

Plurilinguisme et multimodalité : les dilemmes de l'enseignant débutant en contexte linguistiquement hétérogène

Ingrid de Saint-Georges, Véronique Garofalo et Dany Weyer

Résumé

Les classes en Europe se diversifient. Cette diversification transforme l'exercice du métier enseignant tout en lui offrant de nouvelles opportunités de développement. Cet article explore l'hypothèse qu'en utilisant des outils issus de paradigmes au départ distincts – les approches multimodales du discours issues de la sémiotique sociale et les travaux sur le plurilinguisme dans le champ de la linguistique appliquée – on peut faire émerger une vision plus compréhensive des dilemmes et des questions que la diversité pose, en particulier pour l'enseignant débutant. En partant de l'analyse d'une première leçon de français dans une classe très internationale et un contexte d'enseignement trilingue, l'article s'attache à dresser une première cartographie de ces dilemmes. Cinq défis en particulier sont relevés (relatifs à la différenciation, la reconnaissance du travail sémiotique, l'évaluation, la reconnaissance des répertoires des élèves, et aux compétences linguistiques des enseignants). La cartographie est posée comme un préalable nécessaire à une réflexion plus large sur les moyens d'action à mettre en oeuvre pour soutenir l'action enseignante en contexte linguistiquement hétérogène.

Mots-clés

plurilinguisme, multimodalité, diversité, enseignement-apprentissage, école primaire, enseignant débutant

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteur-e-s

Ingrid de Saint-Georges¹, Institute for Research on Multilingualism, Université du Luxembourg, FLSHASE, 11 Porte des Sciences, L-4366 Esch-sur-Alzette, ingrid.desaintgeorges@uni.lu

Véronique Garofalo, MENJE & Université du Luxembourg, FLSHASE, 2 Avenue de l'Université, L-4365 Esch-sur-Alzette, veronique.garofalo@education.lu

Dany Weyer, Institute for Research on Multilingualism, Université du Luxembourg, FLSHASE, 11 Porte des Sciences, L-4366 Esch-sur-Alzette, dany.weyer@uni.lu

¹ Les auteurs souhaitent adresser leurs remerciements à Gabriele Budach, co-enseignante du cours « Multilingualism and Multimodality » donné à l'automne 2016 à l'Université du Luxembourg, ainsi qu'aux doctorants ayant participé à ce séminaire (Anna Gorges, Dany Weyer, Erika Kalocsányiová, Monica Bogdan, Natalia Bilici, Nina Alves Arruda et Simone Mortini). Les discussions au cours du séminaire ont en effet nourri la réflexion présentée ici de manière importante. Les auteurs restent entièrement responsables toutefois du contenu et de la formulation finale.

Plurilinguisme et multimodalité : les dilemmes de l'enseignant débutant en contexte linguistiquement hétérogène

Ingrid de Saint-Georges, Véronique Garofalo et Dany Weyer

1. Migrations, mobilités et transformations de l'espace scolaire

L'école en Europe présente aujourd'hui un degré d'hétérogénéité linguistique et culturelle relativement inédit jusqu'à présent sur le continent. Sous l'effet des mouvements migratoires, les classes se sont en effet beaucoup diversifiées, à tel point qu'on peut parler à l'heure actuelle de « diversification de la diversité » (Vertovec, 2007). Il y a encore une décennie ou deux, les classes en contexte urbain pouvaient comprendre des élèves issus d'une ou deux minorités linguistiques, avec généralement un ou deux groupes dominants. Aujourd'hui, il n'est plus rare de trouver des classes où se côtoie une myriade de nationalités et d'origines, les élèves amenant chacun avec eux des répertoires linguistiques et des pratiques sociales, culturelles, religieuses ... parfois très variées, même lorsque ces élèves proviennent théoriquement d'un même « lieu d'origine ».

Ces mutations de l'espace scolaire transforment en profondeur l'exercice du métier enseignant, le rendant à la fois plus riche et intéressant, mais aussi parfois plus délicat et plus complexe. Le projet dont découle cet article s'intéresse précisément à ces mutations. Depuis deux ans, en effet, nous cherchons à décrire et à comprendre les défis auxquels sont confrontés les enseignants lorsqu'ils travaillent avec un nombre important d'élèves dont les répertoires linguistiques ne recouvrent pas la ou les langues de l'école.

Dans notre tentative d'élaborer une cartographie de ces défis, nous avons choisi d'observer plus spécifiquement les pratiques d'enseignants *débutants*, amenés à exercer leur profession en contexte de diversité linguistique importante. Derrière ce choix d'observer des étudiants débutants, nous faisons l'hypothèse que les pratiques de jeunes enseignants en devenir, moins stabilisées et moins routinières, donnent à voir des tensions ou des nœuds de la profession moins visibles chez les enseignants en poste de longue date et aux pratiques plus affirmées, comme l'ont suggéré d'autres travaux en éducation (Ria et al., 2001; Ria & Leblanc, 2011).

Le présent article est le tout premier texte issu de ce projet et a, avant tout, un caractère exploratoire. Il poursuit deux objectifs. Le premier objectif est plutôt descriptif. Il s'agit de partir d'une situation de terrain – le premier jour où est introduit le français dans une classe, qui a la particularité d'avoir à la fois une population très internationale et d'être également une classe trilingue – pour mettre à plat quelques-uns des défis rencontrés par une enseignante débutante dans l'exercice de son travail.

Le second objectif est davantage méthodologique. Perrenoud (1983), dans un article déjà ancien, s'interroge sur la manière dont la recherche peut venir soutenir le travail enseignant. Il propose qu'une des manières de faire des propositions utiles est d'abord de produire une image réaliste du travail enseignant, de ses contraintes et de ses rationalités comme préalable à une réflexion sur des moyens d'action. Dans cet article, nous faisons l'hypothèse que pour donner une image concrète des tensions et des nœuds qui se jouent dans la classe contemporaine, faire dialoguer deux champs jusqu'ici encore souvent séparés peut s'avérer utile : les recherches sur le plurilinguisme et les travaux sur la multimodalité. C'est donc à partir de cette articulation que nous souhaitons examiner des pratiques de classe dans notre article.

2. Vers une convergence des travaux sur le plurilinguisme et sur la multimodalité

Jusqu'à très récemment, en tout cas dans le champ anglo-saxon dans lequel nos travaux s'inscrivent, une coupure assez radicale existait entre recherches sur le plurilinguisme et recherches sur la multimodalité (voir de Saint-Georges, 2013). À quelques exceptions près (voir par exemple Budach, 2013; Budach et al., 2015 ; Busch, 2011; García, 2009a; Lytra, 2012), on peut décrire le paysage un peu caricaturalement de la manière suivante. D'un côté, les spécialistes des langues et du plurilinguisme examinaient l'interaction des langues dans la classe bilingue ou monolingue, sans prêter toutefois beaucoup d'attention aux dimensions non verbales des interactions. De l'autre, les chercheurs de la multimodalité observaient l'espace, les ob-

jets, les gestes, ou la technologie dans la classe sans s'intéresser de très près au contexte particulier des situations de contact de langues. Bien entendu, des travaux antérieurs ont été développés autour de cette même articulation (par exemple Philips, 1983; Scollon, 1985). Ces études néanmoins relevaient plutôt d'un travail sur les minorités linguistiques dans un contexte différent du contexte actuel de mondialisation et de développement de technologies de l'information, un contexte qui bouleverse aujourd'hui notre compréhension de ce qu'est une langue, ou de ce qu'est un texte (Barton & Lee, 2013 ; de Saint-Georges, 2013; de Saint-Georges, à paraître).

Cette coupure entre plurilinguisme et multimodalité peut s'expliquer de différentes manières. Tout d'abord, les travaux sur le plurilinguisme et sur la multimodalité constituent un ensemble plutôt récent et hétérogène. Au départ, ils relèvent d'approches disciplinaires assez différentes. Par exemple, les recherches sur le plurilinguisme s'ancrent plutôt dans le champ de la linguistique et de la psychologie, et n'ont véritablement pris leur essor que depuis une dizaine d'années. Ils sont le reflet de changements dans l'ordre social d'abord, puisque ces dernières années ont été marquées par des phénomènes d'ouverture partielle des frontières, de mondialisation et de mobilité accrue. Avec ces changements a eu lieu également un changement de considération de la place des langues dans le discours public et les pratiques privées. Dans les années 1970, on redoutait les interférences entre les langues et les connaissances lacunaires qui découleraient de pratiques bilingues où on mélangerait les répertoires. Aujourd'hui, le plurilinguisme est encouragé de manière vigoureuse, en particulier par des vastes campagnes européennes célébrant l'idée du citoyen mobile et polyglotte (Sokolovska, 2016). Internet permet aussi de garder des liens avec différentes communautés et d'être exposé régulièrement à une multiplicité de langues (Barton & Lee, 2013; de Saint-Georges, à paraître). Les travaux sur le plurilinguisme ne sont donc plus l'apanage de chercheurs situés en contexte traditionnellement di-ou triglossique, mais s'étendent de plus en plus à des contextes géographiques et politiques souvent perçus comme monolingues.

Sur le plan conceptuel, ces observations ont mené au développement d'une prolifération de termes souvent difficiles à traduire en français (p. ex. *metrolinguism* [Pennycook & Otsuji, 2015], *crossing* [Rampton, 1995], *translanguaging* [García, 2009b]), tous visant à saisir une même idée : communiquer revient à mobiliser parmi un ensemble de ressources celles qui paraissent les plus aptes à obtenir les résultats communicationnels escomptés, même si pour ce faire, on doit emprunter à plusieurs « langues » et donc traverser les découpages traditionnels (Budach & de Saint-Georges, 2017). Les chercheurs se sont mis à prêter attention dans des situations concrètes aux pratiques de locuteurs de mixer et combiner des ressources linguistiques relevant de répertoires différents, se jouant ainsi de la norme et des conventions pour indexer des identités et des appartenances multiples.

Parallèlement, les nouvelles technologies de la communication sont venues transformer la manière dont on produit et on consomme des « textes ». La vidéo, l'image, la possibilité de commenter, d'altérer, de reproduire et de traduire dans de multiples modalités (vidéo, image, texte, bande-son, images animées) des contenus font que le travail de construire des textes (la littératie) s'est transformé. Ces changements ont, d'une part, transformé notre compréhension de ce qu'on entend par « texte », mais aussi de ce qui compte comme « action », comme « interaction », et de ce qui fait « contexte » (Jones et al., 2015). D'autre part, ces réalités ont amené les chercheurs à développer ici aussi tout un appareillage théorique, notionnel et méthodologique pour décrire quels modes (gestes, langage, image, action, toucher...) sont mobilisés pour communiquer, et quels effets cette mobilisation produit (Kress et al., 2001; Kress, 2010 ; de Saint-Georges, 2008). Ces travaux se sont d'abord inscrits dans le champ de la sémiotique sociale, mais on retrouve aujourd'hui des courants multimodaux dans la plupart des courants des sciences du langage, depuis la sociolinguistique interactionnelle (Filliettaz, 2012 ; Norris, 2004), en passant par l'analyse des interactions (Goodwin, 2000 ; Mondada, 2008), ou celle de l'analyse critique des discours (Machin & Mayr, 2012).

On voit donc bien quelques points communs entre approches multimodales et travaux sur le plurilinguisme qui en facilitent la convergence : tous s'appuient sur l'analyse de pratiques réelles, questionnent une vision stable et homogène de la communication, et mettent au cœur de leur préoccupation la diversité et la pluri-sémiotité des pratiques de communication.

3. Pratiques plurilingues et multimodales en contexte d'enseignement-apprentissage

Parmi l'ensemble des travaux sur le plurilinguisme et ceux portant sur la multimodalité, nombreux sont ceux qui s'intéressent à l'apprentissage et au champ scolaire. Bien que partant de points de départ très différents, ces travaux ont en commun une question : comment comprendre et valoriser le travail sémiotique réalisé par les élèves ?

Busch (2011) rappelle, par exemple, que les travaux portant sur le plurilinguisme mettent depuis longtemps en évidence à quel point les connaissances linguistiques des élèves sont souvent peu reconnues à l'école. Les élèves qui ont des répertoires translocaux – construits au fil de leurs expériences dans des milieux et des contextes géographiques, culturels et linguistiques variés – se trouvent, en effet, régulièrement confrontés à une institution scolaire qui ne reconnaît ni leurs parcours biographiques, ni leurs efforts, ni leurs compétences (García, 2009a, b; Hélot & Ó Laoire, 2011). Dans ce contexte scolaire, une idéologie langagière prévaut généralement : on y enseigne une seule langue, la langue « standard », considérée comme ciment de l'état nation et comme un vecteur de cohésion sociale (Busch 2011, p. 1). Cette idéologie langagière monolingue traverse l'ensemble du système scolaire : de la conception du curriculum aux moyens d'apprentissage, et des interactions en classe aux échanges avec les parents (Busch 2011, p. 1). Plus étonnant, on retrouve cette idéologie langagière très souvent aussi dans les régimes d'enseignement bi- ou trilingue, où la diversité linguistique prend encore très souvent la forme de « monolinguisms parallèles » (Budach, 2013). Dans ces contextes, au lieu de s'appuyer sur les connaissances linguistiques des élèves dans une langue et transférer ces acquis dans l'autre, l'enseignement se fait de manière cloisonnée pour éviter toute « contamination » entre les répertoires. Dans tous ces contextes, on retrouve une constante : la plupart des ressources langagières des élèves qui ne correspondent pas aux pratiques linguistiques officielles de l'école sont au mieux invisibilisées, aux pires incriminées et invalidées (Martin Rojo, 2013).

Face à ces tensions entre des pratiques scolaires très orientées vers un « habitus monolingue » (Gogolin, 1994) et un contexte économique, social et culturel de plus en plus polyglotte et international, de nouveaux travaux émergent. Ils cherchent à développer des conceptions pédagogiques mieux à même de valider la diversité des pratiques communicatives translocales et de reconnaître que les pratiques plurilingues sont un mode légitime d'expression et de construction de sens (Busch, 2011). Ces travaux invitent à repenser l'école comme un « espace de potentialités, où la polyphonie des voix, des discours et des manières de parler sont appréciés et reconnus comme une ressource et un atout ² » (Busch, 2011, p.1, *notre traduction*), plutôt que d'être présentés comme un handicap ou un problème. Ce faisant, ces approches renversent le point d'entrée habituel. Elles considèrent que c'est la diversité et l'hétérogénéité qui sont l'état naturel de la classe plutôt que l'homogénéité et le monolinguisme. Pour ces approches, il est donc essentiel de trouver des moyens de faire vivre la pluralité des voix ou l'hétéroglossie des élèves (pour reprendre un terme emprunté à Bakhtine et repris par Busch, 2011; Blackledge et al., 2013 ; 2015) et pas seulement d'enseigner aux élèves la ou les langues officielles de l'école.

Les approches multimodales proposent de manière similaire qu'il est plus judicieux pour comprendre les phénomènes d'enseignement-apprentissage de partir de la complexité et de la diversité des pratiques de communication des élèves et des enseignants, mais elles considèrent que le travail sémiotique réalisé par les uns et les autres ne peut être saisi en se limitant à la seule question du langage. Il est essentiel de reconnaître non seulement les pratiques langagières des élèves, mais aussi tout le travail de construction de sens qu'ils réalisent au travers d'autres modalités. Pour illustrer cette vue, on peut considérer comme exemple deux portraits dressés d'une même personne (une des coauteurs de cet article) : à gauche, celui d'Ethel, 5 ans, et à droite celui de Sanaya, 9 ans³.

² « A pedagogic concept that recognizes diversity and accredits translocal communicative repertoires by appreciating translanguaging as a legitimate way of expression and meaning making also in formal teaching and learning situations must reconceptualize [sic] school as an open space of potentialities, where the polyphony of voices, discourses, and ways of speaking is appreciated as resource and asset » (p.1).

³ Cet exemple est une adaptation de propositions de Kress (2013, p. 127).



Figure 1 : Portrait dessiné par Ethel (5 ans)



Figure 2 : Portrait dessiné par Sanaya (9 ans)

Ces deux dessins sont intéressants à observer, car ils nous montrent que chacune des dessinatrices fait des choix en fonction de ce qu'elle connaît déjà (ses ressources), les intérêts qu'elle poursuit (ce qu'elle veut communiquer), les possibilités qui s'offrent à elle dans le contexte (ce qu'il est possible de transmettre), et comment elle se représente son audience (à qui elle veut communiquer quelque chose). Par exemple, en terme de ressources, Sanaya n'a qu'un marqueur rouge et un tableau blanc, ce qui ne lui permet pas la variété des nuances de couleurs du portrait d'Ethel. Elle est par contre passée par l'école et l'alphabétisation et son écriture cursive est plus formalisée que les lettres majuscules utilisées par Ethel pour écrire son prénom. Toutes deux ont une notion du portrait (en buste ou en pied). Par ailleurs, les deux dessinatrices veulent visiblement faire plaisir à leur modèle. Les portraits sont des cadeaux qui lui sont offerts en guise de bonne amitié et proposent donc une vision assez positive de leur inspiratrice.

Pour Kress (2013), ces deux portraits peuvent être lus comme des productions multimodales qui agencent et assemblent des modes de façon assez différentes même si elles visent la représentation d'un même « objet ». Il suggère que si ces dessins avaient été réalisés en classe après une leçon sur les portraits, on pourrait les lire comme des « signes d'apprentissage » (*signs of learning*). Ces dessins nous apprendraient quelque chose de ce que les élèves auraient retenu de la leçon, de leur engagement avec le matériel disponible, de leurs capacités motrices fines, de leur imaginaire, de leur représentation de la notion de « portrait », de leurs compétences en littératie, de leur sens esthétique et des ressources à disposition dans leur environnement (Kress 2013, p.127).

Pour Kress (2013), une des difficultés du contexte scolaire est qu'il est souvent dominé par une logique de l'autorité et une métrique de la conformité. Il note que l'enseignant est le plus souvent amené à réfléchir en ces termes : par rapport à un modèle attendu, l'élève a-t-il rendu une copie conforme ? Ou, au contraire, a-t-il échoué à le faire ? Si les portraits ci-dessus devaient par exemple être évalués, l'enseignant devrait se demander par rapport à quelle norme en fonction des apprentissages visés. Comme le note encore Kress (2013, p. 131-132) se focalisant uniquement sur la norme et sur un modèle attendu, le système scolaire cependant passe à côté d'autres sortes de questions. Par exemple : à quoi l'enseignant peut-il accorder de la valeur dans ce qui a été produit ? Comment peut-il valoriser ou reconnaître le travail sémiotique réalisé ? Comment peut-il interpréter où en est l'élève dans ses apprentissages sur la base du travail sémiotique réalisé ? Et enfin, est-il possible de partir de ces signes d'apprentissages pour construire un pont vers les socles de compétences à acquérir pour réussir à l'école ? Dans cette logique non plus de simple « évaluation », mais aussi de « reconnaissance » du travail sémiotique produit, Kress suggère qu'il devient possible de donner de la valeur à tout ce que l'élève exprime, même si cette expression prend des formes non canoniques. Il devient aussi possible de réfléchir aux logiques qui sous-tendent le travail sémiotique de

l'élève. Enfin, il devient envisageable de déposer dans la situation d'autres ressources afin d'amener progressivement l'enfant à élargir son répertoire. En s'appropriant ces ressources et ces logiques pour ses propres besoins, il peut alors évoluer vers de nouvelles interprétations et de nouveaux apprentissages (Kress 2013, p. 130 - 135). Au final, comme pour les travaux sur le plurilinguisme, c'est la question de la reconnaissance qui est ici aussi au cœur des recherches.

4. Vers une conception hétéroglossique et multimodale des situations d'enseignement-apprentissage

Dans cet article, nous aimerions nous inscrire dans la lignée des travaux qui plutôt que de traiter multilinguisme et multimodalité comme des paradigmes distincts, utilisent des outils et notions issues de ces deux approches de manière conjointe. Plus spécifiquement, nous aimerions proposer qu'en observant à la fois les pratiques linguistiques et les pratiques non verbales, émerge une vision plus complète des dilemmes et des tensions que la diversité peut créer dans la classe pour l'enseignant débutant.

Plus spécifiquement, nous porterons notre attention sur quelques dimensions spécifiques. Sur le plan des pratiques linguistiques, nous proposerons tout d'abord que chacune des langues utilisées dans la situation multilingue qui va nous intéresser peut être considérée comme autant de modes dans la situation. Kress et al. (2001) proposent en effet la définition suivante du concept de mode :

« Nous utilisons le terme *medium* au singulier (et le pluriel *media*) pour faire référence à la substance matérielle qui est travaillée dans la durée par la culture pour être transformée en un moyen de représentation organisé, régulier et socialement reconnu, c'est-à-dire une ressource pour la signification ou un *mode*. » (p. 15, notre traduction)⁴.

Chaque langue utilisée étant un moyen de représentation socialement, historiquement et culturellement façonné et prenant sens dans des communautés historiques spécifiques, cette définition nous semble permettre de traiter conjointement pratiques linguistiques et autres pratiques multimodales dans la situation. Notre attention consistera en ce sens à observer des actions, des gestes, l'occupation de l'espace, mais aussi la distribution des langues, leurs usages et leurs rapports dans la situation retenue pour l'analyse.

Nous nous intéresserons aussi aux attitudes physiques des élèves et de l'enseignante observée, et plus particulièrement à leur alignement corporel. Bourdieu (1977) parle d'*hexis* pour faire référence à la manière dont les individus se tiennent, se comportent, en partant du principe que ces comportements sont l'incorporation de certaines habitudes, prédispositions et indexent aussi des rapports de subjectivation ou de résistance. Nous chercherons à voir ce que cette *hexis* nous montre du rapport aux langues, de la relation pédagogique et des émotions que suscite l'apprentissage d'une langue.

Enfin, nous examinerons aussi les rapports des élèves au mode de l'*oral* et à celui de l'*écrit*. Nous enquêtons sur la complexité pour les élèves d'avoir des compétences partielles dans ces deux modes et sur les questions de transfert qui peuvent se faire d'une langue à l'autre.

Nous utiliserons ces différents outils comme focale pour examiner (i) à quoi l'enseignante accorde de la reconnaissance et de la valeur dans la situation, (ii) quelles conditions d'apprentissage elle est amenée à créer dans ce contexte, et (iii) à quels défis et dilemmes les élèves et elle se trouvent confrontés.

5. Contexte de l'étude

Pour aborder les problématiques qui nous intéressent, nous avons choisi de partir d'une situation de classe observée au Luxembourg, un pays qui a la spécificité d'avoir un système scolaire officiellement trilingue (allemand, français, luxembourgeois) (Weber & Horner 2012). Les enfants sont scolarisés à l'école maternelle en luxembourgeois, enseigné comme langue de cohésion nationale. Les élèves sont ensuite alphabétisés en allemand. À l'âge de 8 ans, le français est introduit, d'abord comme langue étrangère puis comme langue de contenu dans un dispositif de type CLIL/EMILE. Ce système complexe s'explique par des raisons économiques, géographiques et démographiques : la petitesse du pays et sa localisation géographique ont

⁴ 'We use *medium* (and the plural *media*) to refer to the material substance which is worked on or shaped over time by culture into an organized, regular, socially specific means of representation, i.e. a meaning-making resource or a *mode*.' (p. 15)

toujours rendu nécessaire des échanges commerciaux et diplomatiques intensifs avec les pays limitrophes (France, Allemagne, Belgique). Une autre particularité du pays est son fort taux de non-nationaux. Au recensement de 2016, on comptait 53,3 % de Luxembourgeois contre 46,7 % d'étrangers. Cela veut dire aussi que les enfants qui fréquentent le système scolaire, pris tous ensemble, pratiquent une myriade de langues, en plus des trois langues du système officiel.

Dans ce système, nous avons choisi de partir des expériences de Julia⁵, une jeune étudiante en quatrième et dernière année d'une formation universitaire quadrilingue (français-allemand-anglais-luxembourgeois), la préparant au métier d'enseignante. Le dispositif dans lequel elle est formée est un dispositif en alternance comprenant trente-deux semaines de stage sur quatre ans, à effectuer dans les différents types d'enseignement où peuvent intervenir les diplômés de cette formation. La classe dans laquelle nous l'avons suivie était une classe du cycle 2 (élèves âgés de 8 ans environ).

Les expériences de Julia ont été collectées dans le cadre d'un projet préparatoire où nous visions à tester s'il était possible de construire un observatoire des pratiques d'enseignants débutants en contexte plurilingue au Luxembourg. Dans notre démarche, fortement inspirée des travaux de Ria (Ria et al., 2001; Ria & Leblanc, 2011), nous avons approché des futurs enseignants que nous avons filmés au travail avec leurs élèves pendant leurs stages pour tenter de mieux saisir leur activité réelle. Dans le cas de Julia, une seule séance a été filmée, sur une période d'une heure. L'ensemble de la séance a été transcrite et analysée en suivant une approche interactionnelle (Filliettaz, 2012). Dans le présent article, nous avons fait le choix de ne pas présenter le détail de nos analyses, mais plutôt de présenter des phénomènes interactionnels comme illustration de notre propos pour le rendre plus accessible. Les images issues des vidéos ont été transformées en dessin à l'aide du logiciel SketchBookPro6. Les dessins ont ensuite été retravaillés pour l'esthétique et la lisibilité par un illustrateur, afin que les enfants et l'enseignante ne puissent être identifiés, mais que l'image donne accès aux mimiques et expressions faciales des participants⁶.

La leçon observée est particulière : il s'agit du premier jour où le français est introduit officiellement comme nouvelle matière, au cycle 2. L'organisation de l'école permet à la stagiaire de faire quelque chose de particulier. Au lieu de donner son cours à la classe entière, elle divise le groupe-classe en 4 sous-groupes de niveaux différents, allant des grands débutants aux élèves à compétence native. La stagiaire accueille à tour de rôle chaque sous-groupe pendant 15 minutes dans une petite salle de réunion, située à part des salles de cours habituelles. Pour chaque groupe, elle suit une même trame générale : elle essaie de savoir quelle exposition les enfants ont déjà eue au français, engage un court dialogue avec eux en utilisant des phrases simples dans un dialogue scripté qui se répète à l'identique pour chaque groupe (« Bonjour, ça va ? Comment tu t'appelles ? Tu as quel âge ? Tu as un frère ? Tu as une sœur ? »). Elle présente ensuite un dossier avec des exercices que les enfants devront réaliser seuls pendant le reste de la semaine. Ces exercices portent sur le dialogue d'introduction, les nombres de 1 à 10, les couleurs, et comprennent aussi une écoute enregistrée.

Le fait de disposer de quatre versions successives d'une même leçon est intéressant. Comme dans un dispositif quasi-expérimental, il est possible de voir les variations et accommodations que l'enseignante fait spontanément ou intentionnellement par rapport à chacun des groupes qu'elle reçoit. Dans notre analyse, nous procéderons par identification de problèmes. Nous nous concentrerons sur le travail avec trois groupes, un groupe de grands débutants et deux groupes d'élèves plus avancés, pour cartographier les défis que l'enseignante rencontre.

6. Analyse

6.1. La situation de départ : une situation de plurilinguisme

La classe luxembourgeoise, nous venons de l'évoquer, est officiellement trilingue. Les premières minutes de la leçon avec le groupe des grands débutants permettent de s'en apercevoir facilement :

⁵ Pour préserver l'anonymat des participants à l'étude, tous les noms qui sont présentés ici sont des pseudonymes.

⁶ Les auteurs tiennent ici à remercier l'artiste destinataire Luc Borgers pour son travail patient et méticuleux de production des dessins.

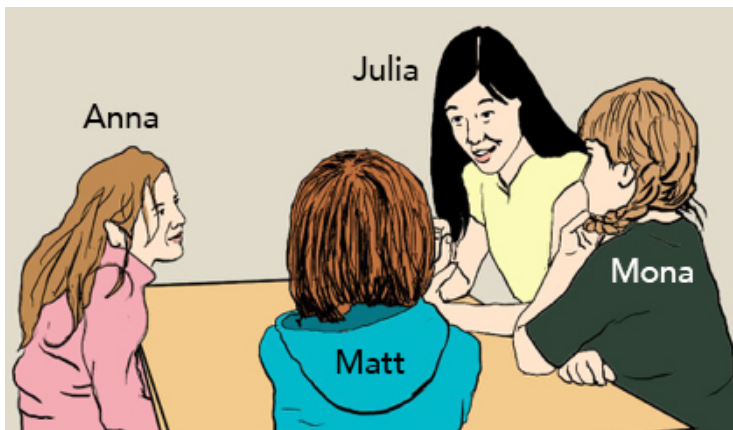


Figure 3 : Groupe « débutants »

Extrait (1)⁷

1. Julia : **jetzt hören wir uns Französisch an**
// maintenant on va écouter le français //
2. Matt: **Französisch? (-) (ich) kann das nicht**
// français? (-) (je) ne le peux pas //
3. Mona: *ech kann dat net*
// je ne le peux pas //
4. Julia: **ihr lernt es**
// vous l'apprenez //
5. (Mona): *ja::*
// oui:: //
6. Anna: [*yea::h*]
7. Matt: [**(ich kann das nicht)**]
// je ne le peux pas //
8. Julia: **ja nee klar wie soll ich das lernen (-) sagst du Gott gib mir Französisch**
// oui non bien sûr comment est-ce que je peux l'apprendre (-) est-ce que tu dis à Dieu donne-moi le français //
((tous les élèves rient))
das geht nicht (-) der macht das nicht (-) der sagt du willst Französisch? (-) dann lerne mit den Lehrerinnen und mit den anderen (-) dann kannst du's
// cela ne va pas (-) il ne le fait pas (-) il dit tu veux le français? (-) alors étudies avec les enseignantes et avec les autres (-) après tu le peux //

⁷ Conventions de transcriptions:

?	intonation montante
:	allongement vocalique
(-), (--), (---)	pause courte, plus longue, très longue
[]	chevauchement de parole
()	transcription incertaine
...	expression incompréhensible
[...]	passage enregistré non transcrit
((...))	commentaires
MAJUSCULES	accentuation
<u>Français</u> / <u>Luxembourgeois</u> / Allemand	langues
// ... //	traduction

- ((Mona se penche en avant; Julia lui demande de se déplacer))
9. Julia: *uh ech gesinn de Matt net wann s du sou setz (-) voilà*
 // uh je ne vois pas Matt si tu t'assieds ainsi (-) voilà //
 (--) **ehm ich bin sicher ihr kennt schon ein bisschen Französisch**
 // (--) ehm je suis sûr que vous connaissez déjà un peu de français //
10. Anna: **nei:n**
 // no:n //
11. Matt: **ich kann nur nur ... Wörter Wörter**
 // je peux juste juste ... mots mots //
12. Julia: **ja welche [Wörter] kennst du denn? (-) sag mal**
 // quels mots est-ce que tu connais? (-) dis-moi //
13. Mona: **[ich auch]**
 // moi aussi //
14. Matt: *zum Beispill Schwäin*
 // par exemple cochon //
15. Julia: **dann sag mal**
 // alors dis-moi //
16. Matt: (une) cochon
 [...] [...]
17. Julia: **was kennst du Anna?**
 // qu'est-ce que tu connais Anna? //
18. Anna: eemmh (-) *wi heeschs du?*
 // eemmh (-) comment tu t'appelles? //
19. Julia: **wie sagt man das?**
 // comment est-ce qu'on le dit? //
20. Anna: comment t'appelles
21. Julia: comment tu t'appelles (--) **und ich bin sicher ihr könnt auch sagen (-) bonjour**
 // comment tu t'appelles (--) et je suis sûr vous pouvez aussi dire (-) bonjour //
 // oui (-) bonjour (-) au revoir //
22. Mona: **ja ((rigole)) (-) bonjour (-) au revoir**
 // oui (-) bonjour (-) au revoir //
23. Julia: *bonjour ((regardant Anna dans les yeux))*
24. Julia: *[bonjour] (-) ((se tournant vers Mona))*
25. Mona: *[bonjour] au revoir*
 [...] [...]
26. Julia: ((en s'adressant toujours à Matt)) ça va?
27. Matt: ((hochement de tête)) ça va bien

Julia utilise ici trois langues : l'allemand (par exemple pour introduire la leçon : *jetzt hören wir uns Französisch an* // maintenant on va écouter le français // [l. 1]), le luxembourgeois (comme moyen de régulation de l'action : *uh ech gesinn de Matt net wann s du sou setz* // uh je ne vois pas Matt si tu t'assieds ainsi // [l. 9]), et le français, objet de la leçon. Cet éventail de langues est le reflet du régime linguistique de l'école luxembourgeoise. Les enfants pratiquent dans ce contexte donc eux aussi l'alternance. Matt choisit l'allemand pour dire qu'il ne parle pas français ou seulement quelques mots (*Französisch? (-) (ich) kann das nicht* // français? (-) (je) ne le peux pas // [l. 2]; *ich kann nur nur ... Wörter Wörter* // je peux juste juste ... mots mots // [l. 11]), mais aussi le luxembourgeois pour dire ce qu'il connaît comme mot en français (*zum Beispill Schwäin* // par exemple cochon // [l. 14]). L'espace est donc multilingue. On constate cependant que, pour autant, toutes les ressources et connaissances des élèves ne sont pas exploitées. Dans les petits groupes qui alternent ce jour-là devant Julia, il y a en effet des locuteurs du portugais, de l'italien, du luxembourgeois et du français. Aucun lien ne sera fait avec ces connaissances.

Quand elle interroge les groupes d'apprenants « avancés » sur le contexte dans lequel ils ont appris le français, le dialogue révèle un paysage contrasté :

Extrait (2), groupe « fort » (a)

1. Julia: qui sait parler français?

2. Alice: ((lève la main)) moi
[...]
3. Julia: ((à Alice)) pourquoi?
4. Alice: parce que je suis française
5. Jonas: moi je suis né au- à la France

Extrait (3), groupe « fort » (b)

1. Julia: qui parle le français?
2. ((Diogo et Jonas lèvent le doigt))
3. Julia: et comment vous l'avez appris?
[...]
4. Diogo: à la crèche
[...]
5. Julia: avec qui est-ce que tu parles français?
6. Diogo: avec mon père (-) et avec l'amoureux de ma mère
[...]
7. Jonas: avec ma mère

Le français est pour les uns une langue « maternelle », pour d'autres une langue étrangère, pour d'autres encore le résultat d'un apprentissage précoce. La famille est bilingue d'origine ou par recomposition. Il y a donc toutes sortes d'expositions et d'accès à la langue desquels résulte parfois une connaissance non normative de la langue (par exemple, extrait 2, l. 5 : Moi je suis né au- à la France).

6.2. Premier problème : le choix de la langue pour enseigner

Dans un tel contexte de diversité, on se rend compte qu'un premier problème pratique pour l'enseignante est de choisir quel mode linguistique adopter pour sa leçon. On constate qu'elle fait des choix très différents selon les groupes. Pour le groupe des élèves débutants, comme nous l'avons vu ci-dessus, elle commence en allemand / luxembourgeois et ce n'est que progressivement qu'elle bascule vers le français. Pour le groupe des élèves avancés, elle débute directement en français, la langue cible. Les effets de ces choix sémiotiques sont aussi assez différents d'un groupe à l'autre. On s'en aperçoit bien si on examine les intonations et l'hexis corporelle des enfants qui nous montrent tout un rapport émotionnel à l'apprentissage du français.

Dans le groupe des grands débutants, par exemple, quand Julia annonce aux enfants qu'aujourd'hui ils vont apprendre le français, le premier réflexe de Matt est d'agiter vigoureusement les mains et faire signe « non » avant de dire qu'il ne peut pas faire du français, car il ne connaît pas cette langue (#1). Il s'accroche ensuite à la table pendant que Mona se serre les mains (#2).

2. Matt: **Französisch? (ich) kann das nicht**
 // français? (-) (je) ne le peux pas //



#1



#2

Anna pour sa part a un ton de voix presque inaudible lorsqu'elle murmure qu'elle connaît une phrase en français (l. 21). Avant d'oser dire cette phrase, elle se cache le visage derrière ses mains (#3).

18. Anna: ((murmure)) eemmh (-) *wi heeschs du?* (#3)
 // eemmh (-) comment tu t'appelles? //



#3

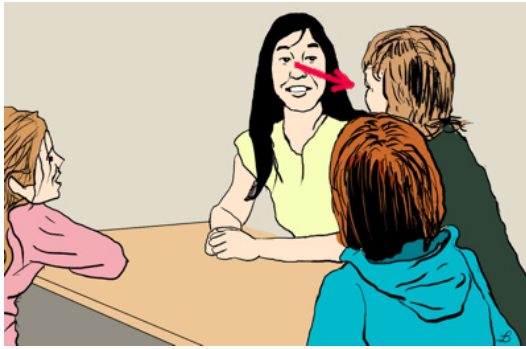


#4

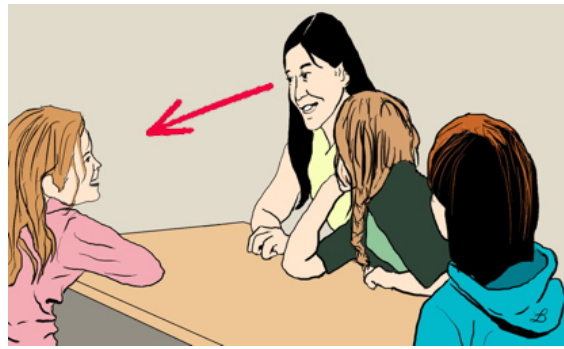
Ces gestes trahissent un rapport émotionnel assez fort face à l'apprentissage du français. Devant les hésitations et les craintes, Julia, à travers toute la leçon, alterne entre le choix d'intonations, de regards et de gestes encourageants et empathiques. Elle fait parfois le clown, introduisant des rires, de l'exagération et du ludique dans la leçon. Elle construit ainsi l'espace de la classe comme un espace « sécurisé » pour l'apprentissage. Par exemple, elle annonce que les langues ne viennent pas du ciel, ce qui fait rire les enfants (#4):

8. Julia: **ja nee klar wie soll ich das lernen (-) sagst du Gott gib mir Französisch** ((tous les élèves rient))
 // oui non bien sûr comment est-ce que je peux l'apprendre (-) est-ce que tu dis à Dieu donne-moi le français //

Elle encourage aussi la participation de tous par son orientation corporelle qui signale soutien et empathie. Dans le dialogue, elle arrive à amener les réponses qu'elle souhaite par des hochements de tête, des regards appuyés et en désignant le prochain locuteur par des mouvements du corps (#5, #6, #7, #8).



#5



#6



#7



#8

L'ensemble de la leçon se passe dans une atmosphère légère, marquée de rires et d'encouragements de la part de l'enseignante et démontrant un engagement enthousiaste des élèves malgré leurs craintes initiales. Julia, par son hexis, parvient donc à créer de la participation et à construire une trajectoire d'apprentissage favorable.

6.3. Deuxième problème : Dialogue authentique ou dialogue didactisé ?

Dans le groupe des forts (a) et (b) les rires dominent aussi, mais il n'y a pas de trace d'anxiété. Au contraire, les enfants francophones sont en situation d'aisance. Certains prennent confiance en eux et n'hésitent pas à faire rire le groupe eux aussi. C'est le cas par exemple dans le second groupe que Julia accueille. Elle s'adresse directement aux enfants en français, car elle connaît leur niveau. Un élève, Charles arrive en retard pour une raison que nous ignorons. L'enseignante a commencé le petit dialogue, et l'inclut dès qu'il arrive (extrait 4).

Extrait (4), groupe « fort » (a) :

1. Julia: bonjour
2. Charles: bonjour
3. [...]
4. Julia: ça va?
5. Charles: oui (-) j'ai la pêche moi
6. Julia: comment tu t'appelles?
7. Charles: Charles
8. Julia: et tu as quel âge?
9. Charles: sept ans
10. Julia: ouais
11. Charles: et demi
12. Julia: ((regarde sa liste de questions) tu as une soeur?
13. Charles: quoi ((porte la main à sa poitrine)) de quoi?
14. Alice: tu as une SOEUR? ((mouvement de la tête vers Charles))
15. Charles: non

15. Julia: t'as un frère?
 16. Charles: oui
 17. Julia: merci pour les réponses
 ((les enfants rient))

Au début du dialogue, Charles a une attitude un peu frondeuse. Il parle fort et fait rire les autres. Clairement, le français, qu'il parle à la maison, ne l'effraie pas. Julia entame le dialogue qu'elle a prévu avec lui, mais là une chose étrange se passe. À la ligne 11, alors que Julia lui demande s'il a une sœur, Charles semble incapable de comprendre (quoi ? de quoi ?). Alice semble agacée qu'il ne comprenne pas une question aussi simple pour un locuteur natif. Elle semble penser qu'il le fait exprès et répète la question en insistant sur le mot « sœur » (« tu as une SOEUR ? ») et en tournant son corps de manière énervée. Il est assez curieux que le dialogue simple pose finalement plus de problèmes à un locuteur natif qu'aux grands débutants.

Il s'avère assez vite que les deux interlocuteurs sont en fait pris dans deux situations communicatives différentes. Julia est dans un dialogue didactisé. Elle a un script qu'elle suit (elle se penche à la l. 11 sur sa préparation pour être sûre de ne pas oublier une question), sa prosodie n'est pas tout à fait naturelle (elle articule chaque mot en détail et ralentit son élocution pour que les élèves la comprennent bien). Son dialogue est didactique et scripté. Elle est en train de donner une leçon qui prend la forme d'un cours de français langue étrangère. Charles, locuteur natif, et débarquant en retard dans la leçon se croit dans une conversation ordinaire. Son français est « authentique » (l. 4, « oui j'ai la pêche moi ») et ouvert. Il est dans un dialogue entre francophones et ne comprend donc pas le sens d'une question très artificielle dans l'enchaînement des tours de parole.

Il faut attendre la fin du dialogue pour que le quiproquo trouve une résolution. Julia, par un primesautier (« merci pour les réponses » (l. 17)) qui fait rire les élèves, signale qu'elle a bien conscience du côté scolaire et non authentique du dialogue qu'ils ont entretenu.

Ce court extrait révèle donc un second problème pratique pour l'enseignant de français dans la classe luxembourgeoise. On peut se demander s'il est pertinent de proposer une leçon de niveau A1 à des élèves qui parlent le français couramment par ailleurs. L'enjeu est-il de faire progresser tous les élèves, donc y compris les locuteurs natifs, et de stimuler leur pratique de l'oral ? Ou s'agit-il de couvrir le même curriculum pour les élèves avancés et pour les niveaux débutants en s'assurant que tout le monde soit au même point ? À cette question, il est important de ne pas répondre trop rapidement, comme nous le montre la section suivante.

6.4. Troisième problème : le mode oral et le mode écrit

Dans la suite de la leçon, Julia interroge les enfants du groupe avancé (a) sur leur connaissance de l'écrit. La plupart des enfants répondent qu'ils peuvent « un peu lire cette langue » et « plus ou moins l'écrire ». On se rend donc compte que si l'oral n'est pas problématique, pour l'écrit, c'est une autre affaire, car les enfants n'ont jamais été alphabétisés dans cette langue. Dans l'extrait suivant, Julia lit avec les élèves un dossier écrit sur lequel ils devront travailler en autonomie après la leçon. Dans l'exercice suivant, les élèves doivent relier un nombre (p. ex. « 5 ») à sa version orthographiée (p. ex. « cinq »). La lecture des mots « cinq », « deux » et « quinze » pose problème :

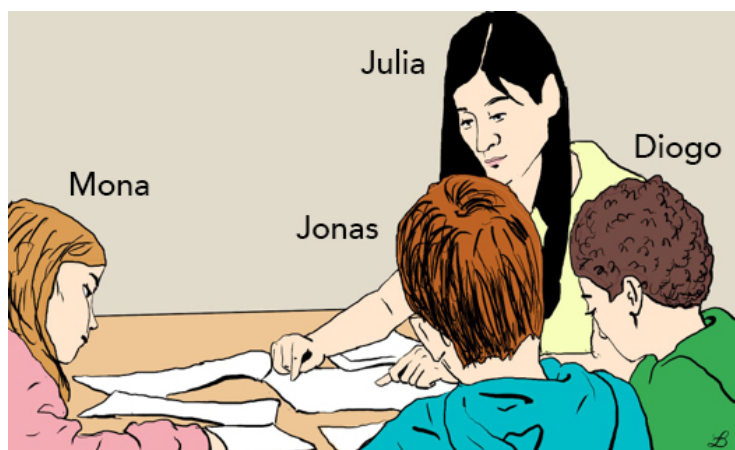


Figure 4 : Groupe « fort » (b)

Extrait (7), groupe « fort » (b) :

1. Julia: on a besoin maintenant du 5 (-) le mot qui dit 5
(-) vous le trouvez?
- [...]
2. Julia: cinq (-) il est où le cinq?
3. Jonas: ((prononce ce qu'il lit)) [sink]⁸
4. Julia: on écrit « cinq » et on lit [sɛ̃k] ouais (-) c'est
cinq
- [...]
5. Jonas: cuisine?
6. Julia: non on est là maintenant (-) c'est bizarre hein?
on dirait [dɔjz] mais c'est quoi? on dirait [dɔjz] (-)
mais on le dit comment?
7. Jonas: douze
8. Julia: ((fait signe «non » de la tête)) (-) deux
9. Jonas/Diogo: deux?
10. Julia: c'est bizarre (-) mais c'est deux
11. Diogo: ((rit))
12. Julia: et puis?
- [...]
13. Jonas: [kɥins]
14. Julia: [kɥins] et le « q - u » c'est quoi? on dit toujours [kə]
sans le u
15. Jonas: cinq
16. Julia: et le « in » on le dit [ɛ̃]
17. Diogo: [ɛ̃] (-)[in] ?
18. Julia: donc c'est quinze (-) là c'est quinze
19. Diogo: et cinq
20. Julia: et cinq le dernier
21. Diogo: cinco@@

Dans l'extrait, on voit que les élèves font un travail sémiotique important. Comment déchiffrer le français ? Ils ont pris l'habitude avec l'allemand qu'à chaque graphème correspond de manière univoque un phonème (« l'allemand se lit comme il se prononce »). Avec le français, cette technique bien sûr ne marche pas, et il

⁸ Nous avons recours ici à l'alphabet phonétique international pour indiquer comment les participants prononcent ce qu'ils lisent. [sink] correspond à « sinn », [sɛ̃k] à « cinq », [dɔjz] à « doïze », [kɥins] à « couinns », [kə] à « que », [ɛ̃] à « in », [in] à « inn ».

faut apprendre comment se lisent les semi-voyelles, les voyelles nasales, etc. On constate aussi la difficulté avec la matérialité du texte écrit : il y a des interférences de langue, mais les élèves montrent une volonté d'y arriver. Il y a une excitation palpable dans l'air et une grande qualité de concentration de la part des deux garçons qui ont envie de « commencer les devoirs » tout de suite, ce qui enchante et fait rire l'enseignante.

L'extrait nous montre donc que pour les élèves en situation de bilittératie, la lecture et la production écrite révèlent ce que Blommaert appelle des « répertoires tronqués » ou parcellaires (Blommaert & Backus 2013, p. 25) qui appellent des apprentissages spécifiques à l'écrit. Un autre problème pratique est donc : comment lire les signes d'apprentissage chez les élèves et proposer de manière plus systématique des étayages qui correspondent à leur niveau ?

6.5. Quatrième problème : gérer l'hétérogénéité des niveaux

Les dialogues non didactisés amènent une autre sorte de problématique dans la classe : le problème de la gestion de l'hétérogénéité des niveaux. Retournons au groupe des avancés (b). Dans ce groupe, Mona apparaît nettement plus faible que les deux autres élèves Diogo et Lucas. Si elle comprend les phrases simples de l'enseignante, elle n'ose pas s'exprimer en français et est vite dépassée lorsque l'interaction sort des balises du petit dialogue scripté (« Comment tu t'appelles ? , etc. »). On le voit par exemple dans les extraits (8) et (9) :

Extrait (8), groupe « fort » (b) :

1. Julia: et toi? tu parles français (à Mona)
2. Mona: ((fais signe non de la tête, montrant qu'elle a compris la question))
3. Diogo: italien?
4. Julia: mais tu comprends un peu le français?
5. Mona: ((hausse les épaules))
6. Julia: un peu?
7. Mona: ((s'écroule gênée sur sa chaise))



#9



#10

Dans l'extrait (8), l'hexis de Mona nous montre l'anxiété que provoque la demande de s'exprimer en français. Mona passe d'une situation où son corps est tourné vers l'enseignante enthousiaste et engagé à un repli complet sur sa chaise lorsque Julia cherche à la faire parler. Elle n'ose pas s'exprimer oralement, mais met en forme physiquement ses réponses, montrant une connaissance du français plus développée que celle des grands débutants. Mona se retrouve toutefois très vite marginalisée dans le groupe.

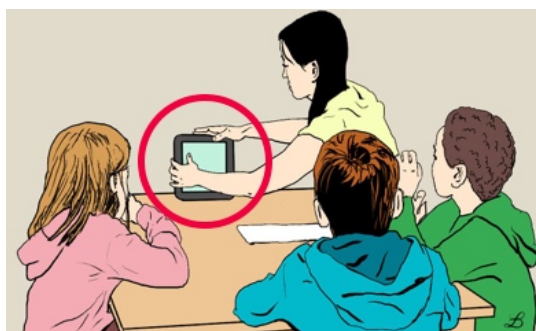
Dans l'extrait (9), Jonas, un camarade de Mona se lance dans une analyse contrastive passionnée des différences entre le français et l'allemand.

Extrait (9), groupe « fort » (b) :

1. Diogo: moi je peux LIRE (-) je peux un peu écrire (-) mais je peux un peu beaucoup plus beaucoup lire français
2. Julia: d'accord et toi?
3. Jonas: c'est un peu plus dur parce que euh en français le v il est parfois v ou f
4. Julia: huhu (-) le français on le lit différemment que l'allemand
5. Jonas: oui parce qu'en français par (-) si si on a un mot (-) si tu lis quelque chose

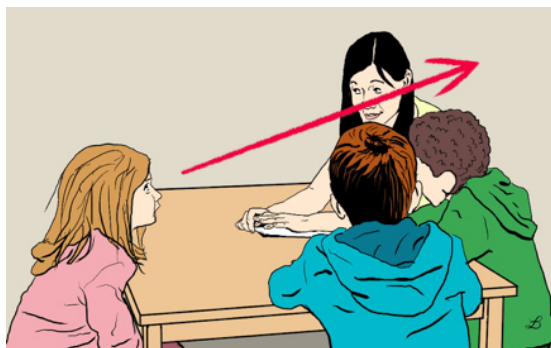


#11



#12

6. Julia: ((fait un signe amical à MONA qui ne comprend pas, se ronge les ongles, elle vérifie aussi son timer)) (#11 ; #12)
7. Jonas: tu lis toutes les choses tous les
8. Diogo: chiffres (-) lettres
9. Jonas: lettres (-) euh en français (-) tu lis les (-) dernier les deux derniers tu lis pw pas
10. Julia: très bien
11. Jonas: parce que c'est
12. Julia: donc en allemand
13. Jonas: parce que le français c'est déjà un peu dur
14. Mona: ((se désengage de plus en plus, elle ne comprend pas))
15. Julia: pour lire c'est plus dur (-) on ne pas on ne lit pas toutes les lettres qu'on voit
16. Mona: ((regarde en l'air en direction du mur devant elle)) (#13)



#13

Dans cet extrait, deux dynamiques s'enclenchent. D'une part, Julia reconnaît les apprentissages que Jonas est en train de verbaliser. Elle l'encourage à développer sa réflexion métalinguistique riche, et reformule ses propositions pour les légitimer (huhu (-) le français on le lit différemment que l'allemand [1.4]; donc en allemand, pour lire c'est plus dur (-) on ne pas on

ne lit pas toutes les lettres qu'on voit [l. 12 & 15]). D'autre part, elle déchiffre aussi le décrochage de Mona dans son comportement corporel (l. 5, Mona se ronge les ongles). Julia la regarde de manière empathique et attentive. Elle tente par ses regards de lui montrer de l'attention et de la garder dans le groupe, mais Mona se retire progressivement (l. 16, elle regarde en l'air vers le mur devant elle, elle n'écoute plus). En situation d'immersion complète dans un dialogue complexe et non didactisé, elle manque des étayages qui lui permettraient de construire des connaissances pendant la leçon. Le problème pratique de Julia est donc le suivant : comment trouver des étayages et des formes de différenciation qui permettent aussi bien à Jonas et à Diogo de développer une réflexion critique essentielle sur les langues, qu'à Mona de se sentir incluse dans la situation et d'y participer ?

6.6. Cinquième problème : valoriser l'expertise

Enfin, les dialogues qui sortent des séquences préparées par l'enseignante ne sont pas toujours sans difficultés non plus pour l'enseignante elle-même. Julia est tout à fait à l'aise en français. Elle a choisi de rédiger son mémoire de fin d'études dans cette langue et la parle volontiers. Pourtant, elle se trouve confrontée dans la leçon à une situation qui n'est pas inédite. Il arrive que dans la classe certains enfants aient un répertoire moins scolaire, ou différent de celui de l'enseignant. Cette situation apparaît par exemple lorsqu'au cours du dialogue, un des enfants, au lieu de demander « comment ça va ? » choisit de formuler sa demande par « vous avez la pêche ? ».

Extrait (5), groupe « fort » (a)

1. Julia: est-ce que tu ((pointe du doigt vers Nico)) peux ((pointe du doigt vers Alice)) poser les questions ((pointe du doigt vers Charles)) à Charles (-) (tout) ce qu'on a fait maintenant ((fait des mouvements circulaires avec les deux mains)) la présentation (-) bonjour et eh ça va ((rires des enfants))
2. Julia: ((regarde Charles)) Charles tu peux le faire? (-) lui ((pointe du doigt vers Nico)) poser des questions ((fait des petits mouvements circulaires avec les mains)) tout ce qu'on a fait maintenant
3. Charles: ((regarde Nico)) vous avez la pêche?
4. Nico: ((acquiesce)) oui ((rires))
5. Julia: ((se tourne vers la chercheuse)) eh I don't know what it means
6. Ingrid: la pêche? (-) (it means) to have energy ((soulève ses feuilles de papier sur la table)) oh
7. Julia: (-) ok très bien alors vous êtes motivés pour le travail?
8. Nico: oui ((geste d'engagement))
9. Charles: oui ((geste d'excitation))

La stagiaire apparaît assez démunie face au dialogue que les enfants entament. En effet, elle ne connaît pas le sens de l'expression populaire « avoir la pêche », qu'elle n'a jamais rencontrée. Une option serait de demander aux enfants ce que l'expression signifie. Elle en choisit une autre : elle se tourne vers la chercheuse qui filme la situation pour lui avouer en anglais ses limites (« I don't know what it means »). L'anglais est utilisé ici comme une sorte de langue « secrète » entre les deux adultes, excluant les enfants de l'interaction. Une fois qu'elle comprend que les enfants sont motivés, elle abandonne le dialogue pour passer à un autre ensemble d'exercices.

L'extrait illustre une situation typique chez les enseignants débutants : la peur de perdre la main sur la leçon si on avoue son manque d'expertise. Plutôt que de valoriser les connaissances des élèves, voire d'apprendre d'eux, les stagiaires ont tendance à avoir peur que des lacunes dans leurs connaissances soient révélées. Par ricochet, un certain nombre de jeunes enseignants au Luxembourg en début de carrière sont mal à l'aise lorsqu'ils doivent enseigner le français et n'aiment pas particulièrement le faire. Avec le temps, ils développent l'habitude de donner ces cours, pratiquent leur français avec les élèves et les parents francophones et ce manque de confiance disparaît progressivement dans leur pratique quotidienne.

Le problème que rencontre Julia est donc celui de l'autorité et de l'expertise : faut-il garder la main sur le savoir ou bien reconnaître et accorder de la valeur aux productions des élèves avant de les faire cheminer vers les objectifs de la leçon ?

7. Les dilemmes de l'enseignant débutant en contexte plurilingue : pistes de discussion

Dans l'analyse qui précède, nous avons essayé de passer une série de courts moments de leçons sous la loupe et de montrer qu'en prêtant attention aux langues utilisées, aux postures, aux choix sémiotiques, aux différents modes d'expression, on peut y repérer un certain nombre de nœuds ou de tensions. La leçon observée constituait ici une situation privilégiée. Dans la classe ordinaire, il est en effet assez rare qu'un enseignant puisse travailler avec des groupes aussi restreints et qu'il puisse construire sa leçon de manière aussi différenciée. Malgré leur singularité, ces courts moments de leçon cependant nous apparaissent éclairants. Ils nous permettent de voir ce qui reste normalement invisible : la complexité de la composition de la classe et la variation en termes de distribution des connaissances linguistiques qu'on peut y trouver. Au fond, on pourrait imaginer que chacune de ces séquences est le bout d'un plus large puzzle. Sans trop d'effort d'imagination, on peut reconstituer mentalement la classe de tous les jours en mettant ensemble les différents morceaux de ce puzzle : dans celle-ci, les enfants ne sont pas regroupés par niveaux, chacun pris à part un par un comme ici. Tous ces niveaux sont au contraire présents simultanément. Que nous révèle le puzzle une fois recomposé ? Le puzzle nous amène à voir que lorsqu'un jeune enseignant travaille en contexte plurilingue, il se trouve confronté nécessairement à un certain nombre de défis, voire de dilemmes ou de paradoxes. Le propre des dilemmes est que celui qui y est confronté doit choisir entre deux ou plusieurs possibilités dont aucune finalement n'est sans présenter des désavantages. Les dilemmes en général ne peuvent se résoudre au niveau où ils sont produits. Quels sont ces défis et dilemmes ?

Le premier défi est relatif à l'*hétérogénéité des compétences linguistiques* dans la classe : comment construire une leçon qui soit intéressante et stimulante à la fois pour des élèves très avancés ou des locuteurs natifs de la langue, et des enfants qui sont des grands débutants et n'ont que très peu de repères ? Le dilemme vient du fait qu'accommoder les uns revient souvent à ignorer les autres.

Le second défi est relatif aux *compétences linguistiques de l'enseignant*. Même si tous les futurs enseignants luxembourgeois sont formés aux trois langues d'enseignement, leur rapport à ces langues varie parfois, surtout en début de carrière. En particulier pour le français, certains enseignants débutants ont parfois un niveau de confiance bas dans leurs propres compétences (indépendamment de leur niveau réel) et imaginent parfois que certains enfants sont plus à l'aise qu'eux dans la langue d'enseignement : quel genre d'attitude et de relation l'enseignant devrait-il entretenir par rapport aux « élèves experts » de la langue ? Le dilemme a trait à la question de l'autorité. Est-ce qu'en avouant ses limites, l'enseignant perd cette autorité ? Ou bien en enrôlant les élèves comme experts, modèle-t-il l'image d'un enseignant qui ne sait pas tout, mais qui apprend continuellement ?

Le troisième défi est relatif à la *reconnaissance des répertoires des enfants*. Les élèves dans cette classe ont des compétences dans une grande variété de langues qui ne sont pas reconnues par l'institution. Quelle place est faite à ces autres langues ? Peuvent-elles s'avérer un levier pour l'apprentissage ? Le dilemme a trait aux possibilités et conditions de « faire vivre l'hétérogénéité dans la classe ». Si on prend en compte la pluralité des voix dans la classe et des langues : comment et jusqu'où les intégrer ? Que faire de la norme, par rapport à laquelle les élèves seront évalués et sélectionnés, si un certain « flou linguistique » est accepté ?

Le quatrième défi est relatif aux « *signes d'apprentissage* » ou au contraire aux signes de désengagement progressif : comment identifier les logiques du travail sémiotique de l'élève, notamment lorsqu'on a devant soi une classe de 15 ou 20 élèves et un programme à suivre ? Comment accorder de la valeur et reconnaître des compétences qu'on ne voit peut-être pas soi-même, car elles vous sont inconnues et donc tombent sous le radar de votre attention ? Comment reconnaître des signes d'apprentissage dans le feu de l'action ?

Un cinquième défi est relatif à la *didactique du français*. Au Luxembourg, le français n'est pas une langue étrangère puisqu'il s'agit d'une des trois langues officielles du pays. Néanmoins, c'est bien comme L2 ou L3 (voire L4) que cette langue est effectivement apprise par de nombreux élèves. Le dilemme ici relève des

moyens d'enseignement. Quel type de matériel et d'activités sont les mieux adaptés pour l'enseignement des langues et pour prendre en compte la diversité des élèves ? Les manuels de français langue étrangère sur le marché sont souvent inadaptés pour des élèves d'école primaire. Les manuels disponibles sur le marché luxembourgeois ont parfois été élaborés avec une population plus homogène en tête, qui a changé avec le temps. Où trouver des ressources pour un enseignement des langues en contexte plurilingue ?

Un sixième défi est relatif à l'évaluation. Etant donné l'énorme travail de signification effectué par les élèves : est-il suffisant de se focaliser sur des résultats par rapport à une norme attendue ? Ou existe-t-il des moyens de reconnaître les efforts réalisés, les processus mis en place et les compétences existantes ou développées en plus de celles immédiatement visées par le curriculum pour enclencher une dynamique de participation positive et de reconnaissance ? Comment reconnaître le travail émotionnel (dépasser sa peur) ? Le travail cognitif (contraster des langues) ? Le travail social (s'entraider dans l'apprentissage parce qu'on est plus expert dans telle ou telle langue) ?

Si la situation analysée peut apparaître unique, nous voudrions néanmoins suggérer qu'au-delà du contexte luxembourgeois, elle permet de mettre une loupe grossissante sur des phénomènes qu'on retrouve dans de nombreux systèmes scolaires aujourd'hui, même si c'est souvent peut-être de manière moins visible. Toutes les classes ont des élèves qui doivent travailler dans une langue qui leur est « étrangère », soit parce qu'ils ne parlent pas à la maison la ou les langues de l'école, soit parce que la variété de la langue qu'ils parlent à la maison ne ressemble que peu au « répertoire scolaire » (avec son jargon, ses pratiques souvent bien différentes du parler ordinaire). Dans ce sens, nous pensons que certaines des questions évoquées ci-dessus sont pertinentes au-delà du seul contexte spécifique du Luxembourg.

En filigrane, les questions posées construisent un agenda pour la recherche sur l'enseignement en contexte linguistiquement hétérogène. Le chantier à aborder est vaste et complexe. Heureusement, des chercheurs travaillent aujourd'hui à construire des propositions pédagogiques mieux à même de répondre aux questions que l'enseignant peut se poser pour développer sa pratique professionnelle dans la classe contemporaine (Anderson et al., 2015; Busch, 2011; Celic & Seltzer, 2011; de Pietro, 2007; Charalambous & Yerosimou, 2015). Ces propositions visent à répondre aux impératifs du curriculum tout en suggérant des activités plus ouvertes. Ces activités permettent d'entrer, par exemple, dans la leçon à différents niveaux de compétences. Elles adoptent aussi un éthos davantage multilingue que celui qu'on trouve typiquement dans les classes. Cet éthos veut que sans pratiquer le multilinguisme à chaque instant, on trouve des moyens pour reconnaître, accueillir et valoriser la diversité des langues parlées et connues dans différents espaces et temps scolaires. Un tel positionnement nous semble un impératif dans le contexte actuel si on ne veut pas continuer à faire des classes des lieux d'invisibilisation de la diversité, avec les effets de violence symbolique que cela comporte. Nous pensons que la recherche n'en est encore qu'aux prémises de ces réflexions sur le travail enseignant dans ce contexte de « diversification de la diversité » (Vertovec, 2007). Les années à venir devraient être dans ce contexte l'occasion de nouvelles innovations pédagogiques dans le domaine de la reconnaissance du travail sémiotique riche et diversifié réalisé par les enseignants comme les élèves.

Références bibliographiques

- Anderson, J., Macleroy, V., & Chung, Y.-C. (2015). *Critical Connections: Multilingual Digital Storytelling Project. Handbook for Teachers*. Consulté le 20 décembre 2016 à https://goldsmithsmdst.files.wordpress.com/2014/08/critical-connections-handbook_web.pdf
- Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language online: investigating digital texts and practices*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Blackledge A., Creese, A., & Hu, R. (2015). Voice and social relations in a city market. *Working Papers in Translanguaging and Translation* (WP. 2). Consulté le 20 décembre 2016 à <http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/documents/voice-and-social-relations-in-a-city-market.pdf>
- Blackledge, A., Creese, A., & Takhi, J. K. (2013). Language, superdiversity and education. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodalité: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 59–80). Rotterdam: Sense Publishers.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodalité: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 11–32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Budach, G. (2013). From language choice to mode choice: how artefacts impact on language use and meaning making in a bilingual classroom. *Language and Education*, 27(4), 329–342.
- Budach, G., & de Saint-Georges, I. (à paraître, 2017). Superdiversity and language. In Canagarajah, S. (Ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language*. Routledge.
- Budach, G., Patrick, D., & Mackay, T. (2015). “Talk around objects”: designing trajectories of belonging in an urban Inuit community. *Social Semiotics*, 25(4), 446–464.
- Busch, B. (2011). *Building on heteroglossia and heterogeneity: the experience of a multilingual classroom*. Paper presented at the 3rd International Conference on Language, Education and Diversity (LED), Auckland, New Zealand. Consulté le 20 décembre 2016 à http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/slon_en.pdf
- Celic, C., & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, The City University of New York. Consulté le 20 décembre 2016 à <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>
- Charalambous, C., & Yerosimou, M. (2015). Drama, music and media in heritage language learning. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 370–381.
- de Pietro, J.-F. (2007). Se construire avec la diversité des langues... Des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 70(4).
- de Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, « Vos mains sont intelligentes » : *Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117, 117–158.
- de Saint-Georges, I. (2013). Multilingualism, multimodality and the future of education research. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodalité: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 1–10). Rotterdam: Sense Publishers.
- de Saint-Georges, I. (à paraître, 2017). Researching Media, Multilingualism and Education. In Encyclopedia in King, K. & Lai, Y.-J. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (3rd edition – Research Methods Volume).
- Filliettaz, L. (2012) Une perspective interactionnelle et multimodale sur les pratiques de formation professionnelle initiale : de la conduite d'un programme de recherche à la conception de dispositifs de formation de formateurs. *Travail et Apprentissages*, 9, 62–83.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster / New York: Waxmann Verlag.
- Hélot, C., & Ó Laoire, M. (Eds.). (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley.
- García, O. (2009b). Education, Multilingualism, and Translanguaging in the 21st Century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140–158). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Jones, R. H., Chik, A., & Hafner, C. A. (Eds.). (2015). *Discourse and Digital Practices: Doing Discourse Analysis in the Digital Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. (2013). Recognizing learning: a perspective from a social semiotic theory of multimodality. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodalité: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 119–140). Rotterdam: Sense Publishers.

- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (Eds.). (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Lytra, V. (2012). Multilingualism and multimodality. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 521–537). Abingdon: Routledge.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis : a multimodal introduction*. London: Sage.
- Martín Rojo, L. (2013). From multilingual practices to social processes: The understanding of linguistic 'respect' in contact zones. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodalité: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 33–58). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mondada, L. (2008). Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(2008/2), 219–266.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. London: Routledge.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: language in the city*. Milton Park, Abingdon, Oxon, and New York: Routledge.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. Consulté le 20 décembre 2016 à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html
- Philips, S. (1983). *The invisible culture : Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutant : enjeux et processus. *@ctivités, Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités*, 8(2), 150–172. Consulté le 20 décembre 2016 à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803897>
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité: revue scientifique de l'ACAPS / ACAPS*, Paris : Institut national du sport et de l'éducation, 42, 47–58. Consulté le 20 décembre 2016 à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803976>
- Scollon, R. (1985). *The machine stops: Silence in the metaphor of malfunction*. In D. Tannen & M. Saville-Troike (Eds.), *Perspectives on Silence* (pp. 21–30). Norwood, NJ: Ablex.
- Sokolovska, Z. (2016). *Les débats sur les langues dans une Europe en projet. Généalogie discursive, idéologies langagières et constructions (pot)nationales au Conseil de l'Europe*. Dissertation non publiée. Université de Fribourg et Université de Strasbourg.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Weber, J.-J., & Horner, K. (2012). The trilingual Luxembourgish school system in historical perspective: progress or regress? *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), 3–15.

Auteur-e-s

Ingrid de Saint-Georges est Docteure en Sociolinguistique et Assistant-Professeur en Education. Ses travaux portent notamment sur les rapports entre langage et travail, sur la formation professionnelle, sur le contact des langues dans divers contextes de migration et d'internationalisation. Elle est membre de l'Institut de recherche sur le Plurilinguisme (Université du Luxembourg).

Véronique Garofalo a enseigné pendant 12 ans à l'école fondamentale au Luxembourg. Depuis 2016, elle est déchargée au Bureau des Temps de Terrain du Bachelor en Sciences de l'Education (BScE) à l'Université du Luxembourg. Ses intérêts portent principalement sur le coaching des enseignants et des futurs enseignants, ainsi que sur le multilinguisme et l'alphabétisation des enfants.

Dany Weyer est chercheur en formation doctorale à l'Université du Luxembourg. Ses recherches actuelles portent sur les dynamiques de la diversité linguistique et culturelle, notamment dans des contextes d'éducation artistique et culturelle. Il est membre de l'Institut de recherche sur le Plurilinguisme (Université du Luxembourg).

Cet article a été publié dans le numéro 1/2017 de forumlecture.ch

Mehrsprachigkeit und Multimodalität: die Schwierigkeiten der Lehrpersonen beim Berufseinstieg in einem sprachlich heterogenen Kontext

Ingrid de Saint-Georges, Véronique Garofalo et Dany Weyer

Abstract

Die Zusammensetzung der Schulklassen in Europa wird vielfältiger. Diese Vielfalt verändert das Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer, bietet aber auch neue Entwicklungsmöglichkeiten. Der vorliegende Beitrag entwickelt die These, dass man mit der Nutzung von Instrumenten anfänglich unterschiedlicher Paradigmen – multimodalen Ansätzen aus der Sozialese und Arbeiten zur Mehrsprachigkeit aus der angewandten Linguistik – ein besseres Verständnis der Schwierigkeiten und Fragen gewinnt, die sich aus der Vielfalt der Klassen für die Lehrpersonen besonders bei ihrem Berufseinstieg ergeben. Ausgehend von der Analyse einer ersten Französischlektion in einer internationalen Klasse und einem dreisprachigen Unterrichtskontext unternimmt der Beitrag den Versuch einer ersten Verortung dieser Schwierigkeiten. Fünf Herausforderungen werden speziell erwähnt (die Differenzierung, das Erkennen der semiotischen Arbeit, die Evaluation, das Erkennen der Sprachrepertoires der Schülerinnen und Schüler und die sprachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen). Die Verortung wird als notwendige Voraussetzung verstanden, um die Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung der Lehrpersonen in einem heterogenen sprachlichen Kontext breiter zu reflektieren.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, Multimodalität, Vielfalt, Unterricht-Lehre, Primarschule, Lehrpersonen beim Berufseinstieg

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2017 von leseforum.ch veröffentlicht.