vérifié par les experts (formateurs, inspecteurs, etc.). De ce fait, la démarche de formation initiale des enseignants de langues et de FLE reste individuelle, s'inscrit entièrement dans le respect de la nouvelle prescription et suit la démarche expert à novice, le formateur expert imposant la nouvelle méthode d'enseignement supposée dépasser l'ancienne approche communicative. Elle n'envisage pas la construction de l'identité professionnelle comme une relation dialogique entre pairs, entre acteurs sociaux égaux. Or, une autre approche est non seulement souhaitable mais aussi nécessaire. Chanier et Carlier (2006) appellent ainsi les formateurs à rompre avec les anciennes formes de travail individualistes et à se familiariser avec les approches socioconstructivistes de l'apprentissage.

2. Pour une visée développementale : la formation par l'activité de création numérique dialoguée

Il est important de rappeler le construit théorique sous-jacent à l'approche que nous proposons. En effet, poser la créativité comme une ouverture à l'expérience qui donne à la personne le sentiment d'être « un moi en action », « une actualisation de ses potentialités » (Rogers, 2005 : 234-235), c'est reconnaître la part de création propre à chaque « acteur social » en développement. Amener les futurs enseignants à concevoir des dispositifs et des ressources pour enseigner, postuler que la création et l'innovation sont au cœur même du métier et de la formation des enseignants de FLE, constitue un préalable. C'est une vision philosophique existentialiste que nous retrouvons dans certains référentiels institutionnels (par exemple celui du Canada et de la Suisse). L'enseignant est défini comme une personne qui conçoit des situations d'enseignement d'apprentissage variées susceptibles de favoriser le développement de la créativité, de la coopération, de la pensée critique et de la personnalité (Longuet, Springer, 2012 : 260). Le nouveau projet européen sur le droit à une éducation de qualité va également dans ce sens.

L'enseignant de FLE ne saurait être un simple exécutant qui suivrait des pratiques définies par des experts. La première qualité de l'enseignant est sa capacité à créer des conditions d'apprentissage adaptées à son contexte et à ses élèves. La conception pédagogique s'apparente à toute forme de conception artistique. De Paoli (2007 : 230) définit la conception comme création en prenant l'exemple de l'architecture. Elle résulte pour lui de l'action par laquelle l'œuvre prend forme. Nous pouvons alors concevoir la conception pédagogique comme l'action par laquelle les dispositifs imaginés et les ressources élaborées par l'enseignant et les élèves prennent forme. Tout

comme l'architecte, l'enseignant et les élèves, créateurs/concepteurs de ressources numériques, sont en état de créativité pendant ce processus de conception. Celui-ci devient ainsi un processus de création. Expérimenter la complexité de la réalité de la création pédagogique ouvre une voie vers la connaissance de soi et de ses potentialités en se confrontant aux autres porteurs de créativité.

2. 1. Une mise en mouvement des potentialités et de la professionnalité

Le travail de création représente en soi « une démarche de connaissance au sens plein du mot » (Gosselin, 2009 : 22). Il ne donne pas seulement à voir et à comprendre sa création, il donne aussi à se voir et à se comprendre par le lien création-sujet (Bruneau 2007 : 164). Ce lien est repris et complété par Jean (2009 : 36) qui décrit le processus de création comme une combinaison de trois facteurs : les objets, le sujet et le faire lié aux techniques propres à la création artistique. De cette combinaison naît un dialogue entre le sujet et la création. Il « ouvre l'espace du sujet au cœur même de l'objet ». L'expérience est alors perçue comme « un faire » retourné au sujet. Création et découverte se confondent alors. Le processus de création permet à la fois la saisie de soi-même et de l'Autre dans l'objet. De ce processus émerge la notion d'intersubjectivité nécessaire à la construction d'une culture partagée. C'est le travail de médiation sémiotique de la création et la construction de l'intersubjectivité qui intéressent le formateur dans la création pédagogique pour favoriser l'émergence de connaissances auto-socio-construites.

Tout comme l'artiste utilise son œuvre pour dire son cheminement depuis l'idée jusqu'à la création, l'enseignant dévoile par la création pédagogique les chemins pluriels empruntés à travers un dialogue avec soi et avec l'Autre. Dans cette approche expérientielle de la formation, nous avons à la fois l'œuvre en tant que telle, la création pédagogique et les productions textuelles individuelles et collectives suscitées par les multiples interactions autour de la création pédagogique. Les outils du web 2.0, qui permettent de laisser des traces, des esquisses, des croquis, des vidéos etc., montrent le développement « d'acquis conceptuels nouveaux » (Biggs, 2000). Le processus de création, accompagné par les outils dialogiques et les écrits de l'intime utilisés pendant l'élaboration de la ressource pédagogique rend possible le passage « d'un savoir privé à un savoir socialisé par l'écriture ». C'est cette potentialité et ce processus de professionnalité qui est au cœur de la formation dans une approche expérientielle. L'intérêt est porté sur le processus de création, sur le construire en situation de création.

2.2. Un processus de mobilisation des compétences professionnelles

L'agir créatif comme ouverture à l'expérience permet de passer d'une didactique prescrite à une didactique en acte, c'est à dire à une mise en mouvement de soi dans la confrontation à l'Autre. La formation par l'activité de création numérique consiste à mettre en jeu la personnalité des futurs enseignants de FLE en les débarrassant de la tutelle du formateur, condition incontournable pour libérer le potentiel d'inventivité, de créativité (Holec, 1991) et faire émerger les compétences extra-universitaires telles que les compétences artistiques, linguistiques, sportives, etc. Elle consiste aussi à confronter les enseignants à des « activités signifiantes » (Debyser, 1973 :37), à des contraintes de création (prise en compte de l'âge de l'apprenant dans la mise en place de l'histoire, la langue comme outil de création pour l'apprenant, le choix des outils TICE, la prise en compte des systèmes éducatifs différents dans la création, etc.) pour les impliquer, les obliger à échanger, coopérer, négocier et faire des choix afin de les empêcher de « vivre selon les standards des autres » (Rogers, 2005 : 199). La formation par l'activité de création vise l'action et l'expérimentation réelle, elle n'est pas déterministe, elle ne cherche pas à tout prévoir et vérifier. Elle ne repose pas sur une programmation mais elle s'appuie sur une interconstruction et communication imprévisibles. L'enseignant de FLE, placé en situation de création pédagogique se soumet à la confrontation des autres, c'est à dire aux pairs d'une même communauté de pratique et aux voix plurielles du discours didactique. Les voix personnelles s'entremêlent aux voix du discours didactique. Carcassonne (2010) parle de « savoirs transmis » (discours spécialisé) et de « savoir perceptuel » (discours perceptuel). Il s'agit d'une intercréation pédagogique portée par le dialogisme. La formation des enseignants de FLE par le projet de création vise la pluralité des voix, l'ouverture aux points de vue contrairement à la formation ancrée dans le modèle. Les enseignants doivent eux-mêmes trouver les modèles didactiques existants, les analyser en fonction de leurs besoins de création, se les approprier, les mettre en œuvre dans leur création pédagogique ou les rejeter. Ils doivent également faire appel aux divers talents/compétences interdisciplinaires et transversales de leurs pairs pour réaliser le projet de création.

La dynamique de création consiste à trouver des idées, à les partager, à les mettre en débat au sein de la communauté de pratique. Dans cet espace de création, les connaissances se fabriquent à travers les échanges des enseignants qui s'interévaluent (Longuet, 2012 : 164-167). Il s'agit de faire advenir un monde, de l'interpréter avec et à travers les autres (Varela et al., 1993). Cette façon de considérer l'action pédagogique n'est pas nouvelle, on pense à Debyser (1973) et Caré (1989) qui proposaient une autre approche pour l'approche communicative jugée trop rigide, en se débarrassant des manuels et en adoptant un canevas ouvert sur l'imagination et l'improvisation. Ces didacticiens novateurs du FLE insistaient déjà sur l'importance du savoir vivre et de la créativité.

Pour nous résumer, l'activité de création numérique place les futurs enseignants de FLE dans une logique de construction individuelle et collective de la professionnalité par l'activité de création réfléchie. Les futurs enseignants collaborent pour faire progresser leur projet. Ils mobilisent, mutualisent et développent des compétences pour concevoir une ressource numérique ainsi qu'un environnement d'apprentissage du FLE. L'activité de création place ainsi les futurs enseignants au cœur d'un processus de mobilisation en situation de leurs compétences personnelles, disciplinaires, didactiques et sociales. Les outils du Web 2.0 encouragent les échanges au sein de la communauté émergente et facilitent la lecture des compétences en cours de développement.

2.3. Un processus de référentialisation des compétences professionnelles en construction

La création numérique est en soi un objet négocié qui reflète la réflexivité de la communauté et la lecture des compétences. Son analyse critique permet de cartographier les compétences émergentes, c'est à dire de schématiser les compétences développées à travers le projet de création. La pensée professionnelle en construction traduite dans les cartographies peut être consignée dans un e-portfolio pour que les enseignants s'inscrivent dans une démarche de formation tout au long de la vie.

La modélisation des compétences issue du processus de référentialisation (Figari, 1994 : 44) permet donc aux futurs enseignants de FLE de visualiser le processus de construction identitaire en cours, de prendre conscience des compétences en jeu dans une approche didactique en acte et de donner du sens aux référentiels institutionnels. Les futurs enseignants se forment ainsi à travers l'expérience de création socialement partagée, c'est à dire à travers l'interévaluation de leurs expériences partagées. Former consiste alors à créer des dispositifs de création dialogiques pour faire éclore l'évaluation sociale naturelle, à donner la possibilité aux enseignants d'exercer leur capacité à évaluer. Non seulement les enseignants apprennent à concevoir un dispositif d'apprentissage en créant mais en plus ils apprennent à s'évaluer, c'est-à-dire qu'ils orientent leur évolution, leur capacité de choisir et d'agir en interagissant.

3. Un exemple de dispositif de formation initiale des enseignants de français par l'activité de création numérique

L'expérimentation s'inscrit dans le cadre du parcours e-learning/mobilité du master Enseignement-Education-Médiation premier degré de l'Ifm Paris-Sorbonne mis en place en 2010. Elle s'appuie sur des groupes d'étudiants qui se destinent au professorat des écoles en France et/ou à l'étranger. Les étudiants sont invités à concevoir une ressource

multimédia pour l'apprentissage du FLE à l'école primaire adaptée au contexte éducatif européen choisi (Allemagne, Ecosse, Angleterre, Espagne) et à la tester lors du stage en mobilité. Cette projection vers l'Autre permet, d'une part, de proposer une formation professionnelle centrée sur l'altérité définie comme un moyen de devenir soi-même au contact des autres (Ricoeur, 1990) et d'autre part, d'impliquer les futurs enseignants de FLE dans l'action et la réflexion pédagogiques.

La démarche choisie dans le cadre de cette expérimentation est la démarche ethnographique de l'association « Ethnologues en herbe² ». Elle est associée à une contrainte de création : concevoir une ressource numérique interactive qui place l'apprenant en situation d'élève créateur/concepteur afin qu'il construise lui-même son apprentissage et prenne conscience du stade de développement des compétences en jeu dans la situation d'enseignement apprentissage.

La contrainte pédagogique choisie vise à rompre avec une pédagogie monodirectionnelle, à amener les enseignants à se détacher des schémas traditionnels d'apprentissage, à chercher de nouvelles pistes pour faire progresser leur création en dialoguant avec les pairs. Les enseignants élaborent une ressource multimédia pour l'apprentissage du FLE à partir de la saisie du réel opérée lors de l'enquête ethnographique menée dans un quartier parisien (notes, vidéos, entretiens enregistrés, photos, dessins etc.). La démarche ethnographique a pour mérite d'ouvrir des espaces de discussion pour poser, par exemple, des questions centrales autour de la langue orale véhiculée par les Français interviewés (variations sociolinguistiques, rapidité) ou de l'objectivation du réel pour dépasser les stéréotypes, les préjugés (quelle réalité donner à voir à l'Autre ?). Ces espaces de discussion sont favorisés par les outils du web 2.0 comme le forum, le wiki ou le blogue communautaire considéré comme un journal de création. Le dispositif conçu pour l'expérimentation accorde ainsi une place centrale au sujet social dans la construction de l'identité professionnelle dans le cadre d'une culture partagée qui se crée au sein de la communauté de pratique (Wenger, 2005). Le web 2.0 place le sujet social au cœur de l'intersubjectivité, du dialogisme et de l'évaluation sociale (Voloshinov, 2010).

Les extraits de corpus suivants, issus des blogues communautaires, des wikis et du focus groupe (voir Longuet, 2012), en lien avec les parcours ethnographiques, illustrent les propos tenus. Nous limiterons notre analyse à deux questions : Comment se construit la professionnalité des enseignants de FLE grâce à ce dispositif ? Quels sont les effets de cette approche sur les apprentissages et la construction de compétences des élèves ?

3.1. Comment se construit la professionnalité des futurs enseignants de FLE ?

Deux points me semblent particulièrement importants : montrer comment se déroule le processus de construction professionnel, c'est à dire comment émergent des identités professionnelles, et comment, sans rechercher une conformité à un référentiel prescrit les futurs enseignants se représentent et référentialisent en dialogue leurs nouvelles compétences professionnelles. Le processus de construction de la professionnalité se lit dans les échanges dialogiques suscités d'abord par les tentatives de conception du dispositif d'apprentissage et de la création de la ressource pédagogique, puis par les interrogations et propositions autour d'une possible mise en œuvre pédagogique du projet de manière réaliste et en adéquation avec des représentations didactiques partagées et questionnées.

L'extrait suivant, tiré du blogue communautaire du parcours sur la mode³, décrit une tâche finale choisie par le groupe du parcours ethnographique sur la mode, à savoir un défilé de mode et son mode de réalisation avec les élèves. Cette tâche finale en construction est postée pour être appréciée par la communauté de pratique.

Les deux premiers commentaires évaluatifs concernent la conception de l'enseignement.

[E1] « Super comme projet, j'avais penser que vous alliez carrément faire de la couture je trouvais ça très ambitieux mais votre tâche semble en fait très réalisable ! »

[E2] « cool ! en plus je pense que ça peut plaire à tous les âges ! »

Ils sont suivis de trois commentaires dans lesquels les membres de la communauté questionnent la conception et la mise en œuvre du projet avec les élèves. Les commentaires affichent donc une progression de la réflexion professionnelle allant de la conception de l'enseignement à la réalisation du projet, sa mise en œuvre.

Voici les échanges en question :

[E3] « *vous allez leur faire faire un peu de théâtre ou d'impros pour s'entraîner la voix ?* ».

Nous voyons ici une demande de précision sur les enregistrements qui seront effectués par les enfants. Celle-ci est accompagnée d'une réponse au sein même de l'énoncé déclaratif à valeur interrogative. La réponse contenue dans la question s'apparente aux réponses partielles qui suivent. La « demande de dire » ressemble à « une non-demande », elle révèle en effet une représentation pédagogique qui renvoie aux discours didactiques et pédagogiques sur le développement de la compétence phonologique.

Les commentaires suivants portent sur la réalisation des supports qui déclencheront la production orale.

[E4] « Les vêtements seront des dessins c'est ça ? »

Il s'agit dans ce cas d'une demande de clarifier le procédé choisi dans la réalisation de la tâche finale. On est face à un « savoir incertain » qui demande confirmation ou explicitation (« c'est ça ? »).

Dans cet autre exemple, la demande de clarification « dessins » permet d'ouvrir le débat sur le recours aux dessins :

[E5] « ça pourrait être aussi en tissus collés sur le carton ! ».

L'anaphorique « ça » accompagné du verbe pouvoir au conditionnel permet de soumettre une proposition à valider. Il marque ainsi une ouverture dialogique (Bres, 1999). La proposition est finalement construite à partir des énoncés pluriels. Le mot « couture » est renégocié par un étudiant qui trouve un moyen de surmonter une difficulté de création par la possibilité de coller les tissus au lieu de les coudre.

Ces interrogations et suggestions mises en circulation au sein de la communauté de pratique entrent en relation dialogique avec les discours professionnels liés aux arts visuels. Les commentaires réflexifs révèlent une réflexion professionnelle en cours sur la place de la langue et de la pluridisciplinarité au 1er degré.

Dans cet autre échange, on voit l'auteur reprendre les différentes propositions pour reconstruire un projet amélioré :

[E6] « hum, c'est vrai que pour le théâtre ou l'impro, on y a pas trop pensé?...sinon, on fera une démo en live

pour les marionnettes qu'ils réaliseront, j'ai envie de les laisser libre de leur choix : cela peut être un dessin mais avec du coton pour peu être imiter la fourrure ou avec un bout de tissus en fausse fourrure, des paillettes pour créer du relief sur les parties qu'ils souhaitent faire ressortir, etc.

ils peuvent être coller sur une tige de carton de 2cm sur 15cm ou un bâton comme pour les glaces :o) ».

Le recours au futur « fera », « réaliseront » marque la clôture du débat. L'idée de théâtre est finalement reprise (« pour les marionnettes qu'ils réaliseront »). Les « mannequins » deviennent ainsi des « marionnettes ». Ils acquièrent une dimension nouvelle. La production orale sera associée à un travail de mise en voix.

Nous voyons à travers ces exemples que le jugement appréciatif des uns et des autres conduit les concepteurs à préciser et justifier professionnellement leurs choix et décisions aux autres membres du groupe, en tenant compte des jugements évaluatifs exprimés. Les réponses apportées à la communauté professionnelle tiennent compte des actes d'appréciations de ses membres mais aussi des voix qui s'entremêlent dans

les différents énoncés. Ils prennent en compte les concepts développés dans l'approche des arts visuels comme la matière (tissus, coton, papier, pics en bois) ou les opérations plastiques (coller, découper). Dessins et matériaux (« coton », « paillettes ») seront combinés afin de permettre l'exploration des qualités tactiles et par là-même l'émulation créative si les enfants le souhaitent. L'idée de « liberté » avancée par le concepteur prouve que l'enseignant a compris l'importance de ne pas tout programmer mais de laisser une place significative à la créativité. L'évaluation des membres de la communauté montre que le concept de polyvalence est en construction, que les compétences développées en arts visuels participent au développement des compétences communicatives langagières. Cet exemple d'interaction entre les membres de la communauté de pratique révèle que tous les membres de la communauté acquièrent de l'expertise dans la confrontation aux autres, tous sont porteurs de discours professionnels pluriels. Les étudiants se positionnent comme des créateurs et des évaluateurs professionnels.

Comment ces enseignants novices ont-ils représenté les compétences mobilisées ? La référentialisation des compétences professionnelles (Longuet, 2012 : 248-256) développées par les futurs enseignants de FLE à travers le projet de création s'est structurée autour de deux grands axes : « créer » et « échanger/collaborer ». L'axe « échanger, collaborer » reflète le développement de la compétence collective qui, elle-même, s'organise autour de deux axes, l'axe « coopération » et l'axe « communication ».

La nécessité de dialoguer et de coopérer est renforcée par une branche « apprendre avec les autres, par les autres, pour soi ». Cette branche souligne l'importance du dialogue intersubjectif dans le développement des compétences professionnelles. Les prépositions « avec » et « par » évoquent le processus de socialisation inhérent à la communauté de pratique professionnelle. La préposition « avec » indique la réciprocité dans l'apprentissage et « par » marque la dépendance aux autres dans le développement professionnel. La prise de conscience de l'importance de l'Autre dans la construction identitaire professionnelle s'étend d'un membre interne de la communauté à la communauté de pratique élargie aux membres de la communauté enseignante du système éducatif étranger choisi. Ainsi, un nouvel axe apparaît : « le dialogue interculturel ». Il révèle le processus d'échanges autour des pratiques éducatives à travers la prise en compte des besoins spécifiques des étrangers en français. Enfin, l'échange est pensé dans sa dimension évaluative. Cette dimension apparaît explicitement dans l'axe « évaluation sociale partagée ». Cet axe renvoie aux actes d'appréciation de la communauté.

L'acte « créer », quant à lui, révèle la construction des compétences didactiques et pédagogiques en acte. La construction de ces compétences passe par la consultation d'ouvrages spécialisés, la consultation de sites pédagogiques ou la consultation

de réalisations scolaires, ce qui donne naissance à de nouvelles branches telles que « recherche de complément d'informations » et « apport de connaissances ». Cette cartographie des compétences professionnelles montre également que la pratique de la langue est sociale ; elle n'est plus considérée uniquement comme un objet d'étude. Elle est pensée à travers des activités de création comme le dessin, la peinture, la photo, la musique : n'est-ce pas une définition de la perspective actionnelle qu'ils ont découvert ? Elle participe au développement de l'apprenant qui se forme dans le processus de création. Les créations intègrent la variation langagière porteuse d'identités socioculturelles. Enfin, la modélisation des compétences professionnelles en développement dévoile une réflexion forte sur l'intégration des TIC en classe de langue et sur leur rôle dans la création de ressources numériques pour l'apprentissage du FLE. Les termes utilisés renvoient à l'action créatrice et attestent de nombreuses compétences professionnelles en développement. De cette référentialisation se dégage donc l'image d'un enseignant créateur/chercheur qui se façonne par son action créatrice dans une communauté de pratique élargie. Nous sommes bien loin d'une formation prescrite qui consiste à vérifier la présence de micro compétences professionnelles prédéfinies.

3.2. Quels effets sur l'apprentissage et la construction des compétences des élèves ?

Je m'appuie dans cette partie sur deux groupes d'élèves allemands en quatrième année de français à l'école primaire. L'un des deux groupes d'élèves a testé le projet de création autour de la mode⁴, l'autre autour d'une galerie du graffeur à construire à partir de l'e-book « un petit graffeur à Paris⁵ ». Chaque groupe disposait de 12 heures d'enseignement et visait le niveau A1/A2 (fin de primaire et début de collège).

Dans les deux cas, le micro-trottoir réalisé à Paris a ancré les projets dans la réalité urbaine et a motivé la création. L'e-book sur la mode visait à aborder la mode à travers la culture et le style urbain, ce qui a permis aux élèves de porter un nouveau regard sur leur environnement social et d'associer la création à la découverte de cet environnement. L'e-book sur les graffeurs, quant à lui, avait pour objectif de faire découvrir le street art, de sensibiliser les élèves aux différents types de graffiti afin que les élèves puissent s'en servir ensuite comme moyen d'expression. Les élèves ont été sensibilisés à la culture urbaine et aux pratiques langagières des jeunes urbains bien que ce ne soit que leur quatrième année de français langue étrangère à l'école primaire. Le français des jeunes interviewés est un français jeune et urbain éloigné de la langue de scolarisation. Un jeune homme interviewé utilise, par exemple, le terme « veste de costard ». Des éléments de discours comme l'anaphorique « ça », l'interjection « ah »

ou l'adjectif « petit » à valeur hypocoristique confèrent à la langue une dimension dialogique. Ainsi, les élèves allemands ont été exposés à une langue socialement située. La compréhension des vidéos a été motivée par le thème et par le désir de création, par la possibilité de s'exprimer sur ce thème à partir d'une réalisation plastique personnelle et collective. En effet, les deux projets impliquaient à la fois l'élève individuellement et collectivement puisque la galerie du petit graffeur avait pour finalité d'exposer les graffs de chaque élève et le défilé de mode de montrer les créations des jeunes créateurs de mode. Dans les deux projets de création, le thème de la culture urbaine et les recherches plastiques menées par les élèves ont participé à la construction d'une langue orale éloignée des standards et à l'élaboration d'un lexique qui dépasse les attentes du palier A1/A2.

Les créations artistiques ainsi que les productions des élèves⁶ témoignent de l'engagement des élèves dans le projet et de leur volonté de s'exprimer en leur nom. Certains ont introduit les formes (jupe trapèze, un t-shirt carré), d'autres ont apporté des nuances à la description en utilisant l'adverbe « assez ». Enfin, certains ont utilisé l'anaphorique « ça ». La création se révèle être un premier acte de langage, un tremplin pour la mise en mots. Elle révèle les univers mentaux des élèves. La production orale devient alors une « création orale ». Elle est originale et s'oppose à « la copie », « l'imitation », « au savoir-faire appris » (Schaeffer, 1997). La création libre et située donne lieu à des productions riches, authentiques qui ne sont pas contraintes par des objectifs linguistiques prédéfinis. Le langage n'est ni désincarné, ni impersonnel. Les énoncés sont marqués par des modalités affectives comme « mon », « j'aime » etc. et font écho aux univers des enfants.

L'apprentissage des langues fondé sur la création, l'expression de soi diffère radicalement de la conception dominante de l'apprentissage des langues à l'école primaire qui repose essentiellement sur la « reproduction orale » d'énoncés ou sur la production « d'histoires stéréotypées ». Elle permet de développer l'interdisciplinarité, de faire appel aux compétences transversales des élèves, de développer des compétences à la fois langagières, méthodologiques, intellectuelles, personnelles et sociales.

Aden (2009) critique également la doxa institutionnelle qui aime à penser qu'il faut d'abord « acquérir les bases de la langue » (voir en France le *Socle commun de connaissances et de compétences*) pour devenir créatif ... un jour peut-être.

Conclusion : quelques questions soulevées

Cette approche alternative de la formation initiale des enseignants de FLE soulève des questions qui marquent bien une rupture entre une visée prescriptive et une visée développementale de la formation initiale des enseignants.

La première question concerne « l'input » (la sélection des données d'entrée). Elle met l'accent sur le paradoxe actuel qui consiste à demander aux enseignants d'enseigner le français parlé en dehors de la classe à partir d'un français standardisé. Il s'avère que les manuels de FLE conçus à l'aide du CECR ne proposent qu'un français normé qui respecte les règles de l'écrit plus que celles de l'oral. On vise essentiellement l'étendue lexicale ainsi que la correction syntaxique et phonologique. Ainsi, les enseignants et les élèves sont maintenus dans un français artificiel présenté comme « le bon français », appris à partir de listes de vocabulaire et d'actes de parole stéréotypés que l'on retrouve dans des tâches scolaires prédéterminées par niveau et en reprises des tâches certificatives du Delf. La langue, présentée dans les manuels, laisse peu de place à la variation socio-linguistique. En effet, du niveau A1 au niveau B2, les variations stylistiques du français parlé sont quasiment inexistantes. L'approche par palier correspond à un saucissonnage des savoirs et savoir-faire, à une vision réductrice, morcelée de l'individu. Elle ne peut pas, par conséquent, se situer au niveau de l'action comme le voudrait une optique actionnelle. La rationalisation des contenus est en contradiction avec une approche globale de l'action sociale (Springer 2009, 2014). Face à cette visée prescriptive de l'apprentissage, une approche développementale de l'élève et de l'enseignant a du mal à voir le jour. De ce fait, les enseignants qui s'engagent dans un projet de création à dimension sociale favorisant l'altérité peuvent être mal à l'aise puisqu'ils vont exposer les élèves à une langue non standardisée et à de l'imprévu.

La seconde question concerne le rôle de l'enseignant. Les enseignants sont habitués à mettre en œuvre des plans de cours prédéterminés. On attend d'eux qu'ils respectent les contenus décrits dans les référentiels institutionnels pour mieux contrôler leur maîtrise. Or, ils doivent, dans une approche d'apprentissage par l'activité de création numérique, redéfinir leur rôle d'enseignant et oser transgresser les règles institutionnelles et prendre des risques. Une approche par l'activité de création numérique nécessite une phase importante de recherche. L'enseignant se documente, cherche des pistes de conception en fonction des référentiels, comme le Cadre, pour définir le dispositif d'apprentissage (outils du web 2.0 / portfolio d'apprentissage) et poser la contrainte de création. Cette nouvelle optique suppose qu'il accompagne ce qui sera et qu'il partage son pouvoir évaluateur. Elle implique également que les élèves développent un jugement réflexif pour construire et reconnaître leurs compétences (Huver, Springer, 2011 : 209).

La troisième question touche à l'évaluation : doit-elle être réduite à un contrôle de la performance à partir des descripteurs ou témoigner des progrès des individus dans la durée ? Dans une logique prescriptive, l'individu s'efface derrière les standards, il doit fournir des preuves de maîtrise des savoirs et savoir-faire prescrits. La dimension sociale et personnelle, même si elle est évoquée dans le Cadre, est généralement occultée. Si

l'on souhaite s'inscrire dans une démarche développementale dans laquelle l'individu construit son identité, on ne peut qu'épouser une logique de référentialisation des compétences par l'apprenant qui s'appuie sur des espaces de dialogue.

Ces interrogations sont importantes et ne peuvent être évacuées. Il est en effet difficile d'adopter cette formation alternative si l'institution impose et verrouille le référentiel institutionnel. La question capitale est de savoir quel type de professionnel on souhaite former ? Un agent de l'état exécutant ou un enseignant acteur social capable de jugement et de créativité ? L'objectif est-il de « fournir le capital humain requis pour les entreprises » (Lenoir, 2011) ? Ou bien, peut-on s'inscrire dans une éducation pluri-lingue et interculturelle de qualité qui vise à développer une personnalité citoyenne (Coste et al., 2009) et le « vivre ensemble » ?

Bibliographie

- Aden, J. 2009. « L'activité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe*, n° 4, p. 173-180. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> [Consulté le 31-03-2014].
- Beacco, J.-C., Bouquet, S., Porquier, R. 2004. *Référentiel pour le français niveau B2*. Paris : Didier.
- Biggs, M. 2000. « The foundations of practice-based research. Proceedings of the research into practice ». *Art and Design*, vol1.
- Bres, J. 1999. « Vous les entendez ? Analyse du discours et dialogisme ». *Modèles linguistiques*. XX, n° 2, p.71-86.
- Bruneau, M., Villeneuve, A. 2007. *Traiter de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Carcassonne, M. 2010. « Quelles sont les significations dessinées par le dialogisme ? Une perspective en analyse de discours ». Colloque international Dialogisme : langue, discours. Montpellier. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00665467> [Consulté le 31-03-2014].
- Cartier, J., Chanier, T. 2006. « Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n°3(3), p. 64-82.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A., van de Ven, P. 2009. *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Division des politiques linguistiques.
- Caré, J.-M., 1989. « Approche communicative : un second souffle ? ». *Le Français dans le Monde*, n° 226, p. 50-54.
- Coguiac, E. L., Gosselin, P. 2009. *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Debyser, F., 1973. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». *Le Français dans le Monde*, n° 100, p. 63-68.
- De Paoli, G. 2007. La recherche création en architecture. Une randonnée sur les méthodes et les pratiques de conception en architecture. In : *Traiter de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Figari, G. 1994. *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck université.
- Gadet, F. 2003. La variation. In : *Le grand livre de la langue française*. Paris : Éditions du Seuil.

- Holec, H. 1991. Autonomie de l'apprentissage : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation permanente*, n° 107, p. 1-5.
- Huver, E., Springer, C. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Jean, M. 2009. Sens et pratique. In : *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Laurens, V. 2010. « Formation, agir enseignant et interactions didactiques ». <http://hal.upmc.fr/hal-00533749/document> [Consulté le 31-03-2014].
- Lenoir, Y. 2011. La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement. Apports et limites. *Recherche et formation*, n° 64, pp. 91-104.
- Longuet, F., 2012. *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du WEB 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. tel-00770640, version 1. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640/> [Consulté le 31-03-2014].
- Longuet, F. Springer, C. 2012. Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langue à l'université : une mission impossible ? In : *Formation initiale et profil d'enseignant de langues : enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck université.
- Matthey, M., Simon, D.-L. 2009. « Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives ». *Lidil*, n° 39, pp. 5-18. [En ligne] : <http://lidil.revues.org/2733> 29 août 2013 [Consulté le 31-03-2014].
- Ricoeur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rogers, C.R. 2005. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Scallon, G. 2000. *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Schaeffer, J.-M. 1997. « Originalité et expression de soi. Éléments pour une analogie de la figure moderne de l'artiste ». *Persée*, n° 64 (64), p. 89-115.
- Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR ». *Le Français dans le Monde. Recherches et application*, n° 45, p. 511-523.
- Rosche, E., Thompson, E., Varela, F.J. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Voloshinov, V. N. 2010. *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Paris : Éditions Lambert-Lucas.
- Wenger, E. 2005. *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Laval : Les Presses de l'université.

Notes [Sites consultés le 31-03-2014].

1. Claude Springer, notions présentées lors du Colloque de Valence *Promouvoir et diffuser le français aujourd'hui en Espagne*, Université de Valence, Espagne, 8-10 mai 2013. Site Ethnoclic de l'association « Ethnologues en herbe » <http://www.ethnoclic.net/>
3. Cf billet posté le 30 janvier 2012 sur le blogue <http://fashionlookeducation.blogspot.fr/>
4. Voir e-book jeunes stylistes à vos crayons <http://ethnolangues.blogspot.fr/>
5. Voir e-book Un petit graffeur à Paris <http://ethnolangues.blogspot.fr/>
6. Voir billet du 25 mars 2012 posté sur le blogue <http://ethnofle.blogspot.fr/> et e-book des élèves <http://www.calameo.com/read/00054660798f07c37f338>