

Etude des affordances pluri/multilingues pour la formation des étudiants en didactique des langues

Christelle Hoppe, Service Universitaire des langues, Université de Nantes (Nantes)

Abstract

Le concept des affordances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues suscite de l'intérêt mais reste encore peu utilisé dans le domaine du pluri/multilinguisme. Hormis son intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, cette étude exploratoire propose de mobiliser ce concept pour comprendre, analyser et explorer certains types d'affordances que les contextes pluri/multilingues offrent pour un ajustement plus efficace de la formation des étudiants en didactique des langues. Dans cette logique exploratoire, les premiers résultats indiquent que les affordances ont des implications tant pour la formation des étudiants et/ou (futurs) enseignants que pour les formateurs d'enseignants.

Termes clés : affordance ; pluri/multilinguisme ; observation de pratiques ; formation des enseignants

Abstract

The concept of affordances in the field of language teaching and learning is attracting interest but is still little used in the field of pluri/multilingualism. Apart from the interest of this concept for language teaching and learning, this exploratory study proposes to mobilise the notion to understand, analyse and explore some of the types of affordances that pluri-/multilingual contexts offer for a more effective adjustment of students' training in language didactics. In an exploratory logic, initial results of this study indicate that affordances have implications both for the training of students and/or (future) teachers and for teacher trainers.

Key terms: affordance; pluri-/multilingualism; observation of practice; teacher training

1. Introduction

Les courants constructivistes des théories de l'apprentissage ont depuis longtemps identifié la dimension centrale de l'expérience située dans les processus de l'apprentissage. Ils ont souligné en particulier, le rôle actif et constructif du sujet dans les interactions sujet-environnement, l'importance des dimensions culturelles et le poids de la subjectivité dans l'expérience. Cet article montre que le prisme des affordances initialement proposé par J. Gibson (1977) peut contribuer à développer un modèle compréhensif des pluri/multilinguismes de (futurs) enseignants et de la place à accorder aux approches plurielles (Candelier, 2016) dans leur formation en didactique des langues. En procédant à une simplification du concept des affordances, il est possible de dire qu'elles sont « des possibilités d'actions » (Aronin & Singleton, 2012, p. 311). Ces possibilités d'action sont permises par certaines propriétés d'un élément ou d'un événement « fonctionnel » qui, situé dans un environnement, oriente des actions d'une certaine manière. Ainsi le concept des affordances dans le domaine de la formation des enseignants est aussi un point d'entrée pour envisager de quelle(s) manière(s) certaines caractéristiques d'un environnement ou d'un artefact peut susciter ou façonner des types de comportements spécifiques. Partant de cela, notre hypothèse est que le concept des affordances peut constituer un apport pour explorer, analyser les possibilités d'action offertes à partir de l'observation

de pratiques pédagogiques en contextes plurilingues et accompagner le développement d'une pratique réflexive continue.

Pour mener à bien cette étude, en premier lieu sera présentée la problématique théorique de l'ajustement du concept des affordances au contexte. Cette partie sera ensuite suivie par la méthodologie de mise en œuvre du concept pour l'analyse des données. Les analyses et les résultats collectés envisagent ensuite jusqu'à quel point les propriétés émergentes qui résultent des observations de situations pluri/multilingues des étudiants leur permettent de faire du pluri/multilinguisme une ressource. Finalement, des pistes pour un usage du concept des affordances en adéquation avec le développement des plurilinguismes et des répertoires didactiques (Cadet & Mariella, 2005), sont proposées.

2. Intérêt d'une étude des affordances pour l'observation de pratiques dans la formation initiale en DDL

Avant de présenter plus en détail la problématique, commençons par ancrer l'intérêt du concept des affordances pour l'observation de situations d'enseignement-apprentissage des langues. Le cours de didactique et observation est proposé en L3 à l'université dans une filière de didactique des langues et des cultures. On peut aisément entrevoir l'intérêt d'une étude de la perception en tant que processus actif dans ce contexte. En effet, ce type de cours est en quelque sorte, un « premier accès au terrain » qui vise à mener les étudiants vers une compréhension du bien-fondé d'une part, de dimensions didactiques, c'est-à-dire des pratiques d'enseignement de langues mises en œuvre, et d'autre part, de dimensions plus proprement pédagogiques. Intégrée dans les formations en didactique des langues et du FLE, l'observation offre le moyen de « parvenir à une meilleure connaissance de l'action et de l'interaction en classe de langue » mais elle est aussi représentative d'une didactique des langues qui inclut la problématique de terrain pour « créer ses méthodologies d'analyse, ses concepts et ses interprétations » (Cicurel, 2011, p. 41). Elle demande aux étudiants et (futurs) enseignants d'attribuer du sens à leur propre action (ibid.) et fait intervenir, en conséquence, un ensemble de processus et de phénomènes didactiques (Brossard, 1994 ; Cicurel, ibid.) dont le caractère dialogique fait entrer en jeu un nombre très élevé de variables (rôle actionnel de l'enseignant, traitement de la langue, etc.). Pour les formateurs d'enseignants, l'observation de « l'extérieur » a comme toile de fond l'idée qu'évaluer les questionnements, les imprévus et les solutions qui sont apportées place les étudiants au plus près de l'action d'autres enseignants. Or, cette complexité peut se révéler déconcertante pour les étudiants « observateurs » (Cicurel, ibid. ; Brossard, ibid.). Si l'un des moyens de ce type de pratique a parfois consisté à faire appel à une série d'outils, de grilles d'analyse préétablies pour accompagner le développement des compétences didactiques des étudiants, force est de constater que sa capacité à prendre en compte l'ensemble des variables en jeu s'est, en partie, avérée inefficace (Dunkin & Biddle's, 1974, Brossard, ibid., entre autres). Comme l'observation externe formative considère que le contrôle didactique et les variables à prendre en compte dépendent du regard de l'observateur, on peut donc considérer que son objectif n'est pas la production d'un résultat relatif à l'objet de l'étude (Politzer, 1970 ; Allwright, 1983 ; Allwright & Bailey, 1991) mais plutôt la construction d'une perception de ce qui est saillant pour favoriser l'émergence d'une posture réflexive. Prenant appui sur cet apport de l'observation à la constitution d'un répertoire didactique, l'approche pédagogique du cours a consisté à prendre en compte une dimension opérationnelle du concept des affordances en incorporant au dispositif une certaine souplesse. Cela permettait de laisser la place à un apprentissage non planifié ou imprévu à partir d'hétéro observations reposant pour partie sur la mise en œuvre de pratiques plurielles que Candelier (2016 : n.p.) définit comme « celles qui mettent en œuvre des

activités d'enseignement-apprentissage (et) qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Au sein du dispositif, les étudiants ont été en mesure de choisir parmi un ensemble de ressources qui ne se limitait pas aux seules pratiques plurielles pour mener à bien la tâche finale.

2.1 Cadre théorique

2.1.1 Affordances, définitions et possibilités d'actions

Dans une approche de la perception, une affordance est une possibilité d'action qui est offerte par un objet dans un environnement donné (Gibson, 1977) pour le meilleur ou pour le pire. C'est une propriété relationnelle qui n'est pas restreinte à des possibilités d'actions objectives mais dépend aussi des capacités de perception et d'action des individus. Elle permet de sortir la perception de la passivité, de la penser comme une véritable activité, pour envisager ses diverses formes d'externalisme. Le concept d'affordance a fait l'objet de nombreuses interprétations depuis les premières propositions de Gibson (1977) jusqu'aux visions néo-écologiques de la dimension culturelle des affordances sémiotiques (Raudaskoski, 2003 ; Morgani, 2011 entre autres). Nous ne reviendrons pas sur les débats ni sur les impasses engendrées par les enjeux épistémologiques du concept d'affordance entre ceux qui considèrent que les affordances sont des ressources disponibles (Reed, 1996 ; Silva et al., 2013) et ceux qui pensent qu'elles sont relationnelles (Chemero, 2009). En effet, dans le contexte de cette étude, son intérêt repose à la fois sur sa dimension heuristique et sur le caractère nomade de la notion (Ghiss et al., 2019). Ce qui intéresse plus particulièrement cette analyse, concerne l'émergence et la réalisation d'affordances avec un accent mis sur l'importance de l'action (Blin, 2016). Avec en plus la mise en jeu du numérique et la proximité des affordances, percevoir est aussi en soi une activité dynamique qui prend appui sur les ressources internes et externes de l'individu. Les affordances sont donc envisagées comme des propriétés de l'activité perceptive.

D'un point de vue didactique, Lee (2009, p. 151) cité par Dey-Plissoneau & Blin (2017) s'attache aux liens avec la capacité d'agir des apprenants en définissant les affordances comme « les relations entre les propriétés d'une intervention éducative et les caractéristiques de l'apprenant qui permettent à certains types d'apprentissage d'avoir lieu ». Cette dimension de l'agir sur la façon dont le monde est perçu se retrouve au carrefour de deux points de vue complémentaires. Celle de Morgani (2011) qui dans une approche systémique de la cognition (Hutchins, 1995, Varela, Thompson & Rosch, 1991) considère que l'émergence des affordances chez l'individu résulte de pratiques socio-culturelles situées dans des organisations sociales. Indissociable des schèmes sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée de manière continue par la perception (Varela et al., *ibid.*), cette émergence est dynamique, changeante, peut modifier les horizons d'actions possibles, en créer de nouveaux ou être empêchée. D'autre part, celle de van Lier (2004, p. 95) qui considère les affordances langagières dans leurs dimensions sociales et qui fait référence aux possibilités qu'ont des locuteurs d'une langue de se mettre en relation et qui « peuvent susciter et rendre possible des actions langagières complémentaires » (van Lier, 2004, p. 95). Cette importance du concept des affordances langagières et des actions qui en découlent entre en résonance avec les affordances pédagogiques, qui sont considérées comme des caractéristiques de ressources éducatives qui suscitent un comportement d'apprentissage spécifique et qui peuvent être « enactées » dans un contexte particulier (Bower, 2008, p. 6).

Dans le parcours multidimensionnel de la notion des affordances, ces approches globales à la perception et à la cognition vont de pair avec une application large et à la fois consensuelle des affordances. Ce qui peut être retenu, c'est que les affordances sont des possibilités d'actions qui ne se contentent pas de suggérer des tableaux fixes mais engagent des activités multiples et la détection

d'éléments signifiants variables. Elles peuvent ainsi prendre des formes variées qui en soulignent la complexité (Aronin & Singleton, 2012, 2007). Le concept permet de s'intéresser à « ce qui fait que les choses se passent ainsi » (van Lier, 2004, p. 11) de manière située, caractéristique essentielle de l'approche écologique qui permet de placer au premier plan la manière dont les individus entrent en relation avec l'environnement pour véritablement faire sens.

Comme on vient de le voir, les dimensions théoriques du concept d'affordance soulignent l'importance de l'action située et de la perception, mais d'un point de vue opératoire dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et du pluri/multilinguisme on peut se demander en complément, à quoi plus exactement le concept d'affordance peut-il pourvoir?

2.1.2 Intérêt du concept des affordances langagières pour le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et du pluri/multilinguisme

L'intérêt du concept des affordances pour l'enseignement-apprentissage des langues a été souligné dans de nombreuses études en sciences du langage y compris dans le domaine des recherches en acquisition des langues. Considérant l'apprentissage des langues selon la théorie des systèmes complexes et dynamiques (CDST), Larsen Freeman (2016) propose de remplacer la métaphore de « l'input-output » par le terme d'affordances. Selon elle, le prisme des affordances offre de nouvelles perspectives pour comprendre l'enseignement-apprentissage des langues. Cette optique est aussi mise en relief par Aronin & Singleton (2012) qui, dans leurs recherches sur le pluri/multilinguisme des individus, considèrent que les affordances langagières émergent de l'interface des langages entre les usagers et l'environnement et sont « les affordances par la réalisation desquelles la communication via une ou plusieurs langues ou l'acquisition d'une ou plusieurs langues est possible¹ » (Aronin & Singleton, 2012, p. 318).

Ces liens inséparables entre langage, environnement et usager rejoignent les dimensions de l'enseignement-apprentissage des langues soulignées par Larsen Freeman (ibid.) avec comme toile de fond pour l'enseignant, une nécessaire prise de conscience de la complexité qui entre en jeu dans les pratiques. Celui-ci ne peut se contenter de détecter et de suggérer des affordances appropriées aux apprenants car il est amené à comprendre que toutes les affordances ne présentent ni les mêmes bénéfiques ni les mêmes enjeux (Aronin & Singleton, ibid.). Cela se justifie, selon ces auteurs, par le fait que les apprenants pluri/multilingues tendent à mettre à profit la totalité des affordances pluri/multilingues à leur disposition, et qu'en conséquence, les enseignants peuvent les prendre en compte pour essayer de répondre, dans la mesure du possible, aux possibilités d'actions offertes par leur émergence. Pour la formation des étudiants et/ou (futurs) enseignants que signifient ces conceptions et sur quoi le formateur peut-il s'appuyer?

Pour accompagner le développement de répertoires didactiques, le formateur peut suggérer des possibilités d'actions qui recouvrent des affordances langagières, pédagogiques et didactiques dont les étudiants et/ou les futurs enseignants peuvent choisir de se saisir. Cela permet d'éviter un enseignement descendant et une dimension prescriptive qui découleraient d'observations de « bonnes » pratiques. Cette mise en répertoire peut consister en une combinaison d'activités de conceptualisation, d'affordances pédagogiques (degré d'autonomie des apprenants, des démarches adoptées, etc.) et d'affordances langagières qui naissent des pratiques plurielles sans pour autant s'y limiter.

¹ Notre traduction.

Pour la formation des étudiants, notons néanmoins que les contextes d'enseignement pluri/multilingue sont le moyen d'observer jusqu'à quel point le multi/plurilinguisme participe à la construction d'une réalité sociale spécifique (Singleton et al., 2013). Ils montrent l'ampleur des répertoires langagiers à l'œuvre et témoignent du large panel d'affordances que les multi/plurilingues ont à leur disposition (Singleton & Aronin, 2007). Ils contribuent plus spécifiquement à mettre en relief les avantages didactiques et pédagogiques que procurent les bilinguismes plus flexibles (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019), la variation dynamique et de l'interdépendance linguistique en jeu dans les pratiques, l'intégration de l'ensemble du répertoire langagier des apprenants comme ressource d'apprentissage (Garcia et al., 2017), les effets du développement des compétences métalinguistiques des apprenants sur l'apprentissage des langues. Ils permettent aussi de prendre conscience de la variation intra et interlectale.

Ce qui peut donc être retenu des affordances disponibles pour l'enseignement-apprentissage des langues, c'est que l'observation « externe » de situations pédagogiques permet la mise en jeu d'un ensemble de possibilités d'actions composites aux dimensions multiples, langagières, didactiques, didactiques pluri/multilingues et pédagogiques dont un cadre conceptuel d'analyse reste ensuite à constituer.

2.2 Cadre conceptuel et types d'affordances

Afin d'identifier différents types d'affordances en contexte pédagogique, Dey-Plissoneau (2019) et Blin (2016) rappellent que les dimensions de l'activité dans le concept d'affordance sont mises en opération dans des tâches qui offrent des possibilités d'actions variées. En effet, les tâches comprennent des demandes qui conduisent les affordances à rester opérantes aussi longtemps qu'il existe une tension entre l'individu et l'environnement qui déclenche l'action. L'émergence des affordances peut donc être guidée par une sélection d'objectifs à partir de tâches suivies par des actions. Les contraintes sont les conditions et les relations entre un ensemble de possibilités Greeno (1998) cité par Kennewell (2001). Elles fournissent une structure et une orientation pour le déroulement des actions sans entrer en opposition avec les affordances. La dimension pédagogique des affordances n'a pas été vraiment soulignée dans les approches de J. Gibson, néanmoins, E. Gibson et A. Pick (2000) citées par Dey-Plissoneau (2019, p.92) ont ensuite réaffirmé que les affordances ne se présentent pas de manière automatique à l'individu. Celles-ci sont découvertes par une activité d'apprentissage perceptive et les individus peuvent apprendre à les utiliser, ce qui exige « beaucoup d'exploration, de patience et de temps » (Gibson & Pick, 2000, p.17 : notre traduction).

Dans le contexte de cette étude, les possibilités d'action sont, d'une part, des propriétés émergentes des relations entre les étudiants et les situations pédagogiques observées qui sont, d'autre part, susceptibles d'avoir un rôle fonctionnel constitutif pour l'activité perceptive. Cette activité fait émerger des possibilités d'actions à la fois didactiques, pédagogiques et linguistico-pédagogiques (affordances langagières pédagogiques). On peut donc dire que les activités perceptives et les possibilités d'actions se manifestent de manière différente et forment des constellations d'affordances.

Scarantino (2003) et Aronin & Singleton (ibid.) soulignent que les affordances sont réparties en deux sortes. Commençons donc, comme le suggèrent ces auteurs, par distinguer celles qui sont considérées comme « fiables » par opposition aux affordances dites « probabilistes ». Les affordances « fiables » recourent celles dont la manifestation va de pair avec une action guidée par un objectif et celles qui se produisent ou émergent dans l'interaction (Scarantino, ibid., p. 958) et qui ne sont donc pas guidées par un objectif. Ce type d'affordances est plus émergent et n'est pas intentionnel à l'inverse des

premières qui sont guidées par une intention. Par exemple, dans le contexte de cette étude, lorsque les étudiants choisissent de s'intéresser plus particulièrement aux interactions dans un groupe d'apprenants l'observation est portée par cet objectif spécifique d'observation. En conséquence, une partie de ces affordances peut entrer dans le champ d'affordances « fiables » qui sont déclenchées par une action tandis que les affordances non intentionnelles dépendent davantage des circonstances. Une partie de ces affordances fiables peut aussi se produire au fur et à mesure des analyses menées par les étudiants tandis que le processus dialogique d'analyse se met en place. Au cours de ce processus, de nouvelles affordances sont découvertes et fournissent des opportunités de développement ultérieur (van Lier, 2008).

A l'inverse et toujours selon Scarantino (ibid.), les affordances probabilistes sont celles dont la probabilité de déclenchement d'une action est inférieure à 1. Si le terme « probabiliste » correspond à celui employé par l'auteur, le terme « aléatoire » semble ici mieux en définir le sens. Ainsi, les affordances probabilistes ont un caractère plus aléatoire (avec une probabilité inférieure à 1) que les affordances dites « fiables ». Par ailleurs, Scarantino (ibid.) considère que ces deux types d'affordances peuvent être guidés ou non par l'intentionnalité.

L'intérêt des affordances dites « aléatoires » est, d'autre part, de ne pas les répartir en deux types, celles qui se produisent par opposition à celles qui ne se produisent pas, séparées par un seuil critique. La catégorisation suggérée par Scarantino (ibid.), donne ainsi la possibilité de créer une échelle d'actions possibles à des degrés d'intensité faible ou forte qui varient et va de pair avec des niveaux d'affordances primaires et secondaires. Les affordances primaires correspondraient à celles dont la perception est immédiate, tandis que les affordances secondaires qui en découlent requièrent une réflexion et différentes actions pour qu'elles se réalisent (Dey-Plissoneau, ibid.). Les affordances secondaires pourraient alors correspondre à celles qui demandent de l'exploration, et de la patience (ibid.). Cette variabilité de paramètres dans les typologies d'affordances décrit donc, différentes possibilités d'une action à savoir si celles-ci peuvent être perçues et si elles le sont de quelle manière.

Pour clore l'ajustement opérationnel du concept des affordances, notons que les relations et les différences à établir entre les types d'affordances invitent à assumer un certain « bricolage » conceptuel et méthodologique. Le tableau 1 fait une synthèse de la typologie des affordances à retenir qui sont présentées comme des activités perceptives pour plus de clarté.

Affordances didactiques	<p>Activités perceptives de la manière dont les théories sont confrontées à la réalité du terrain.</p> <p>Activités perceptives de la manière dont les théories de la didactique du plurilinguisme et de la didactique intégrée des langues sont confrontées à la réalité du terrain.</p>	<p>⇒ Affordances fiables (guidées par un objectif ou émergentes dans l'interaction avec les ressources)</p> <p>⇒ Affordances aléatoires (guidées par un objectif ou émergentes dans l'interaction avec les ressources)</p>
Affordances pédagogiques	Activités perceptives de comparaison des situations d'apprentissage, de solutions que des enseignants ont imaginées aux problèmes qu'il rencontre, etc.	<p>⇒ Affordances fiables</p> <p>⇒ Affordances aléatoires</p>
Affordances langagières pédagogiques	Activités perceptives susceptibles de regrouper les activités d'apprentissage des langues des apprenants.	<p>⇒ Affordances fiables</p> <p>⇒ Affordances aléatoires</p>
Affordances langagières	Activités perceptives susceptibles de regrouper les activités langagières de production et les énoncés en référence à des activités pédagogiques pour favoriser l'apprentissage de « réseaux notionnels » (tâches interactionnelles, didactiques et conceptuelles, Grobet 2007).	<p>⇒ Affordances fiables</p> <p>⇒ Affordances aléatoires</p>

Tableau 1 : Typologie des affordances en lien avec le contexte d'observation de situations pédagogiques en contexte pluri/multilingue

D'autres classifications sont possibles et il conviendra d'en vérifier la fiabilité par le traitement des données. Voyons ensuite le contexte, le profil des étudiants et le dispositif mis en place.

3. Contexte, profils des étudiants et description du dispositif

3.1 Contexte et profil des étudiants

Cette étude a été menée auprès de 30 étudiants qui suivent en complément du cours de didactique des langues, un cursus d'apprentissage spécialisé de langue. L'ensemble des cours du cursus des étudiants se compose de cours portant sur la biographie langagière et le plurilinguisme, les théories et les méthodologies didactiques, les questions d'altérité et les appropriations langagières. Le tableau 2 fait mention des langues qu'ils apprennent en complément de leur parcours en DDL.

Profils des étudiants	Langue étudiée
Parcours des étudiants (n=30) en L3	Japonais (5) polonais (1) serbe (1) coréen (8) russe (1) swahili (1) vietnamien (1) indonésien et malaysien (1) chinois (2) arabe (2) arabe du Maghreb et marocain (1) arabe et algérien (1) turc (1) persan (1) malgache (1) Parcours « mixtes » (4) qui mêlent deux langues ou des cours de grammaire et lexique contrastives (arabe algérien et arabe, coréen et lexique sino-coréen, indonésien et malaysien). Etudiants suivant un parcours hors cursus de langue (2)
Type d'observation menée en L3 des étudiants de Master présents en L3 (n=10)	Projet de conception de ressources en situation réelle destinée à un public d'apprenants
6 étudiants → Observation réalisée à partir de pratiques plurielles et d'extraits reposant sur une « comparaison de langues » 4 étudiants → Observation réalisée à partir de pratiques de lecture-écriture, de mise en œuvre de projets, d'analyse des interactions (hors pratiques plurielles)	⇒ Mise en œuvre de « pratiques plurielles » et de « comparaison de langues » (intra et intervariabilité des langues) ⇒ Mise en place de cours de FLE à dominante culturelle

Tableau 2 : Description du parcours suivi par les étudiants et des langues étudiées

Les profils des étudiants montrent non seulement la diversité des langues apprises mais suggèrent aussi qu'ils ont un accès à la variation linguistique et à la pluralité culturelle. Tandis que certains d'entre eux ont déjà une expérience professionnelle d'enseignant de langues, quelques étudiants (2) suivent le cours sans avoir suivi de parcours dans la filière auparavant et un autre petit nombre (10 étudiants) a choisi de poursuivre en master DDL. Notons ensuite qu'amenés à concevoir des scénarios pédagogiques en master, nous avons pu noter qu'il existait un lien entre les approches adoptées par les étudiants de master et le regard adopté sur les pratiques lors des hétéro-observations menées en L3. Cette analyse des affordances se nourrit pour partie de données complémentaires (cf. tableau 2) qui entrent dans un cadre de recherche plus large que celui de cet article.

3.2 Description du dispositif, du scénario pédagogique et des ressources

Le cours a reposé sur un enseignement ouvert et non descendant pour aider les étudiants à développer par eux-mêmes une conscience et une compréhension de faits saillants issus des observations. Dans le dispositif du cours à distance², une approche par tâche a été retenue pour organiser le travail sur la plateforme pédagogique (Moodle). Pour ce qui est du travail mené pendant l'ensemble du cours et

² Au moment de l'étude, le contexte sanitaire a contraint un passage à distance des enseignements pour assurer la continuité pédagogique.

lors de la production de la tâche finale sous forme de compte-rendu d'observation et d'analyse de pratique, celui-ci imposait aux étudiants de :

- Réaliser 3 tâches « intermédiaires » avant la tâche finale dont des « entraînements » à l'observation mettant en œuvre des « activités perceptives ».
- Choisir des articles et en trouver de nouveaux pour guider leurs analyses, concevoir et ajuster entre autres une grille d'observation.
- Négocier le partage des tâches de lecture des articles et de visionnage de vidéos extraites de situations de classe.
- Sélectionner les extraits des pratiques pédagogiques et les ressources sur lesquelles s'appuyer, d'analyser les séquences didactiques et de structurer le compte-rendu final.
- Se répartir l'ensemble du travail et le partager dans un forum ce qui permet de distribuer la connaissance.

Les négociations se sont déroulées en groupe à distance et une partie des échanges ont eu lieu sur un forum de type « chat asynchrone ». Il n'y a eu aucun échange par visioconférence en accord avec les étudiants. Enfin précisons que les observations des situations de classe entrent dans le cadre d'hétéro-observation non participante³ et qu'elles ont reposé sur un ensemble de ressources présentées brièvement.

3.3 Description des ressources vidéo

Les ressources vidéo du dispositif et du scénario pédagogique s'appuient sur une série d'extraits de situations pédagogiques présentées comme « thématiques » (11 vidéos comprenant des activités de lecture, d'enseignement de vocabulaire, de l'oral, etc.), de pratiques plurielles de type « éveil aux langues » (16 vidéos) et de pratiques de « comparaison des langues (6 vidéos) » mettant en œuvre une « didactique intégrée des langues » (Candelier, *ibid.*). Ces types de pratiques sont situés dans des contextes institutionnels divers.

4. Données recueillies, méthodologie de l'étude et d'approche des données

4.1 Données recueillies

Les données que nous avons prélevées sont constituées des réponses des étudiants à la tâche finale et représente un corpus de 60 productions en réponse aux deux parties de la tâche. En choisissant de ne retenir que la tâche finale nous restons d'une part dans le cadre restreint de cet article, mais nous donnons aussi un cadre défini et circonscrit à l'étude de notre hypothèse à savoir l'apport du concept pour explorer, analyser les possibilités d'action offertes à partir de l'observation de pratiques pédagogiques en contextes plurilingues et accompagner le développement d'une pratique réflexive continue. La méthodologie retenue et notre approche des données incluent le fait que les interactions avec les ressources du cours peuvent mener les étudiants vers des savoir-faire qu'ils sont plus ou moins en mesure d'explicitier.

³ Dans le cadre d'une hétéro-observation, on peut considérer que les étudiants sont des acteurs situés en position de « surplomb » par rapport à celle des praticiens dont ils observent et analysent l'action.

4.2 Méthodologie de l'étude

Le processus de recherche est celui d'une recherche intervention (Narcy-Combes & Narcy-Combes, *ibid.*) puisque nous agissons sur notre propre « système » de formation. Comme mentionné auparavant, notre approche et analyse des données se consacrent à l'activité perceptive des étudiants qui englobe les interactions effectives des étudiants avec un ensemble de ressources constitué plus largement de l'ensemble des tâches et des discussions du scénario pédagogique du dispositif.

4.3 Approche et analyse des données

La réponse à la tâche finale comporte les éléments de l'activité perceptive et passe par la production d'un discours composé « d'unité de sens ». Entrent aussi en ligne de compte dans cette activité perceptive de l'observation des pratiques, les ressources complémentaires (consultation de sites internet, articles de recherches, etc.) auxquelles les étudiants ont fait appel pour répondre à la tâche.

Pour procéder à notre analyse, nous avons choisi de ne pas mener en amont de catégorisation des données. Le cadre conceptuel de typologies d'affordances potentielles (cf. tableau 1) guide l'analyse sans pour autant décider des résultats à produire. Cette approche et analyse des données est donc interprétative et qualitative (Miles & Huberman, 1994). En procédant ainsi, il a été ensuite possible de dégager une première série de catégories d'affordances et d'en analyser le sens. Un premier objectif était d'approcher les relations entre des manières de procéder et des événements déclencheurs des différentes possibilités d'actions.

Passons ensuite à l'analyse de contenu. Elle a été réalisée à l'aide d'un double procédé de codage manuel et automatique à partir du logiciel *Atlas.Ti 9* et du logiciel *Voyant Tool* qui permettent de garder en vue un ensemble de cooccurrences. Les deux logiciels soutiennent le codage dynamique des données par la visualisation d'une série de liens complexes selon une méthode combinée de visualisation, intégration et exploration⁴ sans ordre préétabli (Barry, 1998). C'est dans un deuxième temps que la structuration des données se met progressivement en place. Le tableau (3) fait la synthèse de la méthodologie d'analyse de contenu et de l'approche des données. Il indique par ailleurs qu'il est parfois difficile de séparer certaines affordances en sections distinctes (Aronin, *ibid.*).

⁴ Ce procédé VISE (Visualization, Integration, Serendipity and Exploration) est suggéré par Barry (1998).

Objectifs de l'analyse de contenu	Nombre et type de données (n=60)	Analyse de contenu et genre de discours analysé	Processus d'analyse
<p>(1) Identifier les possibilités d'actions et/ou les affordances didactiques, pédagogique, langagières et sociales.</p> <p>(2) Analyser l'activité perceptive à partir de la typologie d'affordances relevée.</p> <p>(3) Relever la fréquence selon une échelle de valeur (échelle de Lickert)</p>	<p>(1) Présentation des bilans d'analyse des pratiques.</p> <p>(2) Compte-rendu final de l'hétéro observation des situations pédagogiques.</p>	<p>(1) Réflexions des étudiants et éléments d'analyse et d'informations sélectionnés à partir de l'observation des pratiques.</p> <p>(2) Reprise d'information spécifiques et éléments du discours qui souligne une dimension réflexive spécifique comme « ce qui a attiré mon attention, c'est, etc. »</p>	<p>(1) Codage manuel et assisté des données et relecture manuelle.</p> <p>(2) Codage de catégories et sous-catégories d'affordance.</p> <p>(3) Deuxième passage en revue des catégories et des codes retenus.</p> <p>(4) Analyse des séquences codées et annotations selon la fréquence des catégories.</p>

Tableau 3 : Synthèse de la méthodologie d'analyse du corpus et méthode de codage

5. Résultats d'analyse des affordances

Les tableaux 4 et 5 résument les principaux résultats du codage des types d'affordances.

Affordances	Fréquence des épisodes (n=497)	Sous-catégories des types d'affordances
Affordances didactiques	52	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Affordance de type didactique ⇒ Affordances de type « didactique intégrée du pluri/multilinguisme » (Ouverture à la diversité et prise en compte du répertoire langagier)
Affordances pédagogiques	150	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Interaction entre acteurs (enseignant-apprenant/apprenants-apprenants, enseignant-apprenants-familles) ⇒ Posture de l'enseignant (dont mise en relief de la posture/pratiques « traditionnelles » par exemple) ⇒ Interaction hors des murs de la classe et dimension sociale ⇒ Interactions facteur de la motivation
Affordances langagières pédagogiques	221	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Développement des compétences pragmatiques ⇒ Développement des compétences sociolinguistiques ⇒ Développement des compétences phonologiques ⇒ Traitement de l'erreur (différences entre posture traditionnelle et celle adoptée dans la pratique) ⇒ Etc.
Affordances langagières	74	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Affordances liées au pluri/multilinguisme des étudiants ⇒ Affordances liées à la prise en compte de la variation intra-inter langagière ⇒ Affordances liées aux apports de la prise en compte du réertoire langagiere ⇒ Affordances de type méta-langagiere ⇒ Affordances langagières de langues en présence dans les extraits

Tableau 4 : Résultats du codage de types d'affordances

Variété des affordances	E1	<p>E1-1 « Grâce à cet élément, les enfants peuvent comprendre les similarités entre différentes langues et mieux gérer l'apprentissage de la langue français »</p> <p>E1-2 « Ce qui a attiré mon attention, ce que dans les deux classes observés, les enseignants se basent sur d'autres langues connues par les enfants »</p> <p>E1-3 « Les élèves sont invités à donner la traduction de mots et d'une phrase dans leur langue, à partir d'une analyse et d'un travail de comparaison de ce corpus de mots et de phrases plurilingues (créole, arabe polonais) »</p> <p>E1-4 « 'niè' en polonais qui fait pense à 'ne' en français », E1-5 « Le crayon est sur la table Al alam ala al kitab (arabe) ».</p> <p>E1-6 « Pour moi, c'était intéressant surtout du point de vue de l'enseignant parce que ce n'est pas un cours traditionnel du français qu'on voit parfois à l'école »</p> <p>E1-7 « Nous trouvons aussi des traces des approches utilisé dans l'enseignement, dans ce cas-là, les approches constructive et actionnelle pour construire le déroulé du cours et les tâches comprises dedans. La piste de la taxonomie de Bloom est bien présente dans la mise en pratique des tâches dans la classe, malgré les morceaux incomplets. »</p> <p>E1-8 « Dans cette vidéo, nous sommes témoins du fait qu'en faisant confiance aux apprenants, en leur confiant des tâches et des responsabilités et en les prenant au sérieux, ces derniers sont plus susceptibles de s'intéresser et de trouver un intérêt sincère dans les activités qui leur sont proposées. »</p>
Affordances fiables guidées et non guidées	E2	<p>E2-1 → (E2-1-1) « capitaliser sur le répertoire pluri lingue et pluriculturel » (E2-1-2) « d'apprendre le français par la compréhension des autre systèmes de langues »</p> <p>(E2-1-3) « valoriser les langue des familles » (E2-1-4) comprendre le rôle des « connaissances métalinguistiques pour identifier les mots ou autres concepts linguistiques » (E2-1-5) « reconnaissance du bagage linguistique des élèves » (E2-1-6) « déceler des régularités et des irrégularités de la langue cible et acquérir des énoncés et des systèmes »</p> <p>E2-2 « l'enseignante fait une remarque que je trouve très importante, la négation en français n'est pas toujours construite correnctement telle qu'elle devrait l'être, je sais pas utilisé pour je ne sais pas »</p> <p>E2-3 « cette ouverture à la diversité donne la possibilité de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit dans leur langue maternelle pour rappeler que la langue maternelle est une richesse sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour construire leur nouveau savoir ».</p>
Affordances aléatoires guidées et non guidées	221	<p>E3-1 « ouverture à la diversité avec pour but « d'éviter la folklorisation »</p> <p>E3-2 « l'enseignante guide les élèves dans la tâche de compréhension, elle encadre les élèves dans le modèle à suivre et modèle une discussion ».</p> <p>E2-3 « L'apprenant (...) est véritablement acteur, cette incitation à impliquer l'apprenant dans l'apprentissage de ses langues trouve son origine dans les recherches en acquisition des langues (notion d'interlangue : Corder et Selinker) desquelles découle l'idée que l'apprenant est acteur de son acquisition, il n'est pas passif »</p>

Tableau 5 : Résultats du codage et extraits du corpus recueilli

Les résultats du codage et les analyses sont présentés en trois parties. Une première partie rend compte de la répartition des types d'affordances, la deuxième, des affordances fiables et aléatoires tandis qu'en dernier lieu sont abordés les résultats des affordances aléatoires.

5.1 Variété des affordances relevées dans les deux parties du corpus de la tâche finale

Les résultats de l'analyse révèlent une variété assez vaste de différents types d'affordances qui, comme indiqué dans le tableau 3 (cf. tableau 3), sont réparties en types principaux et en sous-catégories. Cette variété se retrouve à la fois dans les choix des types de pratiques et dans les types d'observations menées lorsqu'une même ressource a été sélectionnée (cf. tableau 5 : E-8). Les sous-catégories indiquent donc que la même situation pédagogique comporte différentes perceptions des usages pédagogiques et gammes d'actions possibles. Comme les relations entre l'observateur et les situations pédagogiques sélectionnées ne sont pas figées, elles offrent des points d'entrée riches en nombre d'informations distinctes. L'activité s'accomplit ensuite en mobilisant une panoplie d'éléments de divers ordres (recherches de documents, échanges, lecture d'articles de recherche, présentation de schémas, de carte heuristique, entre autres). La variété des choix opérés par les étudiants parmi l'ensemble des ressources vidéo et des différents types d'actions menées pour répondre à la tâche rappellent que la perception d'une affordance n'est pas décidée *a priori*. Ainsi, les sélections des ressources parmi l'ensemble des 27 extraits vidéo suggèrent que les situations pédagogiques observées ne se contentent pas d'envoyer des informations mais les interpellent d'une certaine manière selon des connaissances individuelles, des intentions, des émotions, des motivations, des besoins, etc. Les informations émises sont donc interprétés différemment selon les circonstances, ce qui est confirmé par les résultats du codage. On voit, en particulier, que les ressources vidéo disposent de possibilités d'actions que certains étudiants n'arrivent pas à voir tandis que certains extraits ne disposent pas d'affordances qui semblent pourtant présentes aux yeux d'autres. Certaines caractéristiques des extraits ont ainsi servi à des fins didactiques tandis que d'autres semblent plutôt s'être présentés comme des éléments naturels de ces environnements pédagogiques. C'est aussi ce qu'évoque le bilan des mots fréquents et de leur cooccurrence dans le corpus avec l'évolution des termes dans le corpus (cf. figure 2.1) : apprenants (77), langue (30), langues (20) et enseignante (20).

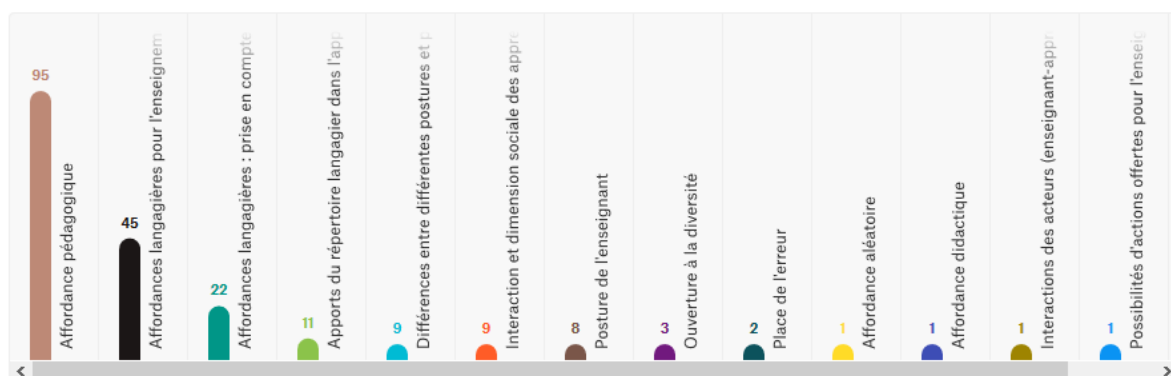


Figure 1 : Exemple de procédure de codage avant finalisation, de répartition et de granularité du codage des affordances pédagogiques

Lorsque, par exemple, le terme d' « enseignement réciproque » est mentionné à plusieurs reprises dans le même document et que ce concept est absent des autres observations menées à partir de la même situation, on peut considérer cela comme une affordance secondaire. En effet, dans ce cas précis et par ces termes, l'étudiant désigne une situation avec un point de vue sensiblement différent

de la réciprocité (apprenant-apprenant) par ailleurs soulignée par d'autres : orientés sur les interactions enseignant-apprenant, c'est la potentielle contribution de l'approche pédagogique au développement des compétences métalangagières des enseignants qui est ici mise en avant. Cette différence de point de vue peut aller jusqu'à enclencher (ou en être à l'origine) une approche pédagogique spécifique dans la mise en œuvre des pratiques plurielles comme composante d'un (futur) enseignement (cf. tableau 2). La gamme d'actions possibles se retrouve déclinée dans les 4 types d'affordances répertoriés même si leur variété est plus importante dans les affordances langagières, langagières et pédagogiques ou pédagogiques (cf. tableau 3, figure 1 et figure 2).

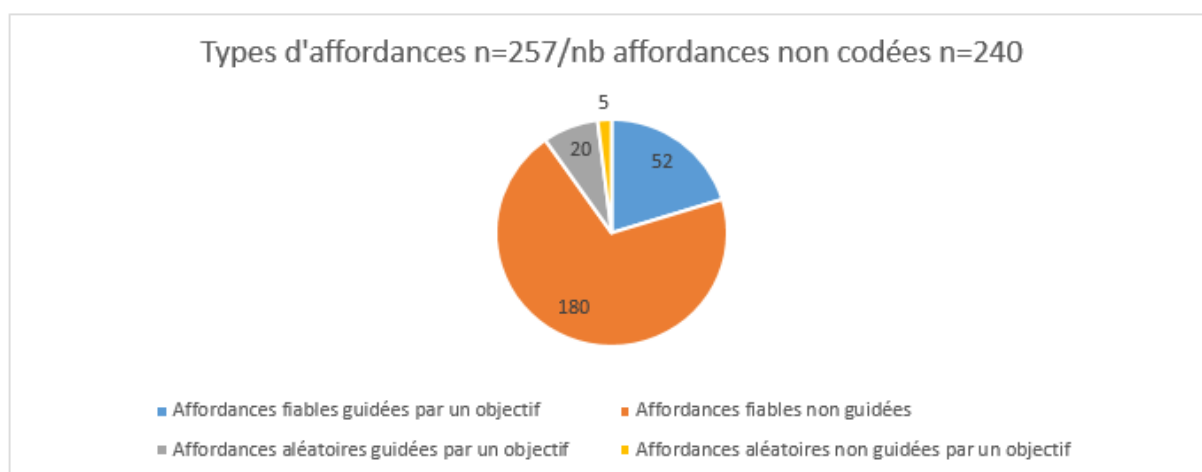


Figure 1 : Exemple de procédure du codage avant finalisation, de répartition et de granularité du codage des affordances pédagogiques et résultats du codage des types d'affordances fiables et aléatoires

Comme mentionné auparavant, un assortiment d'éléments peu prévisibles constitué d'affordances déjà disponibles à certains étudiants contribue aux possibilités d'actions même lorsqu'un extrait vidéo semble présenter des potentialités prévisibles (cf. tableau 5 : E1-7). Les quatre types d'affordances ont servi à la fois d'affordances primaires et secondaires. Dans les possibilités d'actions initiées par les approches plurielles, certaines affordances langagières sont un point d'entrée pour souligner la prise en compte de la totalité du répertoire langagier et en particulier la variation interlangagière. Mais la coprésence de plusieurs langues dans un même extrait, suggère aussi différentes actions de la part des étudiants. Dans les observations menées à partir des pratiques de comparaisons de langues, il nous a semblé que des affordances secondaires étaient associées à la manière dont les comparaisons soutiennent l'apprentissage d'une langue (cf. tableau 5 : E1-1) ou semble plutôt représenter une possibilité d'ouverture à la diversité linguistique (cf. tableau 5 : E1-2). Les possibilités d'actions liées à la co-présence de plusieurs langues (affordances secondaires) permettent ensuite à certains étudiants de « capturer » quelques éléments des autres langues en présence (cf. tableau 5 : E1-3, E1-4, E1-5) témoignant du pluri/multilinguisme de ces étudiants. Lorsque ce type d'affordance émerge, on peut se demander jusqu'à quel point les expériences d'actions antérieures (ici éventuellement pluri/multilingues) augmentent la sensibilité perceptive et la précision de futures évaluations des possibilités d'actions.

Enfin, la variété des types d'affordances indique que se met en place un cycle de rétroaction dans lequel les étudiants cherchent à percevoir certaines informations en fonction de leur « état d'esprit » qui se trouve ensuite modifié d'une façon réciproque (cf. tableau 5 : E1-6). Ces affordances paraissent se transformer en action et entrer, par exemple, comme composante possible d'un « futur » enseignement (cf. tableau 2 et tableau 5 : E1-6). Les quelques données complémentaires (cf. tableau 2) soutiennent cette hypothèse qui pourra entrer dans le cadre de recherches complémentaires sur l'analyse d'un corpus qui devra être étoffé puis validé.

On peut enfin ajouter que si les affordances ne sont ni uniformes ni prédictibles, c'est aussi parce que les contraintes de la tâche ont un effet sur leur émergence (cf. figure 2). Il existe, de fait, un nombre de propriétés distinctives des ressources qui découle du caractère dialogique de l'ensemble des processus didactiques en jeu.

5.2 Affordances fiables guidées par un objectif et affordances fiables non guidées

Lors du codage des affordances (tableau 3 et figure 2 des résultats) fiables guidées par un objectif et des affordances fiables non guidées, il s'est révélé difficile de séparer certains types d'affordances, tant les possibilités d'actions se chevauchent comme l'indique la figure 1. En effet, les affordances fiables non guidées par leur variété comportent un caractère aléatoire qui dépend de l'activité perceptive. Malgré cela, les résultats (tableau 3 et figure 1) mettent en relief « des unités de sens ». Dans l'ensemble du corpus, ces « unités de sens » sont parfois interconnectées par une composante essentiellement plurilingue ou interactionnelle. Une majorité d'entre elles souligne les passages entre différents types d'affordances et se retrouve de manière éparse à plusieurs niveaux (didactique, didactique intégrant la diversité linguistique, langagière pédagogique, pédagogique etc.). Par ailleurs, comme les affordances fiables non guidées – plus particulièrement celles qui comportent des composantes plurilingues – sont déclenchées dans l'interaction avec les extraits vidéo et les ressources, on peut penser que même lorsque la problématique du plurilinguisme n'est pas la source essentielle des possibilités d'actions, la granularité potentielle des pratiques plurilingues reste perceptible. Les extraits du codage (cf. tableau 5 : E2-1, E2-1-1, E2-1-2, etc.) montrent de quelle manière les affordances fiables témoignent participant à la construction de sens de l'activité des étudiants. Ces possibilités d'action nécessitent une interprétation active sans laquelle l'émergence de possibilités d'action complémentaires se trouve limitée. L'exemple (E2-2) d'affordance langagière et pédagogique langagière fiable non guidée (cf. tableau 5 : E2-2) permet d'observer l'émergence de nouvelles possibilités d'actions langagières, pédagogiques et didactiques. Ce type d'affordance mène l'étudiant vers une pratique réflexive qui, guidée par l'enseignant, offre des possibilités d'actions au niveau didactique et encourage le développement de compétences métalangagières qui, ici, pourrait inclure une prise de conscience de l'intra variabilité du français à l'oral. Celle-ci peut prolonger la réflexion sur les enjeux didactiques de l'enseignement de la langue de l'écrit et de l'oral. On peut donc dire que la capacité à « capturer » certains de ces éléments accompagne un possible développement de compétences métalangagières.

En revanche, certains types d'affordances fiables (guidées ou non guidées) peuvent apparaître et disparaître lorsqu'elles ne sont reliées à aucune autre information. C'est le cas, par exemple, de la mention faite à l'ouverture à la diversité. Simple mention, elle n'est parfois accompagnée d'aucune possibilité d'action complémentaire. Associée à d'autres actions (cf. tableau 5 : E2-3), elle semble faire davantage sens. L'ouverture à la diversité fait ainsi partie des types d'affordances qui font naître ou disparaître des possibilités d'action. Lorsque ces dernières disparaissent, c'est le concept en lui-même qui passe totalement inaperçu, sans doute aussi parfois peu « porté » par la mise en œuvre de l'approche pédagogique en elle-même. On remarque ainsi que c'est bien au moyen d'un travail itératif sur les liens et les rapprochements que l'activité perceptive contribue à donner du sens.

Ce caractère aléatoire d'une affordance fiable telle que l'ouverture à la diversité est donc plus ou moins important selon qu'il fait baisser ou non l'activité perceptive d'informations complémentaires. Ainsi dans le corpus, l'émergence de nouvelles possibilités d'actions est davantage portée par les affordances (didactiques-langagières) langagières et langagières pédagogiques. Il apparaît que les observations menées à partir des pratiques plurielles de comparaison des langues ont fourni un

nombre de possibilités d'action plus important au niveau didactique en relançant une boucle de potentielles interactions à l'aide de ressources complémentaires (parfois présentées de manière « peu conventionnelle »). Elles ont aussi été plus à même de susciter des questionnements métalangagiers signalés par certains étudiants. Du point de vue des affordances pédagogiques, une majorité d'entre elles concernent les changements de posture des acteurs et la construction collective du savoir. Elle concerne principalement les interactions au sein de la classe (enseignants-apprenants, apprenants-apprenants). Ces deux types d'affordances ne font pas nécessairement émerger des possibilités d'actions complémentaires (cf. tableau 2) sans doute parce que celles-ci ne sont pas toujours perçues selon les étudiants. Ce caractère aléatoire des affordances fiables à mener vers l'émergence de possibilités d'actions est intéressant dans le sens où il interroge une capacité à faire retomber l'activité perceptive de certains types d'affordance. Cela dépend aussi, bien entendu, des étudiants mais les facteurs qui les font naître, parfois disparaître ou qui limitent les mises en lien avec des ressources complémentaires gagneraient à être davantage interrogés. Il semble néanmoins clair que lorsque les affordances langagières sont des éléments naturels de l'environnement pédagogique des pratiques observées, elles constituent une porte d'entrée plus sûre pour l'émergence de possibilités d'action potentiellement efficaces pour le développement du répertoire didactique des étudiants.

5.3 Affordances aléatoires guidées par un objectif, affordances aléatoires non guidées

Les affordances aléatoires guidées par un objectif comportent une forte composante sémantique, montrent de quelle manière l'interaction au cours de l'observation participe à la construction de sens, mènent à certaines découvertes ou en limitent véritablement la portée. Un premier exemple (cf. tableau 5 : E3-1) d'ouverture à de nouvelles possibilités d'actions découle d'une affordance didactique « d'ouverture à la diversité ». La mention de cette ouverture mène vers une différence conceptuelle de mise en œuvre des pratiques plurielles. Complémentaire de l'affordance didactique, cette différence conceptuelle n'a été envisagée que par cette étudiante. On voit bien que cette affordance secondaire découle d'une posture réflexive et d'actions complémentaires ajustées au cours de l'activité perceptive. Ce type d'affordance aléatoire est manifeste dans le sens où il garantit un comportement d'apprentissage positif en conduisant à un approfondissement sélectif de l'information disponible à l'étudiante.

Un autre exemple d'affordance aléatoire (cf. tableau 5 : E3-2) représentatif de l'ensemble des résultats de cette analyse des affordances aléatoires, montre de quelle manière une affordance peut, au contraire, limiter le nombre d'actions. Dans l'un de ces exemples de travail d'observation (cf. tableau 5 : E3-2), on trouve principalement 2 affordances langagières pédagogiques et 2 affordances pédagogiques qui n'ont donné lieu qu'à des possibilités d'action très restreintes qui n'ajoutent rien de plus au niveau qualitatif et quantitatif, hormis des explications sur les instructions données aux apprenants pour la mise en œuvre de l'activité de la situation pédagogique. Les explications fournies tournent autour de la manière dont la tâche est donnée aux apprenants et se contentent de faire mention d'une série d'étapes pédagogiques. Ce type d'affordance est aléatoire et guidé dans le sens où cette ressource vidéo a été sélectionnée une seule fois. Elle semble en effet, avoir offert le moyen de « rationaliser » l'observation et d'éviter ainsi de rendre compte d'un nombre élevé de variables présents dans d'autres extraits. On peut se demander ici, jusqu'à quel point les contraintes de l'observation n'ont pas limité la perception de possibilités d'actions complémentaires parmi l'ensemble des ressources disponibles. Il apparaît clairement que les moyens mis en œuvre pour mener cette observation ne sont pas adéquats par rapport aux objectifs de l'hétéro-observation. Comme l'indique la figure 3, on peut comprendre que la manière dont les contraintes sont perçues peut guider l'émergence d'affordances fiables et d'affordances aléatoires guidées. Aussi n'est-il pas vraiment

surprenant qu'un choix sélectif – comme dans celui de l'extrait (E3-2) – et les moyens mobilisés limitent la gamme des possibilités d'actions.

Un dernier exemple d'affordance aléatoire (cf. tableau 5 : E3-3) indique de quelle manière le processus d'exploration a mené certains étudiants à répondre de manière positive aux contraintes de l'observation. L'extrait (E3-3) indique que les affordances didactiques mènent vers l'émergence d'affordances didactiques complémentaires, ici dans le but de justifier les processus d'acquisition. La recherche de justification répond à un besoin qui soutient l'émergence d'affordances complémentaires. Elle participe à la construction de répertoires didactiques et d'espaces privilégiés d'apprentissage qui ne font sens qu'à certains étudiants. En bilan, parmi ces trois exemples d'affordances, deux d'entre eux (E3-1) et (E3-3) comprennent des affordances didactiques tandis que celui (E3-2) qui n'a engendré que peu d'affordances complémentaires n'en comporte aucune. Par ailleurs, on peut, en dernier lieu, noter que cette analyse des affordances aléatoires montre bien que les possibilités d'actions sont engagées par une composante sémantique d'où l'intérêt de les examiner même si le degré de représentativité des affordances aléatoires n'est pas significatif.

6. Discussion et conclusion

Cette étude exploratoire des affordances a cherché à montrer l'intérêt de la notion pour la mise en place d'un dispositif au sein d'un cours d'observation et de DDL ainsi que pour l'analyse de l'activité perceptive des étudiants et/ou (futurs) enseignants de langues. Il existe, bien entendu, des limites. D'abord, l'analyse des résultats montre bien de quelle manière le codage des types d'affordances s'avère délicat et parfois peu fiable car les différentes catégories se chevauchent. Il conviendrait, par ailleurs, d'étendre cette étude à une analyse plus précise des actions menées dans un but qui n'auraient pas été initialement visé. Des études complémentaires seraient aussi nécessaires pour ajuster la finesse du codage et parvenir à proposer une véritable « cartographie » d'affordances. L'une des possibilités pour renforcer la fiabilité des résultats est de procéder à des entretiens complémentaires auprès des étudiants ou de mener des études de cas pour mieux saisir les liens entre perception et actions. Enfin, il serait aussi intéressant de mieux comprendre les liens entre affordances primaires et secondaires ainsi que d'évaluer les dimensions qui sont responsables de la disparition, du maintien ou de l'émergence de certaines possibilités d'actions.

Malgré ces limites, notre étude ouvre, néanmoins, une réflexion à propos de l'intérêt des affordances parce que ces dernières mettent en lumière la manière dont certains processus entrent en jeu dans les possibilités d'actions et la constitution de répertoires didactiques dans la formation de (futurs) enseignants. Les analyses menées indiquent que l'ensemble du dispositif a contribué à modifier une partie du répertoire didactique des étudiants. Du point de vue de la mise en œuvre du cours et de son organisation pédagogique, nous voyons deux intérêts principaux du concept des affordances. Le premier réside dans la souplesse de mise à disposition d'un ensemble de ressources et de situations pédagogiques laissés au choix des étudiants. Elle est une condition pour favoriser l'émergence de possibilités d'actions au point de vue didactique et pédagogique. En contexte pluri/multilingue, nous pensons qu'elle est particulièrement adaptée pour soutenir un potentiel accompagnement afin que des futurs enseignants soient à leur tour en mesure de répondre à l'émergence d'affordances langagières pluri/multilingues. En cela, nous estimons qu'une flexibilité bien organisée peut être bénéfique à la formation en didactique et en didactique du pluri/multilinguisme de (futurs) enseignants et les conduire, par la suite, vers une analyse de leur propre pratique enseignante. Le deuxième intérêt réside dans le fait qu'une analyse de la gamme des possibilités d'actions offertes par des observations « externes » sert d'outil de compréhension

approfondie de la manière dont le sens se construit au cours des observations menées. Le formateur peut ensuite placer le résultat de ses analyses au service des futurs enseignants afin de soutenir une réflexion sur le sens de leur action. En soulignant la réalité plutôt hybride des situations d'enseignement-apprentissage des langues et des pratiques plurielles, le concept d'affordance invite, finalement, les futurs enseignants à créer leurs méthodologies d'analyse, leurs concepts, leurs interprétations, à envisager les approches pédagogiques sous plusieurs facettes, à réitérer les évidences mais à faire aussi émerger les implicites. Sans nier le flou notionnel des affordances ni la réflexion qui reste à mener pour mieux les définir et les repérer, le concept ouvre une porte pour favoriser l'acuité métalinguistique et la sensibilité aux langues multiples qui entourent les futurs enseignants et apprenants de langues.

Liste de références

- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London : Longman.
- Allwright, R., Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom : An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Anderson, M. L., & Chemero, A. (2009). Affordances and intentionality: reply to Roberts. *The Journal of Mind and Behavior*, 301–312.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). Affordances Theory in Multilingualism Studies. *Studies in Second language learning and teaching*, 2 (3), 311–331.
- Barry, C. A. (1998). Choosing qualitative data analysis software: Atlas/ti and Nudist compared. *Sociological research online*, 3 (3), 16–28.
- Blin, F. (2016). The theory of affordances. Dans Caws, C. & Hamel, M.-J. (dir.), *Language-learner computer interactions : Theory, methodology and CALL applications (41–64)*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- Boutet, J. (2002). 'I parlent pas comme nous' : Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *Ville Ecole Intégration Enjeux*, 130, 163–177.
- Bower, M. (2008). Affordance analysis-matching learning tasks with learning technologies. *Educational Media International*, 45 (1), 3–15.
- Brossard, M. (1994). Quelques réflexions sur : Activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 9 (1), 29–36.
- Cadet, L., & Mariella, C. (2005). Culture (s) éducative (s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de Maîtrise de français langue étrangère).
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 1, 107–116.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques – Linguistique, littérature, didactique*, 149–150, 41–55.
- Costall, A. (2012). Canonical affordances in context. *AVANT. Pismo Awangardy Filozoficzno-Naukowej*, 2, 85–93.
- Dey-Plissonneau, A., & Blin, F. (2016). Emerging affordances in telecollaborative multimodal interactions. In S. Jager, M. Kurek, & B. O'Rourke (Eds.), *New directions in telecollaborative research* <https://doi.org/10.18452/23381>

and practice: Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education (297–304). Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.521>.

Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Flanders, N. A., & Simon, A. (1969). Teacher effectiveness. *Classroom Interaction Newsletter*, 5 (1), 18–37.

García, O., Johnson, J., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom : Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia, PA : Caslon.

Gibson, J. J. (1977). *The theory of affordances. Perceiving, acting, and knowing*. Hillsdale, NJ : Elbaum.

Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale. NJ : Lawrence.

Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford : Oxford University Press.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild* (No. 1995). Cambridge, MA : MIT press.

Kennewell, S. (2001). Using affordances and constraints to evaluate the use of information and communications technology in teaching and learning. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10 (1–2), 101–116.

Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6 (3), 377–393.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks : Sage.

Morgagni, S. (2011). Repenser la notion d'affordance dans ses dynamiques sémiotiques. *Intellectica*, 55 (1), 241–267.

Narcy-Combes, J. P., & Narcy-Combes, M. F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues-Ebook*. Paris : Didier.

Narcy-Combes, M. F., Narcy-Combes, J. P., Mcallister, J., Leclère, A. P. M., & Miras, G. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world*. Bristol : Multilingual Matters.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages : A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307.

Partoune, C. (2003). La pédagogie par situations-problèmes. *Feuillets d'informations de la FEGEPRO*, 158, 25–32.

Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2 (18), 30–33.

Politzer, R. L. (1970). Some reflections on “good” and “bad” language teaching behaviors. *Language Learning*, 20 (1), 31–43.

Raudaskoski, S. (2003). The Affordances of mobile applications. *Workshop on Technology, Interaction and Workplace Studies*, 8–9.

Reed, E. S. (1996). *Encountering the world : Toward an ecological psychology*. Oxford : Oxford University Press.

Scarantino, A. (2003). Affordances explained. *Philosophy of science*, 70 (5), 949–961.

Silva, P., Garganta, J., Araújo, D., Davids, K., & Aguiar, P. (2013). Shared knowledge or shared affordances? Insights from an ecological dynamics approach to team coordination in sports. *Sports Medicine*, 43 (9), 765–772.

Singleton, D., & Aronin, L. (2007). Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 83–96.

Van Lier, L. (2004). The semiotics and ecology of language learning. *Utbildning & Demokrati*, 13 (3), 79–103.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2016). *The embodied mind : Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA : MIT Press.