



Représentations de la langue et expériences acculturantes à la fabulathèque dans la formation MEEF en didactique des langues

Eglantine Guély Costa, Anissa Hamza-Jamann,
INSPÉ de Lorraine, ATILF, CNRS - Université de Lorraine



La Fabulathèque

Plan de l'intervention

Cadre théorique

- Littératie et Langues-Cultures Étrangères (LCE)
- La formation en Didactique des Langues (DDL) des professeurs des écoles
- La formation à la Didactique des Langues (DDL) : vers une perspective complexe

Dispositif pédagogique

Méthodologie

- Méthode de collecte
- Méthode d'analyse

Résultats et éléments de discussion

Cadre théorique

Littératie

- Ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production [et] met un ensemble de compétences de base [...] au service de pratiques » (Jaffré, 2004, p.31).
- « au-delà des habiletés en lecture et en écriture, [...] une compétence générale » incluant un « ensemble d'attitudes, de valeurs, d'habiletés et de comportements liés à la culture de l'écrit » (Bourgeois, 2016, p. 45).

Les langues-cultures en DDL - 2 conceptions principales (Castelloti, 2017, p. 37-38)

□ langues stabilisées-décontextualisées-déshistoricisées-homogénéisées

= **système** ou **objet** (moyen d'expression et/ou de communication, véhicule médium, système de signes)

□ langues instables-contextualisées-historicisées-hétérogènes

= **expériences** qui « adviennent dans les relations, avec des enjeux politiques, éthiques, humains et contribuent, avec d'autres expériences (notamment **perceptives**, et pas seulement 'rationalisées' et explicites) à instaurer le **sens**, dans tous les usages sociaux, qu'on les considère comme des "pratiques" ou comme des 'représentations' ».

La formation en DDL des professeurs des écoles

Former à enseigner une LCE

- Cadre théorique de l'enseignement d'une LCE souvent associé à des conceptions de la langue en tant que **système ou objet**, en particulier dans les programmes, qui focalisent sur les aspects linguistiques, phonologiques, lexicaux à partir de conceptions souvent **normées** et **décontextualisées** des langues à enseigner
- Culture d'apprentissage des langues des étudiants souvent marquée par des expériences scolaires négatives, ayant parfois instauré une insécurité linguistique difficile à dépasser

Former à éveiller aux langues-cultures

- Cadre théorique du plurilinguisme plus favorable à une conception des langues en tant qu'**expériences** qui prend en compte le répertoire pluriel et la trajectoire des apprenants
- Cadrage précis de la place des langues en maternelle, reliant éveil aux langues et accueil du plurilinguisme des élèves
- Culture d'apprentissage dont les étudiants n'ont en général pas fait l'expérience en tant qu'élèves, et qui disparaît du cadrage à partir du CP

La formation à la DDL dans une perspective complexe



Relation spécifique au savoir en langues-cultures

- peuvent être enseignées et apprises de manière formelle (cadre scolaire)
- ou apprises de manière informelle (autres expériences sociales ou communicationnelles ne relevant pas d'activité didactiques) (Sockett et Toffoli, 2012)



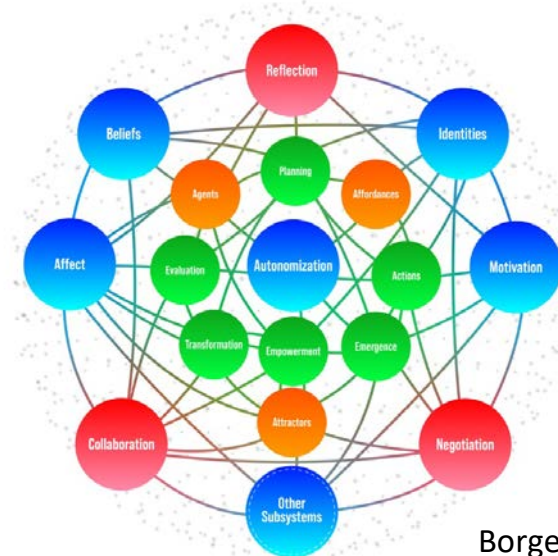
Conception de l'apprentissage des langues en tant que système complexe

imbriquant plusieurs sous-systèmes, dont :

- les langues (Larsen-Freeman, 1997)
- l'agentivité de l'apprenant (Larsen-Freeman, 2019)
- l'autonomie dans l'apprentissage des langues (Paiva, 2005, Franco, 2013), elle-même interconnectée entre autres à la motivation, l'identité, les croyances et les émotions (Borges, 2022)

La formation à la DDL dans une perspective complexe

Les systèmes complexes sont « non-linéaires, dynamiques, chaotiques, imprévisibles, sensibles aux conditions initiales, ouverts, sujets à des attracteurs, et adaptatifs puisqu'ils se caractérisent par leur capacité d'auto-organisation » (Paiva, 2005: 4).



Borges, 2022, p. 205

→ perspective qui considère le **vécu singulier** de chaque apprenant dans sa trajectoire d'apprentissage, et abandonne une perspective simplifiante de la **causalité** pour une conception « décentralisée et multidimensionnelle » (Mercer, 2011).



Question de recherche

Comment l'expérience d'enseignement des langues dans un tiers-lieu influence la posture enseignante et les modalités d'interaction avec les élèves pour des futures enseignants ?

2

Dispositif pédagogique

Car l'étoffe bleue était décorée d'animaux sauvages, groupés ici et là près d'un lac, d'un pont et d'une ville aux toits arrondis peuplée de petits hommes et de petites femmes postés à leurs fenêtres ou traversant le pont à cheval.

For the pattern on the blue stuff was made of troops of wild beasts and below them was a lake and a bridge and a town with round roofs and little men and women looking out of the windows and riding over the bridge on horseback.



Dispositif pédagogique

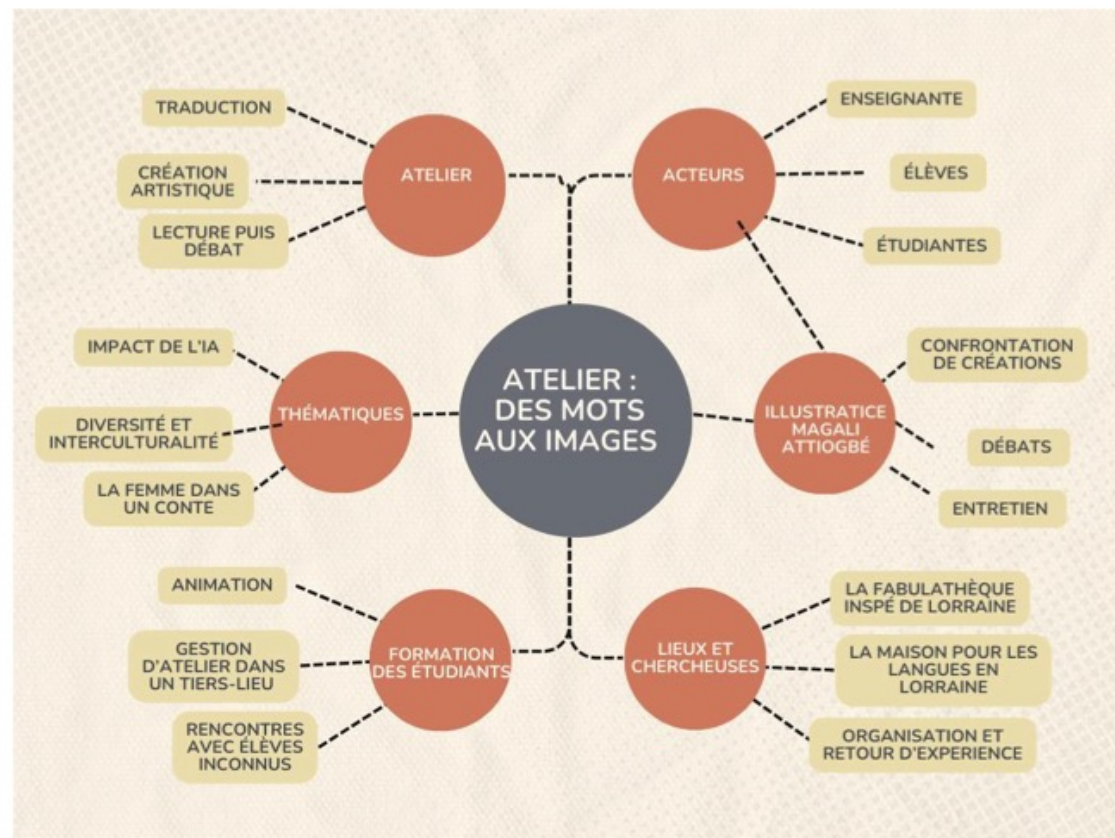


Figure 1 : l'atelier, ses actrices et acteurs et ses objectifs
(Lemoine-Bresson & Hamza-Jamann, 2025)



3

Méthodologie : de l'approche
qualitative à l'analyse narrative

Les données

- • **Dossier d'évaluation réalisé par deux groupes d'étudiant.e.s**
dont, dans chaque groupe, une étudiante ayant participé à l'élaboration et l'animation de la séance à la fabulathèque
- • **Entretien d'explicitation à partir des dossiers produits et des grilles d'observation**
guide d'entretien fondé sur des propos relevés dans les dossiers et des observations in-situ, visant à expliciter les décisions et analyses des étudiantes
- • **Transcription des entretiens**
une vingtaine de minutes chacun

Méthode d'analyse : l'analyse narrative

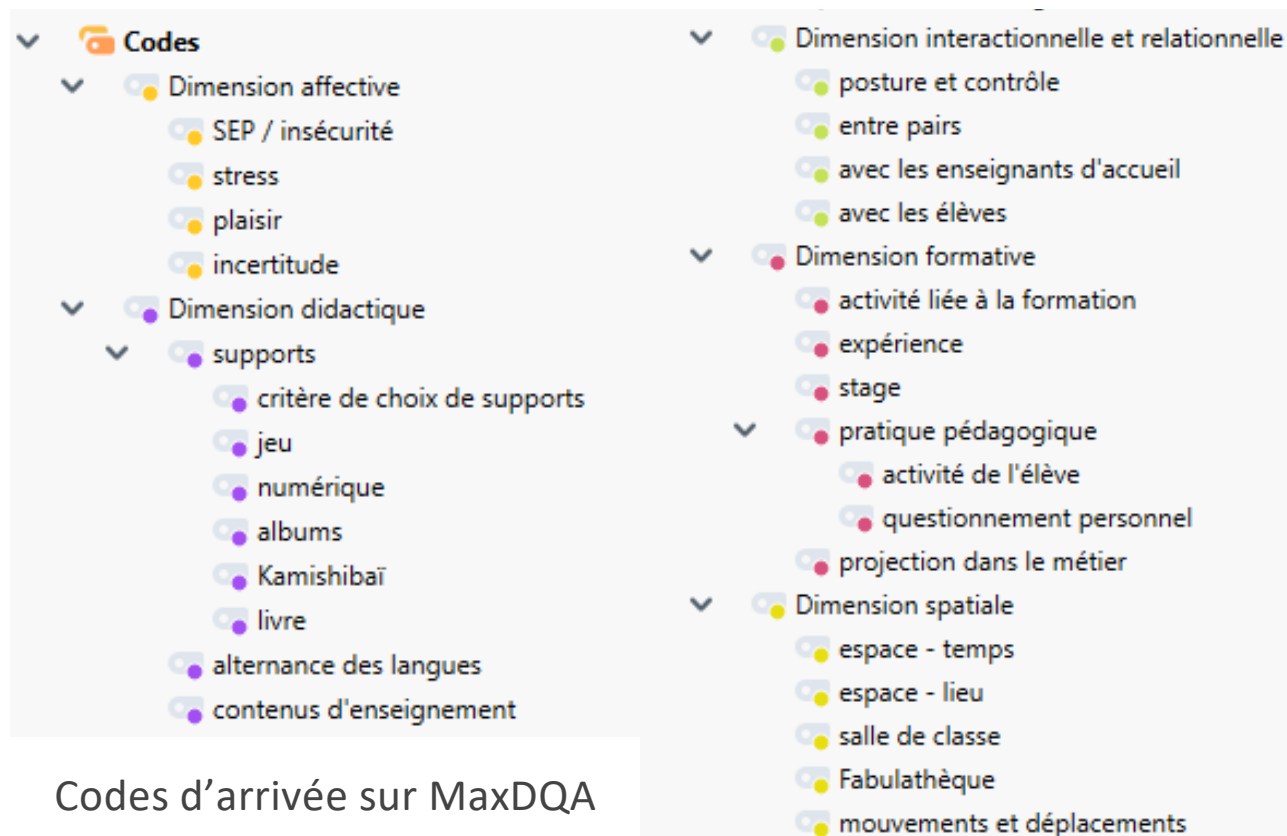
“narrative analysis consists in examining the data, whether in story-form or not (Barkhuizen, 2016), with a view to transforming it into a ‘coherent storied whole’ whereby the outcome of the analysis is the story” (Consoli, 2021, p. 2)

1. Définir une macro-structure pour le récit en lien avec les questions de recherche
 - ☐ L'étudiante dans son expérience à la fabulathèque
 - ☐ L'étudiante dans sa formation à la didactique des langues et du plurilinguisme
 - ☐ L'étudiante dans ses expériences de stage
 - ☐ La construction de la professionnalisation
2. Lire et s'appropriier les données pour préciser la macro-structure et établir des codes
3. Coder et compléter les codes en fonctions d'éléments émergents des données
4. Relire les codes et les données, et expliciter en notes, en se permettant des analyses d'éléments directement liés aux paragraphes visés par la macro-structure du récit
5. Exporter les notes et les codes, et produire l'analyse narrative

Construire les codes

Codes de départ

Références aux langues
<ul style="list-style-type: none"> langue comme système (règles, grammaire, syntaxe, etc.) langue comme objet ou moyen langue comme expérience
Se situer dans la formation
<ul style="list-style-type: none"> statut références à la formation références au stage référence au métier d'enseignant
Se situer dans un collectif apprenant
<ul style="list-style-type: none"> élèves pairs formateurs professeur Médiateurs
Situer son action
<ul style="list-style-type: none"> temps espace contexte aspects pédagogiques



4

Résultats et éléments de discussion

Répartition des codes

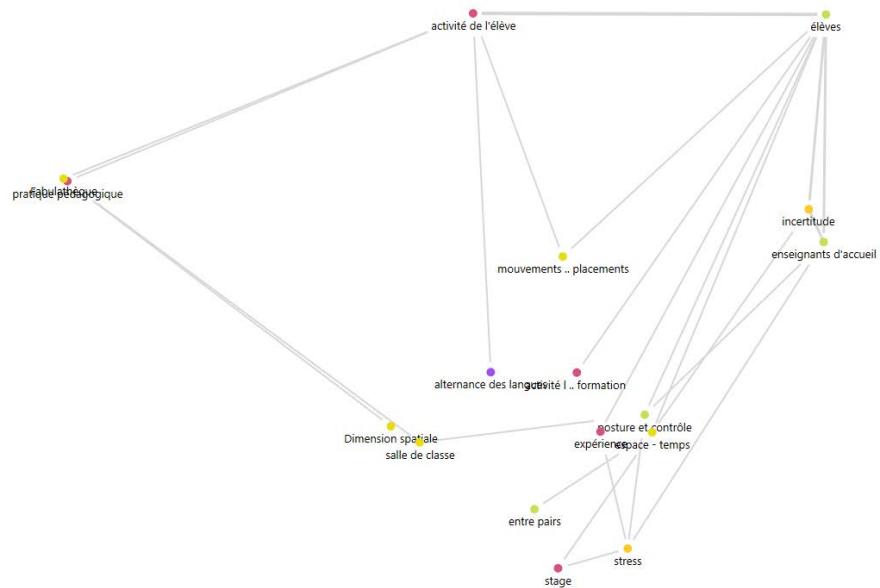
Liste de codes	Étudiante 1	Étudiante 2	SUM
▼ Dimension affective			0
SEP / insécurité	1		1
stress	4	2	6
plaisir	1	3	4
incertitude	3		3
▼ Dimension didactique			0
▼ supports			0
critère de choix de supports		6	6
jeu	1		1
numérique	2		2
albums		10	10
Kamishibai	4	3	7
livre		8	8
alternance des langues	4	6	10
contenus d'enseignement	2	3	5
▼ Dimension interactionnelle et relationnelle			0
posture et contrôle	4	12	16
entre pairs	2		2
avec les enseignants d'accueil	5	7	12
avec les élèves	10	51	61

Liste de codes	Étudiante 1	Étudiante 2	SUM
▼ Dimension formative			0
activité liée à la formation	1		1
expérience	2		2
stage	3	1	4
▼ pratique pédagogique			
activité de l'élève	10	15	25
questionnement personnel	12	22	34
projection dans le métier		1	1
▼ Dimension spatiale			
espace - temps	2	31	33
espace - lieu	4	2	6
salle de classe		16	16
Fabulathèque	3	11	14
mouvements et déplacements	7	16	23
SUM	1	21	22
Σ SUM	88	248	336

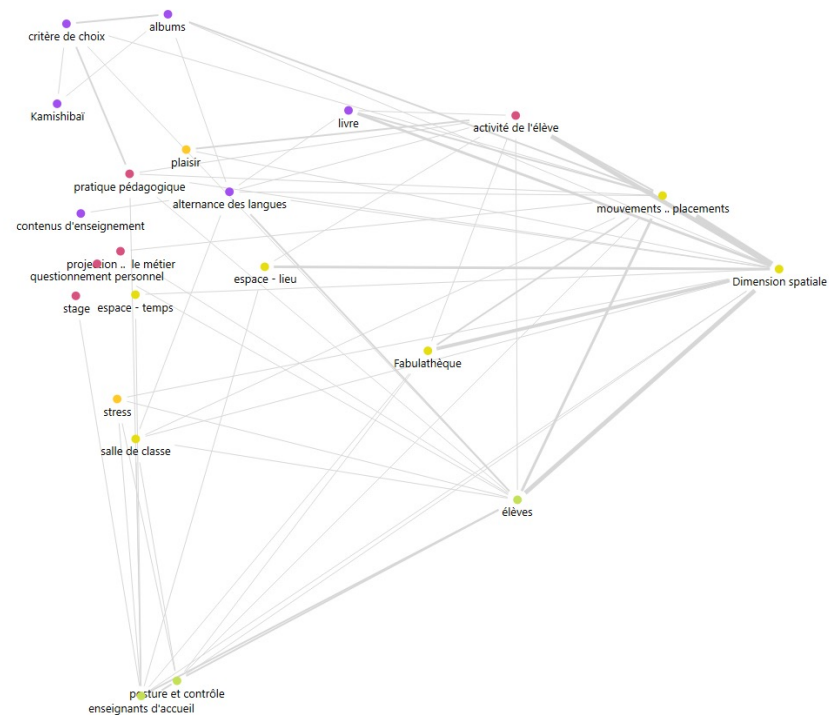
Codes

- > ● Dimension affective
- > ● Dimension didactique
- > ● Dimension interactionnelle et relationnelle
- > ● Dimension formative
- > ● Dimension spatiale

Liens entre les codes



Étudiante 1



Étudiante 2

L'étudiante dans sa formation à la didactique des langues et du plurilinguisme

Étudiante 1

- Insécure dans l'usage de l'anglais, consciente d'être en construction de stratégies pour agir malgré cette insécurité
- Conception du « niveau » bloquante pour adapter les activités aux besoins et possibilités des élèves
- Pas de réflexion préalable à l'alternance entre anglais et français

Étudiante 2

- A l'aise pour interagir en anglais, passe facilement du français à l'anglais
- S'appuie sur le plaisir, l'intérêt, la curiosité des élèves comme éléments pertinents pour sa réflexion
- Désire de mettre les élèves en situation proche de l'immersion, et aurait aimé une salle dédiée à la langue anglaise à la fabulathèque
- N'a pas perçu la dimension plurilingue présente à la fabulathèque

L'étudiante dans son expérience à la fabulathèque

Étudiante 1 : La fabulathèque, une « autre » classe ?

Un autre groupe d'élève

« L'enseignante nous avait dit qu'ils avaient un bon niveau. Mais une fois leur avoir lu l'histoire, on n'était pas certains qu'ils aient tous compris ce dont ça parlait. Donc c'est... Comment dire ? Étant donné que **ce n'était pas notre classe**, il y avait un peu de difficultés à ce niveau-là »

Un autre lieu

« Pour **l'organisation de la classe** aussi, la table était trop petite, donc on a dû vite essayer de trouver une solution pour que tout le monde ait sa place »

« les enfants voyaient quand même ils avaient bien conscience que c'était quand même une **séance d'apprentissage (...)** **c'était pas comme une sortie qu'ils auraient pu faire au zoo** »

Un espace pédagogique comme un autre

« Pour ce qui est de ma posture, je trouve qu'elle était similaire par rapport à ce que je fais habituellement **en classe** (...) la façon dont je leur parlais, ça restait **la même que je parle à ma classe** habituellement »

« je pense que la préparation, elle est différente plus du point de vue matériel et **organisation de la classe, de l'espace**. Mais pour ce qui est de la construction de **la séance scolaire, en elle-même, ça reste la même chose qu'on ferait en classe**. C'est plus du point de vue organisationnel »

Étudiante 2 : La fabulathèque, une « autre » bibliothèque ?

« Déjà, le lieu, le fait que les élèves soient dans **un lieu dédié quand même à la littérature jeunesse**. (...) je suis à la fabulathèque , tous les livres derrière, il y avait quand même les bacs avec les albums. Donc, quand ils rentrent déjà dans la fabulathèque , ils sont dans un univers plus particulier. (...) L'environnement fait que, en fait, **c'est adapté à la lecture d'albums jeunesse** de Kamishibai ».

« Pour moi, **j'associe les bibliothèques à un lieu d'études, d'apprentissage**, mais après réflexion, je ne suis pas sûre que ce soit totalement le cas pour des élèves de cet âge-là, parce que leur relation au livre n'est peut-être pas exactement la même chose, puisqu'on veut surtout leur faire découvrir la lecture, donc les livres ne sont pas forcément liés à un objet d'études, en fait. Mais **je pense que, vu que la séance portait notamment sur la lecture, le fait d'être entouré de livres, là, oui, effectivement, ça joue beaucoup. Ça joue, ça les concentre**. En fait, quand ils rentrent, ils savent déjà rien que par l'environnement de quoi on va traiter ».

Étudiante 2 : La fabulathèque, un autre environnement pédagogique ?

Un usage de l'espace adapté à l'activité cognitive visée

« Et là aussi, le fait que la manière dont on a fait l'atelier, c'est-à-dire **qu'on a placé les élèves sur les tapis, ils étaient en position d'écoute**, un peu comme en maternelle, en fait. Moi, j'ai trouvé que c'était bien pour la lecture parce qu'ils étaient un peu... Bah oui, surtout que c'était des CP, ça leur rappelait vraiment la maternelle. Et ils étaient plus facilement en position d'écouter, je pense. »

Une posture spécifique pour l'enseignante : la posture d'accueil

« C'était vraiment le moment **d'expérimenter** avec un autre système un peu plus **sympa**, j'ai envie de dire. **Ma posture, elle change. Je n'étais pas à la même hauteur par rapport aux élèves.** Je n'avais peut-être pas la même **attitude** non plus. Parce que déjà, pour eux, même si c'est un cours, **ça sort un peu de leur cadre du quotidien scolaire. Puis, on y prend plus de plaisir.** Parce que déjà, c'est le fait de **recevoir une classe.** Ce n'est pas notre classe aussi. Et puis, le fait **d'accueillir** des... classes qu'on ne connaît pas, ça change forcément notre posture parce qu'on prend des habitudes avec notre propre classe qu'on n'aura pas forcément si on intervient avec d'autres classes. »

« Donc moi, je m'attends à **accueillir des élèves et avoir plaisir à accueillir des élèves** qui ne sont pas dans un cadre totalement scolaire, où ça va être apprendre par plaisir, où on va pouvoir faire des activités qui sortent de l'ordinaire »

Conclusion

- • Nombreux points positifs soulignés par ces étudiantes concernant la possibilité d'expérimenter à la fabulathèque
- • Réflexions et questionnements sur les cadres de l'expérience d'apprentissage :
 - Le cadre porté par l'enseignant : se positionner entre contrôle et plaisir des élèves
 - Les effets de l'aménagement sur la cognition
 - Position physique de l'enseignant, du mobilier, des artefacts, des autres élèves suscite des questionnements sur l'activité d'apprentissage
 - Un « monde » du livre et ses effets sur l'engagement dans l'activité
 - Un « monde » des langues dans ce monde du livre ?
- • La posture d'accueil, une posture intéressante pour renouveler le rapport au savoir et la relation aux élèves ?

La fabulathèque : instrument en devenir ?

- 1) Instrumentalisation (Rabardel 1995) où l'artefact (fabulathèque) est ajusté pour soutenir des pratiques d'exploration, de collaboration ou de création
- 2) La fabulathèque : espace de professionnalisation, dès lors que les étudiants y projettent leurs intentions, y reconnaissent des opportunités d'action et y développent une praxis signifiante.
- 3) Affordance (Gibson 1977) : une articulation entre les potentialités offertes par la fabulathèque et les capacités perceptives et interprétatives des acteurs.

=> ce que les étudiants *font* de la fabulathèque éclaire ce qu'elle *leur fait faire* : la valeur d'un dispositif de formation se mesure autant à ses propriétés intrinsèques qu'aux configurations d'activités qu'il rend possibles avec les acteurs engagés et leurs usages.

Références

- Borges, L. (2022). A Complex Dynamic Model of Autonomy Development. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 13(2), 200-223.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. In I. Carignan, M.-C. Beaudry, & F. Larose, *La recherche-action et la recherche développement au service de la littératie* (p. 7-20). Les Editions de l' Université de Sherbrooke.
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation. Didier.
- Consoli, S. (2021). Uncovering the hidden face of narrative analysis : A reflexive perspective through MAXQDA. *System*, 102, 102611.
- Gibson, J. (1977). The theory of affordances. In Shaw, R., & Bransford, J. (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Franco, C. de P. (2013). Autonomia na aprendizagem de inglês : Um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade.
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436.
- Larsen–Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165.
- Larsen–Freeman, D. (2019). On Language Learner Agency : A Complex Dynamic Systems Theory Perspective. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 61-79.
- Lemoine-Bresson, V. & Hamza-Jamann, A.(2025).2025). Entretien avec Magali Attiogbé. Des mots aux images : sensibilisation à l'interculturalité, à l'IA et à la diversité dans la littérature de jeunesse. *Mélanges CRAPEL*, 46(1).
- Paiva, V. L. M. de O. (2005). Modelo fractal de aquisição de línguas. In BRUNO, Fátima Cabral, *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira* (Editora Clara Luz, p. 23-36).
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin.
- Sockett, G. et Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL* 24(2), 138-151. DOI : 10.1017/S0958344012000031