
Les approches bi- et plurilingues : analyse comparative de pratiques et représentations d'enseignants en contextes germanophone, DASPA et exolingue

Auteur : Decocq, Manon

Promoteur(s) : Meunier, Deborah

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation français langue étrangère, à finalité didactique

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/16618>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Les approches bi- et plurilingues :
analyse comparative de pratiques et représentations
d'enseignants en contextes germanophone, DASPA et
exolingue.

Sous la direction de Déborah Meunier

Lecteurs : Jean-Marc Defays & Daniel Delbrassine

*Mémoire présenté par Manon Decocq
en vue de l'obtention du grade de Master en langues et lettres romanes,
à finalité didactique, français langue étrangère*

Les approches bi- et plurilingues :
analyse comparative de pratiques et représentations
d'enseignants en contextes germanophone, DASPA et
exolingue.

Sous la direction de Déborah Meunier

Lecteurs : Jean-Marc Defays & Daniel Delbrassine

*Mémoire présenté par Manon Decocq
en vue de l'obtention du grade de Master en langues et lettres romanes,
à finalité didactique, français langue étrangère*

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier ma promotrice, Madame Meunier, pour sa bienveillance et sa disponibilité.

Ensuite, je remercie tout particulièrement les directeurs et les enseignantes des établissements qui m'ont accordé leur confiance et un peu de leur temps. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

D'avance, je remercie également Messieurs Defays et Delbrassine pour le temps et l'attention consacrés à la lecture de ce travail.

Enfin, je remercie mes proches, famille et amis, de m'avoir poussée, encouragée et soutenue durant la réalisation de ce travail, en plus de m'avoir accompagnée tout au long de mes études. Je remercie particulièrement ma maman et ma sœur pour leur présence à mes côtés à tout instant. C'est grâce à elles que j'ai pu fournir ce dernier effort.

TABLE DES MATIERES

1.	<i>Introduction générale</i>	5
2.	<i>Les approches plurielles dans les textes</i>	7
	2.1. Émergence des approches plurielles et leur rayonnement (Candelier)	7
	2.2. Contexte et textes législatifs belges en FW-B	9
	2.3. Conseil de l'Europe : référentiel et projets européens	11
	2.4. Instruments du Conseil de l'Europe	13
	2.5. Pacte pour un enseignement d'excellence	14
	2.6. Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés (DASPA)	16
3.	<i>Le plurilinguisme</i>	17
	3.1. Réalité linguistique : diversité, public hétérogène et répertoire pluriel	18
	3.2. Compétence plurilingue : atout cognitif	20
	3.3. Bilinguisme additif et soustractif	21
	3.4. Théorie de l'interdépendance des langues (Cummins, 1981)	22
	3.5. Faire intervenir la L1 pour faire réfléchir sur les langues	24
4.	<i>Représentations et rapports aux langues</i>	27
	4.1. Représentations sur les langues et cultures	27
	4.1.1. Chez l'apprenant : question identitaire	28
	4.1.2. Chez l'enseignant : préconceptions à déconstruire.....	29
	4.2. Le rapport aux langues	30
	4.2.1. <i>Habitus</i> et marché linguistique (Bourdieu).....	31
	4.2.2. Les valeurs attribuées aux langues.....	33
5.	<i>Reconnaître et valoriser les répertoires linguistiques</i>	35
6.	<i>Former les enseignants au public plurilingue</i>	39
7.	<i>Dispositifs en faveur de la diversité linguistique</i>	41
	7.1. Les approches plurielles	41
	7.1.1. La didactique intégrée des langues	41
	7.1.2. L'éveil aux langues (Candelier 2003, 2006).....	42
	7.1.3. L'intercompréhension entre langues parentes	43
	7.1.4. L'approche interculturelle.....	45
	7.2. Comparons nos langues : empowerment des élèves (Auger, 2005, 2008)	45
	7.3. Quelques supports didactiques	46
8.	<i>Dispositifs en faveur de la reconnaissance et de la valorisation des répertoires langagiers</i>	
	49	
	8.1. Le Portfolio européen des langues	49

8.2. La biographie langagière.....	49
9. <i>Méthodologie.....</i>	51
9.1. Prémices et question de recherche.....	51
9.2. Démarches de prise de contact et public cible.....	52
9.3. Collecte des informations	54
9.3.1. Méthode de l'observation.....	54
9.3.2. Entretiens (semi-)directifs.....	57
9.4. Traitement des données.....	59
10. <i>Autour des pratiques des enseignantes.....</i>	61
10.1. Les observations dans les classes	61
10.1.1. Les observations au sein des classes en communauté germanophone	61
10.1.2. Les observations au sein des dispositifs DASPAs	73
10.1.3. Mise en relation des pratiques des enseignantes observées	80
11. <i>Autour des représentations des enseignantes.....</i>	85
12. <i>Conclusion.....</i>	91
13. <i>Bibliographie.....</i>	93
14. <i>Annexes.....</i>	99
1. Annexes issues de la partie théorique.....	99
Annexe 1.1. : Schéma des compétences transversales visées par l'Éveil aux langues	99
Annexe 1.2. : Catégorisation des modules de formation.....	100
Annexe 1.3. : Tableau des compétences globales (CARAP)	101
2. Annexes issues de la partie méthodologique.....	102
Annexe 2.1. : E-mail envoyé aux établissements scolaires germanophones.....	102
Annexe 2.2. : Horaire des observations à Saint-Vith	102
Annexe 2.3. : E-mail envoyé aux enseignantes de l'établissement secondaire germanophone	103
Annexe 2.4. : E-mail envoyé aux établissements scolaires disposant de classes DASPA....	103
Annexe 2.5. : Horaire des observations à Liège.....	104
Annexe 2.6. : Grille d'observations	104
Annexe 2.7. : Guide d'entretien	105
Annexes 3 : Notes d'observations - Saint-Vith.....	107
Annexes 3.1. : Observations chez Madame A.....	107
Annexes 3.2. : Observations chez Madame B.....	123
Annexes 3.3. : Observations chez Madame C.....	134
Annexes 4 : Notes d'observations – Liège.....	145
Annexes 4.1. : Observations chez Madame D.....	145
Annexes 4.2. : Observations chez Madame E.....	153
Annexes 4.3. : Observations chez Mesdames E & F	156
Annexes 4.4. : Observations chez Madame F	158
Annexes 5 : Les entretiens des enseignantes en communauté germanophone.....	160
Annexe 5.1. : Entretien avec Madame A.....	160

Annexe 5.2. : Entretien avec Madame B	164
Annexe 5.3. : Entretien avec Madame C	167
Annexes 6 : Les entretiens des enseignantes dans le DASPA	170
Annexe 6.1. : Entretien avec Madame D (questionnaire).....	170
Annexe 6.2. : Entretien avec Madame E	173
Annexe 6.3. : Cas particulier avec Madame F	176

La pluralité des langues n'est plus la malédiction séparatrice de Babel, elle devient l'horizon accessible du partage et de la fragilité : chacun d'entre nous, limité par ses origines, formé et enfermé dans les codes de sa langue et de sa culture, peut aussi découvrir en soi une fragmentation salutaire, la présence d'autres dimensions encore inexploitées.

(Bourdet, 2014, p. 140)

1. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Nourrissant un amour particulier pour la langue française depuis notre plus jeune âge, nous prêtions particulièrement attention à « bien écrire » et à « bien parler ». En grandissant, notre oreille a été attirée par d'autres langues, d'abord germaniques, puis romanes. Après avoir étudié le néerlandais en immersion à l'école secondaire, puis l'anglais et l'espagnol comme deuxième et troisième langues étrangères, notre attrait pour l'Autre et les langues ne faisait que croître, c'est pourquoi nous avons suivi des cours d'allemand en cours du soir, avant de nous inscrire pour un bachelier en traduction et interprétation (ALL-NL). Notre objectif principal était de connaître parfaitement ces langues afin de pouvoir se rendre dans les autres communautés de Belgique et y enseigner le français en tant que native, en ayant la possibilité de recourir la langue maternelle des élèves si besoin, tant pour traduire que pour comparer les langues entre elles. C'était une manière de rassembler deux passions : celle pour le français et celle pour les langues du monde.

Cependant, petit à petit, cette représentation de la « maîtrise parfaite » d'une ou plusieurs langues a été ébranlée, puisqu'elle n'existe pas. Nous avons ainsi décidé de nous centrer sur l'enseignement du français en tant que langue étrangère et, durant ce master, nous avons découvert qu'il n'est pas nécessaire de maîtriser les langues des élèves afin de les aider dans leurs apprentissages. Ainsi, ce travail s'inscrit dans la lignée des travaux réalisés par des chercheurs tels que Nathalie Auger. C'est notamment son travail qui a nourri le désir d'en apprendre davantage sur les situations où les langues cohabitent, s'influencent et s'enrichissent mutuellement.

Ce présent travail tente d'analyser et de comparer les pratiques et les représentations d'enseignants en contextes germanophone, DASPA et exolingue. Il repose sur plusieurs hypothèses telles que : les enseignants pensent qu'il faut connaître la langue de l'élève pour pouvoir l'aider ; les enseignants de DASPA ne recourent pas à la langue d'origine des apprenants, tandis que les enseignants de français en communauté germanophone utilisent l'allemand, notamment pour traduire ; la langue maternelle des apprenants en communauté germanophone est valorisée en classe, alors que celle des primo-arrivants en DASPA est ignorée ; les enseignants ont tendance à considérer la langue d'origine des apprenants comme un frein.

Notre travail s'articule autour de trois parties principales. La première partie de ce travail poursuivra l'objectif d'explorer la littérature scientifique autour du plurilinguisme qui constitue le cadre théorique de notre recherche. Cette partie se penchera notamment sur les approches plurielles dans les textes officiels, sur le plurilinguisme, sur les représentations et rapports aux langues des enseignants et apprenants, sur la reconnaissance et la valorisation des répertoires linguistiques, sur la formation des enseignants à ce type de public plurilingue et, enfin, sur quelques dispositifs qui pourraient être mis en place pour tirer profit des situations pluriculturelles. Les concepts exposés dans cette première partie nous permettront d'analyser les données recueillies lors des observations et entretiens au sein des établissements scolaires.

Ensuite, nous préciserons les hypothèses de départ de ce travail ainsi que la problématique qui nous occupe aujourd'hui, le public cible, ainsi que les méthodes de collecte d'informations, avant de détailler la manière dont ces données seront traitées et analysées dans la dernière partie de ce travail. Nous achèverons ce travail par une conclusion reprenant les lignes directrices et grandes tendances de ce travail.

2. LES APPROCHES PLURIELLES DANS LES TEXTES

Un nouveau paradigme serait constitué, selon Candelier, de la didactique du plurilinguisme qui comprend le développement des compétences pluriculturelles et plurilingues ainsi que les approches plurielles. La didactique du plurilinguisme développe ainsi les apprentissages langagiers (compétence plurilingue et pluriculturelle), de nouvelles approches didactiques (les approches plurielles) en instituant un nouveau champ de référence didactique que constitue la didactique du plurilinguisme (Troncy, 2014a).

« [La compétence plurilingue et pluriculturelle] ne consiste pas en “une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues”, mais bien en *une* “compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l’ensemble du répertoire langagier à disposition” . » (Conseil de l’Europe, 2001, p. 129, cité par Candelier et al. 2007, p. 9).

D’après Troncy (2014a), les usages et développements ultérieurs de cette notion peuvent être scindés en deux branches : d’une part, une branche plutôt cognitive centrée sur les notions d’unité et de transversalité, d’autre part une branche plus sociolinguistique centrée sur l’hétérogénéité et la variation. Les apprentissages en matière de langues et de cultures tendent désormais à être décloisonnés : des activités sur plusieurs variétés linguistiques et culturelles sont menées conjointement, non plus séparément, dans le but de développer le répertoire plurilingue individuel des apprenants (*Guide*, 2016¹). Gérer ce répertoire « implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l’acteur social concerné » (*Guide pour l’élaboration des politiques éducatives en Europe*, 2007, p. 73).

2.1. Émergence des approches plurielles et leur rayonnement (Candelier)

Le courant qui consiste à s’ouvrir aux langues et aux cultures, à cette altérité linguistique et culturelle dans les sociétés, a été lancé par Eric Hawkins en Grande-Bretagne, via son appellation *Language awareness*², dans son ouvrage de 1984. Il a ouvert la voie à

¹ BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F. & PANTHIER, J. (2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l’Europe.

² Il s’agit d’une *prise de conscience des faits de langage*.

l'inclusion des élèves plurilingues dans le système scolaire (Dabène, 1989 ; Candelier, 2003, cités par Billiez & Lambert, 2008). Au milieu des années 90, dans le premier numéro de *Notions en Questions*, l'évaluation de l'éveil au langage s'impose (Troncy, 2014a). S'ensuivent des études au niveau européen. Ce mouvement s'est matérialisé à son tour sous différentes appellations dans divers pays européens, comme *éveil aux langues* en France et en Belgique, *educazione linguistica* en Italie ou encore *éducation et ouverture aux langues* en Suisse. Plus globalement :

« Nous appelons *approche plurielle* une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. À l'inverse, une *approche singulière* sera une approche dans laquelle le seul objet est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier, 2003b, pp. 19-20).

Michel Candelier, théoricien et coordinateur de deux programmes européens (EVLANG puis JALING), est la figure de proue du mouvement autour des approches plurielles. Autrefois, celles-ci étaient désignées sous l'appellation *approche synergétique*. Ces premières réflexions annoncent les approches plurielles :

« La notion de “synergie” [...] est bien sûr celle qui joue un rôle central. Lorsqu'il s'agit de faire l'inventaire de tout ce que “les expériences déjà faites par l'apprenant à propos” d'une langue peuvent apporter à l'apprentissage d'autres langues, on ne trouve pas que des connaissances ou habiletés linguistiques, mais aussi le large complexe de ce qu'il est convenu de placer, en didactique des langues, sous l'expression “apprendre à apprendre”. » (Candelier, 1994, cité par Troncy, 2014a, p. 34)

Au fil de ses travaux, Candelier définit plus précisément les approches plurielles comme « des approches didactiques qui utilisent des activités d'enseignement apprentissage impliquant plusieurs variétés de langues ou de cultures » (Candelier, 2008, cité par Dahm, 2020). Il inclut quatre démarches qui intègrent un travail simultané sur plusieurs langues : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée des langues et l'approche interculturelle, mises en évidence lors du projet ALC dont le but était de fournir un Cadre de référence pour ces approches plurielles des langues et des cultures³ (désormais CARAP, 2011).

³ CANDELIER, M. (coord.), CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINCZ, I., MEISSNER, F.J., SCHRÖDER-SURA, A. & NOGUEROL, A. (2011), *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Strasbourg, CELV, Conseil de l'Europe, 2007. URL : http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf. Consulté le 3 février 2022.

Ce référentiel, paru en 2011, souhaite participer au développement des compétences plurilingues et interculturelles des apprenants. Le CARAP, disponible en ligne, a été développé dans le cadre du programme *Apprendre par les langues* du Cadre européen pour les langues vivantes (CELV). Il inclut des descripteurs, une base de matériaux didactiques disponibles en ligne et un kit de formation. Il s'organise autour de deux compétences, à savoir la gestion de « la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » et la « construction et [l']élargissement d'un répertoire linguistique culturel pluriel »⁴. Le CARAP vient soutenir le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) afin d'articuler les langues et variétés connues par l'apprenant. Il cherche à atteindre les buts éducatifs préconisés par le Conseil de l'Europe pour les langues et les cultures en contribuant au changement de paradigme. Les textes officiels appellent, en effet, à développer un bi-/plurilinguisme, en tenant compte à la fois de la composante sociolinguistique et de l'importance des langues premières des élèves à conserver et valoriser pour construire un cursus plurilingue (Clerc & Cortier, 2008). Il est devenu essentiel de familiariser les élèves à la diversité des langues et cultures en présence.

2.2. Contexte et textes législatifs belges en FW-B

En Belgique, les rapports entre les langues officielles sont complexes et les statuts de ces langues ont varié dans le temps⁵. Lors de la proclamation de son indépendance en 1830, seul le français était la langue officielle, d'où son emploi pour la rédaction de la Constitution. Langue de scolarisation, langue de l'administration, la population n'a pas d'autre choix que de l'adopter. Les néerlandophones luttent pour que leur langue soit reconnue juridiquement, ce qui sera le cas en 1898 grâce à la loi « d'égalité linguistique ». L'allemand sera quant à lui reconnu dès 1932. Des tensions communautaires persistent, notamment en raison de cette quête de légitimité.

Le 31 juillet 1921, une loi favorisait le bilinguisme dans l'ensemble du royaume, mais c'est un échec. S'ensuit celle du 28 juin 1932 qui détermine quatre régions linguistiques : la

⁴ Voir le point « Compétences et ressources » sur le site du *CARAP* (2011-2022) en ligne : <https://carap.ecml.at/CARAPFrance/Compétencesetressources/tabid/3414/Default.aspx>. Consulté le 4 février 2022.

⁵ L'ensemble de ce point s'est basé sur DELPÉRÉE, F. (1988), « Les politiques linguistiques en Belgique », *revue de droit*, 19 (1), pp. 255-267. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rgd/1988-v19-n1-rgd04522/1059198ar.pdf>. Consulté le 6 février 2022.

région de langue française, la région de langue néerlandaise, la région bilingue de Bruxelles-Capitale et la région de langue allemande. La loi du 8 novembre 1962 fixe le tracé de la frontière linguistique et réalise « l’homogénéisation linguistique » des provinces.

Concernant l’enseignement, selon l’article 4 de la loi du 30 juillet 1963 sur le régime linguistique, « la langue d’enseignement est le néerlandais dans la région de langue néerlandaise, le français dans la région de langue française et l’allemand dans la région de langue allemande ». Dans la région de Bruxelles-Capitale, la langue d’enseignement est soit le français soit le néerlandais, selon le choix du chef de famille (art. 5, al. 1^{er}). Cette même loi détermine les règles selon les régions en matière d’enseignement des langues étrangères. Dans la région Bruxelles-Capitale, l’enseignement d’une langue étrangère (français ou néerlandais, selon les établissements) dans le primaire est obligatoire dès le deuxième degré. Pour les autres régions, l’enseignement d’une langue étrangère est organisé à partir de la cinquième année d’étude du primaire, à raison de trois heures par semaine. Dans la région néerlandaise, le français est obligatoire dès la 5^e année primaire. Dans la région française, la première langue étrangère est le néerlandais, l’allemand ou l’anglais. Le français est la première langue étrangère dans la région de langue allemande, il est enseigné dès le 3^e degré du primaire. Souvent, dans les écoles, l’ouverture aux langues est limitée aux langues officielles, alors que les situations langagières des élèves sont bien plus complexes (Maurer-Hetto & Roth-Dury, 2008). Près de dix pour cent des élèves en Communauté française n’ont pas le français comme langue maternelle⁶.

Pourtant, l’un des objectifs du Décret-Missions (1997) est de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d’une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». ⁷ Les Socles de compétences (1999, p. 51) vont également dans ce sens et précisent cet objectif : « promouvoir la prise de conscience de sa propre culture et la situer par rapport à celle des autres ; promouvoir les langues modernes comme facteur d’intégration européenne »⁸. À notre échelle, ces visées répondent aux recommandations européennes en matière de langues et d’ouverture à l’Autre.

⁶ LAFONTAINE (2002), « Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile... Premiers résultats de PISA 2000 ». *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 24, page 13.

⁷ Article 6, 3^e objectif, du décret du 24 juillet 1997 qui définit les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et qui organise les structures propres pour les atteindre.

⁸ Ministère de la Communauté française (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l’enseignement secondaire*.

2.3. Conseil de l'Europe : référentiel et projets européens

Le Conseil de l'Europe pose en effet des choix pour servir de référence en matière de politique d'enseignement des langues au sein des pays européens. D'après Lüdi (2008), l'Europe est amenée à choisir entre la revalorisation du plurilinguisme et la simplicité apparente du *english only*. Elle se positionne en faveur du développement non seulement de la diversité langagière et culturelle, mais aussi en faveur de représentations et attitudes positives à l'égard des personnes qui sont attachées à ces langues et cultures. Au sein de l'espace européen, il existe une multitude de variétés linguistiques, dont les langues des populations migrantes.

« Il convient, pour le Conseil de l'Europe, que les politiques linguistiques éducatives prennent en compte la question de la reconnaissance des langues maternelles des enfants de migrants, de manière comparable à celles des minorités nationales établies » (*Guide*, 2003, p. 21, cité par Candelier & De Pietro, 2014, p.182),

Dans ce sens, le Conseil de l'Europe a transmis de nombreuses directives en matière de multilinguisme et de plurilinguisme (Escudé & Janin, 2010). Différents efforts européens s'inscrivent dans ce changement de paradigme autour de la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle*⁹, tels que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007)¹⁰, le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2010), le CARAP (2011).

“Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. [...] Beyond this, the plurilingual approach emphasizes the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other people's [...], he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact”¹¹ (Conseil de l'Europe, 2001, p. 13).

⁹ Voir CECR (2001, pp. 104-108) : « 6.1.3. Compétence plurilingue et pluriculturelle ».

¹⁰ BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, version intégrale.

¹¹ Notre traduction : « Le plurilinguisme diffère du multilinguisme qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de différentes langues dans une société donnée. [...] Au-delà de ça, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait qu'au fil du temps, l'expérience langagière d'une personne dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle de la société, puis à celle d'autres groupes [...], il ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une

Le Conseil de l'Europe (1998, cité par Maurer-Hetto & Roth-Dury, 2008, p.168) recommande de donner à tous les Européens « la possibilité [...] d'acquérir l'aptitude à communiquer avec des personnes parlant d'autres langues maternelles » et conseille particulièrement de « faciliter et d'encourager dans les régions frontalières l'apprentissage des langues des pays voisins ».

Pour ce faire, la Commission européenne a mandaté des recherches afin de se pencher sur la diversité linguistique. Le projet DYLAN (2006-2011) en fait notamment partie, puisqu'il visait à « mieux comprendre comment les répertoires plurilingues se développent », à « identifier les conditions nécessaires pour que les répertoires plurilingues, qui sont une partie de l'héritage européen, contribuent activement au développement d'une société fondée sur la connaissance » et à « formuler des recommandations politiques pour une gestion effective et démocratique de la diversité linguistique en Europe » (Berthoud, 2010, p. 2). Ce projet s'est penché sur des analyses de pratiques multilingues inclusives et contribue à établir des conditions fondamentales qui tendent vers un plurilinguisme durable en Europe.

Plusieurs projets européens ont, en outre, été lancés en faisant écho aux travaux des années 80 sur *l'Awareness of Language* de Hawkins (1984). Un premier projet a été mené au sein de cinq pays : EVLANG (1997-2001), afin de créer des supports didactiques, des formations. Grâce à ce projet, l'efficacité de l'Éveil aux langues a été démontrée à grande échelle :

« Le programme est en effet susceptible d'induire auprès des élèves un intérêt pour la diversité, une ouverture à ce qui est non familier et un désir plus grand d'apprendre des langues. Il permet aussi de développer de meilleures performances en mémoire et discrimination auditives » (Pacte d'Excellence, *Éveil aux langues*, 2020, p. 11.).

Le projet EVLANG a permis de développer des attitudes d'ouverture à la diversité langagière et culturelle ainsi que des aptitudes métalinguistiques et transversales. Ce projet a fait naître un nouveau rapport aux langues tant chez les élèves que chez les enseignants concernés et a offert une place aux langues au sein des classes. C'est ainsi que cette approche a obtenu une certaine légitimité sur le plan pédagogique (Troncy, 2014). EVLANG est d'ailleurs apparu parallèlement au projet EOLE¹², en Suisse, qui a mené à l'introduction précoce du

compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ».

¹² DE PIETRO J.-F., « Diversité des élèves et diversité des langues : EOLE et la lecture », IRDP (Institut romand de documentation pédagogique), Faubourg de l'Hôpital 45, CP 54, CH-2000 Neuchâtel.

plurilinguisme à l'école primaire (Lörincz et Schröder-Sura, 2014), qui met par contre davantage l'aspect culturel en évidence.

Un second projet, plus vaste, impliquant une vingtaine de pays, a été mené à son tour : Janua Linguarum (JALING 2000-2004)¹³. Ce projet poursuivait l'objectif de diffuser et d'insérer au niveau curriculaire l'éveil aux langues dans les écoles fondamentales. En 2008, les écoles ont reçu un document qui regroupe vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. Ainsi, l'Éveil aux langues s'est actualisé dans des projets européens successifs, tels que EVLANG et JALING, dans le but de développer et de construire des savoirs sur les langues (Randriamarotsimba & Wharton, 2008).

2.4. Instruments du Conseil de l'Europe

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR, 2001) et le *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* (désormais *Guide*, 2007) sont les instruments centraux du Conseil de l'Europe en matière d'articulation entre les langues afin de favoriser une éducation plurilingue.

« Par *éducation plurilingue*, on entendra toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, qu'elle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. [...] Par *éducation pluriculturelle* [...], on entendra plus spécifiquement des activités, réalisées ou non sous la forme d'enseignement, visant à la prise de conscience, l'acceptation positive des différences culturelles, religieuses et linguistiques et la capacité à interagir et à créer des relations avec d'autres. » (*Guide*, 2007, p. 18).

Ces deux outils visent à développer une compétence linguistique à la fois plurilingue et pluriculturelle. Cette dernière renvoie à

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (CECR, 2001, p. 128).

Il s'agit de développer une compétence transversale en matière d'apprentissage de langues. « Développer sa compétence plurilingue, c'est apprendre à apprendre les langues et devenir capable de gérer son acquisition des langues de manière autonome et réflexive » (*Guide*,

¹³ Voir le site JALING Europe (CELV – Graz) : <http://jaling.ecml.at/>

2007, p. 49). Le *Guide* (2007, p. 31) préconise « d’organiser, dans les enseignements de langues mais aussi ailleurs, des activités pédagogiques qui conduisent à faire percevoir la dignité égale reconnue à toutes les variétés linguistiques entrant dans le répertoire des individus et des groupes, quel que soit leur statut dans la communauté ». Le but est de développer « un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (CECR, 2001, p. 11). Ces directives doivent être mises en application dans les divers pays européens pour tendre vers cette éducation plurilingue en valorisant notamment les variétés linguistiques présentes dans le répertoire langagier des apprenants et en s’ouvrant à la diversité linguistique et culturelle.

2.5. Pacte pour un enseignement d’excellence

Pour répondre aux objectifs du Conseil de l’Europe en matière de langue, dans le cadre du nouveau tronc commun, une attention particulière est notamment accordée à un apprentissage des langues plus précoce au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles : dès la troisième année primaire pour la première langue étrangère et dès la première année secondaire pour la seconde. La deuxième langue visée est obligatoirement le néerlandais ou l’anglais, ou, dans certaines zones limitrophes, l’allemand.

« Mais il convient aussi d’éveiller à la diversité des langues. S’exprimer progressivement dans au moins une autre langue que le français : développer des capacités à lire, écouter, parler et écrire dans au moins une autre langue. Comme pour le français, devenir capable de comprendre, exprimer des idées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle. (...) il est considéré comme essentiel d’expérimenter, dès le plus jeune âge, la dimension culturelle des langues. » (Pacte d’Excellence, 2017, p. 47)

Depuis la rentrée 2020, l’éveil aux langues, l’une des approches plurielles qui inclut d’autres langues que celles enseignées, est désormais inscrit dans le curriculum dès la maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles¹⁴. « L’éveil aux langues doit ainsi être promu dès la maternelle pour “ouvrir” à la diversité des sons » (Pacte d’Excellence, 2017, p. 48). Un document de référence a été rédigé afin de structurer la mise en œuvre de l’Éveil aux langues de la 1^{ère} maternelle à la 2^e année primaire¹⁵. Des pistes didactiques sont également

¹⁴ Pacte pour un enseignement d’excellence (2020), « Éveil aux langues. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2 » sur enseignement.be, p. 47. Consulté le 7 février 2022.

¹⁵ Selon les articles du Code de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire 2.2.1-4 ; 2.2.1.5 (2019).

suggérées dans ledit document. Des ressources sont reprises afin d'aiguiller les enseignants qui les consultent à mettre en pratique cette approche plurielle dans leur classe. Ce document schématise¹⁶ également les visées transversales développées grâce à cette approche : se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres ; découvrir le monde ; apprendre à apprendre ; développer la créativité et l'esprit d'entreprendre. C'est de cette façon que l'ouverture à la diversité et le décloisonnement des apprentissages disciplinaires sont envisagés dans ce tronc commun.

Selon le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (2019) qui met en œuvre le tronc commun, l'éveil aux langues prépare :

- 1.4.1-1. 3° « tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste [...] et ouverte aux autres cultures » ;
- 1.4.1-3. 4° « à l'intérêt de connaître des langues autres que le français et, principalement, de communiquer dans ces langues » ;
- 1.4.1-3. 7° « à la transmission de l'héritage culturel dans tous ses aspects et à la découverte d'autres cultures, qui, ensemble, donnent des signes de reconnaissance et contribuent à tisser le lien social ».

Il est également question de l'intégration des élèves allophones et des francophones vulnérables, notamment avec l'accueil des élèves primo-arrivants dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés (DASPAs). Le Groupe central souhaite renforcer « les programmes d'accompagnement et de remédiation des primo-arrivants et des élèves allophones, en particulier par rapport au manque de maîtrise de la langue d'enseignement » (Pacte d'Excellence, Avis n°3 du groupe central, 2017, p. 27). Ces dispositifs s'inscrivent dans l'enjeu que constitue la maîtrise la langue française comme compétence transversale.

« Le cours de français constitue le lieu central de l'apprentissage de la langue française, mais la langue française devrait également – pour renforcer son apprentissage – être travaillée de manière transversale dans tous les autres cours. Il s'agit d'apprendre la langue française comme un outil de culture (littératie) et comme un objet d'apprentissage en tant que tel, mais également comme un outil d'apprentissage des autres savoirs disciplinaire. » (Pacte d'Excellence, Avis n°3 du Groupe central, p. 48).

Une piste d'amélioration devrait être traitée lors de la mise en œuvre du pacte, à savoir « la possibilité de la création de cours de "français langue étrangère" dans le secondaire afin d'assurer le suivi soit après le passage en DASPA soit en vue d'augmenter le nombre

¹⁶ Voir annexe 1.1. : Schéma des compétences transversales visées par l'Éveil aux langues, p. 99.

d'heures de français aux élèves qui ne parlent pas la langue de l'enseignement » (Pacte d'Excellence, 2017, p. 288).

2.6. Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés (DASPA)

La Fédération Wallonie-Bruxelles a émis trois décrets successifs concernant l'accueil des primo-arrivants dans les écoles. Il a d'abord été question d'instituer des *classes passerelles*, à savoir une « structure d'enseignement visant à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale de l'élève primo-arrivant, dans l'Enseignement fondamental ou secondaire » (Décret 2001), remplacées ensuite par des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés (DASPA) en 2012. Le DASPA est reconduit dans un troisième décret en 2019, même si quelques ajustements sont apportés, dispositif auquel s'ajoute un dispositif d'accompagnement de français langue d'apprentissage (FLA) pour les francophones dont la maîtrise de la langue française est estimée insuffisante à la réussite scolaire par une évaluation diagnostique. L'un des objectifs de ce dernier décret est de

« proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'enseignement des élèves primo-arrivants, assimilés et FLA et lié aux difficultés relatives à la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire notamment en octroyant des périodes d'apprentissage de la langue de l'enseignement » (2019, p. 3).

Ces dispositifs ont donc été mis en place pour organiser des cours aux primo-arrivants ainsi qu'aux francophones vulnérables à partir de la troisième année de l'enseignement maternel afin qu'ils puissent maîtriser la langue de l'enseignement et la culture scolaire. La brochure « Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement » (2014)¹⁷, outil de soutien aux équipes éducatives disponible en ligne, affirme qu'il est nécessaire de prendre en compte le parcours des apprenants, et leur plurilinguisme, afin de pouvoir mieux appréhender les sources de leurs difficultés et de mettre en œuvre des processus d'apprentissage adéquats.

¹⁷ *Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement* (2014) par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

3. LE PLURILINGUISME

Plus de 6000 langues existent dans le monde. La plupart d'entre elles sont parlées par moins de 10 000 locuteurs et toutes les langues ne possèdent pas un système d'écriture. Certaines langues sont majoritaires, d'autres minoritaires et d'autres encore en voie de disparition. « La variété linguistique est inhérente à l'existence du langage » (Nussbaum, 2008, p. 128). Par conséquent, être plurilingue est davantage la norme qu'être monolingue. En Europe, le plurilinguisme tend à favoriser la mobilité sociale et à assurer la diversité linguistique.

Selon le *Guide* (2007, p. 40), le plurilinguisme repose notamment sur une « compétence d'acquisition », puisque tout locuteur est capable d'acquérir la maîtrise de plusieurs variétés linguistiques. Son répertoire est « non nécessairement homogène » et « évolutif » : le degré de maîtrise selon les langues varie et celui-ci varie dans le temps, au même titre que sa composition. Il s'agit également d'un « répertoire de ressources communicatives » dont le locuteur se sert selon ses besoins. Dès lors, il est nécessaire de s'affranchir de cet idéal du plurilinguisme parfait.

Pendant longtemps, les spécialistes affirmaient qu'il existait une cloison étanche entre la langue cible et la langue maternelle, que chaque langue pouvait être isolée l'une de l'autre. En pratique, les compétences métalinguistiques sont alors établies à partir de la manipulation d'une seule langue. Le plurilinguisme n'était pas vu comme un atout, bien au contraire. Durant ces trente dernières années, les avantages cognitifs liés à la compétence bi- et plurilingue ont été démontrés. Depuis Lambert et ses types de bilinguisme en 1974, puis Bialystok (1987, 2001, cités par Bono, 2008) qui souligne chez les enfants bilingues à la fois leurs compétences métalinguistiques et leur capacité accrue à résoudre des problèmes, Jim Cummins (1981) a prouvé l'interdépendance des langues, dans sa théorie de la maîtrise d'une compétence sous-jacente commune. D'autres recherches postérieures (Cenoz et al., 2001 ; Clyne, 2003 ; Ringbom, 2007 cités par Bono, 2008) soulignent le développement de compétences transversales et d'une conscience métalinguistique, capacité à réfléchir sur les langues, chez les plurilingues particulièrement développée (Dahm, 2020 ; Bono, 2008). D'autres encore évoquent un atout plurilingue métalinguistique chez les locuteurs plurilingues qui faciliterait l'apprentissage d'une

nouvelle langue, et qui agirait indépendamment des langues en présence (Gajo, 2001 ; Moore, 2006a, cités par Bono, 2008).

L'exploitation du plurilinguisme des élèves à l'école dépend aussi des politiques linguistiques en matière d'éducation, au sein du pays dans lequel nous nous trouvons : généralement, le plurilinguisme est restreint aux langues enseignées par l'école (Nussbaum, 2008). L'école, reflet de la société, devrait intégrer la pluralité linguistique des acteurs en son sein, par la mise en œuvre de programmes tant pour enseigner des langues que pour lutter contre les idéologies monolingues, en formant parallèlement ses enseignants. Des recherches ont déjà mis en place des dispositifs au sein des établissements scolaires afin de construire, d'exploiter, le plurilinguisme au lieu de l'inhiber ou tout simplement de l'ignorer à l'école (Nussbaum, 2008 ; Auger, 2008, 2010).

Pendant longtemps, les langues des élèves étaient exclues de l'éducation. Les enseignants adoptent régulièrement une attitude de normalisation des langues (Auger 2007a, 2007b, citées par Auger, 2008) en pointant du doigt le manque de régularité des langues des élèves, alors que la variation est la norme. La langue de l'école n'est qu'une variation de la langue parmi d'autres, qui est considérée comme homogénéisée et normalisée, et qui donne accès à la culture scolaire. C'est une variation dite construite et culturelle, contrairement aux variations naturelles.

L'idée selon laquelle les langues des étudiants plurilingues sont un obstacle à l'apprentissage est encore très répandue. Or, plutôt qu'un frein, ces langues constituent de véritables ressources d'apprentissage. Il est nécessaire de ne pas définir les apprenants uniquement par rapport à ce qui leur manque, à savoir la connaissance de la langue scolaire. Sinon, les apprenants sont dévalorisés et leur potentiel est réduit alors qu'ils pourraient utiliser l'ensemble de leur répertoire intellectuel et plurilingue (Auger & Le Pichon, 2021).

3.1. Réalité linguistique : diversité, public hétérogène et répertoire pluriel

Durant ces dernières années, de nombreux auteurs ont affirmé à quel point la diversité culturelle et linguistique en contexte scolaire n'est pas prise en compte¹⁸. Dans une classe monolingue, aussi bien les usages d'autres langues que les usages alternés et simultanés

¹⁸ Voir liste des auteurs page 3 chez Lory & Armand, 2016.

sont proscrits : « L'apprenant [doit] cumuler des compétences et non pas les exploiter simultanément » (Nussbaum, 2008, p. 132). Il s'agit d'une croyance partagée par bon nombre d'individus. Les classes ne sont néanmoins ni multilingues, ni monoculturelles, même si les locuteurs parlent la même langue au sein de la classe. La plupart des individus sont effectivement plurilingues : plus de la moitié des locuteurs dans le monde parle une langue à la maison et une autre langue à l'école ou au travail (Auger & Le Pichon, 2021).

Chaque locuteur tente de maîtriser les normes et les langues dont il a besoin. La difficulté réside dans l'apprentissage de nouvelles normes, d'autant plus lorsque celles à apprendre sont éloignées, comme les normes scolaires pour les enfants peu ou non scolarisés. Des formes langagières sont choisies plutôt que d'autres au cours des interactions, selon le contexte, l'interlocuteur et la nature de la relation avec cet interlocuteur. Il y aurait autant de normes linguistiques et culturelles que d'individus : aucune langue ni culture n'est homogène, puisque la norme est la variation (Auger & Le Pichon, 2021). Il revient aux enseignants d'aider les élèves à identifier et découvrir ces normes sociales, scolaires et institutionnelles. Tout ne va pas de soi et chaque système scolaire a ses propres normes : celles-ci doivent être explicitement enseignées, telles que demander pour aller aux toilettes, ne pas se lever sans demander la permission, se rendre à la cafétaria pour manger son repas.

Certains définissent même les classes comme des communautés de pratiques où les apprenants partagent instruments, matériel, routines, répertoires, idées, expériences (Lave & Wenger, 1991, cités par Nussbaum, 2008). La classe de langue semble être un lieu propice pour stimuler les différents répertoires des élèves, qui sont « l'un des moteurs des interactions langagières » (Kervran et al., 2008, p. 272). Un répertoire linguistique ou langagier, notion créée par le linguiste américain Gumperz en 1971, se compose de

« l'ensemble des variétés linguistiques que possède un individu, posé comme acteur social, membre d'un ou plusieurs groupes et engagé dans des interactions collectives, et dont il peut jouer selon les situations et les besoins de communication » (Hélot, 2007, p. 52, citée par Lory & Armand, 2016, p.30).

Les répertoires sont constitués de langues et expériences de langues dont la maîtrise est imparfaite, asymétrique : tout individu possède des compétences *partielles* dans plusieurs langues et/ou variétés, relevant d'une compétence dite plurilingue et pluriculturelle (Moore & Castellotti, 2008, citées par Bretegnier, 2014 ; Moore 2006). Ce répertoire est perçu par les recherches comme un atout (Bono & Stratilaki, 2009, cités par Lory & Armand, 2016)

dans le processus d'apprentissage, mais il est généralement ignoré (Auger & Le Pichon, 2021).

3.2. Compétence plurilingue : atout cognitif

Chez les plurilingues, de multiples publications reconnaissent la compétence plurilingue comme un avantage, comme illustré par les travaux décrits par Moore (2006). Il existe non seulement des phénomènes d'interaction entre les langues connues, mais aussi l'émergence d'une conscience métalinguistique particulièrement développée. En effet, selon Bono (2008, p. 93), « chez les apprenants plurilingues, les dimensions interlinguistique et métalinguistique (interdépendantes) entretiennent des rapports étroits, tantôt de collaboration, tantôt de conflit ».

Apprendre à parler et à écrire une langue se fait toujours vis-à-vis des langues et normes déjà connues. Il est essentiel de mettre en avant les acquis des élèves pour prendre appui sur leurs connaissances et compétences : il ne faut pas mettre l'accent sur le *déficit* à combler, mais sur le « déjà-là » en reconnaissant leurs acquis (Auger, 2008). Les élèves ne sont pas des pages blanches, mais ont déjà développé des compétences qu'il convient de mettre en avant afin de les valoriser et d'encourager les transferts entre les différentes compétences. En apprenant de manière isolée les langues, l'élève se retrouve dans une « bulle épistémologique étanche dont il lui est quasiment impossible de sortir » (Dabène, 1995, p. 138). Le locuteur plurilingue se sert de ses acquis pour entrer dans la nouvelle langue.

« Schématiquement, les locuteurs plurilingues font preuve :

- d'une meilleure acceptation de la nature arbitraire et symbolique du signe linguistique, qui va de pair avec une capacité de décentration par rapport à la langue ou aux langues de référence ;
- d'une approche analytique des langues ;
- d'une sensibilité accrue vis-à-vis des fonctions sociales du langage ;
- d'une plus grande créativité ;
- d'un meilleur contrôle de la tâche langagière, par exemple, pour repérer des fautes et les corriger. » (Bono, 2008, p. 97)

D'après des chercheurs (Cummins, 2000, Molina & Maruny, 2004, cités par Nussbaum, 2008), il faut au minimum cinq ans aux apprenants d'origine étrangère pour acquérir des compétences linguistiques suffisantes qui leur permettent de suivre efficacement les

apprentissages scolaires non linguistiques. En effet, les élèves parviendront au bout de deux voire trois ans à parler couramment la langue, mais ils mettront plus de temps à s'approprier le langage académique qui se complexifie au fil des années, avec notamment des sujets d'étude de plus en plus abstraits (Auger & Le Pichon, 2021). Ces affirmations conduisent à considérer les langues comme des obstacles à franchir pour accéder effectivement aux autres disciplines scolaires. Des études avec des élèves plus âgés ont cependant démontré que ces derniers ont développé des compétences scolaires et cognitives dans leur langue d'origine qui servaient de base pour développer ces mêmes compétences dans la langue de l'école (Cummins, 1981). De plus, les apprenants plurilingues développent des stratégies d'apprentissage des langues, telles que la comparaison, l'inférence ou encore la déduction (Dahm, 2020).

3.3. Bilinguisme additif et soustractif

Le bilinguisme n'est qu'un cas particulier du plurilinguisme et c'est ce cas particulier qui a d'abord été étudié, surtout aux États-Unis lors des migrations hispaniques. Avant les années 60, des recherches ont été menées sur les effets cognitifs du bilinguisme. Elles tendaient à démontrer les aspects négatifs du bilinguisme sur le développement intellectuel, linguistique, social et affectif (Peal & Lambert, 1962 ; Cummins, 1976). Ce n'est qu'après 1960 que le bilinguisme est perçu comme un atout cognitif qui tend à développer des capacités métalinguistiques supérieures (tâches de catégorisation, conscience phonologique).

Lambert (1974) distingue deux formes de bilinguisme : le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif. Il est additif lorsque le locuteur bilingue tire profit de sa connaissance des deux langues : il développe des compétences métalinguistiques et progresse dans chacune de ses langues. C'est le cas de l'individu, généralement enfant, qui apprend deux langues de manière simultanée : il développe un bilinguisme équilibré et son répertoire langagier est plus étendu. Dans cette configuration, l'enfant peut se développer sur les plans émotif et cognitif.

Par contre, le bilinguisme soustractif implique que l'apprentissage de la deuxième langue se fait au détriment de la première langue de l'apprenant au fur et à mesure que la deuxième se développe, jusqu'à créer des difficultés linguistiques. Cummins (1976, 1979) a creusé

davantage ces notions et a démontré les bénéfices de la prise en compte des langues d'origine dans l'apprentissage de la langue cible, en développant *the developmental interdependence hypothesis*.

3.4. Théorie de l'interdépendance des langues (Cummins, 1981)

Les recherches au début des années 80 de Cummins sur les publics primo-arrivants au Canada ont prouvé que les connaissances antérieures ainsi que les processus cognitifs ont une importance dans l'apprentissage des langues. Il a émis cette hypothèse : « La compétence développée dans une langue entraîne le développement de la compétence dans une autre langue et permet le transfert des apprentissages » (Cummins, 1981). La langue d'origine de l'apprenant (L1) sert de levier à l'apprentissage de la langue cible (L2) : elles sont en interaction.

Cummins postule qu'il existe une compétence sous-jacente (*Common Underlying Proficiency*), sorte de base invisible commune aux langues (partie immergée de l'iceberg) qui permet aux élèves de prendre appui sur l'une ou l'autre langue pour comprendre et apprendre mieux l'autre langue, alors même que les langues (L1 et L2) semblent distinctes en surface (parties émergées de l'iceberg).

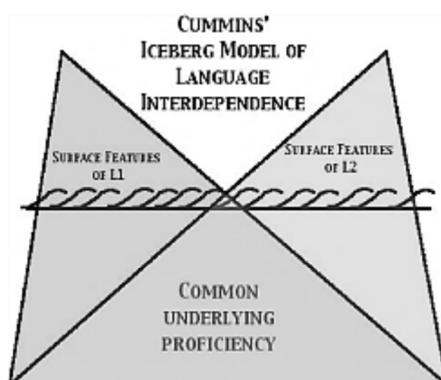


Figure 1 – L'iceberg à deux pointes de Cummins

Des acquis cognitifs appris dans une langue sont en effet transférables dans une autre langue. Meissner (2008) parlera quant à lui non pas de compétence sous-jacente, mais de langue *dépôt*, qui n'est pas forcément la langue maternelle, et « qui fournit les appuis ou les *bases transférentielles* pour comprendre une langue cible » (p. 236). Il est essentiel de

comprendre que nous n'apprenons qu'une seule fois à lire, à écrire, à raconter. Les erreurs sont le résultat visible d'un cerveau qui met en perspective des acquis passés.

« Savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes » (Coste et al., 2000, cités par Maurer-Hetto & Roth-Dury, 2008).

Cette prise de conscience est une étape nécessaire de l'acquisition. L'élève n'est toutefois pas toujours conscient de l'interdépendance qui existe entre les langues de son répertoire. La « noticing » (Schmidt & Frota, 1986, cités par Bono, 2008) est une forme particulière de conscience, une notion intermédiaire entre les démarches conscientes et subconscientes et rend compte de ce phénomène. Elle se manifeste notamment lorsque l'apprenant se rend compte d'une lacune de son interlangue¹⁹, il peut aussi « noter » un élément de la langue parce qu'il est saillant, fréquent, ou « différent dans d'autres langues connues » (Bono, 2007c, cité par Bono, 2008). Les interlangues représentent différentes étapes du processus d'acquisition des langues à envisager comme des ressources afin d'essayer de mieux comprendre le fonctionnement des différentes langues.

« L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez des élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage. » (BOEN²⁰ du 14 février 2002, p. 14, cité par Caddéo & Vilagínés Serra, 2008, p. 221)

L'élève est amené à développer sa conscience métalinguistique en réfléchissant et en formulant des hypothèses sur le fonctionnement différencié de ses langues (Castellotti & Moore, 2002), en se rendant compte des similarités et des différences interlinguistiques grâce à un processus de décentration et de distanciation. C'est cet effort de décentration qui va l'amener à favoriser le passage par d'autres langues connues dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. C'est de cette manière que les autres langues sont exploitées comme des ressources par l'apprenant et activées parallèlement (Bono, 2008).

L'enseignant doit quant à lui veiller à aider l'élève à conscientiser ce processus, et s'en servir comme outil pour la suite des apprentissages (Auger & Le Pichon, 2021). Il est important de soutenir le développement des compétences dans les autres langues des élèves, puisque ces compétences sont transversales. Dès lors, cette interdépendance des langues a

¹⁹ Cette notion d'interlangue (Selinker, 1972) renvoie à une variété linguistique intermédiaire, provisoire, qui se crée chez l'apprenant au cours de l'apprentissage.

²⁰ Bulletin officiel de l'Éducation nationale, France.

mis en évidence qu'il est fondamental de prendre en compte la compétence plurilingue et pluriculturelle chez l'élève et d'inclure ces langues dans l'apprentissage (Auger & Le Pichon, 2021).

3.5. Faire intervenir la L1 pour faire réfléchir sur les langues

C'est désormais un fait : l'apprenant de la langue cible n'est pas vierge métalinguistiquement, ni linguistiquement, d'où le besoin d'articuler la réflexion sur les diverses langues, car se jouent des interférences entre ces langues en présence (Bourguignon & Candelier, 2014). Interférence et mélange hantent l'apprentissage de plusieurs langues, car ces phénomènes pourraient être à l'origine de fossilisations dans le répertoire de l'apprenant (Nussbaum, 2008). Les enseignants sont généralement mal à l'aise avec les interférences en français qui résultent des autres langues connues par l'élève. Ils ont tendance à dire que l'élève mélange les langues ou que ses autres langues lui font commettre des fautes en français (Auger & Le Pichon, 2021), alors que ces interférences sont nécessaires aux apprentissages (Audras et al., 2011).

« Ces problèmes sont plus facilement résolus quand l'enseignant a une connaissance partagée des langues des enfants : l'enseignant peut proposer de réfléchir sur les erreurs ou interférences des élèves, proposer des synonymes, des traductions ou même des explications dans la ou les langues des élèves pour faciliter et accélérer le passage vers la langue de l'école tout en renforçant la ou les langues de la maison » (Auger & Le Pichon, 2021, pp. 63-64).

Or, les classes sont de plus en plus hétérogènes du point de vue linguistique, comme mentionné plus haut, et il est impossible de connaître toutes les langues.

Pour en revenir aux interférences, elles constituent la preuve du processus d'apprentissage en cours. Elles résultent d'un fonctionnement naturel non conscient et peuvent aider ou au contraire gêner l'apprenant. Elles contribuent à ce que leur plurilinguisme soit considéré comme un obstacle, alors que ce n'est qu'une étape dans leur processus d'apprentissage. C'est pourquoi tenir compte de ces acquis antérieurs permet de guider au mieux l'apprenant et de rendre ces liens et réflexions explicites. Les processus cognitifs s'activent dès que des questions réflexives portant sur une des langues du répertoire langagier de l'élève sont posées, du type « Comment ça se passe dans ta langue ? » (Auger, 2008). Lorsque l'élève est confronté à la langue cible, les représentations spontanées qu'il se crée de la langue sont

confirmées ou bousculées. Dans ce deuxième cas, il est amené à formuler de nouvelles hypothèses quant au fonctionnement de la langue. En effet :

« Apprendre, c'est faire des hypothèses à partir à la fois du connu et de ce que l'on perçoit du nouveau, afin, soit d'intégrer ce nouveau dans le connu, soit d'aménager le connu pour qu'il puisse intégrer le nouveau » (Bourguignon & Candelier, 2014, p. 92).

« Dire en une langue c'est éveiller l'écho, dans une autre, de ce qui aurait pu être dit en elle mais ne l'a pas été. L'apprentissage linguistique se détaille alors en jeu de miroirs, l'apprentissage en retour de force lorsqu'apprendre une langue nouvelle conduit en fait à réapprendre sa langue maternelle par réévaluation constante de ses certitudes initiales » (Bourdet, 2014, pp. 136-137).

Ces tentatives d'explications sont toujours provisoires, évolutives et susceptibles de modifications (Candelier, 1986a, cité par Troncy, 2014). Dans ce cas, « la découverte d'autres langues peut devenir un outil d'apprentissage du français *comme un autre*. » (Caddéo & Vilagines Serra, 2008, p. 221), puisque les transferts effectués entre les langues permettent de construire un « intersystème reliant des phénomènes de diverses langues » (Meissner et al., 2004, cités par Caddéo & Vilagines Serra, 2008, p. 231). Plusieurs langues sont alors mobilisées de manière simultanée ou juxtaposée au service du processus d'apprentissage, même si les compétences de l'apprenant dans ces langues sont lacunaires. Il s'agit d'un processus progressif actif de construction qui se développe lors de l'apprentissage. L'apprenant se retrouve, dès lors, face à une tâche de réflexion sur la langue cible, nécessaire pour favoriser l'apprentissage de toute langue (Candelier, 2003a), qui tient compte à la fois du répertoire communicatif de l'apprenant et de sa grammaire intériorisée. Cela permet de développer des compétences plus globales et transversales. Des points de vue cognitif et métalinguistique, développer le plurilinguisme de l'apprenant n'est que bénéfique. Cependant, il ne faut pas négliger l'existence sociale de l'apprenant qui influe sur ses pratiques langagières, et la valoriser pour s'en servir afin de construire des savoirs (Bourguignon & Candelier, 2014).

4. REPRÉSENTATIONS ET RAPPORTS AUX LANGUES

Malgré les nombreuses publications sur le sujet, les langues des répertoires linguistiques des apprenants sont rarement valorisées dans l'institution scolaire. La langue familiale n'est généralement pas prise en compte et des ponts entre les langues sont rarement établis. Les résultats des recherches en matière de plurilinguisme et de son impact positif sont trop souvent méconnus (Dahm, 2013, citée par Dahm, 2020) : les stéréotypes et préconceptions ont la dent dure. Or, il est essentiel de faire prendre conscience à la fois aux enseignants chevronnés et aux futurs enseignants non seulement que le plurilinguisme favorise les apprentissages langagiers grâce aux interactions entre les langues (Francis & Omer, 2008 ; Bono, 2008), mais aussi qu'ils peuvent influencer le développement de cette compétence plurilingue. Les approches plurielles offrent une solution au problème psycholinguistique du cloisonnement des représentations métalinguistiques, car elles permettent de développer une culture métalinguistique réflexive (Lörincz, 2014) et de transférer des compétences. Elles engendrent un enrichissement personnel, source d'un autre rapport aux langues et à soi (Bourdet, 2014). C'est pourquoi les représentations des enseignants, mais aussi celles des apprenants, ainsi que leurs rapports aux langues jouent un rôle majeur dans l'apprentissage des langues.

4.1. Représentations sur les langues et cultures

Les représentations des langues, c'est-à-dire l'ensemble des images mentales qu'une personne se construit sur les langues, reposent sur « des pratiques, des expériences et des vécus préalables, des observations et des interactions entre individus » (Melo-Pfeifer, 2019, p. 588). Elles constituent un « élément structurant du processus d'appropriation langagière et peuvent avoir un effet valorisant ou *a contrario* inhibant sur les apprentissages » (Clerc & Cortier, 2008, p. 152) et constitueraient une « passerelle entre le monde individuel et le monde social » (Moscovici, 1989, p. 99, cité par Melo-Pfeifer, 2019, p. 588).

Il convient de se méfier des préjugés et des représentations sociales sur les langues et sur les cultures, de les identifier, de les rendre explicites avant de les remettre en question afin de les faire évoluer (Auger & Le Pichon, 2021).

4.1.1. Chez l'apprenant : question identitaire

Clerc & Cortier (2008) ont mené une enquête auprès des élèves nouvellement arrivés en France afin de recueillir leurs représentations sur leur(s) langue(s) d'origine et sur la langue du pays d'accueil. Il en ressort que les plus jeunes développent un attachement particulier à leur langue d'origine, que les filles considèrent la langue d'accueil comme un moyen d'accéder à une position sociale différente et que les garçons sont davantage liés à leur langue d'origine, ce qui contribuerait à expliquer les phénomènes d'échec scolaire et de déscolarisation (Broccolichi, 1998 ; Glasman & Oeuvrard, 2004, cités par Clerc & Cortier, 2008). Les représentations des langues ont une influence sur la motivation des élèves à apprendre la langue cible.

Selon les expériences personnelles des individus, des dimensions psychoaffectives et symboliques sont attachées aux langues en général et à la langue d'origine (« langue de communication avec les siens » ; « langue de l'affectif »), ce qui apparaît comme un élément constitutif de leur identité, tandis que la langue d'accueil se distingue par et est trop souvent réduite à son caractère fonctionnel (Clerc & Cortier, 2008). Certains élèves se considèrent comme monolingues, d'autres comme plurilingues. Assumer sa compétence plurilingue implique de se mettre en danger, car l'identité de l'élève peut être réduite à celle d'un « non-francophone », apprenant de français (Bigot, 2008). Si le plurilinguisme de l'apprenant n'est pas valorisé, ce dernier commencera à développer des représentations négatives de ses propres pratiques (Billiez & Lambert, 2008) et, par extrapolation, une image négative de lui-même.

« Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer. (...) le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés. » (Byram & Zarate, 1996, p. 9).

Les attitudes à l'égard des langues sont tributaires, entre autres, des expériences personnelles des individus et du bagage socio-historique de la communauté cible. Étant donné que les représentations positives des langues familiales sont minoritaires, tant chez les enseignants que chez les parents et élèves (Auger, 2010), les langues des élèves sont

exclues de l'espace scolaire au bénéfice de la langue de scolarisation (Cummins, 2014), alors qu'elles favorisent le développement identitaire des apprenants. Ignorer ces langues revient donc à engendrer des effets néfastes sur les apprenants, qu'ils soient issus de la migration ou non, sur les plans socioaffectif, cognitif et langagier (Lory & Armand, 2016).

4.1.2. Chez l'enseignant : préconceptions à déconstruire

Les enseignants doivent quant à eux se méfier de leurs propres préjugés sur les langues et les cultures ainsi que sur le bi-/plurilinguisme (Auger, 2008). Pour certains, la langue française à enseigner est celle de prestige, la « langue de Molière ». D'autres s'axent plutôt sur le français parlé, langue vecteur de communication courante. Ils se rejoignent par contre en affirmant que le meilleur enseignant de langue est un enseignant natif de la langue cible (Delahaie, 2010). Pourtant, natif ou non, la *compétence parfaite* dans une langue n'existe pas : personne ne maîtrise parfaitement une langue et aucun locuteur ne maîtrise aucune langue (Auger & Le Pichon, 2021).

Par ailleurs, il existe toujours cette idée que le bilinguisme est un avantage dès lors que les deux langues sont maîtrisées parfaitement, tant à l'écrit qu'à l'oral. Selon Grosjean (1982, cité par Lory & Armand, 2016), les attitudes négatives vis-à-vis des compétences bilingues sont corrélées aux représentations traditionnelles du bilinguisme construites sur une perspective « monolingue » des compétences langagières. Il s'agit là d'une vision où il est question d'un « sujet doublement monolingue (Clerc & Cortier, 2008, p. 159), où ce bilinguisme se résume à l'addition de cette maîtrise parfaite de deux langues dont les systèmes sont indépendants l'un de l'autre. Ce sont ces représentations qui font émerger et perdurer le sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves.

Dans le cadre d'enquêtes sur les représentations du bi-/plurilinguisme des élèves issus de la migration, des enseignants ont été interrogés au cours d'enquêtes (Clerc, 2007, cité par Clerc & Cortier, 2008) : pour la majorité, la langue d'origine est perçue comme un obstacle à l'origine de certaines difficultés scolaires. Ne pas parler français à la maison serait encore aujourd'hui perçu comme un handicap (Varro, 1990, cité par Clerc & Cortier, 2008) et non comme « un atout social et un tremplin d'apprentissage » (Moore, 2006, p. 57, citée par Aden & Leclair, 2014, p. 147). L'apprentissage de la langue d'origine est abordé sur un plan concurrentiel avec la langue de l'enseignement. En effet, les enseignants sont peu enclins à considérer les langues comme complémentaires (Candelier, 2008 ; Clerc &

Cortier, 2008). Cela repose aussi sur une croyance largement répandue selon laquelle, en contexte d'immigration, il faut favoriser la langue du pays d'accueil au détriment des langues d'origine, afin de ne pas en perturber l'apprentissage. Dans leur esprit, seul le « bain linguistique » favorise l'apprentissage d'une langue et permet d'éviter les mélanges (Auger, 2008).

Dans cette optique, certains enseignants estiment qu'interdire la langue d'origine des élèves est un moyen de s'engager plus rapidement dans la langue de l'école, mais ils oublient qu'en procédant de cette façon, le développement des compétences est plus lent (Cummins & Early, 2011, cités par Auger & Le Pichon, 2021). Même s'il est rarement perçu comme un facteur positif, d'autres enseignants considèrent le plurilinguisme des élèves comme un capital à exploiter et « l'apprentissage comme un processus comportant des phases d'hybridation » (Nussbaum, 2008, p. 138). La langue d'origine tient effectivement un rôle structurant dans l'acquisition et l'appropriation de la langue d'accueil (Hamers & Blanc, 1983 ; Py, 1991, cités par Clerc & Cortier, 2008).

Il faudrait développer des représentations positives sur les langues des répertoires linguistiques des élèves, sur les compétences langagières et sur la culture linguistique, ce qui est notamment permis par la mise en place des approches plurielles (Auger, 2014). Il est donc nécessaire de s'écarter des représentations sociales traditionnelles, qui sont en réalité des constructions sociales de la réalité en interaction avec un groupe de référence (Lory & Armand, 2016) pour prendre en compte et valoriser la ou les langues des apprenants.

4.2. Le rapport aux langues

Les rapports aux langues sont multiples et peuvent constituer des rapports de motivation, de méfiance, de sécurité, de compétence ou d'incompétence (réelle ou perçue) (Busch, 2006, citée par Auger & Le Pichon, 2021). Le statut des langues influence considérablement les rapports aux langues et cultures développés par l'individu et contribue à encourager ou à bloquer les apprentissages (Candelier & Dabène, 2014).

« Sur le “marché” des langues, toutes n'ont pas le même statut, et des situations de confrontation linguistique entre des langues de valeurs sociales inégales peuvent se concrétiser par ce que les sociolinguistes appellent l'insécurité linguistique chez les locuteurs concernés » (Coste, 2013, pp. 224-225, cité par Couffin, 2014, p. 5).

La minorisation sociale d'une langue (Bretegnier, 2014) a en effet un impact effectif sur des attitudes d'auto-dénigrement (Ninyoles, 1969, cité par Bretegnier, 2014), des sentiments de honte ou d'*insécurité linguistique* vis-à-vis de la norme (Labov, 1976). Les apprenants, en proie à un certain mal-être, craignent de s'écarter de cette norme, d'utiliser des pratiques inadéquates voire fautives. Le phénomène d'insécurité linguistique relève par conséquent de l'écart entre la norme jugée prestigieuse et son manque de maîtrise. Certains apprenants choisissent soit de se taire, soit de s'hypercorriger. L'insécurité linguistique est une des formes d'expression de rapports conflictuels construits vis-à-vis des langues socialement dotées de statuts et de reconnaissances inégalitaires (Bretegnier, 2014). Les langues s'opposent les unes aux autres et se positionnent sur une échelle de légitimité, établie par les acteurs sociaux eux-mêmes.

4.2.1. *Habitus* et marché linguistique (Bourdieu)

Pierre Bourdieu a développé la métaphore suivante pour décrire le fonctionnement d'une communauté linguistique : le *marché linguistique* est constitué d'un ensemble d'interactions qui incluent des capitaux économique et culturel. Les acteurs sociaux d'un même marché ont pour objectif de faire croître leur capital en prestige et légitimité, de faire des placements qui rapportent. Cette rentabilité des capitaux dépend d'un cours des valeurs qui ont un certain taux sur tel ou tel marché. Bourdieu constate que les sociétés accordent des valeurs sociales différentes aux pratiques. Les acteurs sociaux qui s'inscrivent dans une pratique plutôt qu'une autre sont dotés d'un certain capital culturel plus ou moins valorisé, qui hiérarchise ces acteurs sur une échelle de légitimité. La position sociale de l'individu l'associe à un certain capital culturel et à une gamme de style de vie.

La notion d'*habitus* de Bourdieu rend compte de l'incorporation, inconsciente, de la structure sociale par des acteurs sociaux et locuteurs à travers des comportements, dont les comportements langagiers et postures articulatoires.

« L'*habitus* est ce principe générateur et unificateur qui retraduit les caractéristiques intrinsèques et relationnelles d'une position en un style de vie unitaire, c'est-à-dire un ensemble unitaire de choix de personnes, de biens, de pratiques. Les *habitus* sont des principes générateurs de pratiques distinctives et distinctes. Ce que mange l'ouvrier et surtout sa manière de le manger, le sport qu'il pratique et la manière de le pratiquer, les opinions politiques qui sont les siennes et sa manière de les exprimer diffèrent systématiquement des consommations ou des activités correspondantes du patron

d'industrie. L'*habitus* est cette sorte de sens pratique de ce qui est à faire dans une situation donnée, ce qu'on appelle en sport le sens du jeu » (Bourdieu, 1994, p. 17).

La position occupée par un individu au sein d'une structure sociale se traduit dans les comportements les plus ordinaires (ex. : acheter du pain si ouvrier ou patron). L'*habitus* définit également le profil de l'individu sur le marché linguistique, sa compétence, sa maîtrise non seulement de certaines variétés linguistiques plutôt que d'autres, mais aussi la maîtrise des valeurs sociales attachées à chacun de ces comportements linguistiques. Il se traduit également dans les comportements langagiers des individus en terme de volume, de débit, d'accompagnement gestuel. Par son *habitus*, l'individu se rend sensible ou insensible aux valeurs sociales attachées aux productions linguistiques. Cet *habitus* s'affine et se rend à long terme sensible au type d'*habitus* valorisé dans un marché : il peut se reconfigurer en fonction des expériences vécues en adoptant les codes de nouvelles structures sociales, d'un nouveau marché. Si un individu est le premier de sa famille à étudier à l'université, l'*habitus* de cet individu se reconfigure pour adopter d'autres codes, de nouvelles manières d'être, de faire et de parler.

Des rapports de force et de domination régissent la société, tout comme les langues et variétés linguistiques en contact (Lory & Armand, 2016). Les rapports sociaux entre les individus sont majoritairement caractérisés par la violence symbolique.

« La violence symbolique est cette coercition qui ne s'institue que par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour le penser et pour se penser ou, mieux, pour penser sa relation avec lui, que d'instruments qu'il a en commun avec lui » (Bourdieu, 1997, p. 245).

Les acteurs sociaux, dans leurs usages de la langue, placent naturellement un certain capital, qui peut les amener à être valorisés ou stigmatisés socialement. En effet, si les normes sociales et scolaires sont partagées, le travail d'éducation langagière peut généralement se réaliser imperceptiblement (Bourdieu, 1982). Par contre, si deux acteurs sociaux ne disposent pas des mêmes capitaux, sont hiérarchiquement opposés, sont dans un rapport de domination l'un par rapport à l'autre, et qu'ils entrent en interaction, cette interaction reproduit la relation hiérarchique qui structurait les deux *habitus* en jeu. En guise d'exemple : un médecin reçoit un individu non scolarisé dans son cabinet et lui annonce son diagnostic dans un vocabulaire savant. Il exerce ainsi une violence symbolique sur l'individu.

« Dans un échange déséquilibré, le locuteur dominant peut imposer ses pratiques, sa langue, tandis que le locuteur dominé doit, pour obtenir un profit symbolique, s'aligner sur un certain modèle dominant – au risque de l'auto-censure, de l'hypercorrection, du silence » (Trimaille & Vernet, 2021, p. 229).

La langue ne sert donc pas qu'à communiquer, elle a aussi des fonctions de résistance, de domination et de discrimination.

« [...] La langue correcte [légitime], par opposition à la langue parlée (*conversational language*) implicitement tenue pour inférieure, acquiert force de loi dans et par le système d'enseignement » (Bourdieu, 1982, p. 33).

C'est ainsi que le marché linguistique prescrirait la sauvegarde de la langue légitime (Maurer-Hetto & Roth-Dury, 2008), car sa valeur sociale est la plus élevée et la plus prestigieuse. Toute langue ou variété linguistique possède des valeurs sociales, plus ou moins répandues dont il faut rendre compte.

4.2.2. Les valeurs attribuées aux langues

C'est un fait : langues et variations linguistiques sont hiérarchisées socialement (Auger, 2008 ; Auger & Le Pichon, 2021). Elles font l'objet de valorisation, de stigmatisation ou d'occultation et marquent tant les représentations que les rapports aux langues et leurs pratiques (Bretegnier, 2014). Les langues, une fois en contact dans un espace institué généralement comme monolingue, vont se positionner sur une échelle de légitimité. Cette légitimité n'est pas décrétée par des caractéristiques inhérentes à la langue, mais par les acteurs sociaux qui emploient ces langues. Les situations diglossiques, où une seule langue domine, sont récurrentes et

« réduisent la pluralité à une dualité entre des langues qui se retrouvent socialement placées dans un rapport de force inégalitaire, inscrivant l'idée d'appropriation de la langue socialement légitime, unique cible et emblème de réussite et d'intégration, dans une logique de mobilité linguistique radicale (Veltman C., 1997), encourageant les locuteurs soucieux de conformité sociale, à interrompre le processus de transmission des variétés minorées pour permettre l'assimilation socialement encouragée » (Bretegnier, 2014, p. 160).

Les valeurs attribuées aux langues dépendent aussi du statut, minorisé ou non, du groupe d'appartenance de l'individu (Billiez & Lambert, 2008). Rappelons les nombreux peuples dont les langues ont été écrasées par celle des colonisateurs, les pratiques linguistiques des migrants rejetées au nom d'une intégration. Cette dépréciation de ces langues participe à exercer une violence symbolique et engendre l'assimilation des variétés moins légitimes.

Dès lors, la valeur des langues sur le marché linguistique influence les apprenants, même s'ils n'en sont pas pleinement conscients (Auger, 2008).

La valeur d'une langue se baserait sur son nombre de locuteurs et sur son poids économique et patrimonial, mais cette valeur est tributaire à la fois des espaces géographiques, de l'histoire et du temps. Autrefois, au Vietnam, la langue française était considérée comme la langue de l'ennemi. Désormais, ce n'est plus le cas (Auger & Le Pichon, 2021). La valeur attribuée à une langue est donc provisoire : elle change à la fois dans le temps et dans l'espace. Certes, les différences de statut existent et évoluent, mais elles ne sont pas justifiées de façon intrinsèque. Il est important de comprendre qu'aucun fondement linguistique ou culturel ne peut démontrer qu'une langue ou qu'une culture est inférieure à une autre. Certaines langues possèdent plus de phonèmes, d'autres ont une grammaire plus complexe. Chaque langue a ses spécificités, ses complexités, mais toutes les langues se situent sur un pied d'égalité. Toutes les langues sont utiles et « ne sont ni plus riches, ni plus pauvres qu'avant » (Auger, 2010, p. 46) et ne devraient pas être hiérarchisées entre elles. Au lieu de cultiver les différences et d'opposer les langues en raison de leur statut et de leur valeur, invitons les apprenants et les enseignants à reconnaître l'autre dans sa singularité pour que les langues qui souffrent de discrimination changent de statut et soient finalement valorisées dans l'institution scolaire (Perregaux, 2014).

5. RECONNAITRE ET VALORISER LES RÉPERTOIRES LINGUISTIQUES

L'étude des représentations plaide en faveur d'une double reconnaissance : des langues et, au travers des langues, des locuteurs (Auger, 2010). Des auteurs (Baker, 2011 ; Cummins, 2001, 2014 ; Hélot, 2007, cités par Lory & Armand, 2016, p. 10) ont souligné « le poids du discours des enseignants dans la construction des représentations sur les langues des élèves ».

Selon Armand et ses collaborateurs (2008, p. 47), ne pas reconnaître les langues des élèves peut les conduire en « insécurité linguistique » et les amener à développer « un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre ». D'après l'OCDE (2015), les élèves en insécurité linguistique progressent moins rapidement et moins bien et sont plus susceptibles de décrocher.

« Les répertoires des élèves sont complexes parce que les environnements dans lesquels ils vivent sont linguistiquement et culturellement complexes. Nous parlons une langue, en comprenons une autre, en aimons une troisième, peut-être sans la comprendre, savons nous exprimer couramment dans une quatrième sans pour autant pouvoir la lire, ni l'écrire... Ces répertoires évoluent dans le temps et dans l'espace » (Auger & Le Pichon, 2021, p. 37).

Pour reconnaître et valoriser les répertoires linguistiques des élèves, il est d'abord nécessaire que les élèves prennent conscience des langues qui constituent leur répertoire. Accroître la conscience plurilingue des élèves, en s'appuyant sur leur propre expérience, leur permettrait de s'ouvrir aux autres et de valoriser, par ailleurs, leur capital linguistique (Dahm, 2020). Même si la salle de classe paraît accueillir des élèves monolingues, ceux-ci sont en réalité porteurs de leurs expériences et identités linguistiques (Couffin, 2014). Ces expériences constituent la *biographie langagière*²¹, désignée ainsi par le *Portfolio Européen des Langues*, qui comprend des langues connues, apprises, fréquentées ou oubliées par l'élève.

Le système scolaire se doit en effet de valoriser la diversité linguistique et culturelle au sein de leur répertoire, et non pas uniquement la ou les langue(s) majoritaire(s) (Lory & Armand,

²¹ Voir les points 8.1 & 8.2 qui portent respectivement sur le Portfolio européen des langues et sur la biographie langagière de ce travail, p. 49.

2016). La norme monolingue imposée généralement par les écoles a des effets sur les représentations des élèves sur les langues qu'ils définissent comme partie intégrante de leur répertoire, de même que sur les interlocuteurs. D'un côté, pour le public issu de la migration, l'accent est mis sur les déficits à combler en matière de langue, scolarité ou normes culturelles et sociales (Auger & Le Pichon, 2021) au lieu de mettre en avant ce dont les élèves sont déjà capables dans leurs langues respectives. Les répertoires des élèves migrants et issus de l'immigration suivraient un certain dynamisme, marqué à la fois par le temps, le contexte et les interlocuteurs. L'étendue du répertoire des élèves varierait selon leurs perceptions des langues à un moment donné. Si une langue est légitimée d'une quelconque façon, l'élève aura tendance à l'intégrer dans son répertoire, car il ne sera plus forcément soumis au sentiment d'insécurité, même si cette démarche peut prendre du temps (Lory & Armand, 2016).

D'un autre côté, le répertoire plurilingue des élèves est valorisé dans certains contextes scolaires, notamment dans les classes d'immersion ou dans les écoles internationales. Leur plurilinguisme n'est pas considéré comme un handicap, mais accueilli ouvertement. Ces élèves sont effectivement mis en avant pour leurs différences : des posters, affichés dans la classe, retracent à la fois leur mobilité et biographie langagière et culturelle, par exemple. Dans ce cas, « personne ne parlera de problématique d'intégration, mais d'inclusion de chaque élève au groupe, à la classe, à l'école » (Auger & Le Pichon, 2021, p. 25). Reconnaître le plurilinguisme des élèves est effectivement un facteur d'intégration qui est reconnu par de nombreuses recherches depuis les années 80 (Abdallah-Preteille, 1982 ; Porcher, 1984 ; Dabène, 1989, cités par Clerc & Cortier, 2008).

Si le répertoire linguistique pluriel des élèves n'est pas pris en compte, certains pourraient ne pas se sentir acceptés dans leur pluralité et ne s'autoriseront pas à procéder à des transferts langagiers, pourtant bénéfiques pour l'apprentissage de la langue cible. Tant l'élève que l'enseignant sont capables de comprendre comment se constituent l'interlangue et les malentendus afin de déculpabiliser lorsque des erreurs sont commises et résultent des interférences entre les langues. Les consciences métalangagières et cognitives sont développées grâce au fait que « les langues s'apprennent les unes par rapport aux autres » (Auger & Le Pichon, 2021, p. 56).

Des ethnopsychologues (Yahyaoui, 1988 ; Dahoun, 1995 ; Moro 2002a, 2002b, cités par Clerc & Cortier, 2008) mettent pourtant en garde : ne pas prendre en compte la langue

d'origine dans l'espace scolaire provoque des préjugés, surtout de caractère identitaire d'après Moro (2002a, 2002b), puisque l'élève est tiraillé entre, d'un côté, ses origines, son histoire et les siens et, d'un autre côté, les attentes de l'école qui lui demande de devenir autre, ce qui peut faire surgir un sentiment de trahison. Dans cette position, l'élève peut se replier sur lui-même car il « peut ressentir une fracture entre le dedans et le dehors » (Clerc & Cortier, 2008, p. 160). Les manques de reconnaissance peuvent perturber les conditions dans lesquelles l'élève construit sa propre image de lui. Reconnaître le répertoire langagier des apprenants pourrait contribuer à développer un autre rapport à soi et à l'institution qu'est l'école (Lambert, 2014).

Lory & Armand (2016) ont réussi à ce que le poids des représentations sociales sur les langues s'estompe et, leur sentiment d'insécurité linguistique aussi, par la même occasion, pour la majorité des élèves qui ont travaillé sur leurs langues au cours du projet. Il est donc essentiel de légitimer les pratiques et expériences langagières extrascolaires des élèves et de les inclure dans l'espace scolaire (Candelier, 2003a ; Billiez & Lambert, 2008). Leurs pratiques seraient enfin reconnues et les apprenants pourraient s'épanouir pleinement au sein de cet « espace plurilingue » (Perregaux, 1995, citée par Billiez & Lambert, 2008), à savoir un espace de rencontre entre langues et cultures où les élèves pourront « s'inscrire harmonieusement dans une appartenance métissée » (Clerc & Cortier, 2008, p. 160). Le défi de l'enseignant est d'arriver à développer chez ses élèves ce sentiment d'appartenance (Auger & Le Pichon, 2021) en exploitant et valorisant les langues des élèves en classe.

6. FORMER LES ENSEIGNANTS AU PUBLIC PLURILINGUE

Le manque de formation des enseignants est à l'origine de malentendus : méconnaître une situation revient à activer ou à réactiver des représentations, voire des stéréotypes, tant sur les élèves que sur leurs langues et cultures, voire sur leurs habitudes d'apprentissage (Auger, 2005b, 2005c, citées par Auger, 2008). Un travail à double niveau est donc nécessaire auprès des enseignants de langue : un travail tant sur leurs représentations que sur leurs pratiques.

Même si de nombreuses études prouvent que le plurilinguisme favorise les apprentissages langagiers, il n'est toutefois pas encore incontestablement perçu comme un avantage par les enseignants. Il faut arriver à leur faire comprendre, en outre, que superposer ou juxtaposer les compétences dans différentes langues ne suffit pas (Cavalli, 2014). Les savoirs ne doivent pas se limiter aux normes d'une ou deux langues particulières.

Tout locuteur construit une compétence globale nourrie par des expériences de langage nécessairement plurielles, qui ne cesse de se reconstruire et d'être bousculée. En amont, il est nécessaire de prendre conscience de sa propre compétence plurilingue avant de former les élèves à la leur, en adoptant une posture réflexive (Francis & Omer, 2008).

« Les enseignants [de langue] sont incités à se percevoir en tant que citoyens plurilingues formateurs de futurs plurilingues dans une société multiculturelle » (Kervran et al., 2008, p. 265).

Kervran et ses collaborateurs (2008) expliquent comment susciter une réflexion sur la diversité et comment développer chez les enseignants des compétences plurilingues et pluriculturelles au moyen d'un jeu de 288 cartes, sur lesquelles figurent des proverbes : 18 proverbes en français et leurs équivalents dans 16 langues différentes²². L'objectif est de tisser des liens entre les langues (sens, ressemblances, différences) et de les ranger ensuite selon les familles de langues. Cette activité permet de faire prendre conscience aux enseignants de la diversité des langues et permet de développer des attitudes positives vis-

²² Règles du jeu (Kervran et al., 2008, p. 267) : « Mélangez bien les cartes et étalez-les face cachée. Le premier joueur prend deux cartes. S'il pense que les proverbes sont équivalents, il peut les garder. Sinon, il les remplace. Le deuxième joueur tourne une carte et la combine avec une autre, en essayant de se rappeler sa position. Ils continuent ainsi jusqu'à ce que toutes les cartes soient prises. Le gagnant est celui qui possède le plus de cartes ».

à-vis des langues et cultures. Les enseignants pourraient également réfléchir sur leurs représentations et rapports aux langues en rédigeant leur biographie langagière afin de se découvrir et s'affirmer en tant qu'individu pluriel en jetant un œil rétrospectif et actuel sur leur parcours personnel et professionnel.

Une autre recherche (Audras et al., 2011) établit que l'objectif de la formation des enseignants de langue est de tirer parti du bagage linguistique de tout un chacun afin d'en développer les potentialités et d'ouvrir à la diversité, tout en luttant contre la méconnaissance des approches plurilingues. La majorité des étudiants de cette recherche a estimé que « l'intérêt de ces activités plurilingues est de s'ouvrir aux autres langues, d'accepter autrui, même si son identité (à travers la langue) est différente de la nôtre » (Audras et al., 2011, p. 7), et a, par ailleurs, intégré que le recours à d'autres langues permet de développer une distance réflexive vis-à-vis de la langue de l'école, en insistant également sur la transversalité des compétences.

Dès lors, il s'agit de fournir aux enseignants des outils et des ressources afin de pouvoir agir et soutenir les identités plurielles de leur classe²³, et ce dès la formation initiale. La formation des enseignants de langue devrait conduire à l'appropriation de dispositifs interlinguistiques en faveur de la diversité linguistique et culturelle, développés dans les points suivants de ce travail.

²³ Kervran (2005, p. 63, cité par Kervran et al., 2008, p. 226) a proposé de catégoriser différents modules de formation proposés par le projet LEA dans le *kit de formation* destiné aux formateurs d'enseignants de langues. Voir annexe 1.2. : *Catégorisation des modules de formation*, p.100.

7. DISPOSITIFS EN FAVEUR DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

Des dispositifs et projets tentent de dépasser les représentations d'un enseignement et d'un apprentissage additionnel (Auger, 2010). Ils existent pour mobiliser et valoriser le répertoire linguistique pluriel des élèves au sein de la classe et permettent des transferts de compétences linguistiques entre les langues des répertoires, grâce à une démarche réflexive sur les langues. Ils permettent de développer des savoirs sur les langues ainsi que sur le langage, des savoir-faire transversaux (analyser, expliquer, décrire,...) et des savoir-être concernant l'ouverture à l'altérité (Clerc & Cortier, 2008).

7.1. Les approches plurielles

Les approches plurielles favorisent à la fois une distanciation et une décentration par rapport au code, aux valeurs et représentations du système maternel en s'appuyant sur des démarches comparatives (Castellotti & Moore, 2002 ; CARAP, 2011²⁴). Ainsi, elles favorisent l'apparition « d'espaces intermédiaires entre les langues et entre les mondes », des « savoirs parentaux » et participent à prévenir le « risque transculturel » (Moro, 2010, pp. 94-97, citée par Aden & Leclaire, 2014, p. 147). Cette mise à distance est l'étape qui suscite le développement cognitif et la conscience identitaire.

La comparaison semble être l'activité type des approches plurielles : elle permet d'exclure ou d'inclure dans la même catégorie. Ces approches poussent l'enseignant à sortir de sa zone de confort afin de composer avec les classes multilingues et multiculturelles et de placer l'élève au centre des enseignements (Auger & Le Pichon, 2021).

7.1.1. La didactique intégrée des langues

Cette démarche « vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre *limité* de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire [...]. Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès

²⁴ Voir annexe 1.3. : *Tableau des compétences globales* (CARAP, 2007, p.42), p. 101.

à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère » (CARAP, 2011, pp. 7-8).

7.1.2. L'éveil aux langues

Il s'agit d'une approche pédagogique plurielle (Candelier, 2008) qui vise à stimuler l'intérêt des apprenants quant aux langues et cultures ainsi qu'à susciter une certaine motivation pour apprendre d'autres langues, tout en développant en parallèle leurs compétences d'observation et d'analyse des langues.

« Il s'agit bien de ce que le *Cadre européen commun de référence* appelle la *perspective d'une sorte d'éducation langagière générale* (p. 130), que l'on peut concevoir comme une préparation à l'apprentissage des langues, [...] [mais] on peut également concevoir cette approche comme un accompagnement des apprentissages linguistiques en cours. » (Candelier, 2003a)

Cette approche remet en cause les rapports de force entre les langues. Ce ne sont plus les langues dominantes de la société qui prévalent : toutes les langues sont égales et les élèves vont coopérer pour découvrir, observer, manipuler les langues, tant les leurs que celles de leurs camarades de classe, mais aussi celles du monde, plus largement. Les activités d'éveil aux langues mobilisent des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (Randriamarotsimba & Wharton, 2008). Ces activités ouvrent à l'altérité culturelle et linguistique par la discussion et la réflexion. L'éveil aux langues permet de

« montrer que la situation du multilinguisme est une situation très banale, qu'elle est la normalité même de l'humain, et de mettre les langues habituellement dévalorisées dans le même paradigme que de grandes langues internationales » (Candelier, 2006, cité par Lory & Armand, 2016, p. 4).

L'éveil aux langues permet à la fois d'opérer une démarche de décentration linguistique (et pas seulement vis-à-vis des langues dominantes) et de découvrir la pluralité linguistique (Candelier, 2003a). Cette approche a une visée humaniste : « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (Candelier, 2003a, cité par Randriamarotsimba & Wharton, 2008), lesquelles finalités ambitionnent la construction d'une « citoyenneté démocratique » fondée sur « l'acceptation positive des différences et de la diversité ».

Ces activités d'éveil aux langues ont été menées à grande échelle lors de travaux menés pour le Conseil de l'Europe²⁵ et ont porté leurs fruits quant aux objectifs poursuivis.

7.1.3. L'intercompréhension entre langues parentes

Ce concept apparaît dans un contexte où les langues des élèves étaient exclues de l'école. Le français normalisé se répand et est présenté comme unique langue des échanges internes à l'école. L'intercompréhension entre langues apparentées se base sur des pratiques anciennes (Blanche & Benveniste, 2001, cités par Caddéo & Vilaginés Serra, 2008). Le phénomène d'intercompréhension repose sur une aptitude native et intuitive qui permet des échanges entre locuteurs de langues sensiblement ou relativement différentes.

« L'intercompréhension repose sur le principe que nul individu et *a fortiori* nulle communauté n'est strictement monolingue, tout espace étant traversé de langues (et de variétés) plurielles ; la langue [...] peut être définie comme un espace ouvert en construction entre des variations constitutives et une normalisation nécessaire » (Escudé, 2014, p. 46).

En didactique des langues, l'intercompréhension a contribué à encourager des mouvements de décroisement, en valorisant notamment des notions telles que la compétence partielle ou la compétence plurilingue (Coste, 2010). Selon Escudé (2014), Jules Ronjat souhaitait effectivement prouver qu'il existe une alternative à l'opposition et au cloisonnement des langues. Il a inventé et conceptualisé le terme d'*intercompréhension* comme suit :

« Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond. (...) Le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris » (Ronjat, 1913, p. 13, cité par Escudé, 2014, pp. 1-2).

La langue maternelle est utilisée comme support d'apprentissage des autres langues de même famille, c'est-à-dire que les connaissances sont réinvesties afin de construire du nouveau savoir. Il est intéressant de se baser sur les structures communes, plutôt que sur les différences entre les langues. Il s'agit notamment d'élaborer des exercices de compréhension, de reconstruire le sens sans traduire. La traduction ne relève effectivement

²⁵ Voir EVLANG (Candelier 2003a) et JALING (Candelier, 2003b).

pas d'une approche plurielle, car l'on s'attache au sens au lieu de s'attacher au transfert d'apprentissages (Troncy, 2014a). Cette approche permet de travailler une langue par le prisme d'autres langues et « s'appuie sur cette notion de contact et de transferts, d'échanges constants et naturels entre les groupes de langues » (Escudé & Janin, 2010, p. 117). Les compétences se transfèrent d'une langue à l'autre, et des stratégies telles que l'optimisation des ressemblances entre langues se développent. Ainsi, « les autres langues ne servent que de filtre/miroir sans être au centre des apprentissages » (Caddéo & Vilaginés Serra, 2008, p. 231).

« Face à un texte en langue inconnue accessible et délivré de toute pression contextuelle, le lecteur transfère ses compétences (méta-)langagières et (méta-)cognitives, ainsi que des connaissances (lexicales en L1 et autres L2, métalinguistiques, extralinguistiques, encyclopédiques,...) afin d'appréhender cette tâche. » (Degache & Masperi, 1995, cités par Caddéo & Vilaginés Serra, 2008, p. 220).

Cette approche propose « un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage » (CARAP, 2011, p. 8). L'intercompréhension fonctionnerait à partir du moment où un certain seuil de compréhensibilité est atteint : à savoir, 70% (Castagne, 2004, cité par Meissner, 2008). Des langues de même famille peuvent être observées simultanément et comparées pour retirer des similitudes et régularités liées à leur fonctionnement interne. Selon Escudé & Janin (2010, p. 121), « la dynamique contrastive bâtit des compétences de *prédictibilité* : l'apprenant sait construire les stratégies menant à retrouver du même derrière les variations, petites ou grandes, qu'il sait décoder et réencoder ».

Cette démarche permet, d'une part, d'activer le potentiel réflexif des apprenants et, d'autre part, d'exploiter les symétries qui existent entre les langues apparentées. L'intercompréhension n'est que partielle, parfois aléatoire et il plane toujours le risque de malentendus (faux amis). Cette approche repose sur le fait de « trouver du même en l'autre pour trouver de l'autre en moi » (Bourdet, 2014, p.138). Elle a également fait l'objet de projets européens (dont Blanche-Benveniste & Valli, 1997 ; EUROM 4, 1999, cités par Cavalli, 2005).

7.1.4. L'approche interculturelle

Toute situation de contact entre plusieurs langues et cultures exige de se décentrer afin de prendre conscience de la relativité de toute langue et de toute culture. La pédagogie interculturelle « envisage les différences culturelles comme ressources propres à enrichir les connaissances et à favoriser l'indispensable connaissance-reconnaissance mutuelle » (Abdallah Pretceille & Porcher, 1996, cités par Clerc & Cortier, 2008).

Cette approche met aussi l'accent sur

« le nécessaire choc en retour lié à la découverte d'une langue et culture autres, sur l'imbrication des phénomènes de la représentation qui sont liés à la construction d'une image de l'autre et de son rapport étroit à l'image de soi (...). La rencontre et l'apprentissage des langues étrangères offrent une situation idéale pour l'évolution de ces représentations » (Bourdet, 2014, pp. 137-138).

Elle permet donc de valoriser et reconnaître l'Autre dans sa singularité, en déconstruisant les stéréotypes ou préconceptions liées à la culture et à la langue.

7.2. *Comparons nos langues* : empowerment des élèves (Auger, 2005, 2008)

Les représentations du bilinguisme sont encore souvent à caractère soustractif, surtout pour les enfants de milieu social défavorisé (Auger, 2008). C'est pourquoi Auger a réalisé un DVD qui reprend des activités de comparaison de langues afin de sensibiliser au plurilinguisme en classe et d'illustrer des façons de solliciter les transferts en effectuant des allers-retours d'une langue à l'autre.

Auger met l'accent sur l'importance de la notion d'*empowerment*, qui résulte d'une « appropriation ou réappropriation de son pouvoir » selon Fortin (2001, cité par Auger, 2008). Les activités mises en place veillent à accroître les potentialités des élèves, qui sont actualisées au fil du temps. Trois notions servent à mettre en place l'*empowerment* (Caubergs, 2002) : les langues et cultures d'origine des élèves sont utilisées comme des « ressources » qui leur permettent d'entrer en « action » en classe afin de développer des compétences dans la langue de scolarisation pour améliorer leurs « performances ».

« Les activités de comparaison de langues visent à développer la confiance en soi, à ne pas vivre le développement de son interlangue comme un échec et, au contraire, à dynamiser l'action dans le nouvel environnement scolaire » (Auger, 2008, p. 192).

Le schéma traditionnel où l'enseignant est détenteur du savoir est bouleversé puisqu'il ne connaît pas les langues des élèves : l'élève est expert de sa langue, en plus d'être davantage actif dans son apprentissage. Il mobilise effectivement les langues de son répertoire, mais aussi celles du répertoire de ses camarades de classe, de sorte que les élèves parviennent à isoler des distinctions et des similarités entre les différents systèmes langagiers en présence grâce à l'analyse contrastive (Delahaie, 2010). Ainsi, les apprenants aiguisent leurs facultés d'observation, d'analyse et de mise en relation afin d'établir des ponts entre les langues. Parallèlement, ils développent des habiletés d'argumentation, négocient le sens, et co-construisent des connaissances.

« La conscience critique s'éveille par des interactions d'autorégulation et d'étayage entre pairs d'une même langue ou par les questions des locuteurs d'autres langues ou variations » (Auger, 2008, p. 192).

Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant est d'aider les élèves à structurer leurs connaissances pour cibler l'acquisition de nouvelles compétences dans la langue cible. Ces phases de structuration des savoirs au cours des activités sont essentielles pour asseoir les prises de conscience quant au fonctionnement non seulement du système cible, mais aussi des systèmes de référence.

7.3. Quelques supports didactiques

Des supports didactiques existent en ligne afin d'aider les enseignants dans la mise en application de dispositifs en faveur de la diversité linguistique et culturelle.

Diverses associations ont vu le jour, constituant un réseau interactif européen, dont l'association internationale « Éducation et diversité linguistique et culturelle » (EDiLiC²⁶). Les membres ont d'abord été formés aux approches plurielles dans le cadre des réunions organisées par le CELV. Ils ont été formés avant de pouvoir à leur tour former d'autres personnes, dans leur pays d'origine (Lörincz & Schröder-Sura, 2014). Cette association poursuit l'objectif de promouvoir toutes les langues à l'école et se consacre principalement à l'éveil aux langues, au travers notamment du réseau français *Plurilingues*²⁷. Sur ce site, un blog est tenu pour rendre compte des actualités concernant l'éveil aux langues, mais

²⁶ URL : <https://www.edilic.org>

²⁷ URL : <https://plurilingues.e-monsite.com>

aussi fournir des informations sur les congrès internationaux de l'association. Des recherches sont référencées et des matériaux didactiques sont fournis.

Au Canada (Québec), le site *Élodil*²⁸ (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) propose de nombreuses activités à destination d'un public plutôt primaire. Ce projet d'éveil aux langues a été mis en place pour mettre en lumière, certes, la langue de scolarisation, mais aussi les langues des élèves et, plus largement, les langues du monde et faire réfléchir sur le fonctionnement des langues en lien avec l'apprentissage du français, langue d'enseignement. Un guide et des ressources sont directement accessibles en ligne. Y figurent notamment les *albums plurilingues* qui sont des livres de littérature jeunesse traduits dans 22 langues.

En Suisse, EOLE²⁹ (*Éducation et ouverture aux langues à l'école*) s'inscrit dans la même veine que les initiatives précédentes et propose de faire réfléchir sur les langues en s'appuyant sur les langues du monde (Perregaux et al., 2003). EOLE permet aussi de recourir à des activités qui exploitent diverses langues régionales. Il propose notamment 35 activités d'éveil aux langues directement disponibles en ligne et regroupées dans un document, et fournit les enregistrements audios nécessaires.

²⁸ URL : <https://www.elodil.umontreal.ca>

²⁹ PERREGAUX C., DE GOUMOËNS C., JEANNOT D. & DE PIETRO, J/-F. (dir.) (2003), *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, 2 vol. URL : <http://eole.irdp.ch/eole/>

8. DISPOSITIFS EN FAVEUR DE LA RECONNAISSANCE ET DE LA VALORISATION DES RÉPERTOIRES LANGAGIERS

8.1. Le Portfolio européen des langues

Outre ses différents projets, le Conseil de l'Europe a coordonné l'introduction d'un *Portfolio européen des langues* (PEL)³⁰, document personnel créé pour solliciter et faire reconnaître l'apprentissage des langues ainsi que les expériences interculturelles de toutes sortes. Ce portfolio se compose de trois parties : le passeport, la biographie langagière et le dossier. Le passeport contient les langues apprises à l'école, les langues apprises ailleurs qu'à l'école, les langues que la personne comprend mais ne parle pas. Ensuite, la personne est amenée à évaluer son niveau pour chaque compétence (lire, écrire, écouter, parler). La biographie langagière reprend quant à elle les langues avec lesquelles la personne est entrée en contact, via son cercle familial, via un voyage, entre autres. L'apprenant est censé compléter ce portfolio dès qu'il fait l'expérience d'une langue. Le dossier contient un résumé de ces connaissances et contacts. Le portfolio peut se présenter sous différentes formes, qui sont consultables sur son site officiel.

En somme, le bagage linguistique des apprenants est mis en valeur à travers ce travail de prise de conscience des acquis en matière de langue. Il permet de sensibiliser l'apprenant au plurilinguisme de manière positive. L'apprenant est amené à commenter ses compétences plurilingues, ses expériences interculturelles et personnelles. Il permet à l'apprenant de documenter son rapport aux langues, d'apporter la preuve sur le fait de développer une compétence plurilingue en enregistrant toutes sortes d'expériences d'apprentissage dans les langues, travail qui permet de certifier et de reconnaître ce cheminement et cette prise de conscience de sa propre compétence plurilingue. Il pourrait constituer une source de motivation pour apprendre davantage de langues.

8.2. La biographie langagière

La biographie langagière consiste en une production de discours sur les langues et sur leurs pratiques. Il s'agit de réfléchir sur les langues auxquelles les personnes ont été exposées

³⁰ Voir <https://www.coe.int/fr/web/portfolio> pour plus d'informations sur le Portfolio.

durant leur vie, et de découvrir l'usage, l'exploitation qu'ils ont fait de ces langues. Cette biographie reprend les langues connues partiellement ou non, les langues oubliées, les langues comprises et peut prendre différentes formes (collages, dessins, textes). Le rappel du biographique fait fonction de « processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire, de retour en arrière pour comprendre son présent langagier, de construction de soi autour de la thématique des langues » (Perregaux, 2002, citée par Aden & Leclaire, 2014, p.146). Cette biographie permet d'accéder à une légitimation du « déjà-là » (Castellotti, 2006, citée par Bretegnier, 2014) et de nourrir une réflexion sur la manière dont les apprenants se représentent et vivent leurs langues et leur plurilinguisme, et prennent conscience de la (re)composition de leur répertoire et de leurs propres rapports aux langues. Rappelons que ces « rapports peuvent, par exemple, être des rapports de motivation, de méfiance, de sécurité, de compétence ou d'incompétence (réels ou perçus) » (Auger & Le Pichon, 2021, p. 39).

Si l'enseignant demande à ses élèves de réaliser leur autobiographie langagière, il pourra à son tour prendre conscience des langues en présence et des rapports psychoaffectifs autour de ces langues. Lorsque les enseignants eux-mêmes se prêtent à l'exercice autobiographique, ils ont tendance à accorder beaucoup d'importance au parcours scolaire et aux langues étudiées à l'école (Melo-Pfeifer, 2019). « Les biographies langagières des apprenants traversées de langues minorées qu'elles soient régionales, d'immigration subissant des représentations sociolinguistiques parfois violentes et souvent idéologisées sont ici valorisées » (Couffin, 2014, p. 58). Enseignants et élèves se rendent compte de cette manière à quel point leur individualité linguistique est plurielle (Audras et al., 2011).

C'est dans ce cadre conceptuel que s'ancre notre recherche. La section suivante offre un aperçu de la démarche méthodologique adoptée. Elle sera suivie de la description et de l'analyse des données recueillies.

9. MÉTHODOLOGIE

9.1. Prémices et question de recherche

Depuis notre premier stage à la Pater-Damian-Sekundarschule à Eupen en janvier 2020, une envie de se nourrir des expériences et des observations effectuées au cours de ces stages pour en apprendre davantage sur la manière dont les enseignants utilisent la ou les langues en présence, celles qu'ils connaissent, mais aussi celles des élèves a été suscitée. C'est pourquoi ces stages se sont déroulés dans des classes DASPA ou dans des classes germanophones, le stage en communauté néerlandophone ayant été annulé à la suite de la situation sanitaire liée au Covid-19 en mars 2020, crise qui a mené à la fermeture des établissements scolaires.

Par ailleurs, le Covid-19 a continué à mettre à mal les observations au sein des établissements scolaires, même l'année suivante. En effet, les personnes externes ne pouvaient plus se rendre dans les bâtiments des écoles. Ensuite, les directeurs faisaient une exception lorsqu'il s'agissait de stagiaires et les accueillaient. Par contre, ayant un statut d'observatrice externe et non pas de stagiaire, dans le cadre de ce mémoire, il a été ardu de trouver des établissements favorables à notre venue. Il a fallu attendre que la situation sanitaire se stabilise pendant plusieurs semaines, avant de pouvoir enfin obtenir une réponse positive à nos nombreuses sollicitations.

Comme expliqué dans l'introduction générale, l'ambition de ce travail est d'analyser et de comparer les pratiques et représentations des enseignants dans deux contextes distincts et plusieurs hypothèses ont été avancées, en s'inspirant notamment des stages effectués précédemment. Elles constituent les lignes directrices de ce travail.

- 1 - Les enseignants pensent qu'il faut connaître la langue de l'élève pour pouvoir l'aider. S'ils ne la connaissent pas, ils ne se risquent pas à établir des comparaisons entre le français et la langue d'origine des élèves.
- 2 - Les enseignants de DASPA ne recourent pas à la langue d'origine des apprenants, tandis que les enseignants de français en communauté germanophone utilisent l'allemand, notamment pour traduire.

- 3 - La langue maternelle des apprenants en communauté germanophone est valorisée en classe, alors que celle des primo-arrivants en DASPA est ignorée.
- 4 - Les enseignants ont tendance à considérer la langue d'origine des apprenants comme un frein.

Des démarches ont été entreprises auprès des directeurs d'établissements scolaires directement visés par cette recherche afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses. Définissons désormais le terrain sur lequel se dérouleront les observations et répondons à ces questions : Où ? Quand ? Quel public et quels participants ?

9.2. Démarches de prise de contact et public cible

Depuis le début de l'année académique 2021-2022, des mails ont été envoyés aux établissements scolaires germanophones et aux établissements scolaires qui organisent des dispositifs d'accueil de primo-arrivants (DASPA) en province de Liège, précisant de manière générale l'objet de ce travail.

Un mail³¹ a été envoyé aux établissements scolaires germanophones. Un seul directeur, parmi toutes les écoles germanophones contactées, a répondu favorablement à notre requête. Cet établissement scolaire se situe à Saint-Vith, à environ 95km de Liège. Il a été précisé qu'il est nécessaire d'observer des classes de niveaux et degrés d'enseignement différents afin de pouvoir accéder au plus large panel possible de pratiques liées aux approches plurielles en un minimum de temps. À partir de plusieurs échanges avec le directeur de l'établissement, ont été définis le public cible (quelles classes ? quelles années ?) ainsi que les dates durant lesquelles les observations se dérouleront. Un horaire³² a ainsi pu être établi par le directeur lui-même, validé par nos soins au préalable, avant d'être transmis aux différentes enseignantes concernées³³.

Les observations au sein de cette école se sont déroulées du 14 au 25 mars 2022. Différentes années ont été observées : une classe de deuxième année générale, de troisième année générale et de transition électromécanique, de quatrième année générale et technique électromécanique, de cinquième année générale et professionnelle et, enfin, de sixième

³¹ Voir annexe 2.1. : *E-mail envoyé aux établissements scolaires germanophones*, p. 102.

³² Voir annexe 2.2. : *Horaires des observations à Saint-Vith*, p. 102.

³³ Voir annexe 2.3. : *E-mail envoyé aux enseignantes de l'établissement secondaire germanophone*, p. 103.

année générale. Ce qui importait était d'observer les trois enseignantes au moins le même nombre d'heures. Le contexte pouvait varier pour offrir davantage de situations d'enseignement.

Ensuite, les établissements scolaires qui bénéficient d'un dispositif d'accueil des primo-arrivants (DASPA) en province de Liège ont été à leur tour contactés par mail³⁴. Un premier établissement situé à Verviers a semblé rapidement intéressé par la demande, car la secrétaire de l'école nous a posé des questions plus précises sur les modalités à prendre pour pouvoir effectuer ces observations. Au bout de quelques échanges, il était toujours impossible de trouver une date pour les débiter, en raison d'abord de la recrudescence des cas de Covid-19 dans l'école, puis de l'absence de la coordinatrice des classes de type DASPA pour plusieurs semaines. Au bout de deux mois à nous faire miroiter une potentielle rencontre avec les enseignantes du DASPA, la secrétaire de l'établissement n'a plus donné suite à nos sollicitations. C'est alors que tous les établissements scolaires dispensant des cours dans des classes de DASPA en province liégeoise ont été contactés une nouvelle fois, avant les vacances de printemps. Seuls deux établissements ont répondu favorablement à notre requête. Le premier établissement se situait à Spa, le second à Liège. C'est ce dernier qui a pu rendre possible la réalisation de ce travail.

Les observations se sont déroulées durant deux semaines, du 16 au 27 mai 2022, au sein de quatre classes de DASPA de niveaux différents (apprenants analphabètes ; niveaux A1 à B1 selon les classes). L'une des trois enseignantes est tombée malade au dernier moment et a été absente durant la quasi-totalité de ces deux semaines, ce qui ne nous a malheureusement pas permis de réaliser toutes les observations souhaitées dans sa classe, ni l'entretien convenu au départ. À vrai dire, nous avons pu uniquement observer six heures de cours, dont quatre heures en co-enseignement à la fin de la période de nos observations. Un horaire³⁵ a été établi par nos soins en fonction de leurs disponibilités. Les classes étaient regroupées selon les orientations futures et professionnelles des élèves et selon leurs niveaux d'alphabétisation et en langue française. C'était le parti pris du corps enseignant cette année. Chaque classe a douze heures de français par semaine. Concernant les profils des élèves, une classe rassemblait quelques élèves analphabètes ou peu alphabétisés (D1/D2). Dans une autre classe ont été regroupés les élèves scolarisés dans leur pays d'origine qui suivent les cours de DASPA depuis moins d'un an (D3). Si les élèves sont en

³⁴ Voir annexe 2.4. : *E-mail envoyé aux établissements scolaires disposant de classes DASPA*, p. 103.

³⁵ Voir annexe 2.5. : *Horaires des observations à Liège*, p. 104.

fin de parcours dans le DASPA, car ils sont dans le programme depuis pratiquement deux ans, alors ils sont regroupés dans une classe (D4). Enfin, la dernière classe observée comprenait des élèves ayant été très scolarisés dans leur pays d'origine, qui ont pour objectif de poursuivre leurs études en Belgique (D5).

Parmi ces deux établissements scolaires, trois enseignantes nous ont ainsi accordé leur confiance afin de mener à bien ce travail. Avant toute observation, une première rencontre a été établie avec les enseignantes afin de nous présenter respectivement et d'échanger quelques informations. De notre côté, l'objet de cette étude a de nouveau été présenté sans être défini dans les détails, pour éviter tout risque de biaiser et d'influencer de futurs comportements observés. Les enseignantes avaient en effet déjà été averties par e-mail que les observations porteraient sur leur utilisation de la langue ou des langues en classe et que les données récoltées seraient anonymisées et exploitées uniquement dans le cadre de ce travail de fin d'études (cf. annexe 2.3., p. 103). Les enseignantes observées étaient préalablement prévenues de notre présence durant leurs heures de cours puisqu'un planning avait été rédigé soit par le directeur, soit par nos soins en fonction des disponibilités des enseignantes et ce planning leur avait été communiqué. Durant cette même entrevue, certaines informations ont été glanées concernant les profils des élèves (niveau, alphabétisation), l'organisation des cours, le fonctionnement général de l'établissement scolaire, ainsi que leur façon de travailler avec les élèves. Cette entrevue a permis de nouer le contact.

Une quinzaine d'heures ont donc été observées par enseignante dans les deux contextes. L'objectif de notre étude n'est pas de recueillir une quantité importante d'informations, mais d'obtenir des informations qui permettront de décrire et d'analyser les pratiques et représentations de quelques enseignants. Pour ce faire, nous avons eu recours à la méthode de l'observation et à des entretiens dans le cadre de cette étude qualitative.

9.3. Collecte des informations

9.3.1. Méthode de l'observation

Dans le cadre de ce travail, des observations ont été menées : les enseignantes issues de deux contextes différents sont observées au cours de leur activité d'enseignement durant

une quinzaine d'heures chacune. Ici, il s'agissait d'une « observation non participante », puisque l'observatrice n'était pas impliquée dans les activités.

« L'observation consiste à récolter les pratiques concrètes d'acteurs situés dans des contextes précis, à aller comprendre soi-même, en propre, sur place le déroulement de la vie dans une organisation sans trop en perturber les activités ordinaires et à chercher la signification de ce qui se passe entre les acteurs concernés » (Chevalier & Stenger, 2018, p. 95).

L'observation permet ainsi d'obtenir des informations sans intermédiaire. De plus, l'entièreté de leurs pratiques peut être analysée, alors que si nous nous fions uniquement aux déclarations des sujets lors d'entretiens, ceux-ci peuvent estimer que certaines pratiques ne sont pas importantes à mettre en avant, voire même décider consciemment de ne pas partager certaines d'entre elles. Dès lors, les données recueillies par observation seraient plus fiables (Becker, 1970, cité par Chevalier & Stenger, 2018). Les intervenants pourraient par ailleurs ne pas penser à préciser certaines pratiques, car elles seraient perçues comme peu légitimes ou trop banales. Ces pratiques se révèlent donc au cours des observations.

L'observation permet en outre de rendre compte du caractère social des situations.

« La saisie des pratiques sociales par l'observation passe par la description des scènes de la vie sociale mais aussi par les commentaires qu'en font les individus : les conversations qui accompagnent la pratique, les sentiments éprouvés (satisfaction, déception), la manière de le faire (sérieux, décontraction). Ces commentaires renseignent sur le sens que les acteurs donnent à leur action » (Chevalier & Stenger, 2018, p. 98).

Chaque observateur essaie de se faire oublier le plus possible. Toutefois, le fait même d'observer modifie la situation observée. Il s'agit du *paradoxe de l'observateur* (Schwartz, 1993, p. 271). En effet :

« On n'observe jamais la réalité psychique, mais toujours la réalité psychique perturbée par le fait qu'on l'observe et perturbée par le fait qu'on s'identifie à celui qu'on observe, et qu'on est soi-même perturbé par le fait que celui qu'on observe nous observe aussi en train de l'observer » (Cicccone, 2012, p. 68).

Par contre, il est essentiel non seulement d'adopter une posture de distanciation par rapport à la situation observée, mais aussi de veiller à ne pas tomber dans une restitution subjective des pratiques (Chevalier & Stenger, 2018), c'est-à-dire qu'il ne faut pas interpréter la situation pour l'adapter à sa vision et à ses attentes. Conserver un regard décalé des différentes situations permet également de continuer à pointer du doigt des pratiques qui

pourraient sembler au fil du temps naturelles ou banales, surtout lorsque les heures d'observation s'accumulent dans la même classe et que l'observateur se familiarise à l'environnement et s'habitue, dans ce cas-ci, aux pratiques de l'enseignant concernant les langues.

Pour éviter de tomber dans ces travers (défaut de distance, subjectivité), une grille d'observation des pratiques enseignantes a été créée afin de pouvoir porter son attention sur des éléments spécifiques. Il importait, ainsi, de convenir de ces éléments au préalable afin d'appréhender au mieux les gestes professionnels des enseignantes qui s'inscrivent dans les approches plurielles. Une première grille lacunaire a été rédigée, orientée par les observations effectuées lors de stages précédents, avant d'être approfondie. Voici son canevas :

Quelles informations spécifiques observer ?

- Les éléments de contexte et profils : Quel local ? Qui sont les différents intervenants (profil des élèves et de leur enseignant) ? Quelle heure de la journée (matin, après-midi) ? Plusieurs heures de cours consécutives ? Quel niveau de langue ? Langue maternelle des élèves ?
- Le déroulement du cours : Sur quoi porte le cours ? Comment se déroule-t-il ?
- La collecte des pratiques de l'enseignant : Que dit-il ? Que fait-il ? (gestes, actions)

Les premières observations, dans deux classes différentes, ont permis de compléter la grille d'observations³⁶. C'est à ce moment-là qu'il a été décidé d'approfondir la partie sur la collecte des pratiques de l'enseignant et d'y ajouter une partie spécifique sur l'utilisation des langues qui repose sur les éléments qui mènent à utiliser telle ou telle variété linguistique. Cette grille ne se voulait toutefois pas exhaustive : il est impossible de tout prévoir. L'imprévu occupe toujours une place dont il faut tenir compte. Les grilles permettaient de garder toujours à l'esprit les informations qu'il était nécessaire de collecter à chaque heure observée, les informations obtenues sur les éléments de contexte étaient toutefois regroupées sur une feuille destinée à cet effet, par classe, afin d'éviter la redondance des données collectées.

³⁶ Voir annexe 2.6. : *Grille d'observations*, p. 104.

Les notes prises durant ces observations, heure après heure, constitueront la base concrète à partir de laquelle les analyses seront effectuées. Il s'agira alors d'établir des comparaisons entre les différentes situations observées, en n'oubliant pas de préciser le contexte (classe germanophone ou DASPA) dans lequel les enseignantes donnent cours.

9.3.2. Entretiens (semi-)directifs

Au terme de ces observations, il semble essentiel de pouvoir échanger avec chaque enseignante observée afin de mieux appréhender leurs conceptions autour de leurs représentations et de leurs pratiques d'enseignement vis-à-vis des langues lors d'entretiens. Ces derniers visent principalement à comprendre et découvrir davantage les personnes observées. L'objectif principal de ces entretiens est ainsi de recueillir le maximum d'informations qui permettront d'analyser voire d'interpréter le plus fidèlement possible les données récoltées jusqu'alors. Il s'agit d'un moyen d'en apprendre davantage sur leur parcours et sur leur répertoire linguistique personnel, sur leurs représentations de leurs pratiques langagières effectives en classe. Grâce à ce moyen, les enseignantes sont également amenées à commenter leurs propres pratiques.

Chaque enseignante est invitée à répondre au même nombre de questions de base. Il arrive parfois que des réponses à certaines questions réclament un peu plus d'éclaircissement, flexibilité permise par ces types d'entretiens semi-directifs où se mêlent questions balises et questions soulevées au cours de l'interaction (Fassin, 1990). Les entretiens se sont déroulés dans un climat de confiance au terme des deux semaines d'observations réalisées et ont duré approximativement une vingtaine de minutes. Les intervenantes pouvaient prendre le temps de répondre aux questions et de chercher leurs mots. Il s'agissait plus d'un échange avenant et respectueux. Le tutoiement a été conservé avec les enseignantes avec lesquelles il avait déjà été instauré durant les deux premières semaines au cours des échanges précédant l'entretien.

Ces entretiens ont été préparé en amont afin de pouvoir répondre au maximum à l'objet de l'étude et de cerner davantage leur profil. Au préalable, un guide d'entretien³⁷ a été rédigé autour de plusieurs thématiques, telles que le parcours scolaire des personnes interrogées, leur parcours professionnel avec un public FLE, leurs représentations du multilinguisme, leurs connaissances des approches plurielles, leurs pratiques effectives liées aux langues

³⁷ Voir annexe 2.7. : *Guide d'entretien*, p. 105.

(activités de comparaison, traduction, etc.). Ce guide d'entretien a été prétesté auprès de collègues des enseignantes observées afin d'être complété. La quantité, l'ordre et les formulations des questions ont pu varier d'une intervenante à l'autre, mais l'objectif de la présence de ce guide était de s'assurer que tous ces thèmes soient abordés avant la fin de l'entretien. Ce guide s'est notamment inspiré du questionnaire de biographie langagière repris dans l'ouvrage intitulé *Défis et richesses des contextes multilingues. Construire des ponts entre les cultures* de Nathalie Auger et d'Emmanuelle Le Pichon (2021, pp. 139-140).

Côté pratique, le choix avait été laissé dès le départ aux enseignantes d'échanger de vive voix ou par écrit, à leur convenance, pour éviter d'interférer dans leur planning. Quatre entretiens se sont déroulés en présentiel, lors d'heures où les enseignantes ne dispensaient pas de cours afin de les déranger le moins possible. Nous disposions ainsi de cinquante minutes pour nous entretenir dans une classe, la salle des professeures étant source de trop de passage et de bruit. Ces entretiens ont été enregistrés afin de faciliter le traitement des informations recueillies et leur retranscription. Contrairement à l'envoi d'un questionnaire par écrit, le présentiel a permis d'observer l'aspect non-verbal de ces échanges (posture, gestes), « partie intégrante du système d'interaction qui s'instaure entre des individus qui dialoguent » (Cosnier, 1984, cité par Glaus, 2002, p. 31). Une enseignante a préféré réaliser cet entretien par écrit, par facilité et manque de temps. Son choix a été respecté. Les questions reprises dans le guide d'entretien ont alors été formulées explicitement et elles leur ont été fournies par e-mail. Il faut également préciser que les informations qui permettraient d'identifier éventuellement la personne ont été anonymisées dans un souci de confidentialité.

L'intervenante était prévenue en amont qu'elle serait enregistrée et qu'un support papier sur lequel figure le guide d'entretien représenterait la ligne de conduite suivie lors de cette conversation. Une des intervenantes a d'ailleurs préféré en prendre connaissance avant de commencer l'entretien. Au départ, il a été difficile de s'éloigner du guide d'entretien, dans le sens où les questions étaient posées les unes après les autres et le canevas respecté. Petit à petit, lors des trois autres entretiens, il était plus aisé d'instaurer des moments de silence, de laisser vraiment le temps à l'intervenante de s'exprimer, et de l'écouter attentivement afin de rebondir sur un ou deux éléments avant de poser des questions complémentaires. Il ne fallait pas hésiter à reformuler les propos des intervenantes pour s'assurer d'être sur la même longueur d'onde. Le chercheur ne doit pas uniquement se focaliser sur les questions

à poser : il doit interagir avec l'intervenant en manifestant de l'intérêt, de l'empathie et une volonté de partage (Imbert, 2010).

Aucune note n'a été prise lors de ces entretiens, puisqu'un enregistrement était effectué. Cela a permis d'entretenir une conversation assez fluide et de ne pas davantage perturber l'intervenante qui aurait pu avoir tendance à s'adapter au rythme de la prise de notes et fournir moins de détails lors de ses réponses.

Même si les entretiens portaient sur les mêmes questions de fond (cf. guide d'entretien), l'entretien individuel a été privilégié. Ce dernier favorise l'attention et l'intimité et permet d'éviter l'apparition d'éléments perturbateurs (Fassin, 1990). De plus, les questions portaient notamment sur le répertoire linguistique, les pratiques et représentations des enseignantes. Un entretien collectif aurait pu influencer les réponses des unes et des autres.

Des entretiens semi-directifs ont été mis en place avec quatre des cinq enseignantes en présentiel. Comme précisé précédemment, le guide d'entretien était composé des questions classées par thématique. Ce mode de fonctionnement permet de réduire le stress, mais aussi de faciliter l'analyse et la comparaison des interviews (Fassin, 1990). Le questionnaire fourni par mail était basé sur ce guide d'entretien, mais aucune question complémentaire ne pouvait être posée. C'est pourquoi cet entretien est quant à lui directif : l'enseignante s'est moins épanchée dans ses réponses, qui étaient plus courtes et qui pourraient ainsi ne pas révéler le fond de sa pensée (Sauvayre, 2013). Nous avons bien conscience que ce type d'entretien pourrait réduire la qualité des données recueillies.

9.4. Traitement des données

Dans un premier temps, les notes des observations ont été retapées avant d'être structurées dans des tableaux afin de pouvoir mener une analyse de contenu à visée interprétative ou inférentielle (Mucchielli, 2006). Cette approche permet de décrire et d'utiliser le contenu des différentes observations afin d'en tirer des significations pertinentes dans le cadre de notre problématique. Plus exactement, une analyse de contenu thématique, a été effectuée, car elle consiste à regrouper par thèmes des matériaux soulevés par et communs à plusieurs enseignants (Tesch, 1990 ; Savoie-Zajc, 2000, cités par Wanlin, 2007).

Le thème peut être défini de deux manières : « Dans le premier sens, le thème "conceptualisant" correspond [...] à un sujet abordé par plusieurs participants à la recherche. Dans le second sens, un thème serait aussi considéré comme une "prise de vue" d'un ensemble de données » (Braun & Clarke, 2006, cités par Dionne, 2018, p. 329). Ces deux significations ont été prises en compte.

Le nombre de thèmes est moindre par rapport aux énoncés (mots, phrases ou paragraphes) qui décrivent plus précisément le thème dont il est question afin de lui attribuer une certaine identité. Les différents thèmes se sont révélés au fil des observations effectuées (traduction, paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible, entre autres.). Les *verbatim* récoltés lors de ces observations, c'est-à-dire les comptes-rendus fidèles des dires des enseignantes, ont été placés dans un tableau à deux entrées : dans la première figurent les thématiques dégagées, dans la seconde les différentes occurrences de ce thème matérialisées dans ces *verbatim* et quelques éléments de contexte ou d'analyse. Cette manière de procéder s'intitule le « repérage des indices et l'élaboration des indicateurs » (Bardin, 1997, citée par Wanlin, 2007, p. 150).

Dans un second temps, les différents entretiens menés en présentiel ont été retranscrits. Chaque question a quant à elle été réduite à des mots-clés, dans la colonne de droite, pouvant renvoyer et correspondre à des thèmes soulevés lors des observations. La liste de mots-clés n'a pas été établie en amont, puisque ceux-ci ont été induits des différents entretiens oraux ou écrits à la suite de plusieurs lectures de ces (re)transcriptions, même si le guide d'entretien soulevait déjà certains thèmes. C'est pourquoi les thèmes de cette analyse peuvent à la fois s'en écarter, mais aussi faire référence aux thématiques reprises dans le guide. Les différents *verbatim* ont ainsi été retranscrits dans la première colonne, dans la seconde sont donc repris les différents mots-clés afin de pouvoir mener une analyse et de dégager les grandes tendances des pratiques et représentations des enseignantes observées.

10. AUTOUR DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTES

10.1. Les observations dans les classes

Les notes recueillies au cours des observations serviront de base à une future mise en perspective des pratiques des enseignantes au sein des deux contextes. Ces notes sont organisées d'abord en fonction des contextes (contexte germanophone ou DASPA et exolingue), puis en fonction des enseignantes observées. Elles sont ensuite subdivisées : chaque tableau rend compte des observations lors d'une heure de cours ou de deux heures de cours consécutives avec la même enseignante. Il a deux entrées : les thèmes et les *verbatim*, c'est-à-dire les retranscriptions fidèles des termes exacts des enseignantes, qui viennent illustrer les thèmes dont ils font partie. Quelques informations sur le profil de la classe sont également fournies : nombre d'élèves dans la classe, option suivie, langue maternelle connue des élèves ou pays d'origine, âge. Le contexte d'enseignement est également précisé, c'est-à-dire la façon dont se déroule le cours, le sujet du cours, ainsi que quelques habitudes et routines de l'enseignante. Il est désormais temps d'entrer plus en détails sur les observations effectuées au sein de ces classes.

10.1.1. Les observations au sein des classes en communauté germanophone³⁸

Des classes d'enseignement général, d'enseignement technique et d'enseignement professionnel ont été observées en communauté germanophone afin d'offrir un large panel de situations et contextes différents, mais seules trois enseignantes ont été observées afin de suivre leurs pratiques dans ces divers contextes. Les élèves suivent des options telles que l'électromécanique, l'électricité, la bureautique ou encore l'agriculture. Pour détailler un peu plus le profil des élèves, les classes sont constituées majoritairement d'élèves dont la langue maternelle est l'allemand. Certaines classes sont constituées d'élèves francophones, dont l'une d'elle dirigée par Madame C, où la moitié des élèves est francophone et l'autre moitié germanophone. De par sa proximité géographique avec le Grand-Duché du Luxembourg, cet établissement scolaire accueille également de nombreux élèves luxembourgeois, qui maîtrisent généralement le français à l'oral.

³⁸ Voir annexes 3 : *Notes d'observation – Saint-Vith*, pp. 107-144.

Le français est utilisé la majorité du temps par les enseignantes pour annoncer l'organisation du cours (gestion du temps, programme du jour, journal de classe, routines), donner des consignes, ramener l'ordre dans la classe, encourager les élèves à s'exprimer, rendre des feedbacks et donner des conseils, expliquer des notions aux élèves. Elles ne fournissent pas systématiquement la traduction aux élèves qui posent une question de vocabulaire³⁹, car « il faut essayer de comprendre même sans le mot. » (*Madame C*).

1) *Synonyme, paraphrase, exemplification en langue cible et/ou gestes*

Les enseignantes recourent en effet à d'autres stratégies. Elles proposent des synonymes connus par les élèves :

« Des **données**, ce sont des informations. » (*Madame A*)

« Attention, ici, **mines**, on parle des visages. » (*Madame A*)

« La **toile**, la peinture, c'est dans ce chapitre-ci des synonymes. C'est juste pour que vous puissiez varier votre vocabulaire. » (*Madame C*)

Elles paraphrasent aussi des idées, expliquent le sens des mots et/ou donnent des exemples :

« Le **visa**, c'est le papier pour voyager en dehors de l'Union européenne. Sinon, on a juste besoin de la carte d'identité. » (*Madame A*)

« *Bi-*, ça veut dire *deux*. **Bilingue**, c'est quand tu parles deux langues. » (*Madame A*)

« Mercredi après-midi, vous avez **congé**. » (*Madame A*)

« En Europe, on avait la **paix**. Puis, Poutine a commencé la guerre. » (*Madame A*)

« La plupart des voitures, c'est 90% des voitures par exemple. » (*Madame B*)

« Quand vous avez 11 notes dans votre journal de classe, vous êtes **renvoyés**. *Was bedeutet das ?* » (*Madame B*)

Un élève demande ce que signifie **envisageable**, l'enseignante répond : « Qu'on peut considérer comme possible. En allemand, je ne sais pas. » (*Madame C*)

Une enseignante en particulier accompagne également ses dires de gestes. Par exemple, pour expliquer ce qu'est *le coucher de soleil*, Madame A paraphrase cette expression par *Le soleil va dormir*, en accompagnant ses mots de gestes pour désigner *le soleil* et *dormir*. Voici différents exemples⁴⁰ :

³⁹ Les termes mis en évidence en gras sont les termes où une explication a été demandée par les élèves.

⁴⁰ Les termes mis en évidence en gras dans les exemples suivants sont ceux qui bénéficient d'un accompagnement gestuel simultanément à leur prononciation.

« **Notez** aussi ce que vous **voyez**. » (*Madame A*)

« On ne **parle pas**. Il y a juste les **oreilles** qui travaillent maintenant. » (*Madame A*)

Une fois, pour faire comprendre le mot *rouspéter*, Madame B va jouer un jeu de rôle avec l'élève francophone de sa classe en choisissant une situation familière aux élèves : l'enseignante rouspète parce qu'un élève n'a pas fait son devoir. De cette manière, les élèves accèdent au sens, sans recourir à une traduction.

Les enseignantes expliquent également des notions grammaticales en utilisant des termes auxquels les élèves ont déjà été confrontés précédemment. Elles n'hésitent pas à recourir au métalangage adéquat : les élèves connaissent ces termes précis et savent généralement à quoi ils renvoient, car ils les ont déjà appris en allemand. Si ce n'est pas le cas, il suffit d'un exemple pour leur rafraîchir la mémoire.

« Le futur simple, tu prends l'infinitif et tu ajoutes la terminaison. Qu'est-ce qui se passe avec les verbes en *-re* ? » (*Madame A*)

« Pense qu'il y a des accents en français sur le participe passé. » (*Madame A*)

« Attention, exception. C'est un verbe où ton radical change. » (*Madame B*)

« En français, c'est sujet-verbe-objet pour une phrase. Si c'est une question, on change l'ordre. » (*Madame B*)

Les enseignantes font aussi preuve d'ironie et d'humour en français, afin de faire passer leurs remarques disciplinaires de manière plus légère.

« *Nom élève*, je vois que tu as beaucoup noté. » (alors qu'il n'a rien écrit) (*Madame A*)

Un élève prononce un laid mot. L'enseignante réagit : « Non, je préfère zut, flûte, saperlipopette, sapristi. Si tu répètes, j'oublie. » (*Madame B*)

Un élève regarde par la fenêtre, l'enseignante lui dit : « Qu'est-ce qui se passe par là dehors ? Il y a des filles ? » (*Madame B*)

« Les **chapeaux**, ça n'a rien à voir avec ce que *nom élève* porte sur la tête presque à chaque heure de cours [l'élève retire sa casquette]. C'est un texte écrit un peu plus grand. » (*Madame C*)

« Vous pouvez travailler ensemble, mais méfie-toi. À côté de lui, on parle beaucoup, mais pas du travail. » (*Madame C*)

Il arrive parfois que les enseignantes recourent à l'utilisation d'autres langues que la langue d'enseignement, à savoir le français, et ce, pour diverses raisons.

1) Traduction et emploi d'autres langues

Les enseignantes observées utilisent la traduction afin d'expliquer notamment un terme ou une expression qu'elles estiment difficiles pour le niveau de la classe, lorsque les termes sont spécifiques au contexte ou difficiles à appréhender. À la demande des élèves, les enseignantes peuvent traduire certains mots, soit vers le français (pour les francophones), soit vers l'allemand (pour les germanophones). Lorsque les élèves lui posent une question en allemand, Madame B répond : « Je ne comprends pas », de sorte que l'élève lui repose sa question, mais cette fois, en français, alors que Madame A répond à la question posée en allemand, en français. Il lui arrive aussi, mais rarement, d'utiliser le *platt*, dialecte local, et de dire *Ich verstehe dat nit* afin d'obtenir, sur le ton de l'humour, qu'ils parlent français. S'il y a des francophones dans la classe, les enseignantes observées leur demandent parfois de traduire à leur place, mais ils ne savent pas forcément tout traduire. Au sein de la troisième année professionnelle, il y a un élève néerlandophone qui est sollicité pour traduire en allemand quelques termes techniques contenus dans le manuel *Profil*, pour le reste de ses camarades, s'il les connaît.

Lors de productions orales, si l'élève ne connaît pas un mot qu'il souhaite utiliser, les enseignantes le traduisent pour ne pas entraver la communication. Quand les enseignantes posent une question de vocabulaire aux élèves, elles attendent généralement l'équivalent du mot ou de l'expression en allemand. Si un élève connaît la traduction du mot en allemand, il la partage à l'ensemble de la classe. Lorsque les élèves sont confrontés à des termes auxquels ils n'ont jamais été confrontés, souvent au cours de compréhensions à l'audition ou à la lecture, les enseignantes demandent :

« Quels sont les mots que vous ne comprenez pas et que je dois traduire ? » (Madame B)

Les enseignantes traduisent des termes que les élèves ne connaissent pas en allemand.

« Humidité *heiß Feuchtigkeit*. » (Madame A)

« L'histoire de l'art, c'est *Kunstgeschichte*. » (Madame C)

Madame B précise quant à elle chaque fois l'article qui accompagne le substantif lorsqu'elle donne l'équivalent d'un mot en allemand, comme suit :

« Pour tout le monde, le pic, c'est *der Gipfe*, le sommet, c'est *die Spitze*. S'écraser, c'est *abstürzen* dans ce contexte. » (Madame B)

Parfois, les traductions sont spontanées. L'enseignante anticipe la question liée à la non-compréhension d'un mot de vocabulaire et traduit.

« Le conditionnel, c'est aussi pour faire une suggestion, donner des conseils. *Ein rat geben.* » (Madame A)

« Si vous avez un doute, *Zweifel*, vous me demandez la prononciation. » (Madame C)

Madame B demande quelle est la traduction en allemand pour désigner une *consonne*. Les élèves répondent *Mitlaut*, mais elle souhaite l'autre mot, *Konsonant*, car elle établit cette distinction entre les deux termes allemands :

« Mitlaut, c'est ce qu'on dit en primaire, mais normalement on dit Konsonant. » (Madame B)

Tout recours à l'allemand ne se résume pas à la traduction d'un seul mot. Lors de la lecture du livre *Les enfants de la résistance* en classe, Madame A traduit non seulement des mots-clés du texte, tels que *déménagement* (*Umziehung*) ou *guerre nucléaire* (*Blitzkrieg*), mais elle résume également l'ensemble d'un chapitre en allemand afin d'assurer que les élèves ont accès au sens du texte et puissent comprendre le fil conducteur de l'histoire. Elle met aussi en garde contre des termes péjoratifs qui se trouvent dans le texte et insiste bien en allemand sur le fait que les élèves ne doivent pas utiliser un terme tel que *les Boches* :

« *Les Boches*, c'est vraiment un mot méchant pour dire *Les Allemands*. *Boches ist so pejorativ als Kanaken. Boches ist eine Beleidigung. Benutzt das Wort nicht.* » (Madame A)

Madame B, avec une seule classe, à savoir la troisième année professionnelle, passe régulièrement du français à l'allemand d'une phrase à l'autre, voire au sein de la même phrase, ce qu'elle désigne elle-même comme du *frallemant* lors des entretiens. Voici deux exemples de cette alternance codique :

« Il y a conseil de classe *nächste Woche*. » (Madame B)

« J'ai besoin d'*andere Stimmen*. *Du machst le patron, nom élève ?* » (Madame B)

Ce n'est pas la seule à employer l'alternance codique.

« Les territoires d'Outre-Mer sont presque *unabhängig*, mais les départements d'Outre-Mer ont *dieselbe Gesetze* qu'en France. » (Madame A)

« Tu sais, *Klassensprecher*, ce n'est pas que (...). » (Madame C)

Dans certains exercices, les élèves doivent utiliser un terme donné en allemand, le traduire, avant de l'utiliser au sein d'une phrase en français. Dans d'autres, des phrases en allemand

sont fournies et les élèves doivent les traduire. Ce type d'exercices a été observé dans les trois classes. Les emplois de l'allemand servent aussi à expliquer des exercices, si les élèves ont un blocage et ne parviennent pas à se lancer dans la tâche demandée. Cela a été observé chez l'ensemble des enseignantes. Dans l'exemple suivant, l'élève ne comprend pas l'exercice qui consiste à chercher des mots d'une même famille. Alors, l'enseignante lui explique ce qu'elle entend par *famille* dans la langue maternelle de l'élève afin qu'il puisse réaliser l'exercice demandé :

« *Du musst dieselbe Grundlage haben. Par exemple, Das Vertrauen – vertrauen ; die Heilige – heilig. Substantiv oder Adjektiv oder Verbum.* » (Madame A)

Il arrive aussi que l'enseignante recourt à l'allemand pour faire comprendre à l'élève ce qu'elle attend de lui.

« Pour les images, vous ne mettez pas juste *katl*. Vous mettez *kalt haben*. Je veux une expression. » (Madame A)

Par citer un autre exemple, Madame B demande à un élève d'utiliser une autre structure que *Il est recommandé de* pour donner un conseil au cours d'un exercice. Pour l'aider, elle donne cette fois, en allemand, un exemple d'une autre structure (« *Es ist notwendig, zum Beispiele* ») afin qu'il puisse trouver la structure en français lui-même. Dans un autre cours, elle demande quels sont les modes que les élèves connaissent en français. Les élèves ne réagissent pas, alors elle dit :

« En allemand, c'est *Modi*. L'indicatif est un mode et chaque mode a des temps. Pouvez-vous me citer les autres modes ? » (Madame B)

« Le futur antérieur, c'est le *Futurzwei* en allemand. » (Madame B)

Lors d'un test sur le passé composé, l'enseignante passe dans les bancs. Un élève a écrit sur sa feuille « *Je suis aller ». Pour faire réaliser à l'élève ce qu'il a écrit, elle pointe du doigt cette phrase et lui dit en allemand : « *Ich bin gehen » (traduction littérale). Il comprend directement qu'il n'a pas utilisé le participe passé du verbe, mais l'infinitif du verbe, et se corrige. Elle recourt ainsi à la langue maternelle de l'élève au lieu de recourir au métalangage et établit directement des liens entre les langues en comparant des structures similaires (auxiliaire + participe passé en allemand et en français).

Pour s'assurer que les élèves comprennent bien certains conseils ou feedbacks relatifs à des évaluations, il arrive donc que les enseignantes emploient l'allemand, notamment pour

renvoyer à des termes relatifs à la cotation des autres cours, comme dans le premier exemple ci-dessous :

« À la fin, vous avez les *Bewertungskriterium*. Faites attention, vous avez des points pour votre *Leistung* et votre *Aussprache*. Chacun doit enregistrer son texte, même si vous l'avez fait par groupe de deux. *Eigene Leistung* est pour des points. » (Madame C)

« Essaie de développer tes idées de manière un peu plus longue que ce que tu fais dans les tests. Ce n'est pas négatif ce que je te dis là, mais tes réponses sont toujours très concises. Comment est-ce qu'on dit ça en allemand ? C'est souvent très complet, mais *sehr zusammengefasst*. » (Madame C)

Lors de la distribution de contrôles, certains élèves demandent pourquoi ils ont perdu des points. Pour indiquer ce qu'elle attendait comme réponse, l'enseignante utilise parfois l'allemand afin de justifier sa cotation :

« Il fallait justifier, *begründen*. *Jedes Mal begründen*. » (Madame A)

Lors de la semaine autour de la Francophonie à l'école, les enseignantes ont réalisé un bi-parcours à la médiathèque afin de faire manipuler aux élèves différents ouvrages et d'arriver à se repérer dans le rangement des livres, bandes dessinées. Ce bi-parcours était effectué par tous les élèves, toutes années confondues : ils étaient amenés à répondre à des questions en repérant des informations sur les couvertures et dans les ouvrages à leur disposition dans le local. Une fois le quizz terminé, ils devaient valider leurs réponses sur la tablette. Chaque classe se situait ainsi dans un classement (en fonction des résultats obtenus) et celle qui arrivait première recevait une petite récompense. Dans ce contexte plus ludique, Madame A utilisait l'allemand pour guider les élèves à travers les allées de livre, tandis que Madame C n'employait que le français. Madame A utilisait d'ailleurs le mot allemand *Mediothek* plutôt que son équivalent français *médiathèque* pour désigner cet espace.

« Vous prenez un Ipad par groupe et vous allez sur l'application bi-parcours. *Wir müssen ihre Gruppe ein Naam geben*. » (Madame A)

Ce même constat est établi lorsque Madame A a mis en place un jeu en classe (Détrox), pour sa dernière heure de cours avant les stages des élèves et les vacances scolaires. Elle explique directement les règles du jeu en allemand, car « ça ira plus vite », pour que les élèves puissent commencer rapidement à jouer au lieu d'essayer d'en comprendre les règles. Il s'agit d'un moment plus ludique où elle n'attend pas des élèves qu'ils s'expriment en français.

Les enseignantes recourent, par contre, quasi systématiquement à l'allemand lorsqu'elles remplissent leur rôle de titulaire. La distribution des bulletins, ainsi que les commentaires lors de cette distribution, se font en allemand. Si les notes en français sont faibles, l'enseignante explique quelles compétences l'élève doit travailler un peu plus en allemand. En deuxième année secondaire de l'enseignement général, une heure de cours est animée par Madame A, titulaire de la classe, et sa co-titulaire afin de brainstormer autour de la notion *Selbständiges lernen*, à savoir la manière de développer un travail autonome. Madame C est quant à elle amenée à distribuer les bulletins dans une classe où elle n'est pas titulaire. Elle utilise le mot *Jahresarbeit* pour désigner *le travail annuel* et précise :

« Je vous rappelle que c'est un bulletin formatif, car les points seront recalculés à la période prochaine, donc *Jahresarbeit* de janvier à juin. Il n'y a pas de réunion de parents, mais vous ou vos parents peuvent nous contacter, bien-sûr. » (*Madame C*)

2) *Comparaison des langues*

Il arrive que des comparaisons sur le plan lexical soient établies entre le français et l'anglais par Madame A. Elle tente de créer des ponts entre l'anglais et le français en essayant de susciter chez ses élèves une sorte de réflexe pour utiliser leurs savoirs en anglais lorsque ce dernier peut les aider à appréhender le sens des mots en français.

« *Résister*, c'est comme en anglais, *resist*. » (*Madame A*)

« *Unschuldig* veut dire *innocent*, c'est la même chose en anglais, mais pas la même prononciation. » (*Madame A*)

Tout comme elle le fait pour l'anglais, elle attire aussi l'attention sur la prononciation des mots en français, qui diffèrent de la prononciation allemande. Toutes les enseignantes corrigent les élèves lorsque ces derniers prononcent mal un mot, mais certaines établissent des rapports entre les deux langues.

« Si tu n'as pas d'accent, tu ne dois pas dire /e/. C'est comme en allemand. » (*Madame A*)

« En français, tu dois dire /ã/ pour *ciment*, et pas cim/ant/. » (*Madame B*)

Pour que les élèves sachent comment prononcer une phrase, Madame B écrit une phrase au tableau comme suit : « Kã / se / Ki / sä / » (= *Qu'est-ce qui s'est (...)*). La barre oblique correspond à une syllabe. En allemand, <ã> correspond au son /ε/ en français. Elle utilise les conventions graphiques de l'allemand pour que les élèves arrivent à prononcer la phrase qui leur pose problème en français.

Au cours d'une séquence de Madame C, les élèves sont amenés à créer leur propre audio-guide destiné à être utilisé lors de leur visite prochaine du Louvre à Paris. Plusieurs œuvres ont été préalablement sélectionnées par les enseignants. Chaque binôme travaille sur un tableau ou une sculpture du Louvre. Plusieurs classes ont la même tâche : pour chaque œuvre, les enseignants des différentes classes sélectionneront le meilleur audio-guide parmi tous les enregistrements, qui sera effectivement écouté lors de la visite au Louvre. Chaque performance est évaluée indépendamment du travail en binôme effectué, sur base d'une grille d'évaluation. Celle-ci comporte une partie détaillée qui se concentre sur la prononciation des élèves, centrée principalement sur les erreurs de prononciation récurrentes liées aux influences de la langue allemande sur la langue française⁴¹. De cette façon, les élèves savent exactement à quoi prêter attention lors de l'enregistrement de leur audio-guide.

Outre les liens établis entre le français et l'allemand au niveau de la prononciation, des comparaisons sont également effectuées notamment sur les plans lexical et syntaxique. Par exemple, Madame A demande la traduction en allemand de *mesures sanitaires actuelles*. Les élèves proposent *Zeichnen* pour renvoyer à *mesures*, mais elle explique que cela renvoie à un autre contexte, celui du dessin. Des mesures, dans ce contexte, ce sont des *Maßnahmen*. Voici d'autres exemples :

« Temps, ici, c'est *Wetter* et pas *Zeit*. » (Madame A)

« Capituler, vous comprenez. C'est comme en allemand, *kapitulieren*. » (Madame A)

« Vous savez que *le derrière* est plus gentil que *le cul*, comme en allemand. *Der Arsch* est plus gentil que *der Hintern*. » (Madame A)

« Comment est-ce que vous dites *das Essen* ? (...) En français, on dit *le repas* et pas *le manger*, même si *essen* veut dire manger. » (Madame A)

« *Des toux*, ça n'existe pas en français. En allemand aussi, tu ne peux pas le mettre au pluriel. C'est donc de la toux. » (Madame A)

« Attention, *l'art* c'est masculin. Ne vous trompez pas avec le féminin allemand *die Kunst*. » (Madame C)

Les élèves se basent sur les structures syntaxiques en allemand afin de produire des énoncés en français, ce qui entraîne parfois des calques. Les enseignantes attirent donc l'attention des élèves sur des différences intrinsèques quant au fonctionnement de langue française et

⁴¹ Voir annexe 3.3, p. 136 (Madame C), pour avoir accès à la grille d'évaluation sur la prononciation.

celui de la langue allemande. Sur base de leurs expériences tant personnelles que professionnelles, elles ont pu déceler où surviennent quelques influences de l'allemand sur le français et mettent en garde les élèves à ce propos, au préalable.

« Faites attention aux prépositions en français. *Auf* n'est pas toujours traduit par *sur*. »
(Madame A)

« Attention : *Ce serait mieux de*. C'est différent qu'en allemand *Es wäre besser, dass*. »
(=que) (Madame B)

« Attention à la structure de l'allemand. En français, on dit *Cher Monsieur le directeur*. »
(>< *Herr o Direktor*) (Madame C)

Madame C a réalisé une séquence sur les adverbes. Dans son cours, elle va attirer l'attention des élèves sur des petits mots qui sont souvent problématiques pour les germanophones, tels que *gut*, *schlecht* ou encore *schnell* en les affichant clairement comme problématique pour les élèves (voir figure 2 ci-dessous). En effet, selon leur nature dans la phrase (soit adjectif, soit adverbe), ces mots sont traduits différemment en français alors qu'il n'existe qu'un seul mot en allemand. Elle fournit plusieurs exemples, dont celui-ci :

- *Mon prof de math est vraiment **bon** (adjectif).*
- *Il explique vraiment **bien** les exercices (adverbe).*

C - Cas particuliers :

- **Problèmes de traduction avec l'allemand :**

Schnell	=	Rapide (adjectif)	Vite (adverbe)
<hr/>			
Schlecht	=	Mauvais (adj)	Mal (adv)
<hr/>			
Gut	=	Bon (> meilleur) (adjectif)	Bien (> mieux) (adverbe)
<hr/>			

Figure 2 – Comparaison des langues

L'enseignante insiste aussi dans cette séquence sur le fait que *très* et *beaucoup* ne vont jamais ensemble, alors que c'est possible en allemand (*sehr viel*) (voir figure 3 ci-dessous).

« En français, *très beaucoup* ne se dit pas, alors qu'en allemand, c'est correct. »
(Madame C)

Viel = Beaucoup et très: 2 adverbes; **jamais ensemble**
 beaucoup: avec un _____ (Je mange beaucoup)
 très: avec un _____ (Il est très gentil)
 avec un _____ (il court très vite)

Figure 3 – Comparaison des langues (2)

L’enseignante prête également une attention particulière à l’emploi du mot *ganz* qui est complexe à appréhender en français. En allemand, ce terme est invariable, indépendamment de ces emplois. Par contre, en français, *tout* peut s’accorder (voir figure 4 ci-dessous).

ganz (invariable) : Il est ~~très~~ tout petit
 ganz (qui s’accorde) : Elle est toute contente
 ganz (qui s’accorde, autre possibilité) : Elles sont toutes bleues

Figure 4 – Comparaison des langues (3)

Les enseignantes n’anticipent pas toujours les influences de l’allemand sur le français. Dans cette même séquence, un autre exercice consiste à traduire des phrases fournies en allemand en français. Lors de la correction d’une phrase⁴², l’enseignante met en évidence une différence qui existe entre l’allemand et le français et inscrit à côté de la phrase au tableau soit *accusatif*, soit *datif* (l’allemand est une langue à déclinaisons), qui correspondent respectivement à la fonction de complément d’objet direct (COD) et de complément d’objet indirect (COI) :

« Faites attention, ce qui est COD en allemand correspond à un COI en français. Faites attention à l’influence. » (Madame C)

Dans une autre classe, durant un exercice où les élèves doivent jouer un jeu de rôle médecin/patient, celui qui joue le rôle du patient doit énumérer les symptômes de sa maladie, dans une phrase. En passant dans les bancs, l’enseignante se rend compte d’une erreur récurrente au niveau de la structure syntaxique :

« En français, tu as toujours besoin d’un article : *Les symptômes sont les maux de gorge, la toux*, etc. En allemand, tu n’en as pas besoin. » (Madame A)

Après avoir regardé le film *Rien à déclarer* avec Dany Boon et Benoit Poelvoorde, l’enseignante demande aux élèves d’expliquer ce qui se passe dans le film. Un élève ne parvenait pas à traduire son idée en français, car il restait trop fidèle à la structure en

⁴² *Diese Säulen ähneln wirklich den Originalen.* (Accusatif) > *Ces colonnes ressemblent vraiment aux originales.* (Datif).

allemand, ce qui ne fonctionnait pas. Il voulait absolument conserver l'idée selon laquelle la drogue est passée d'un côté de la frontière à l'autre, « à travers ». Madame A explique alors que ce qui est indiqué en allemand par une préposition (*Die Polizisten haben auf der Grenze gefahren*), à savoir l'idée de traversée, est compris dans l'expression verbale en français (*Les policiers ont passé la frontière avec de la drogue*).

Les enseignantes pointent du doigt également l'orthographe des termes qui diffèrent d'une langue à l'autre, même si les termes se ressemblent.

« Attention, *masque*, ce n'est pas avec un <k>. » (*Madame A*)

« Certains mots sont fort proches du français. Faites attention à l'orthographe. Vous n'aurez pas de problème de traduction, mais attention à l'orthographe. C'est pour ça que j'ai mis ces mots dans la liste de vocabulaire. » (*Madame C*)

Au cours d'un exercice, les élèves doivent écrire des questions en procédant à l'inversion. L'enseignante passe dans les bancs et elle constate que les élèves calquent la structure allemande et la traduisent en français. Par exemple, cela donne : « Est cet exercice très compliqué ? » (*// Ist diese Übung sehr komplexiert ?*). L'enseignante lui précise alors :

« Ça, tu peux le faire en allemand, c'est correct. Mais tu ne peux pas le faire en français. » (*Madame A*)

Une enseignante attire également l'attention sur les différences qui existent entre l'allemand et le français au niveau de la ponctuation et des majuscules afin que les élèves puissent « gagner » des points lors de leur rédaction au DELF en fin d'année. Un élève, dans sa lettre, lors d'un exercice de rédaction de préparation au DELF, a écrit *Je Vous écris, parce que (...)*. En allemand, les formes polies prennent une majuscule et il y a systématiquement des virgules avant les conjonctions de subordination (dont *que*).

« Attention qu'en allemand, vous mettez toujours des virgules avant le *dass*. On en met moins en français. Retenez juste ça. Ça ne sert à rien de vous faire voir toutes les règles alors que c'est pour un point. (...) Attention aussi : en français, il n'y a pas de majuscule. C'est une petite lettre, pas une grande. » (*Madame C*)

En somme, les enseignantes n'hésitent pas à recourir à la langue maternelle des élèves, généralement pour donner un accès au sens plus direct, par la traduction, et pour remplir leur rôle de titulaire au sein de leur classe. Elles essaient parfois de construire des ponts entre les langues aux niveaux lexical, grammatical et syntaxique, afin d'aider au mieux les élèves dans leur apprentissage de la langue française, certaines développent plus ces liens que d'autres, d'après ces observations.

10.1.2. Les observations au sein des dispositifs DASPAs⁴³

Dans l'établissement liégeois, les classes de dispositifs d'accueil de primo-arrivants (DASPA) ont été organisées cette année selon trois critères : selon leur niveau d'alphabétisation, selon leur niveau de langue en français et selon les orientations professionnelles futures des élèves. Certains élèves sont en fin de DASPA, puisqu'ils peuvent y rester normalement maximum dix-huit mois. Pour les élèves non scolarisés dans leur pays d'origine, ils peuvent bénéficier de six à huit mois supplémentaires au sein du dispositif. Dans cette école, une éducatrice s'occupe spécialement du DASPA. Une psychologue se charge également de suivre chaque élève, même après leur intégration en classe ordinaire. Elle les accompagne notamment dans leur choix d'option, en leur permettant de tester les options qui les intéressent (soudure, menuiserie,...). Dans chaque classe de DASPA sont dispensées douze heures de français par semaine, par bloc de deux heures. Lorsque plusieurs élèves viennent du même pays et parlent la même langue, ils discutent entre eux dans leurs langues d'origine (généralement en pachtou et arabe).

Les DASPA 1 et 2 regroupent les apprenants peu voire pas alphabétisés. Il s'agit de classes où les élèves n'ont pas eu accès à l'école dans leur pays d'origine. Ce sont majoritairement des Afghans. Les autres élèves sont notamment originaires de Colombie et d'Albanie. Dans ces groupes, l'absentéisme est conséquent, surtout le vendredi, car la majorité des élèves afghans se rendent à la mosquée. Comme ils ne peuvent pas s'absenter une demi-journée, ils ne se présentent pas à l'école de la journée.

Les DASPA 3 et 4, ce sont des élèves qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine. La plupart des élèves viennent d'Afghanistan, les autres sont issus de Somalie, de Russie, de Moldavie, et de Chine dans le DASPA 3. Quant au DASPA 4, ce sont des élèves qui arrivent au bout de leur parcours au sein de ce dispositif. Ces élèves parviennent à se faire comprendre à l'oral en français, mais l'écrit reste compliqué. La plupart viennent d'Afghanistan et de Syrie. À la fin de ces observations, un élève du Congo venait d'intégrer cette classe.

Dans les DASPA 5 et 6, ce sont les élèves qui ont pour ambition de poursuivre leurs études, tant secondaires que supérieures. Ces élèves ont eux aussi été scolarisés dans leur pays d'origine et y ont généralement appris l'anglais à l'école. Comme dans les autres classes,

⁴³ Voir annexes 4 : *Notes d'observations – Saint-Laurent (Liège)*, pp. 145-158.

la plupart des élèves sont d'origine afghane. Les autres élèves sont notamment originaires de Guinée et d'Ukraine. Dans ce contexte, trois enseignantes ont été observées, mais pas le même nombre d'heures. Madame F est tombée malade et les observations ont été écourtées. Seules deux heures de cours en classe, deux heures de cours de co-enseignement avec Madame E et deux heures de cours « itinérants » ont pu être observées. Chaque mercredi, au lieu d'avoir cours en classe, Madame E et Madame F réunissent les classes de DASPA 1 et 2 et organisent une sortie pendant les deux dernières heures de la matinée. C'est ce qu'elles nomment des *cours itinérants*. Lors de ces sorties, les élèves apprennent notamment à se repérer dans Liège, à lire une carte pour se rendre au point de rendez-vous depuis l'école. Les enseignantes profitent de ces moments pour montrer aux élèves des endroits qui leur sont inconnus, tels qu'une ferme ou une exposition. Au lieu de leur expliquer ce qu'est la campagne ou de rechercher une image pour renvoyer à ce mot, elles vont leur montrer ce qu'est une ferme, à une dizaine de minutes à pied seulement de l'école.

« Vous comprenez maintenant la différence entre la ville et la campagne ? » (*Madame F*)

Les classes contiennent donc des profils d'apprenants très distincts, tant par leur parcours scolaire que par les langues parlées. Les enseignantes se retrouvent face à un public plutôt hétérogène où la diversité linguistique et culturelle règne. Dans ce contexte, pour se faire comprendre et faire apprendre la langue française aux apprenants, elles développent des stratégies.

1) *Gestes, onomatopées, dessins et images, mimes*

Les enseignantes sont très friandes de gestes et onomatopées en parallèle à leurs dires pour se faire comprendre par les élèves. Par exemple, à chaque fois qu'elle formule oralement une consigne, Madame F accompagne le verbe d'action d'un geste. À chaque fois qu'elle dit *lire*, elle répète le même geste. C'est systématique. Voici d'autres exemples⁴⁴ :

« N'oublie pas les **grandes** lettres, majuscules. » (*Madame D*)

« Parfait, tu peux **prendre** ce que tu veux. » (*Madame F*)

« Le **chat**, c'est *miaouw*. Le **chien**, c'est *waf waf*. » (*Madame D*)

« Vous vous souvenez de ce que c'est **parfum** ? (...) *pchit pchit* » (*Madame D*)

⁴⁴ Les termes mis en évidence en gras dans les exemples suivants sont ceux qui bénéficient d'un accompagnement gestuel simultanément à leur prononciation ou ceux qui sont ensuite illustrés par une onomatopée.

Les enseignantes recourent également au mime. Dans ce dernier exemple, en plus de recourir à l'onomatopée correspondant au son produit par le parfum, Madame D mime l'action même de se mettre du parfum. Voici d'autres exemples où les mimes ont permis de donner accès au sens des mots⁴⁵ :

« C'est quoi **serviette** ? Tu vois, quand tu prends ta douche, tu t'essuies après. »
(Madame D)

2) *Synonymes, paraphrases et/ou exemplification en langue cible (environnement immédiat)*

Les enseignantes utilisent énormément les éléments qui se trouvent parmi leur environnement immédiat, comme les panneaux affichés sur les murs de la classe ou encore l'accès à Internet afin de rechercher un mot et son correspondant iconographique.

« La **boucherie**, c'est où on achète de la viande. Tu comprends pas ? Alors je montre une photo. » (Madame F)

Elles n'hésitent pas aussi à faire référence à des éléments que les élèves connaissent pour expliquer des termes, mais aussi à ce qui les entoure au sein de la classe, et à paraphraser les expressions lexicales :

« Si toi tu vas à Bruxelles, tu connais pas les rues. Tu prends la **carte**. Vous connaissez *Google Maps* ? Avant, il n'y avait pas les téléphones, donc on prenait les cartes » (Madame D)

« Vous avez une carte de banque. Un **virement**, c'est quand tu reçois ou tu donnes de l'argent. Par exemple, moi, j'ai acheté un appartement et je fais des virements pour le payer. » (Madame D)

« La maison, c'est pas à toi. C'est à *nom élève*. Tu vas louer la maison, habiter dans la maison. Tous les mois, tu paies un **loyer** à *nom élève*, parce que la maison n'est pas à toi. » (Madame D)

« Vous vous souvenez quand on a été marcher à Liège et qu'on a regardé les papiers sur les fenêtres pour trouver un job étudiant ? C'est ça une **offre d'emploi**. C'est ce que vous avez à la page 2. » (Madame D)

« Le **tourisme**, c'est les gens qui voyagent pour visiter le pays. » (Madame E)

« **À gogo**, c'est un expression qui veut dire beaucoup. C'est comme quand tu vas Place Saint-Lambert, tu peux dire qu'il y a des bus à gogo. » (Madame E)

⁴⁵ Dans les exemples qui suivent, les mots mis en évidence sont ceux qui sont expliqués par l'enseignante.

« Comme la machine à laver, mais pour les assiettes. C'est quoi ? » (*Madame E*) → **lave-vaisselle**

Les enseignantes utilisent également l'emploi de synonymes auxquels les élèves ont déjà été confrontés afin d'expliquer des termes ou expressions.

« **Bagage**, c'est la même chose que valise. » (*Madame D*)

Les enseignantes évitent, la plupart du temps, de recourir au métalangage. Elles procèdent plutôt par l'exemple pour demander si un terme est masculin ou féminin, pour obtenir certaines structures syntaxiques, pour obtenir des informations grammaticales (pluriel, négation,...) comme suit :

« Comment je dis le téléphone pour *lui* ? Pour moi, je dis *mon téléphone*. Et pour lui ? » (*Madame D*)

« C'est *le* ou *la* voiture ? » (*Madame D*)

« Quelle lettre on met quand il y a beaucoup ? » (*Madame D*)

Un élève dit : « Demain il fait chaud. », l'enseignante le corrige en disant : « Aujourd'hui, il fait chaud. Demain, il fera chaud. » (*Madame D*)

« Si je veux dire non, comment je dois dire ? » (*Madame D*)

Par contre, si les enseignantes évoquent des termes métalinguistiques, elles peuvent les illustrer par des dessins. Sur une offre d'emploi que les élèves étudient, Madame D attire l'attention sur les abréviations m/f dans l'annonce. Elle écrit alors au tableau : m = masculin ; f = féminin. À côté de ces mots, elle dessine un garçon ♂ et une fille ♀. Elle se base sur ces symboles et y ajoute des accessoires, dont des cheveux longs pour la fille, de sorte que les élèves puissent établir la distinction si jamais ils n'ont jamais été exposés aux symboles. Le métalangage peut aussi être complété par des explications, comme ici :

« On va travailler aujourd'hui la grammaire. C'est toutes les choses importantes en français pour bien écrire. » (*Madame D*)

« N'oubliez pas ici, *-ent*, parce que c'est pluriel. » (*Madame E*)

Il arrive aussi que les termes métalinguistiques soient illustrés grâce à des exemples. Madame E écrit une phrase au tableau en mettant en évidence à chaque fois le verbe *avoir* de la phrase : *Tu as quel âge ?* Un élève répond : *J'ai dix-sept ans.* Elle lui demande alors : « Et ici, c'est quoi le verbe ? ». L'enseignante écrit le mot VERBE au tableau, puis souligne le verbe as dans la première phrase et dit : « Ça, c'est un verbe. Vous allez comprendre après. Et ça, c'est le verbe avoir ». Dans les phrases écrites au tableau, elle souligne alors à

chaque fois le verbe (*as ; ai*). Puis, elle demande : « Et vous, vous avez quel âge ? » en mettant de nouveau le verbe en évidence en écrivant la phrase au tableau. Elle attend d'eux une réponse orale, mais elle écrit la question au tableau afin de leur donner un support visuel. L'enseignante évoque donc le terme métalinguistique (*verbe*) puis l'illustre dans des exemples.

3) *Comparaison des langues*

Au cours de cet exercice, Madame E mobilise aussi plusieurs langues d'origine des élèves ainsi que l'anglais. Elle essaie de savoir comment est exprimé le verbe *avoir* dans les différentes langues présentes en classe.

« On va voir si ça existe en espagnol, en albanais et en pachtou. Comment on dit *J'ai un frère*, *brother*, *en pachtou* ? » (*Madame E*).

Pour chaque langue, l'enseignante ou l'élève écrit la phrase correspondante dans la langue demandée. À chaque fois qu'une phrase est écrite au tableau, elle demande s'il y a le verbe *avoir* dans la phrase, afin de le mettre en évidence. Voici le résultat :

- Un **kam** nje vella (albanais).
- Yo **tengo** un hermano (espagnol).
- Zamai orurde (pachtou).

En pachtou, l'enseignante ne parvient pas à isoler le verbe *avoir*, car *zamai* signifie *j'ai*.

L'enseignante décide ensuite de dresser un tableau comparatif des pronoms personnels (voir figure 5 ci-dessous) dans ces mêmes langues, auxquelles vient s'ajouter l'arabe (élève en retard entre en classe). Elle obtient ce tableau :

VERBE : AVOIR

français	espagnol	albanais	Vendeceli arabe	20 Mai 2022 pashto
Je	Yo	Un	ama	bi
Tu	TU	Ti	Int	bi
Il	EL	Ai	houa	bi
Elle	ELLA	Ajo	hiya	bi
Nous	NOSOTROS	Ne	mahno	bi
Vous	USTED	Zu	intabou	bi
Ils	ELLOS	Ata		bi
Elles	ELLAS	Ato		bi

Figure 5 - Tableau comparatif des pronoms personnels

Elle observe alors ce tableau final et remarque à haute voix pour la première personne du pluriel ceci : « Oh, tout commence par un <n> » et les met en évidence en rouge. Elle prend ensuite en photo ce tableau et l'accrochera en classe au prochain cours.

Lors d'un autre cours, les élèves de la classe de Madame E et Madame F sont amenés à créer deux panneaux qui racontent les deux dernières sorties du mercredi. Lors de cette mise en commun, l'apprenant colombien a le rôle d'écrire sur l'un des panneaux des informations en dessous des photos collées par d'autres apprenants. Les enseignantes écrivent au tableau ce qu'il doit écrire, mais elles mettent en garde au moment d'écrire *la maison du tourisme* sous une photo :

« Attention, nom élève. C'est <ou> et pas <u>. C'est pas la même chose qu'en espagnol. »
(Madame E)

Madame F, pendant deux heures de cours, n'a que des élèves afghans dans sa classe. Ainsi, elle en profite pour faire un exercice de discrimination auditive basé sur des phonèmes que les Afghans particulièrement ont du mal à discriminer. En pachtou, /p/ et /f/ se prononcent de la même façon, ce qui a une influence sur leur perception des sons en français, notamment le /v/.

« C'est difficile, je sais. En pachtou, il n'y a pas ça. » (Madame F)

Les apprenants éprouvent des difficultés à distinguer cette paire de phonèmes. L'enseignante n'hésite pas à répéter plusieurs fois chaque mot pour que les élèves décident si la lettre manquante du mot est <f> ou <v>. Les exercices s'enchaînent : dans ce cas, c'est

la répétition des exercices qui est importante afin d'entraîner les oreilles à discriminer ces sons.

4) *Prise en compte des langues d'origine et cultures des apprenants*

Il arrive également que les enseignantes soient curieuses par rapport au passé linguistique et culturel des apprenants. Lorsque les élèves discutent entre eux en pachtou, Madame D est curieuse et demande aux élèves : « Qu'est-ce qu'il a dit ? ». À un autre cours, elle est intriguée par la signification d'un prénom d'un élève et lui demande : « *Nom élève*, ça veut dire quoi ? ». L'élève lui répond que son prénom signifie « qui croit beaucoup en Allah ». Par ailleurs, elle n'hésite pas à recourir à la traduction entre pairs.

« Qui peut expliquer ce qu'est une gaufre ? (...) Dis-le en pachtou. » (*Madame D*)

« Dis-lui un peu en pachtou qu'après les examens, l'école c'est fini. Mais après, il doit revenir à l'école en septembre. » (*Madame D*)

Madame E demande comment se passe le tri des déchets dans les pays respectifs des apprenants et apprend qu'en Ukraine, le tri est semblable qu'en Belgique, alors qu'en Afghanistan, des poubelles sont mises à disposition dans les rues. Parfois, il arrive que cela énerve un peu l'enseignante lorsque les élèves parlent beaucoup entre eux en pachtou, alors :

« On essaie de parler français, on arrête de parler pachtou. Maintenant, tout ce que tu dis en pachtou, tu dois le dire en français, parce que moi je veux comprendre. » (*Madame E*)

5) *L'anglais comme langue pivot*

En outre, les enseignantes recourent parfois à une langue pivot, c'est-à-dire à l'anglais. Il s'agit ni de la langue maternelle des élèves, ni de celle de l'enseignante, mais d'une langue étrangère maîtrisée parfois par les deux intervenants. Ça dépend de l'élève et de sa scolarisation antérieure. Si les élèves ont appris l'anglais, les enseignantes l'utilisent notamment pour se faire comprendre, pour mettre en avant des similarités entre les langues, pour traduire des termes, donner des consignes ou expliquer des situations que les élèves ne comprennent pas.

« C'est quoi le conseil ? *In english advice.* » (*Madame D*)

« Glace ? *Icecream.* » (*Madame D*)

« L'été, c'est quand il fait chaud. *Summer, ok ?* » (*Madame D*)

« *You check the text and write the answers.* » (Madame D)

« *Foot, ça s'écrit comme en anglais.* » (Madame E)

« On va juste répondre à la dernière question en parlant. Levez le doigt. *What do you think about it ?* Qu'est-ce que vous en pensez ? » (Madame E)

« Comment on dit *attends* en pachtou ? (...) Ah, c'est le même début qu'en anglais *wait*. Ça va m'aider à retenir. » (Madame E)

Madame D a également eu recours à l'anglais lorsqu'elle passe dans les bancs et vérifie l'avancée du travail des élèves. À l'un d'entre eux, elle demande : « *You write the alphabet ?* ». L'élève demande s'il doit l'écrire en français, ce à quoi elle répond : « No, in pachtou » avec ironie.

En somme, les enseignantes recourent à bien d'autres langues que le français, en classe, même si elles multiplient les stratégies et regorgent de créativité pour faire passer leurs messages. Ces emplois d'autres langues désignent à la fois des langues vernaculaires que des langues véhiculaires, le but étant *in fine* de se faire comprendre, mais aussi de nourrir la curiosité de l'Autre.

10.1.3. Mise en relation des pratiques des enseignantes observées⁴⁶

Sur base de ces observations, les enseignantes des classes germanophones et DASPA recourent à des stratégies similaires lorsqu'il s'agit de se faire comprendre en langue cible, c'est-à-dire en français. Elles utilisent notamment des paraphrases, des synonymes et des exemples. Les enseignantes du DASPA se servent énormément des éléments qui se trouvent dans leur environnement immédiat, tandis que les exemples fournis par les enseignantes des classes germanophones peuvent être plus abstraits ou ne pas référer directement à ce qui les entoure. Les enseignantes des classes germanophones utilisent également plus de vocabulaire métalinguistique que leurs homologues des classes de DASPA, qui ont quant à elles tendance à l'éviter. Cela est sûrement dû au niveau de scolarisation des élèves, car dans les DASPA 4 et 5, il arrive plus souvent que du métalangage soit employé. Par ailleurs, les enseignantes de DASPA utilisent beaucoup plus de gestes, d'onomatopées, de dessins ou d'images que les enseignantes des classes germanophones. Puisque les enseignantes du DASPA ne peuvent généralement pas recourir

⁴⁶ Pour plus d'informations quant aux *verbatim* des entretiens, voir annexes 5 (Mesdames A, B et C), pp. 160-167 et 6 (Mesdames D, E), pp. 145-158.

à la traduction pour accéder au sens, à quelques exceptions près comme la traduction des pairs, elles doivent davantage fournir d'efforts pour illustrer le message à transmettre. La traduction ne permet pas de procéder à des transferts, seul le sens est visé (Troncy, 2014a).

1) *Utilité de maîtriser la langue de l'élève*

Les enseignantes en communauté germanophone parviennent toujours à se faire comprendre, contrairement aux enseignantes des classes de DASPA, car elles peuvent recourir à la langue maternelle des élèves. Elles expliquent que maîtriser la langue de l'élève pour enseigner le français n'est pas une obligation, mais c'est très utile :

« Je pense qu'une autre langue peut faciliter la communication, mais ce n'est pas obligatoire. On peut enseigner le FLE sans maîtriser la langue maternelle des apprenants. »
(*Madame A*)

« Je ne sais pas s'il faut absolument devoir maîtriser une autre langue. Je sais juste que c'est très utile de pouvoir parler et comprendre la langue de nos élèves. (...) » (*Madame B*)

« C'est pas nécessaire, mais ça aide de connaître leur langue pour pouvoir comprendre les erreurs qu'ils commettent ou pour pouvoir anticiper ces erreurs qui sont influencées par l'allemand. » (*Madame C*)

En effet, les élèves se basent sur les structures syntaxiques en allemand afin de produire des énoncés en français, ce qui entraîne parfois des calques. Il s'agit d'interférences entre les langues allemande et française, où des compétences métalinguistiques sont transférées d'une langue à l'autre, en postulant que le fonctionnement des langues est identique, jusqu'à ce que cette hypothèse soit réfutée (Castellotti & Moore, 2002 ; Bourguignon & Candelier, 2014). Ces interférences sont en effet source de collaboration, dans le sens où elles facilitent l'apprentissage, ou de conflit, dans le sens où elles le complexifient (Bono, 2008).

Quant aux enseignantes de DASPA, elles doivent recourir davantage à diverses stratégies afin de se faire comprendre pour pallier la méconnaissance des langues des élèves, telles que l'utilisation de l'anglais, la traduction entre pairs, le recours à des illustrations et dessins.

« Normalement, un enseignant de FLE doit uniquement utiliser le français en classe pour une question d'équité. Maintenant, quand une grande majorité des élèves maîtrise aussi l'anglais et que j'ai l'impression que ça portera le plus grand nombre vers le haut, je n'hésite pas à y avoir recours. (...) Parfois, quand il y a plusieurs élèves qui parlent la même langue, comme pour

l'instant nous avons beaucoup d'Afghans, je demande aussi si quelqu'un a compris d'expliquer en pachtou ce que je viens de dire. » (*Madame D*)

« J'essaie de trouver d'autres solutions, d'autres moyens pour me faire comprendre. Je vais utiliser des dessins, je vais montrer ce dont je parle sur Internet. Je recours aussi parfois à la traduction par les pairs. (...) Il arrive aussi que je propose de passer à autre chose quand ce n'est pas important ou que c'est pas le moment pour ne pas perdre le groupe. » (*Madame E*)

2) *Le recours aux langues maternelles des élèves*

D'après les observations, la langue maternelle des élèves germanophones est généralement employée à des fins de traduction ou de comparaison des langues. Dans ce deuxième cas, l'élève est amené à prêter attention aux similarités et différences entre les langues et utilise ses autres langues comme des ressources en adoptant une posture de distanciation, suscitée par la réflexion amenée par l'enseignante (Castellotti & Moore, 2002).

« Quand les élèves ne comprennent pas lorsque j'explique un mot, une phrase, une idée, je traduis. Parfois, c'est aussi par facilité. Je traduis directement sans essayer de leur faire comprendre en français. Ça prend du temps et des fois on manque de temps. » (*Madame A*)

« Oui, je compare le français et l'allemand pour expliquer la grammaire ou la conjugaison. Mais pas tout le temps, seulement quand je vois qu'il y a beaucoup d'erreurs en français et que je sais que ça vient de l'allemand. » (*Madame A*)

« Je ne pense pas que je fasse des activités complètes, mais il m'arrive sûrement de dire "comme en allemand" de temps en temps ou d'attirer l'attention sur des différences de manière ponctuelle, quand j'y pense. » (*Madame B*)

Il est évident que les enseignantes en communauté germanophone recourent davantage à la langue maternelle des élèves, à savoir l'allemand, puisqu'il ne se passe pas une seule heure de cours sans l'employer au minimum une fois. Connaitre la langue de l'élève implique des développements d'activité de comparaisons de langues, qui peuvent se préparer en amont. Il s'agit, dans ce cas, d'anticiper d'éventuelles interférences entre la langue maternelle de l'élève et la langue d'apprentissage et de les faire réfléchir sur ces interférences⁴⁷. Les enseignantes, grâce à leur expérience personnelle et professionnelle, peuvent prévenir certains transferts entre les langues des élèves (Auger & Le Pichon, 2021) et utiliser leurs langues comme des ressources pour une initier une réflexion sur les langues ou pour rendre compte des différences de fonctionnement entre les systèmes en présence.

⁴⁷ Pour rappel : « Ces problèmes sont plus facilement résolus quand l'enseignant a une connaissance partagée des langues des enfants : l'enseignant peut proposer de réfléchir sur les erreurs ou interférences des élèves, proposer des synonymes, des traductions ou même des explications dans la ou les langues des élèves pour faciliter et accélérer le passage vers la langue de l'école tout en renforçant la ou les langues de la maison » (Auger & Le Pichon, 2021, pp. 63-64).

« Ça aide de connaître leur langue pour pouvoir comprendre les erreurs qu'ils commettent et pour pouvoir anticiper ces erreurs qui sont influencées par l'allemand. Les élèves ont tendance à traduire littéralement d'une langue à l'autre. Puisque je connais les deux langues, je peux dire : "Oh, ici, attention, en allemand on dit comme ça, mais en français on dit comme ça". » (*Madame C*)

Dans ce cas, l'enseignante ne perd pas son statut d'experte de la langue, contrairement aux enseignantes du DASPA, qui ne peuvent pas connaître toutes les langues qui composent leurs classes plus hétérogènes sur le plan linguistique. La langue maternelle des apprenants dans le DASPA est prise notamment en compte soit pour procéder à une traduction entre pairs, soit pour comparer les langues présentes en classe sur un point précis, tel que la prononciation ou les pronoms personnels, comme le confirment à la fois les observations et les propos des enseignantes ci-dessous :

« Au début, quand les élèves viennent d'arriver, ça arrive oui. Généralement, ils ne sont pas seuls. D'autres élèves parlent leur langue, que ce soit dans ma classe ou dans une autre. Donc il y a toujours quelqu'un qui va l'aider. » (*Madame D*)

« La comparaison entre langues peut donner lieu à des activités pédagogiques qui permettent des prises de conscience métalinguistique essentielles, comme par exemple l'utilisation ou non de pronoms personnels pour le sujet. Ce n'est pas nécessaire en espagnol, donc pour les élèves, il faudra leur dire qu'en français, par contre, tout verbe a un sujet dans une phrase. En plus, je trouve que ça les met en valeur et que c'est tellement plus enrichissant. » (*Madame E*)

En effet, l'enseignante a proposé de mettre en perspective les différentes langues en présence des élèves afin de comparer cet aspect linguistique. L'enseignante est experte de la langue enseignée et de sa matière, tandis que les élèves sont experts de leur langue et plus actifs dans le processus même d'apprentissage (Auger, 2005, 2008). Il mobilise les langues de son répertoire et est par la même occasion confronté aux langues des autres élèves. Cependant, les élèves ne sont pas amenés à développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de mise en relation des langues, car l'enseignante s'arrête à l'élaboration du tableau comparatif des pronoms personnels, mais ne fait pas réfléchir les élèves sur les ressemblances et différences entre les langues, alors que dans les entretiens, elle fait mention d'une distinction entre le fonctionnement de l'espagnol et celui du français (voir exemple ci-dessus). L'analyse contrastive n'est pas menée à son terme.

Contrairement à ce qui était postulé au départ, les langues d'origine des élèves primo-arrivants ne sont pas ignorées au sein des classes. Les enseignantes sont conscientes

qu'employer les langues des élèves en classe les met en valeur et permet de considérer les élèves comme des personnes à part entière, avec leur identité propre.

3) *Intérêt d'accorder une place à la langue des élèves*

Les enseignantes au sein des deux contextes s'accordent effectivement sur trois aspects : accorder une place à la langue maternelle de l'élève permet de le rassurer, de l'aider à s'ouvrir et d'oser parler, mais aussi de s'intéresser à eux pour leur langue et leur culture. Cela permet également de lutter contre ce phénomène d'insécurité linguistique, prégnant lorsque le locuteur parle une langue étrangère (Bretegnier, 2014).

« On rassure les élèves. Ils ont moins peur de parler. » (*Madame A*)

« (...) Comme ça, ils ne se renferment pas sur eux-mêmes et osent parler. D'avoir fait moi-même cette gymnastique pour le français, de s'être trouvé dans une situation similaire à celle de mes élèves m'aide à me mettre à leur place. Parfois, j'aurais aimé que mes profs puissent me comprendre. » (*Madame B*)

« Ce serait un moyen de s'intéresser à leur culture. » (*Madame D*)

« Pour moi, c'est indispensable pour rassurer les élèves, pour les désinhiber, pour favoriser l'échange, pour leur montrer par exemple qu'on accepte de se mettre nous aussi dans la situation insécurisante de dire quelques mots de leur langue en les prononçant forcément mal et ainsi de les encourager à ne pas avoir peur d'essayer. » (*Madame E*)

Les langues d'origine des élèves n'ont pas l'air d'être perçues comme des handicaps par la majorité des enseignantes. Cela vient contredire les conclusions tirées par d'autres chercheurs (Clerc, 2007, cité par Clerc & Cortier, 2008), mais confirmer à la fois que de plus en plus de pratiques dans les écoles s'orientent vers la prise en compte des langues, normes et cultures des élèves primo-arrivants (Auger & Le Pichon, 2021).

11. AUTOUR DES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTES

Il est tout d'abord important de déterminer le profil des enseignantes en matière d'apprentissage de langues. Les enseignantes ont étudié des langues au cours de leur parcours scolaire, certaines ont la volonté d'en apprendre d'autres ou sont en train de le faire (c'est le cas respectivement pour l'italien, le danois et l'arabe cités ci-dessous).

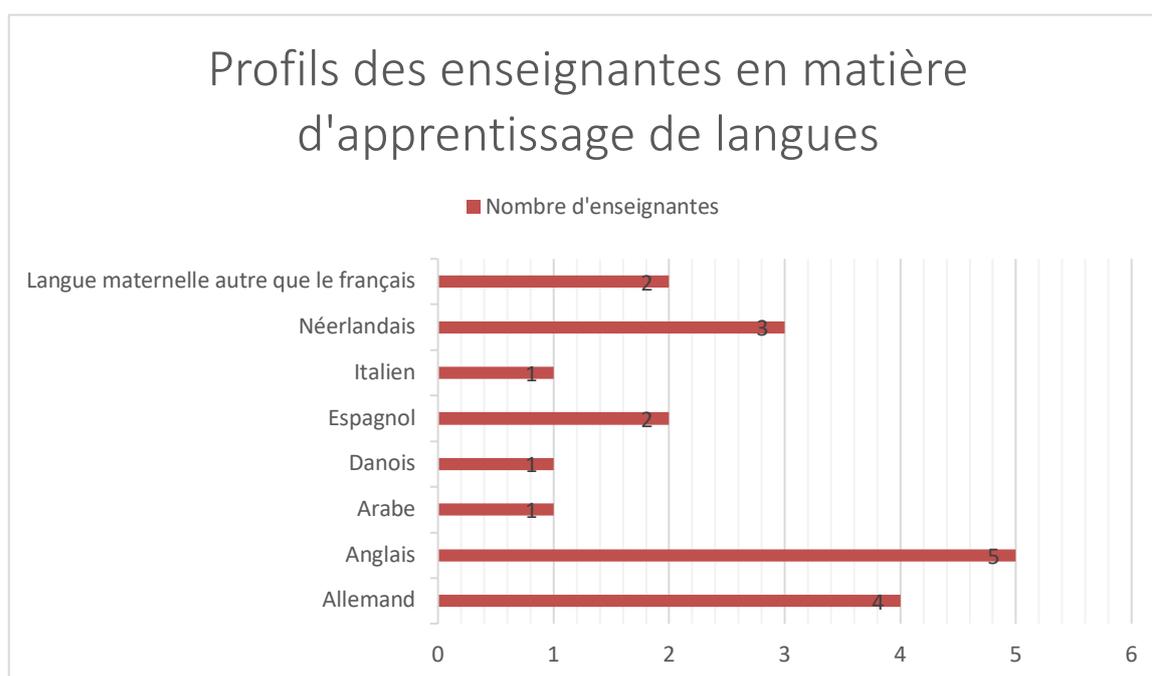


Figure 6 : Profil des enseignantes en matière d'apprentissage de langues

La figure 6 rend compte des langues étrangères apprises par l'ensemble des enseignantes au cours de leurs cursus scolaires respectifs. Sept langues ont été citées (en plus du français) : outre les langues généralement apprises dans le système d'enseignement belge (anglais, allemand, néerlandais), l'espagnol est cité deux fois, le danois, l'italien et l'arabe une seule fois. Chaque enseignante a au moins appris deux langues étrangères. Le français ne figure pas tel quel dans cette figure, mais est sous-entendu dans l'entrée « langue maternelle autre que le français », car cela signifie donc que les enseignantes ont appris le français comme langue étrangère. En effet, une enseignante a pour langue maternelle le néerlandais, une autre l'allemand et une autre est bilingue allemand-français (éducation bilingue par ses parents). Les autres enseignantes ont le français comme langue maternelle. L'étude de leur profil permet de considérer leur répertoire et de rendre compte de la

nécessité de prendre conscience de sa propre compétence plurilingue avant de former les élèves à la leur (Francis & Omer, 2008).

Les entretiens avec les enseignantes ont permis de mettre en évidence quelques représentations relatives à la composition d'un répertoire plurilingue, mais aussi, plus globalement, des représentations sur le bi-/plurilinguisme.

1) Représentations sur leur propre bi-/plurilinguisme

Madame D, malgré l'apprentissage de deux langues étrangères (anglais, néerlandais) lors de son parcours scolaire et de sa tentative d'apprendre l'italien pour échanger avec sa famille, ne se considère pas comme bilingue :

« Non, je ne maîtrise pas suffisamment l'anglais pour dire que je suis bilingue. »
(Madame D)

Il ressort que toutes les enseignantes s'affirment en tant que bilingue ou plurilingue à partir du moment où elles ont acquis un certain niveau de maîtrise de la langue.

« Je me considère comme bilingue, oui. J'ai été élevée en allemand et en français. (...) J'ai été baignée dans ces deux langues, ce qui fait que j'ai une bonne maîtrise de ces deux langues. On peut dire que je suis devenue plurilingue à partir du moment où je me suis lancée dans des études. (...) C'est quand j'ai commencé à étudier [le néerlandais] que je suis devenue plurilingue. » (Madame A)

« Oui, bien sûr. J'utilise couramment mes langues et je les enseigne. J'arrive à me faire comprendre et à communiquer dans chacune d'entre elles. » (Madame C)

« Oui. Le néerlandais, c'est ma langue maternelle. Je la comprends et je la parle aisément. Je comprends et je parle aussi aisément l'anglais grâce à des stages d'été immersifs. C'est d'ailleurs pour ça que j'ai pas mal d'aisance en anglais à l'oral. Je me débrouille aussi un peu en espagnol et je comprends aussi un peu d'allemand. » (Madame E)

Dans ce dernier exemple, Madame E inclut des langues qu'elle ne maîtrise pas au même niveau que les autres langues de son répertoire linguistique, à savoir l'espagnol et l'allemand, alors qu'une autre enseignante demande ouvertement s'il faut intégrer une variété linguistique dans son répertoire, car elle ne la maîtrise pas, mais parvient à la comprendre :

« Il y a mon copain qui parle le patois. Je le comprends, mais je ne le parle pas. Chacun parle sa langue. Est-ce que ça compte si on comprend une langue ? » (Madame A)

Le degré de maîtrise des langues est donc pris en compte par l'ensemble des enseignantes afin de se considérer comme bi-/plurilingue ou non.

Or, la compétence parfaite dans une langue n'existe pas (Auger & Le Pichon, 2021), tout individu ne possède que des compétences partielles dans chacune de ses langues, qui relèvent d'une compétence plus globale dite plurilingue (Moore & Castellotti, 2008, citées par Bretegnier, 2014). De plus, il existe toujours cette idée selon laquelle un natif est plus compétent pour enseigner sa propre langue (Delahaie, 2010). Cette notion du *native speaker* est encore fort présente dans les esprits de quelques enseignantes :

« Je trouve qu'il faut être pur francophone et avoir étudié les romanes pour enseigner le français à des francophones. » (*Madame A*)

Il semblerait que cela provienne d'une certaine pression sociale, de la peur du jugement et du regard des autres :

« Je pense que j'aurais eu plus de pression. Que je me serais sentie moins à l'aise. J'aurais eu peur de faire des fautes et qu'on me juge. » (*Madame A*)

« Il y a des jours où je te dirai que oui, d'autres où je te dirai non [qu'elle est bilingue]. Des fois, il y a des situations où je ne me sens pas à l'aise en français. Comme là tout de suite. Je sais que je parle à quelqu'un dont c'est la langue maternelle, donc ça me stresse. (...) J'avais peur de faire des fautes. » (*Madame B*)

Ces réflexions viennent confirmer que les enseignants sont généralement mal à l'aise vis-à-vis des interférences entre les langues et peuvent se sentir eux-mêmes en insécurité linguistique, à cause du poids que constituent les représentations sociales (Lory & Armand, 2016) et de leur sentiment de non-légitimité selon les contextes d'enseignement, construits par les enseignantes même. Par contre, lorsqu'elles sont en classe avec des élèves allophones, ce sentiment n'est pas présent, elles sont en confiance.

Au cours d'un exercice sur l'inversion dans les phrases interrogative, un élève dit que pour les francophones, c'est facile, en sous-entendant que l'allemand est plus simple. L'enseignante répond alors :

« Non, ils ont aussi des problèmes d'orthographe. En plus, je ne sais pas si l'allemand est moins compliqué que le français, parce qu'il y a aussi plein d'exceptions. (...) Chaque langue a sa logique. Regarde, pourquoi le verbe est à la fin de la phrase en allemand ? » (*Madame A*)⁴⁸

Dans ce contexte, l'enseignante reconnaît donc que les langues ne sont pas plus complexes les unes que les autres et que chaque langue a ses spécificités (Auger, 2008, 2010).

⁴⁸ Voir annexe 3.1., p. 116 (*Madame A*).

2) Représentations sur le bi-/plurilinguisme pour l'apprentissage d'une langue

À la question d'estimer si le bi-/plurilinguisme est plutôt un frein ou un atout pour l'apprentissage d'une langue, les avis divergent et ils ne sont pas toujours tranchés. Des enseignantes soulèvent l'idée de ressemblance entre les langues, comme outil facilitateur d'apprentissage de la langue cible, évoquant le principe même de l'intercompréhension entre langues parentes. Les langues, si elles se ressemblent, constituent un atout pour l'apprentissage de la langue cible :

« Il faut voir aussi si les langues apprises sont de la même famille linguistique. »
(*Madame A*)

« Je pense que c'est les deux à la fois. Ça peut aider si les langues se ressemblent, par exemple. » (*Madame B*)

« Je pense que les langues latines sont un avantage dans l'apprentissage du français, puisqu'elles font partie de la même famille. Elles se ressemblent donc ça peut être plus facile d'apprendre. » (*Madame D*)

Une enseignante issue de la communauté germanophone affirme quant à elle que le bilinguisme peut freiner l'apprentissage d'une langue. Elle définit la compétence plurilingue comme une addition de plusieurs systèmes qui fonctionnent indépendamment les uns des autres, où ils sont cloisonnés, en plus de désigner les interférences et transferts entre langues comme un problème. Pourtant, elle procède à des comparaisons entre langues dans sa classe, notamment au niveau du lexique et de la grammaire⁴⁹, peut-être ne s'en rend-elle pas compte.

« Je pense que c'est différent d'un élève à l'autre et que ça dépend de la méthode d'apprentissage utilisée pour enseigner les langues. (...) Certains élèves mettent plus de temps pour séparer les langues, d'autres n'ont pas de difficultés, d'autres encore sont tout simplement perdus et mélangent tout. » (*Madame A*)

Une autre enseignante de ce même contexte rejoint en partie cette idée, en soulignant que les interférences entre les langues peuvent poser problème, certes, mais que les deux systèmes des langues en présence sont liés.

« Ça peut entraîner des problèmes. On reste parfois un peu trop fidèle à sa langue et on traduit mot à mot en français, mais ce n'est pas toujours correct. » (*Madame B*)

Tandis que la troisième enseignante de la communauté germanophone pointe plus précisément du doigt le capital à exploiter que constitue cette compétence plurilingue. Elle

⁴⁹ Voir p. 66 de ce travail, exemple : « *Je suis aller » (*Madame A*).

affirme effectivement que des ponts peuvent être établis entre les langues afin de faciliter le transfert de compétences entre les langues issues du répertoire des élèves, et réaffirme ainsi l'hypothèse de l'interdépendance des langues de Cummins :

« C'est naturel [d'] intégrer [la comparaison] avec mes élèves, en classe. Je pense aussi que ça doit être plus motivant pour eux et enrichissant pour tout le monde. Ils savent que l'allemand n'est pas un frein, mais un outil sur lequel se reposer pour apprendre. »
(Madame C)

« Tu vas faire facilement des liens entre le fonctionnement des langues. Et puis, comme on dit, plus on apprend des langues, plus c'est facile. C'est le même mécanisme qui revient à chaque fois, c'est juste qu'il faut l'approprier à la nouvelle langue. C'est pas pour le peu de fois où il faut se méfier de quelques influences négatives... les influences positives sont tellement plus nombreuses, mais c'est rarement celles qu'on met en évidence. »
(Madame C)

Par *influences*, l'enseignante réfère aux interférences qui existent entre les langues d'un même répertoire, qui rendent compte du processus d'apprentissage et facilitent le développement des compétences. Dès qu'elle le peut, elle rend ces liens explicites en comparant les systèmes linguistiques des langues, comme nous avons pu le voir dans la partie précédente⁵⁰. À la fois le français et l'allemand sont mobilisés simultanément au service du processus d'apprentissage.

La plupart des enseignantes pointent donc les langues des élèves comme un avantage, une ressource à utiliser et valoriser en classe, même s'il arrive que certaines enseignantes pointent du doigt le problème, ponctuel, que constituent les interférences négatives entre les langues, lorsque les systèmes ne correspondent pas, puisque cela peut être source de difficultés pour les apprenants, en oubliant, ou en ignorant, qu'il s'agit d'une étape essentielle de l'apprentissage de la langue cible.

⁵⁰ Voir point 10.1.1., *Les observations au sein des classes en communauté germanophone*, pp. 69-71.

12. CONCLUSION

À l'heure actuelle, les sociétés se caractérisent non seulement par la diversité linguistique et culturelle, mais aussi par la multiplication des contacts et échanges entre langues et cultures due à une plus grande mobilité des locuteurs. La Belgique est d'ailleurs un bel exemple où se côtoient de multiples langues, tant au sein des établissements scolaires qu'au sein des familles. Le monolinguisme n'est qu'un mythe entretenu par des nations, puisque la variation, tant des langues que des variétés linguistiques, est la norme. Ouvrir à cette diversité constitue désormais l'un des objectifs du Conseil de l'Europe, et la valorisation des langues sont un des moyens d'y parvenir. C'est pourquoi il est fondamental de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants.

Ce travail repose sur trois dimensions au sein du système éducatif, à savoir les pratiques langagières effectives dans les classes, les représentations du plurilinguisme chez les enseignants ainsi que la gestion de la diversité linguistique en classe. Il tente dès lors de comparer les pratiques et représentations d'enseignants en contextes germanophones, DASPA et exolingue au niveau des approches bi- et plurilingues et d'en dégager les grandes tendances.

En somme, pratiques et représentations sont étroitement liées. En effet, les représentations des enseignantes influent sur leurs pratiques. Si une enseignante pense que les langues ont des systèmes qui sont indépendants des uns des autres, elle ne procèdera pas ou peu à des activités de comparaison des langues, démarche phare des approches plurielles, pour expliciter les liens qui existent entre les langues. Au contraire, si les enseignantes sont convaincues de l'interdépendance des langues et des bienfaits cognitifs du plurilinguisme, elles n'hésiteront pas à susciter les transferts des compétences entre langues, à initier des réflexions sur les langues en présence, en attirant l'attention notamment sur des points de divergence spécifiques et relatifs au fonctionnement des systèmes linguistiques. Tout dépend donc de la vision de l'enseignante et non pas du contexte dans lequel elle se trouve. Seule une enseignante, en communauté germanophone, pointe du doigt quelques aspects négatifs du bi-/plurilinguisme, tandis que les autres font plutôt référence aux interférences, positives et négatives, entre les langues qui sont le reflet des liens qui existent entre les langues des élèves qui permettent de développer une compétence plurilingue.

La plupart des enseignantes de DASPA mobilisent les langues d'origine des élèves dans cette optique de mise en relation des langues des élèves ou, du moins, dans l'optique de la prise en compte des répertoires linguistiques des élèves (notamment avec la traduction par les pairs), ce qui a pour effet de mettre en valeur l'apprenant et de le reconnaître en tant qu'individu plurilingue au sein de cet espace plurilingue que constitue la classe. Certes, connaître la langue de l'élève est un avantage, car les enseignantes en communauté germanophone peuvent davantage identifier les influences de l'allemand sur le français, voire les anticiper, mais ce n'est pas nécessaire, même si c'est très utile et moins chronophage. L'accès au sens est plus aisé si la traduction est possible, mais les enseignantes de DASPA recourent à des stratégies diverses et variées pour faire passer le message en langue cible.

Même si de plus en plus de pratiques tendent à développer des réflexions autour des langues du répertoire de l'élève, certaines représentations persistent, notamment celle liée au degré de maîtrise de la langue. En effet, certaines enseignantes ne s'estiment pas plurilingues, malgré leurs compétences assurément plurilingues, à partir du moment où elles se sentent pas assez légitimes ou en sécurité pour utiliser la langue, notamment vis-à-vis d'un natif de la langue. Il faudrait dès lors encore travailler sur les représentations des enseignantes de langues et leur faire prendre conscience qu'elles sont avant tout des êtres plurilingues pour pouvoir développer davantage cette compétence plurilingue et pluriculturelle de leurs élèves, et gommer toute trace d'illégitimité.

13. BIBLIOGRAPHIE

1. BIBLIOGRAPHIE PRIMAIRE

AUGER, N. & LE PICHON, E. (2021), *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. Esf, Pédagogie références.

CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.) (2008), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, P.U.R.

TRONCY, C. (dir.), DE PIETRO, J.-F., GOLETTA, L. & KERVRAN, M. (2014), *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., Des sociétés.

2. BIBLIOGRAPHIE SECONDAIRE

ADEN, J. & LECLAIRE, F. (2014), « Éveil aux langues et théories de complexité : reconfigurations linguistiques et identitaires ». In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., pp. 141-148.

ARMAND, F., DAGENAIS, D. & NICOLLIN, L. (2008), « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et francophonie*, 36 (1), pp. 44-64.

AUDRAS, I., BENALI, K., CANDELIER, M., GOLETTA, L., IOANNITOU, G. & LECLAIRE, F. (2011), « Former les enseignants du primaire à une approche plurilingue recherches sur une première expérience dans le cadre des nouveaux masters », *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), (hal-01893909).

AUGER, N. (2005), *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, Éditions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia.

AUGER, N. (2008), « “Comparons nos langues” : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R., pp. 185-199.

AUGER, N. (2010), *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*, Archives contemporaines.

AUGER, N. (2014), « Mises en œuvre possibles des approches plurielles dans des contextes sociaux et didactiques résonnants : des terrains de Michel Candelier à ceux des élèves nouvellement arrivés en France (ENA) ». In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., pp. 275-280.

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007), *De la diversité à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. URL : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>. Consulté le 4 février 2022.

BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F. & PANTHIER, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- BERTHOUD, A.-C. (2010), « Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/1981>. Consulté le 12 avril 2022.
- BIGOT, V. (2008), « L'enfant non-francophone scolarisé dans une classe *ordinaire* : convergence ou concurrence de la socialisation langagière et de la socialisation scolaire ? ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R., pp. 65-78.
- BILLIEZ, J. & LAMBERT, P. (2008), « Autour de savoirs sur les langues dans une classe de seconde professionnelle ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R., pp. 79-91.
- BONO, M. (2008), « “Quand je parle en langue étrangère, je parle anglais”. Conscience métalinguistique et influences interlinguistiques chez les apprenants plurilingues ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R., pp. 93-107.
- BOURDET, J.-F. (2014), « Éveil en langues, du plaisir à la découverte ». In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., pp. 135-140.
- BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard.
- BOURDIEU, P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Éditions Seuil.
- BOURDIEU, P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions Seuil, Coll. Essais.
- BOURGUIGNON, C. & CANDELIER, M. (2014), « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère ». In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., pp. 89-108.
- BRETEGNIER, A. (2014), « Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique ? ». In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., pp. 159-166.
- BYRAM, M. & ZARATE, G. (1996), « Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation », Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CADDÉO, S. & VILAGINÉS SERRA, E. (2008), « Trois langues romanes au service de l'enseignement du français. Aspects morphologiques et syntaxiques ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R., pp. 219-232.
- CANDELIER, M. (dir.) (2003a), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- CANDELIER, M. (coord.) (2003b), *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'Introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Centre européen pour les Langues Vivantes, Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (coord.), CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINCZ, I., MEISSNER, F.J., SCHRÖDER-SURA, A. & NOGUEROL, A. (2011), *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Strasbourg, CELV, Conseil de l'Europe, 2007. URL : http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf . Consulté le 3 février 2022.

- CANDELIER, M. (2008), « Représentations et interventions. Regards hors du cercle ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R., pp. 147-150.
- CANDELIER, M. & DABÈNE, L. (2014), « Relations entre les didactiques de diverses langues ». In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., pp. 373-380.
- CANDELIER, M. & DE PIETRO, J.-F. (2014), « Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques », In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R. pp. 177-194.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. URL : <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>. Consulté le 4 février 2022.
- CAUBERGS, L. (2002), « Genre et empowerment », *ATOL.*, URL : <https://www.genreenaction.net/Genre-et-empowerment.html#:~:text=Un%20texte%20de%20Lisette%20Caubergs,mesurer%20l'empowerment%20des%20femmes>. Consulté le 10 janvier 2022.
- CAVALLI, M. (2005), *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Dider-CREDIF, coll. LAL.
- CAVALLI, M. (2014), « Des démarches de classes aux curriculums : approches plurielles et fondements didactiques en questions », In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., pp. 195-202.
- CHEVALIER, F. & STENGER, S. (2018), « Chapitre 5. L'observation », in *Les méthodes de recherche du DBA*, pp. 94-107.
- CICCONI, Al. (2012), « La pratique de l'observation », dans *Contraste*, n°36, pp. 55-77.
- CLERC, S. & CORTIER, C. (2008), « De l'analyse des pratiques langagières et des représentations des langues chez des élèves plurilingues à leur prise en compte dans l'espace scolaire ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R., pp. 151-165.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg. Division des politiques linguistiques/Conseil de l'Europe. URL : www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages. Consulté le 4 février 2022.
- COSTE, D. (2010), « L'intercompréhension à la croisée des chemins », *Synergies*, in *Europe* n°5, pp. 193-199.
- COUFFIN, G. (2014), « L'intercompréhension au cycle 3 : quels enjeux pour la maîtrise des langues ? L'exemple d'Euro-mania », in *Tréma*, 42, pp. 54-65.
- CUMMINS, J. (1976), « The influence of bilingualism on cognitive growth », *Working Papers on Bilingualism*, n°9, pp. 1-43.
- CUMMINS, J. (1979), « Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other matters », *Working Papers on Bilingualism*, n°19.
- CUMMINS, J. (1981), « Four misconceptions about language proficiency in bilingual education », in *NABE Journal*, 5 (3), pp. 31-45.

- CUMMINS, J. (2014), « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? » In Nocus, I. Vernaudo, J. & Paia, M. (dir.), *L'école plurilingue en Outre-Mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, P.U.R., pp. 41-63.
- DAHM, R. (2020), « Les approches plurielles : de l'engagement des élèves à l'inclusion sociale ? » In *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in Fremdsprachenunterricht - Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (pp. 201-229). JB Metzler, Berlin, Heidelberg.
- DABÈNE, L. (1995), « L'éveil au langage, itinéraire et problématique », *Notions en question, 1*, pp. 135-143.
- DÉCRET portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (2019), sur Gallilex.
- DÉCRET définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997, Centre de documentation administrative.
URL : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401. Consulté le 5 février 2022.
- DÉCRET visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (2019). URL : <https://daspafla.fesec.be/wp-content/uploads/2022/03/parlement-de-la-communauté-française.pdf>. Consulté le 5 février 2022.
- DELAHAÏE, J. (2010). « La didactique plurilingue et pluriculturelle dans un pays multilingue : le cas de l'enseignement du FLE en Belgique néerlandophone ». (halshs-00689868). Consulté le 4 février 2022.
- DELPERÉE, F. (1988), « Les politiques linguistiques en Belgique », *revue générale de droit, 19* (1), pp. 255-267. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rgd/1988-v19-n1-rgd04522/1059198ar.pdf>. Consulté le 6 février 2022.
- DERIVRY-PLARD, M., « Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 2019, 10 (1), pp. 63-79.
- DE PIETRO, J.-F., « Diversité des élèves et diversité des langues : EOLE et la lecture », IRDP (Institut romand de documentation pédagogique), Faubourg de l'Hôpital 45, CP 54, CH-2000 Neuchâtel.
URL : <https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/32/Diversite-des-éleves-et-diversite-des-langues-EOLE-et-la.pdf>. Consulté le 4 février 2022.
- DIONNE, L. (2018), « L'analyse qualitative des données », in T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4rd ed.), Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 317-342.
- Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement* (2014), Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles. URL : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627>. Consulté le 6 février 2022.
- ESCODÉ, P. & JANIN, P. (2010), « L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration », *Synergies*, in *Europe* n°5, pp. 115-125.
- ESCODÉ, P. (2014), « De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe », in *Tréma*, 42, pp. 46-53.
- FASSIN, D. (1990), « Décrire. Entretien et observation », in *Sociétés, développement et santé*, pp. 87-106.
- FRANCIS, B. & OMER, D. (2008), « L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.),

- Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R. pp. 51-63.
- GLAUS, R. (2002), « Apport de la vidéoconférence sur la représentation des émotions et de l'implication à la tâche dans une situation de travail collaboratif ». [Master's thesis, Université de Genève]. TECFA.
- HAWKINS, E. (1984), *Awareness of Language: An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- IMBERT, G. (2010), « L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie », in *Recherche en soins infirmiers*, n°102, pp. 23-34.
- KERVAN, M., JONCKHEERE, S. & FURLONG, A. (2008), « Langues et éducation au plurilinguisme : principes et activités pour la formation des enseignants ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R., pp. 263-274.
- LABOV, W. (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.
- FAFONTAINE, D. (2002), « Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile... Premiers résultats de PISA 2000 ». *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 24.
- LAMBERT, P. (2014), « Élaboration de contenus d'éveil aux langues et dynamiques relationnelles en classe : deux dimensions qui s'entretiennent ». In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., pp. 149-158.
- LÖRINCZ, I. (2014), « Réflexivité et approches plurielles. Mise en œuvre d'un projet d'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? ». In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., pp. 129-134.
- LÖRINCZ, I. & SCHRÖDER-SURA, A. (2014), « De l'éveil aux langues aux approches plurielles : la constitution d'un réseau de didactique du plurilinguisme autour de Michel Candelier ». In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., pp. 53-56.
- LORY, M.-P. & ARMAND, F. (2016), « Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique », *Alterstice*, 6 (1), pp. 27-38. (<https://doi.org/10.7202/103827ar>)
- LÜDI, G. (2008), « Politiques linguistiques pour le plurilinguisme : de la recherche à l'intervention ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R., pp.17-34.
- MAURER-HETTO, M.-P. & ROTH-DURY, E. (2008), « La place de l'ouverture aux langues dans un enseignement primaire visant l'apprentissage d'une L2 et d'une L3. Ouverture à la diversité linguistique à l'école luxembourgeoise ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R., pp. 167-183.
- MEISSNER F.-J. (2008), « Pourquoi l'intercompréhension fonctionne-t-elle ? Tentative de réponse dans une perspective pédagogique ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R., pp. 233-247.
- MELO-PFEIFER, S.M. (2019), « Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels. La mise en images du développement professionnel des futurs enseignants du français langue étrangère », *EL.LE*, 8 (3), pp. 587-610.

- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999), *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- MOORE, D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Paris, Hatier/CREDIF, coll. « LAL ».
- MUCCHIELLI, R. (2006), *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- NUSSBAUM, L. (2008), « Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R. pp. 125-144.
- PEAL, E. & LAMBERT, W. (1962), « The relation of bilingualism to intelligence », *Psychological Monographs*, pp. 1-23.
- PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE (2020), « Éveil aux langues. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2 » sur enseignement.be. Consulté le 7 février 2022.
- PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE (2007), Avis n°3 du groupe central,. URL : http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ. Consulté les 5 et 6 février 2022.
- PERREGAUX C., DE GOUMOËNS C., JEANNOT D. & DE PIETRO, J.-F. (dir.) (2003), *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, 2 vol. URL : <http://eole.irdp.ch/eole/>
- PERREGAUX C. (2014), « L'éveil aux langues : action sociodidactique et utopie sociétale ». In : TRONCY, C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, P.U.R., pp. 331-338.
- RANDRIAMAROTSIMBA, V. & WHARTON, S. (2008), « Le rôle des contextes dans le transfert de modèles didactiques : l'exemple d'Evlang à Madagascar et à La Réunion ». In : CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : P.U.R. , pp. 249-262.
- SAUVAYRE, R. (2013), *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod, Psycho Sup.
- SELINKER, L. (1972), « Interlangage », *International Review of Applied Linguistics* (10), pp. 219-231.
- TRIMAILLE, C. & VERNET, S. (2021), « Marché linguistique », dans *Langage et société*, HS1 (hors-série), pp. 229-232.
- TRONCY, C. (2014a), « Le champ des approches plurielles en construction : dessin d'un parcours et d'un univers didactiques », in TRONCY, C., *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures autour de Michel Candelier*, P.U.R., Des sociétés, pp. 21-46.
- WANLIN, P. (2007), « L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels », in *Recherches qualitatives*, n°3, pp. 243-272.

Sitographie :

- ELODIL, Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique : <https://www.elodil.umontreal.ca>. Consulté le 25 juin 2022.
- Plurilanges : <https://plurilanges.e-monsite.com/> Consulté le 25 juin 2022.
- EOLE : <http://eole.irdp.ch/eole/>. Consulté le 25 juin 2022.

14. ANNEXES

1. Annexes issues de la partie théorique

Annexe 1.1. : Schéma des compétences transversales visées par l'Éveil aux langues⁵¹

L'approche plurilingue et l'ouverture à l'autre favorisent non seulement la connaissance et la compréhension des autres, mais aussi la connaissance et la compréhension de soi.

L'Éveil aux langues contribue à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.



⁵¹ Pacte pour un enseignement d'excellence (2020), « Éveil aux langues. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2 » sur enseignement.be, p. 47. Consulté le 7 février 2022.

Annexe 1.2. : Catégorisation des modules de formation

Kervran (2005, p. 63, cité par Kervran et al., p. 266) a proposé de catégoriser différents modules de formation proposés par le projet LEA dans le *kit de formation* destiné aux formateurs d'enseignants de langues :

- « découverte d'une ou plusieurs langue(s) inconnue(s) » (réactions à l'écoute et à la lecture, stratégies de compréhension globale, repérage sur le fonctionnement linguistique, intérêt de l'expérience de découverte pour l'auto-formation et pour la formation des enseignants et des apprenants...) » ;
- « élaboration de biographies langagières » ;
- « enrichissement des connaissances sur les langues » (familles de langues, systèmes d'écriture, marques culturelles dans les langues...) ;
- « développement de la compétence pluriculturelle » (élaboration d'une définition de la culture, analyse de stéréotypes, complexité de l'identité pluriculturelle...) ;
- « Définition de la fonction de l'enseignant de langue(s) » (retour sur des expériences individuelles, analyse des facteurs de motivation pour les élèves...) ».

Tableau des compétences globales

Compétences mobilisant, dans la réflexion et dans l'action, des savoirs, savoir-faire et savoir-être <ul style="list-style-type: none">▪ valables pour toute langue et toute culture;▪ portant sur les relations entre langues et entre cultures.			
C1: Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité		C2: Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel	
C1.1. Compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus	C1.2. Compétence de négociation	C2.1. Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques	C2.2. Compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées
C1.3. Compétence de médiation	C1.4. Compétence d'adaptation		
C3. Compétence de décentration			
C4. Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers			
C5. Compétence de distanciation			
C6. Compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé			
C7. Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité			

⁵² CANDELIER, M. (coord.), CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINCZ, I., MEISSNER, F.J., SCHRÖDER-SURA, A. & NOGUEROL, A. (2011), *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Strasbourg, CELV, Conseil de l'Europe, 2007, p. 42. URL : http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf. Consulté le 3 février 2022.

2. Annexes issues de la partie méthodologique

Annexe 2.1. : E-mail envoyé aux établissements scolaires germanophones

Bonjour Madame/Monsieur (+ *nom de la directrice ou du directeur*)

Étudiante en dernière année en Master de Français langue étrangère à l'Université de Liège, je suis à la recherche d'un établissement scolaire qui m'accueillerait afin d'observer des classes de FLE dans le cadre de mon mémoire de fin d'études.

En effet, il s'agirait d'observer différentes classes, de différents degrés d'enseignement, où l'on enseigne le français à des germanophones, qui n'ont pas le français comme langue maternelle. J'aimerais assister aux cours de chaque enseignant le même nombre d'heures (au minimum une vingtaine d'heures par enseignant), afin d'y observer l'utilisation des langues dans ce contexte, en partant du postulat que les langues y sont homogènes. À la fin de ces observations, j'aimerais m'entretenir avec les enseignants, de manière informelle, autour du sujet, par écrit ou oralement, à leur convenance.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer mes sincères salutations. Bien à vous,

Decocq Manon

Annexe 2.2. : Horaire des observations à Saint-Vith

Cet horaire contenait les noms des enseignantes, remplacés ici par « *Madame + lettre* ».

<i>Heures</i>	<i>Lundi</i>	<i>Mardi</i>	<i>Jeudi</i>	<i>Vendredi</i>
1. 8h25-9h05	Madame A (2.A5)	Madame A (5BU)	Madame A (4.ET/MT)	Madame B (4.A2)
2. 9h05-9h55			Madame A (2.A5)	Madame C (5.A3)
3. 9h55-10h40	Madame B (3. A1/EM)	Madame A (2.A5)	Madame C (5.A3)	Madame B (4.A2)
<i>Récréation : 15 minutes</i>				
4. 10h55-11h45		Madame C (5.A3)	Madame A (5.BU)	Madame C (6. A1/EM)
5. 11h45-12h30				
<i>Temps de midi : une heure</i>				
6. 13h30-14h20	Madame B (3.A1/EM)		Madame B (3.A1/EM)	Madame A (2.A5)
7. 14h20-15h10	Madame C (6A1/EM)	Madame C (6.A1/EM)		Madame A (4.ET/MT)
8. 15h10-16h00	Madame B (4.A2)	Madame B (4.A2)	Madame C (6.A1/EM)	

Annexe 2.3. : E-mail envoyé aux enseignantes de l'établissement secondaire germanophone

Bonjour à toutes,

Dans le cadre de mon mémoire, je recherchais donc un établissement en communauté germanophone prêt à m'accueillir afin d'effectuer des observations en classe. Fort heureusement, Monsieur *nom directeur* m'a assuré son soutien pour mener à bien ce projet, mais je tenais particulièrement à vous remercier également de me permettre d'assister à vos cours au sein de vos classes respectives.

Pour vous rappeler de quoi il s'agit, mes observations porteront sur l'utilisation des langues dans vos classes (ex. quelle langue utilisez-vous pour expliquer, pour instruire ; y a-t-il des passages d'une langue à une autre, etc.). Je serai ravie d'échanger, à la fin de mes observations, autour du sujet (sous forme d'entretien, soit par écrit, soit oralement, à votre convenance). Toutes les informations recueillies pendant ces observations ne serviront qu'à la réalisation de mon mémoire et seront anonymisées.

N'hésitez pas à me contacter si vous avez la moindre question. Au plaisir de vous rencontrer.
Bien à vous,

Decocq Manon

NB : Ci-joint, voici l'horaire établi pour mon passage parmi vous (durant deux semaines, du 14 au 25 mars), si cela vous convient.

Annexe 2.4. : E-mail envoyé aux établissements scolaires disposant de classes DASPA

Bonjour Madame, Monsieur (+ *nom de la directrice ou du directeur*)

Étudiante en dernière année en Master de Français langue étrangère à l'Université de Liège, je suis à la recherche d'un établissement scolaire qui m'accueillerait afin d'observer des classes de DASPA dans le cadre de mon mémoire de fin d'études.

En effet, il s'agirait d'observer différentes classes de DASPA, de niveaux différents, le même nombre d'heures (au minimum, une vingtaine d'heures par enseignant), afin d'y observer l'utilisation des langues dans ce contexte, en partant du postulat que les langues y sont hétérogènes. À la fin de ces observations, j'aimerais m'entretenir avec les enseignants, de manière informelle, autour du sujet, par écrit ou oralement, à leur convenance.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer mes sincères salutations.

Bien à vous,

Decocq Manon

Annexe 2.5. : Horaire des observations à Liège

Cet horaire contenait les noms des enseignantes, remplacées ici par « Madame + lettre ».

<i>Heures</i>	<i>Lundi</i>	<i>Mardi</i>	<i>Mercredi</i>	<i>Jedi</i>	<i>Vendredi</i>
1. 8h15-9h05			Madame D	Madame D	Madame E (D2)
2. 9h05-9h55			(D5)	(D3)	
<i>Pause de 15 minutes</i>					
3. 10h10-11h	Madame D	Madame E ou	Madame E	Madame D	Madame E (D2)
4. 11h-11h50	(D3)	F (D2)	(D1/D2)	(D4)	
<i>Temps de midi</i>					
5. 12h50-13h40		Madame D		Madame D	
6. 13h40-14h30		(D3)		(D5)	

Annexe 2.6. : Grille d'observations

Quelles informations spécifiques observer ?

- Les éléments de contexte : Que contient le local ? Comment est organisée la classe ? Qui sont les différents intervenants (profil des élèves et de leur enseignant) ? Quelle heure de la journée (matin, après-midi) ? Plusieurs heures de cours consécutives ? Quel niveau de langue (A1, A2,...) ? Langue maternelle ?
- Le déroulement du cours : Sur quoi porte le cours ? Y a-t-il des routines mises en place ?
- La collecte des pratiques de l'enseignant : Que dit-il ? Que fait-il ? (gestes, actions)
 - Quelles langues ? (langues de l'apprenant, langue pivot ?)
 - Quelle utilisation du français ? (langue de scolarisation ? langue pour échanges ordinaires ? remarques disciplinaires ? routines ?)
 - Recours aux langues des élèves : pour quels motifs ? (traduction, comparaison des langues, valorisation du répertoire ?)
 - Représentations éventuelles sur sa pratique ?
 - Représentations éventuelles sur les langues des élèves ? (frein à l'apprentissage ou avantage, erreurs)
 - Approches plurielles ou singulières des langues ? (systèmes séparés ? réflexion sur la langue ?)

Annexe 2.7. : Guide d'entretien

Interlocutrice	Enseignante à ...
Thèmes	Questions
Parcours scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Où avez-vous étudié ? (école secondaire, supérieure, Erasmus) - Quelles langues rencontrées pendant formation ? (études secondaires et supérieures) - Quelles relations avec les langues enseignées dans l'établissement (allemand, français, anglais,...) ? Des camarades, professeurs ou assistants de langue parlaient-ils une langue étrangère ? Quelles relations avec eux ? - Des souvenirs de vos professeurs de langues ? Des événements marquants ? - Bons souvenirs de certaines activités (exercices particulièrement chouettes, histoire intéressante, film, musique, exposé...) ? Quel contexte ? Décrire aspects positifs. - Souvenirs plus négatifs pendant cursus scolaire (livre ennuyeux, examens, moment embarrassant, peur, sentiment de compétition, jalousie,...) ? Dans quel contexte ? Décrire aspects négatifs. - À l'école primaire : présence d'une langue étrangère (en classe ou en dehors) ?
Profession	<ul style="list-style-type: none"> - Combien d'années d'expérience ? - Toujours en FLE ? Enseignement d'autres matières ? - Votre choix d'enseigner à un public allophone/germanophone ? Si oui/non, pourquoi ?
Répertoire linguistique et représentations	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles langues parlez-vous fréquemment ? Dans quel contexte ? - Vous considérez-vous bilingue ou plurilingue ? Si oui/non, pourquoi ? - Le bilinguisme et plurilinguisme est-il source de difficultés (blocage, transferts, sons non perçus...) ou d'avantage ? - Un événement, en dehors du milieu scolaire, a-t-il eu une incidence sur votre pratique de la langue/des langues ? - Quelle dernière tentative d'apprendre une langue étrangère ? Quelles motivations (personne, voyage, raisons professionnelles) ? - Votre motivation pour apprendre une langue a duré dans le temps ? Si oui/non, pourquoi ? - Amis / famille dont la langue est différente de la vôtre ? Apprentissage de leur langue ou l'inverse ? Utilisation d'une troisième langue ?
Représentations de leurs pratiques effectives en classe de FLE (+ approches plurielles)	<ul style="list-style-type: none"> - Estimez-vous devoir maîtriser une autre langue que le français pour enseigner le FLE ? - Lors de vos cours de FLE, recourez-vous à d'autres langues que le français ? Si non/oui, pourquoi ? (traduction, comparaison,...) - Recourez-vous à d'autres ressources que la langue pour vous faire comprendre ? (Internet, gestes,...) - Rencontrez-vous régulièrement des moments où vous ne parvenez pas à vous faire comprendre ? Comment réagissez-vous ?

	<ul style="list-style-type: none"> - À l'inverse, comment vous sentez-vous lorsque vous entendez une langue que vous ne comprenez pas ? - Connaissez-vous les approches plurielles ? - Et si je vous dis : comparaison entre langues ? intercompréhension ? - Est-ce que vous en pratiquez ?
BONUS	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous quelque chose à ajouter par rapport à votre utilisation des langues en classe ?

Annexes 3 : Notes d'observations - Saint-Vith

Annexes 3.1. : Observations chez Madame A

Classe : 2^e année secondaire générale (2.A.5) – Madame A

Informations sur le profil de la classe : Il s'agit d'une classe constituée uniquement de garçons, qui étudient en option l'électromécanique. Chaque lundi, les élèves commencent la journée par deux heures de français langue étrangère. En effet, tous les élèves ont pour langue maternelle l'allemand, sauf un élève qui est francophone. Cet élève a des cours de renforcement en allemand, et ne reste donc pas deux heures consécutives en classe de FLE.

Local : Dans la classe, il y a un tableau noir et un projecteur, avec un ordinateur connecté à Internet.

H1/H2 → JDC : CO Météo, futur simple : théorie + ex.

8h25-9h55 (deux heures consécutives). 21 élèves présents.

Déroulement du cours : Madame A a mis en place des routines. Elle commence son cours en les saluant, en leur demandant comment ils vont, et puis elle écrit le journal de classe. Elle explique, pendant que les élèves recopient, un peu plus explicitement le programme du jour. Lorsque deux heures de cours se suivent, l'enseignante fait une pause de 5 minutes pour aérer le local et faire souffler les élèves.

La première heure de cours consiste répondre à des questions en lien avec une vidéo⁵³ sur la météo. L'enseignante lit toutes les questions avec les élèves avant le premier visionnage. Ainsi, elle vérifie que toutes les questions soient comprises par les élèves pour qu'ils se préparent à faire attention à certains éléments en particulier. Ensuite, elle fait lire les propositions Vrai/Faux aux élèves. Avant chaque exercice, l'enseignante lit les questions avec les élèves. Si les élèves posent des questions en allemand, elle leur généralement répond en français. Elle utilise également la retranscription de la vidéo comme appui pour répondre aux questions. L'enseignante fait une pause de 5 minutes. L'enseignante réalise une compréhension à l'audition sur un audio qui traite de la météo en France, puis regarde une autre vidéo d'une présentatrice météo (Valérie Maurice) sur France 2. Elle lit les questions et les traduit éventuellement avant de commencer les exercices. Pour la dernière vidéo, la présentatrice parle très vite, ce qui a valu plusieurs écoutes supplémentaires, en plus de couper après chaque question au bon moment dans la vidéo. Après le visionnage des différentes vidéos, les élèves reprennent leur dossier conjugaison sur le futur simple. Pour corriger les différents exercices, elle écrit au tableau les verbes avec le numéro de l'exercice.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
---------------	------------------

⁵³ Nom de la vidéo : « Comment peut-on prévoir la météo ? ». URL : <https://www.youtube.com/watch?v=ZI47xQrqQ44>

<p><i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i></p>	<p>L'enseignante aimerait que l'élève lui réponde en français par cette phrase : « En français, <i>nom élève</i>, ist besser ». « Je n'entends pas, <i>nom élève</i>, les autres font trop de bruit » : par cette phrase, les élèves cessent de discuter pour écouter la question de l'élève. Même pendant la pause, l'enseignante continue à parler français. Les élèves veulent sortir dans les couloirs pendant la pause : « Non, vous restez ici. Ce n'est pas l'heure de la promenade ». Le cours reprend et elle affirme « On ne parle pas. Il y a juste les oreilles qui travaillent maintenant », en accompagnant ses mots de gestes (désigne les oreilles avec son doigt). « Nom élève, laisse la lumière allumée s'il te plaît ». « Regarde devant toi, ne te retourne plus ».</p>
<p><i>Traduction</i></p>	<p>L'enseignante fait traduire les questions de la compréhension à l'oral de la vidéo sur la météo avant le visionnage, pour s'assurer de la compréhension des questions par les élèves. Pour ce faire, l'enseignante identifie les termes qui pourraient poser problème aux élèves et leur demande « Ça veut dire quoi l'ordre chronologique ? ». Si un élève connaît la traduction du mot en allemand, il la partage à l'ensemble de la classe. Par contre, si aucun ne sait ce que le mot demandé signifie, l'enseignante traduit (ex. : blanc → <i>weiß</i> ; nombreux → <i>zahlreich</i> ; grenouille → <i>Frosch</i>, etc.). Dans la retranscription, il y a certains termes que les élèves n'ont pas encore étudié. L'enseignante traduit alors directement les termes : « <i>bas heiß tief</i> » ; « <i>Pays-Bas heiß Niederlanden</i> » ; « <i>humidité heiß Feuchtigkeit</i> ».</p>
<p><i>Comparaison des langues</i></p>	<p>L'enseignante demande aux élèves quelle est la traduction du mot <i>orage</i> en allemand, mais aucun n'a la réponse. L'enseignant explique alors que le mot <i>orage</i> est traduit par <i>Gewitter</i>, non pas par <i>Störm</i>, qui signifie <i>tempête</i>. Dans la compréhension à l'audition qui suit la première activité de CO, elle explique qu'en français, <i>temps</i> a plusieurs sens. Ainsi, elle oppose ses différents sens possibles en français en traduisant <i>temps</i> par différents équivalents : « Temps, ici, c'est <i>Wetter</i> et pas <i>Zeit</i> ». « Il fait chaud » est traduit par un élève « <i>Sie machen warm</i> ». Les autres élèves rigolent, et l'élève s'autocorrige en disant « <i>Es ist warm</i> ». Il a calqué le français pour traduire dans sa langue maternelle.</p>
<p><i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i></p>	<p>Parfois, au lieu de traduire les termes que les élèves ne connaissent pas, l'enseignante donne un équivalent en français. Exemple : « Des données, ce sont des informations ». Les élèves ne comprennent pas l'expression <i>le coucher de soleil</i>. L'enseignante paraphrase cette expression par <i>Le soleil va dormir</i> (en faisant parallèlement les gestes au moment de dire <i>dormir</i>).</p>
<p><i>Geste</i></p>	<p>L'enseignante donne les consignes en français, en accompagnant ses mots de gestes. Exemples : « Notez aussi ce que vous voyez » (réalise les signes écrire + voir simultanément à leur prononciation). Les élèves ne comprennent pas l'expression <i>le coucher de soleil</i>. L'enseignante paraphrase cette expression par <i>Le soleil va dormir</i> (en faisant parallèlement les gestes au moment de dire <i>dormir</i>).</p>
<p><i>Humour</i></p>	<p>« Nom élève, je vois que tu as beaucoup noté » (alors que l'élève en question n'avait rien écrit, les autres élèves rigolent).</p>
<p><i>Informations culturelles</i></p>	<p>L'élève francophone pose une question, que l'enseignante juge intéressante et décide de partager à l'ensemble de la classe. La vidéo sur la météo est réalisée par des Français. L'enseignante explique à toute la classe que les Français utilisent d'autres manières de prononcer certains chiffres, comme c'est le cas ici dans la vidéo (quatre-vingt-dix). Un élève se demande si la Bretagne est un pays. L'enseignante répond : « La Bretagne est une région en France. Ce n'est pas la même chose que la Grande-Bretagne (= <i>Großbritannien</i>), qui est un pays ».</p>

	L'enseignante explique que la France ne se résume pas seulement à ses terres hexagonales : « La Corse est une île, ça fait partie de la France ».
<i>Prononciation</i>	Un élève prononce mal le mot <i>taux</i> . L'enseignante demande à l'élève francophone de prononcer ce mot, à son tour, puis le fait répéter par l'ensemble de la classe. L'enseignante corrige une prononciation germanique sur un mot français qu'il prononçait /frans/ au lieu de /frâs/ (France). L'enseignante distingue le /e/ du /ɛ/ dans les terminaisons du futur simple et demande aux élèves de faire cette distinction également, lorsqu'ils lisent.
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	Un élève répond à une question liée à l'audio par « <i>En Paris</i> ». L'enseignante lui rétorque « Non, Paris n'est pas un pays. C'est à Paris ».
<i>Feedback</i>	« Tu as bien travaillé » (à un élève qui a fini ses exercices).
<i>Rôle de titulaire</i>	À la fin des heures de cours, l'enseignante demande à un élève s'il a bien donné les sous pour l'excursion après Pâques, en allemand.
<i>Organisation / planification du cours</i>	« Il reste trois minutes, continuez les exercices ».

H3 → JDC : Une journée à Bruxelles

11h45-12h30. 21 élèves.

Déroulement du cours : Les élèves sont amenés à organiser leur excursion à Bruxelles. Pour ce faire, l'enseignante a apporté différentes brochures sur les attractions touristiques de la ville, plusieurs cartes de Bruxelles, et elle a donné accès à Internet pour les recherches à effectuer concernant le trajet. Les élèves doivent chercher les informations seuls. L'enseignante reste à leur disposition si nécessaire. Elle les répartit en groupe. Les tâches sont divisées : certains cherchent un musée, d'autres leurs moyens de locomotion, d'autres encore un endroit pour dîner. À la fin du cours, les élèves rassemblent leurs informations. Un vote est réalisé afin de décider quelles activités ils feront sur place.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Informations culturelles</i>	Un musée se situe aux alentours du Parc du Centenaire. Les élèves ignorent à quoi il ressemble, alors l'enseignante diffuse la dernière chanson de Stromae en classe, intitulée <i>Fils de joie</i> , car le clip s'y déroule. Elle fait tout de même remarquer que certains éléments architecturaux ont été ajoutés au clip et n'existent pas en réalité à cet endroit (NB : Elle connaît bien la ville de Bruxelles, car elle y a fait ses études).
<i>Organisation du cours / rôle de titulaire</i>	« Vous avez l'heure de cours pour me trouver les activités à faire à Bruxelles. Vous devez m'organiser la journée. À la fin de l'heure, on votera. Il faudra demander à Madame <i>nom de la comptable de l'école</i> pour le budget ». « Si vous avez des questions, appelez-moi ».

H4 → JDC : Correction test + le futur simple (ex. & corr.)

9h55-10h40. 20 élèves. L'élève francophone est en cours de renforcement en allemand.

Déroulement du cours : Le test est corrigé, puis les élèves s'exercent à employer le futur simple à travers différents exercices. Ils sont ensuite corrigés lors d'une mise en commun.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation / rôle de titulaire</i>	« C'est un test pour la période 3 » ; « Attention aux compétences. Là, c'est la compréhension écrite ». Les élèves inscrivent leurs points dans un tableau récapitulatif. « J'ai les notes finales du bulletin, si vous voulez les savoir ». Si les notes sont faibles, elle leur explique en allemand quelles compétences font baisser leur moyenne pour qu'ils puissent s'améliorer. L'enseignante demande toujours à l'élève s'il veut bien qu'elle dise la note à haute voix, ou si elle lui montre individuellement : « Lauf oder nicht ? » (= à haute voix ou pas ?).
<i>Feedback</i>	À la distribution des tests : « L'expression écrite, vous vous êtes tous améliorés, mais la compréhension orale ce n'est pas encore ça. » L'enseignante corrige le test de lecture. Les élèves ont tendance à rajouter des informations dans leurs réponses, qui ne figurent pas de le texte : « Il ne faut pas interpréter le texte ». Un élève rouspète, car il pense que sa réponse est correcte. Elle lui rétorque, cette fois en allemand : « Das steht nicht im Text » (= Ça ne figure pas dans le texte).
<i>Prononciation</i>	L'enseignante corrige les élèves lorsqu'ils prononcent le mot tue t/u/ə au lieu de t/y/ə. Les élèves confondent souvent ces sons, car cette graphie (<u>) correspond au son /u/ en allemand.
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	« Le visa, c'est le papier pour voyager en dehors de l'Union européenne. Sinon, on a juste besoin de la carte d'identité ».

H5 → JDC : test verbes 51-60 + futur simple (ex.)

9h05-9h55. 19 élèves.

Déroulement du cours : Les élèves commencent par faire un test de conjugaison sur dix verbes. Ensuite, les élèves avancent dans les exercices sur le futur simple.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« Nom élève, on se tourne vers l'avant ». « C'est à toi d'avoir ton matériel en ordre ».
<i>Conseils</i>	« Relisez calmement après avoir terminé, et vérifiez bien les terminaisons ».

<i>Feedback</i>	L'enseignante reprend les tests, et puis affirme : « Le passé composé, on va le revoir. Le participe passé, ce n'est pas encore ça. Pourtant, on les a déjà étudiés, ces verbes ».
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Si tu as fini les exercices, tu peux déjà t'avancer dans le dossier conjugaison ». « Allez, deux minutes à 100% là. 2 minutes pour terminer. Sinon, c'est en devoir ». « D'abord, vous soulignez tous les verbes ».
<i>Métalangage ou non / informations grammaticales</i>	« Faire, c'est toujours une exception ». « Les verbes en -oir, ils ont tous un futur simple irrégulier. Va voir dans ton cours ». L'enseignante donne le verbe à l'infinitif afin de les aider : « C'est le verbe voir ». « Oui, le verbe aller est un verbe spécial. Il faut changer le radical ».
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	« Bi, ça veut dire deux. Bilingue, c'est quand tu parles deux langues ».

H6 → JDC : Lecture : « Les enfants de la résistance »

19 élèves, plus un élève en renforcement allemand.

Déroulement du cours : Les élèves sont amenés à lire à haute voix le livre *Les enfants de la résistance* en classe. L'enseignante les fait lire une heure à deux heures par semaine en classe. D'abord, la classe examine les couvertures, les premières pages (avec cartes, images...) avant de se plonger dans la lecture.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Production orale</i>	« Est-ce que le visage des enfants vous dit quelque chose par rapport à leurs sentiments ? » « Quels mots connaissez-vous ? » (texte sur la 4 ^e de couverture)
<i>Comparaison des langues</i>	« Résister, c'est comme en anglais, resist. Donc ? » (L'élève traduit le mot en allemand : <i>Widerstand</i>) « Les ruines, c'est la même chose en allemand ». « Si tu n'as pas d'accent, tu ne dois pas dire /e/. C'est pas comme en allemand ».
<i>Informations culturelles</i>	« L'armistice, c'est quoi ? » (personne ne répond), elle rajoute : « C'est quoi le 11 novembre ? » → <i>Waffenstillstand</i> (élève). L'enseignante précise : « Die Waffen werden still gelegt ». L'enseignante indique sur la carte présente aux premières pages du livre : « Pendant la Seconde guerre mondiale, on faisait partie de l'Allemagne. On habite là (elle montre sur la carte). L'Allemagne avait pris nos territoires ». Elle explique le mot <i>réfugié</i> grâce au contexte actuel : « Des réfugiés arrivent en Belgique pour le moment, ils viennent d'Ukraine ».
<i>Traduction</i>	« Vaincre, vous n'avez pas encore vu. C'est besiegen ». Elle traduit des mots-clés du texte : ex. <i>déménagement</i> → <i>Umziehung</i> .
<i>Informations grammaticales</i>	« Tous les pays où il y a un <e> à la fin sont féminins ».

<i>Conseils</i>	« Vous ne devez pas comprendre tous les mots, mais l’histoire générale » : l’élève explique ce qu’il vient de lire en français en allemand. « Il faut lire plus doucement. Tu vas voir, <i>nom élève</i> , à la longue, ça va aller tout seul ».
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	« L’aviation, vous connaissez le mot <i>avion</i> . Donc ce sont tous les avions allemands ici ». L’élève demande ce qu’est un congé. Elle dit : « Mercredi après-midi, vous avez congé ».

H7/8 → JDC : Selbständiges lernen ; Lecture

8h25 – 9h55. 19 élèves.

Déroulement du cours : Durant les trente premières minutes de cours, l’enseignante exerce son rôle de titulaire. Elle est rejointe par la co-titulaire de la classe. Il s’agit d’expliquer comment travailler de manière autonome (mots-clés écrits au tableau après mise en commun : *regelmäßig lernen, leise sein, teilnehmen, zuhören, aufpassen, Konzentration, MOTIVATION – wicnstige*). Ensuite, les élèves reprennent leur livre pour poursuivre la lecture.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Production orale</i>	« Tu as ton livre ? Explique un peu à <i>nom élève absent</i> ce qu’on a déjà lu ». « C’est qui ? Qu’est-ce qu’on sait déjà ? »
<i>Rappels à l’ordre discipline</i>	« <i>Nom élève</i> , tu enlèves ta casquette. On est en classe ».
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	« Des bêtes, ce sont des animaux ». « <i>Les bottes nous frôlent presque</i> , ça veut dire qu’elles nous touchent presque ». « Vous pouvez chuchoter (elle chuchote), vous pouvez parler un peu plus fort (parle normalement), vous pouvez hurler (elle crie) ». Elle module sa voix pour faire comprendre les termes hurler et chuchoter (modulation de la voix). Elle explique <i>paix</i> par un exemple actuel : « En Europe, on avait la paix. Puis, Poutine a commencé la guerre ».
<i>Traduction</i>	Elle traduit des termes un peu plus compliqués : <i>Guerre éclair</i> → <i>Blitzkrieg</i> . Si les élèves ne comprennent pas ce qui se passe dans l’histoire, elle leur résume en allemand.
<i>Comparaison des langues</i>	« <i>Capituler</i> , vous comprenez. C’est comme en allemand, <i>kapitulieren</i> ». « <i>Chut</i> , c’est <i>shht</i> . Ça existe aussi en allemand ». (onomatopée similaire)
<i>Informations culturelles</i>	« Les Boches, c’est vraiment un méchant mot pour dire <i>Les Allemands</i> . <i>Boches ist so pejorativ als Kanaken</i> . <i>Boches ist eine Beleidigung</i> . <i>Benutzt das Wort nicht</i> ». (= Boches est aussi péjoratif que basané. Boches est une insulte. N’utilisez pas ce mot ».
<i>Prononciation</i>	« En français, <i>das ist na/s/i</i> et pas <i>na/ts/i</i> (<i>nazi</i>) » (même graphème, mais prononciation différente).
<i>Langue pivot (anglais)</i>	Un élève dit : « <i>Ich bin lost</i> ». Il mélange l’allemand et l’anglais. L’enseignante répond : « Tout en allemand s’il te plaît, et pas en allemand/anglais ». (=Je suis perdu : il ne savait plus où on était pour lire).
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« <i>Renverra</i> . C’est quoi l’infinitif de ce verbe ? Vous connaissez ce verbe. On a vu le futur simple la semaine passée ». « <i>Ton père le saura</i> . C’est de nouveau un futur simple. De quel verbe ? »

H9 → JDC : Présentation des options

9h55-10h40. 21 élèves.

Déroulement du cours : Des élèves de 6^e année viennent présenter leurs options, en français. C'est un exercice évalué par une autre enseignante au cours de leur exposé. À la fin de chaque présentation, l'enseignante demande qui serait intéressé par l'option présentée, ou si les élèves souhaitent rester dans leur option (électromécanique). Si l'élève est intéressé par une option, elle demande quels attraits il trouve à l'option (ex. travailler avec de vraies machines agricoles). Trois groupes sont passés durant cette heure de cours.

H10 → JDC : DOM-TOM + ex. Futur simple

10h55-11h45. 20 élèves.

NB : Normalement, cette heure-ci, je devais observer les 5A3, mais ils continuaient à travailler de manière autonome sur leur audio-guide.

Déroulement du cours : L'enseignante explique que c'est la semaine de la Francophonie. Cette année, cette semaine est centrée sur les DOM-TOM. L'enseignante diffuse une vidéo (1jour/1 question, Youtube : « C'est quoi les DOM-TOM ? ») pour expliquer ce que c'est. Ensuite, elle se rend sur le site LUMNI, car y figure un jeu sur les DOM-TOM. Enfin, les élèves reprennent leur cours et terminent les exercices de la séquence sur le futur simple.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Informations culturelles + traduction</i>	« La Francophonie, ce sont tous les pays qui parlent français. L'année passée, c'était le Québec qui avait été mis à l'honneur, donc une région du Canada où on parle français. Cette année, ce sont les DOM-TOM ». « Le président Macron, c'est aussi le président de toutes ces îles. La France, ce n'est pas que la métropole. C'est aussi ces îles ». « Il y a des différences. Les DOM font vraiment partie de la France, mais les TOM/COM sont des pays où le lien, <i>die Bildung ist nicht mehr so stark</i> » (elle poursuit l'explication en allemand). (ex. La Nouvelle Calédonie veut devenir un pays souverain)
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	Au cours de la vidéo, l'enseignante appuie sur pause pour expliquer le terme <i>département</i> comme suit : « La Belgique est divisée en régions et en provinces, vous le savez. En France, on parle de départements ».
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« Si vous ne vous concentrez pas, on ne joue pas ». « <i>Nom élève</i> , dehors. 5 minutes ». Un élève joue avec une équerre, elle lui dit : « Tu bouges ça, on n'est pas au cours de maths ».
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« Le futur simple, tu prends l'infinitif et tu ajoutes la terminaison. Qu'est-ce qui se passe avec les verbes en <i>-re</i> ? » (verbe : <i>disparaître</i>). « Si, tu peux rajouter le petit chapeau. Les deux écritures sont correctes » (<i>disparaîtront / disparaîtront</i>). « <i>Devenir</i> , c'est comme <i>venir</i> . Venir, c'est quoi au futur simple ? Vous l'avez étudié ».

H11 → JDC : test verbes 61-70 + lecture

9h05-9h55. 19 élèves.

Déroulement du cours : Les élèves passent le test de conjugaison. Ensuite, l'enseignante résume ce qui a été lu jusque-là lors des cours précédents, pour resituer le contexte.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / Consignes</i>	« Vous bougez vos fardes. Vous notez la date ». « Vous prenez la page 25 ».
<i>Conseil</i>	« Doucement. Tu te concentres, tu ne paniques pas ». L'élève veut aller trop vite et ne lit pas ce qui est mis (ex. : il lit <i>souvent</i> au lieu de <i>s'ouvrent</i>).
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	« C'est quoi la poussière ? » → L'enseignante prend les poussières sur un meuble. « Attention, ici, <i>mines</i> , on parle des visages ». « <i>Chaussée</i> , c'est un autre mot pour la route ». « C'est quoi le maire ? Ça existe en France. Ici, par exemple : tu habites la commune de Bütgenbach. Qui est le maire ? C'est Monsieur Franzen. » Les élèves comprennent ainsi qu'il s'agit de l'équivalent de <i>bourgmestre</i> .
<i>Informations culturelles</i>	« Est-ce que vous trouvez un synonyme pour la langue allemande ? » → <i>La langue de Goethe</i> . « Qui était Goethe ? <i>Deutscher Schriftsteller</i> ». (=écrivain allemand)

Classe : 4^e année secondaire technique (4 ET/MT) – Madame A

Informations sur le profil de la classe : La classe est constituée de 9 élèves, dont une fille. Il y a quatre francophones.

Local : Dans la classe, il y a un tableau noir et un projecteur, avec un ordinateur connecté à Internet.

H1 → JDC : Séq. 5 : Pré-tâche

8h25-9h05. 9 élèves, dont une fille.

Déroulement du cours : Tout d'abord, un petit rappel. Les élèves doivent utiliser le conditionnel présent pour former trois conseils. Ensuite, les élèves sont amenés à décrire les gestes barrières du moment. Ils doivent chercher les informations sur Internet, sur le site officiel de l'État.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Consigne</i>	« Prenez votre cours ». « Vous pouvez faire l'exercice à deux ».

	« Cherchez les infos sur le site officiel. Prenez votre GSM. Le site existe en français et en allemand. Si tu veux, lis-le d'abord en allemand pour tout comprendre, mais il me faut les mots en français après ».
<i>Organisation</i>	« On avait terminé la phrase interrogative, on va commencer maintenant une pré-tâche ».
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	« C'est quoi un conseil, <i>nom élève</i> ? » - « Comment ça tu ne sais pas ? Si le docteur te dit : <i>Vous devriez faire plus de sport</i> , les autres vous trouvez ? » Un élève demande ce que sont les gestes barrières. Alors, l'enseignante rétorque : « Avant les vacances de carnaval, on avait des gestes barrières contre le covid. C'était quoi ? ». L'enseignante utilise ainsi l'actualité et ce à quoi les élèves ont déjà été confrontés pour faire comprendre et deviner le sens des expressions en français. L'enseignante essaie de faire déduire le sens par des exemples concrets. Si les élèves ne devinent pas le mot, alors elle traduit.
<i>Traduction + comparaison des langues</i>	« Le conditionnel, c'est aussi pour faire une suggestion, donner des conseils. <i>Ein rat geben</i> ». Un élève avait parlé de <i>rester au lit</i> . L'enseignante dit alors : « On a vu un autre verbe pour <i>sich anruhen</i> » → <i>se reposer</i> . L'enseignante demande la traduction de « mesures sanitaires actuelles », en allemand. Les élèves proposent <i>Zeichnen</i> pour <i>mesures</i> , mais elle explique que cela renvoie à un autre contexte, celui du dessin, des mesures dans ce contexte-là. Ici, il s'agit plutôt des <i>Maßnahmen</i> . « Un <i>Schnelltest</i> , c'est quoi en français ? » - « C'est un auto-test ».
<i>Conseils</i>	« Inspirez-vous du vocabulaire ».
<i>Comparaison des langues</i>	Les élèves doivent énumérer les symptômes d'une maladie, dans une phrase. En passant dans les bancs, l'enseignante se rend compte d'une erreur récurrente où l'allemand a une influence sur leurs productions en français. « En français, tu as toujours besoin d'un article : <i>Les symptômes sont les maux de gorge, la toux,...</i> etc. En allemand, tu n'en as pas besoin ». En passant dans les bancs lors du même exercice, elle repère qu'un élève a écrit <i>des toux</i> . Elle dit : « Des toux, ça n'existe pas. En allemand aussi, tu ne peux pas le mettre au pluriel. C'est donc de la toux ». « Attention, masque ce n'est pas avec un <k> » (écriture influencée par l'allemand).

H2/3 → JDC : Correction test ; Séq. 5 : pré-tâche 2 ; EO. Prendre un rendez-vous

14h20-16h. 9 élèves.

Déroulement du cours : Par binôme, un élève joue le secrétaire, l'autre le patient, puis inversement. Ils doivent prendre rendez-vous chez le médecin / jouer une consultation médicale (docteur-patient). Dans les binômes, il y a un francophone et un germanophone. Le dernier binôme est constitué par une germanophone et l'enseignante. À la fin, les élèves tirent une des situations et sont évalués. L'enseignante passe dans les bancs pour les évaluer les uns après les autres. Seuls les germanophones sont évalués.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Paraphrase, synonymes et/ou exemplification en langue cible</i>	« <i>Sans cesse</i> , c'est comme tout le temps ».
<i>Organisation du cours / Consignes</i>	« Vous pouvez prendre des notes si vous voulez ».

	« Entraînez-vous maintenant, à la fin du cours vous serez évalués ».
<i>Feedback</i>	« Depuis quand tu as les symptômes ? Tu peux aussi ajouter ton numéro. Sinon, comment elle te rappelle ? » Après avoir fait passer les élèves à l'oral : « Vous devez travailler la grammaire. Faites attention à vos articles. <i>Un/*une rendez-vous</i> . Étudiez bien votre vocabulaire avec l'article. Vous avez aussi un Quizlet sur Teams pour revoir le conditionnel présent ».
<i>Comparaison des langues</i>	L'élève dit : « J'ai mal la gorge, la tête ». L'enseignante précise que ce n'est pas la même chose qu'en allemand (<i>Halsschmerzen haben</i>), qu'ici il faut une préposition : <i>J'ai mal à la gorge, à la tête</i> .

H4 → JDC : Le conditionnel présent : test + ex. suppl.

8h25-9h05. 8 élèves.

Déroulement du cours : Les élèves passent un test sur le conditionnel, s'ensuit un exercice de rappel sur la construction des phrases interrogatives.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Consigne</i>	L'un des élèves souffre de dyslexie. L'enseignante lui dit : « Fais par écrit. Quand ils auront fini, on fera une partie oralement ». « Faites les exercices. C'est une révision sur les questions. Essayez de le faire sans le cours ».
	Un élève éternue : « À tes souhaits ».
<i>Comparaison des langues</i>	Un élève dit que pour les francophones, c'est facile. Elle répond : « Non, ils ont aussi des problèmes d'orthographe. En plus, je ne sais pas si l'allemand est moins compliqué que le français, parce qu'il y a aussi plein d'exceptions ». L'élève écrit cette question : « Est cet exercice très compliqué ? » L'enseignante lui dit : « Ça, tu peux le faire en allemand. C'est correct. Mais tu ne peux pas le faire en français. » (en allemand : <i>Ist diese Übung sehr komplexiert ?</i>). L'élève demande pourquoi c'est si compliqué. Elle répond : « Chaque langue a sa logique. Regarde, pourquoi le verbe est à la fin de la phrase en allemand ? » Un francophone écrit, influencé par l'allemand : « Aime Lucie faire les soldes ? » L'enseignante répète : « Tu peux le faire en allemand, mais pas en français ».
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« Si tu changes l'ordre, n'oublie pas le tiret, toujours entre le verbe et le sujet ». « Tu prends le sujet, où est-il ? » - él. : « Cet exercice ». – « Oui, maintenant tu prends ton verbe ». – él. : « Est ». – « Et puis maintenant, ton pronom personnel. Non, le pronom personnel n'est pas dans la phrase. Cet exercice, tu peux le remplacer par quoi ? » - él. : « Il ». – « Attention, le /t/ que tu entends c'est le /t/ de <i>est</i> , tu n'as pas besoin de l'ajouter ».

H5 → JDC : Test phrase interrogative + exercices supplémentaires

9h55-10h40. 8 élèves.

NB : Une enseignante que je devais observer remet des bulletins dans la classe où elle est titulaire. Lorsqu'elle remplit son rôle de titulaire, tout se fait en allemand. C'est pourquoi j'observe cette classe.

Déroulement du cours : Les élèves passent un test sur la phrase interrogative, puis l'enseignante décide de refaire une mise en situation : « Vous tombez malade en Martinique. Que faites-vous ? ». Les élèves doivent s'enregistrer, cette fois, et poster leur enregistrement sur Teams. Une fois que c'est fait, ils doivent remplir une grille d'auto-évaluation. Lorsque l'enseignante l'aura écouté, elle remplira également une grille d'évaluation, à titre indicatif, qu'elle leur rendra. Ils pourront ainsi vérifier s'ils arrivent à bien s'auto-évaluer. Certains élèves finissent bien avant d'autres, alors elle les redirige sur Teams pour réaliser des exercices supplémentaires sur le conditionnel. Enfin, elle distribue les tests sur le conditionnel.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Consignes + conseils</i>	« Bien, relisez encore un petit peu, une petite fois, puis je vais reprendre dans deux-trois minutes ». « Ramenez les feuilles à l'avant s'il vous plaît ». « Pas de mots-clés, on fait des phrases ».
<i>Utilisation du platt (langue régionale que les élèves parlent entre eux)</i>	Parfois, lorsqu'un élève lui pose une question en allemand, elle dit : <i>Ich verstehe dat nit</i> . C'est une manière d'obtenir qu'ils parlent en français, sur le ton de l'humour.
<i>Comparaison des langues</i>	Un élève demande s'il doit utiliser tout le temps le conditionnel. L'enseignante lui répond : « C'est comme en allemand. Tu n'utilises pas tout le temps le conditionnel, à part pour la politesse, pour des conseils. Tu ne dois pas tout mettre au conditionnel présent ».
<i>Humour</i>	Lorsqu'elle distribue les feuilles, elle dit à un élève : « Tu peux mieux faire », en souriant. L'élève avait obtenu quasi le maximum (9,5/10).

Classe : 5^e année secondaire (S.B.U.) – Madame A

Informations sur le profil de la classe : Il s'agit d'une classe constituée de 15 élèves, dont deux filles. Les élèves ont quatre heures de cours de français par semaine, à chaque fois par bloc de deux heures consécutives. Il s'agit d'une classe assez faible en français, qui n'est pas intéressée par le français. Elle essaie de les motiver comme elle peut. Dans le groupe, il y a un francophone, un luxembourgeois et un néerlandophone.

Local : Dans la classe, il y a un tableau noir et un projecteur, avec un ordinateur connecté à Internet.

H1/H2 → JDC : Test OL/EE verbes 1-10 + Séq. 4 : voc., ex. + corr.

8h25-9h55. 15 élèves, deux filles.

Déroulement du cours : Les élèves passent un test à deux parties : la première partie consiste à conjuguer dix verbes au présent, au passé composé et à l'imparfait. L'enseignante impose le pronom personnel ; la seconde partie du test consiste à former des phrases de minimum cinq mots contenant le verbe au temps et mode imposés. Ensuite, elle distribue un test de vocabulaire réalisé au cours précédent afin qu'ils le corrigent.

Enfin, l'enseignante corrige les exercices liés au film « Rien à déclarer » visionné la semaine précédente. Il y a des exercices centrés sur le travail de vocabulaire du film, puis sur l'histoire.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	Les élèves ont un test de conjugaison sur dix verbes qu'ils avaient à étudier. « Vous mettez une farde entre vous, c'est un test ». Un élève arrive en retard, elle lui demande : « Tu es allé au secrétariat ? ». « Vous pouvez ranger ».
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« <i>Nom élève</i> , tu peux enlever ton bonnet. On est à l'intérieur ». Un élève, au lieu de corriger son test, fait un devoir de mathématiques. L'enseignante lui dit : « C'est ça que tu fais maintenant ? <i>Das heißt französisch</i> ? ». L'élève range son autre cours.
<i>Conseils</i>	« Corrige ton test. Il faut toujours le corriger et comprendre les fautes ». Les élèves doivent faire une phrase qui contient un mot imposé. L'enseignante leur dit : « Je vous laisse 10 minutes. Le mieux, c'est de chercher la traduction française du mot, puis de faire une phrase ». Les élèves cherchent la traduction dans la liste de vocabulaire qu'ils viennent d'effectuer et de corriger.
<i>Prononciation</i>	Un élève prononce /s/ au lieu de /z/ dans le mot <i>épouser</i> . L'enseignante insiste en disant que s'il prononce /s/, le mot renvoie à <i>drücken</i> (= pousser) au lieu de <i>heiraten</i> (= épouser). Les élèves éprouvent des difficultés à prononcer le mot <i>douanier</i> , l'enseignante les fait répéter jusqu'à ce que la prononciation soit correcte.
<i>Informations culturelles (différences de registre)</i>	Dans la liste de vocabulaire lié au film, il y a le mot <i>policier</i> , mais aussi un synonyme : <i>flic</i> . L'enseignante dit alors : « Ne dites jamais à un policier que c'est un flic ». L'enseignante donne aussi plusieurs sens d'un même mot : « Un pistolet, en Belgique, c'est un arme, comme ici dans le film, ou un petit pain ». L'enseignante utilise « tantôt » au lieu de « tout à l'heure ».
<i>Comparaison des langues</i>	« <i>Unschuldig</i> veut dire <i>innocent</i> , c'est la même chose en anglais, mais pas la même prononciation attention ». Dans un exercice, l'enseignante demande de donner des synonymes d'un mot donné en français. L'un des mots, c'est <i>le cul</i> = <i>le derrière</i> . Elle affirme ensuite : « Vous savez que <i>le derrière</i> est plus gentil, comme en allemand. <i>Der Arsch</i> est plus gentil que <i>der Hintern</i> ».

<p><i>Métalangage ou non / Informations grammaticales + comparaison des langues</i></p>	<p>« Pour la dernière phrase avec <i>monter</i>, vous avez deux possibilités. Il faut réfléchir au sens qui change si vous utilisez <i>être</i> ou <i>avoir</i> ».</p> <p>Pendant le test, l'enseignante passe dans les bancs et vérifie un peu ce que les élèves écrivent. Elle rappelle une information sur le passé composé : « Das ist zwei Stücken » (=Ce sont deux morceaux). Sinon, les élèves confondaient avec un autre temps. Un autre élève a écrit sur sa feuille : « Je suis aller ». Pour faire réaliser à l'élève ce qu'il avait écrit, l'enseignante traduit en allemand : <i>Ich bin gehen</i>. Après, elle lui demande ce qu'il aurait écrit en allemand, ce à quoi il répond : « Ich bin gegangen ». Ainsi, elle lui a montré qu'il avait écrit le verbe en français à l'infinitif au lieu de son participe passé, sans utiliser le métalangage, mais sa langue maternelle.</p> <p>Les élèves ont des soucis avec le masculin et le féminin dans le test de vocabulaire, surtout lorsque le mot équivalent en allemand est neutre. Exemple : <i>das Mädchen</i> = la petite fille ≠ *le petite fille.</p> <p>L'enseignante a vu que le terme « Das Essen » était souvent mal traduit dans les tests de vocabulaire. À l'ensemble de la classe, elle demande : « Comment est-ce que vous dites <i>Das Essen</i> ? ». Elle réaffirme : « En français, on dit <i>le repas</i> et pas <i>le manger</i>, même si <i>essen</i> veut dire <i>manger</i> ».</p> <p>« Faites attention aux prépositions en français. <i>Auf</i> n'est pas toujours traduit par <i>sur</i> ». Exemple : <i>Auf den Weihnachtsmarkt</i> → au marché de Noël.</p> <p>« Faites attention aussi quand vous écrivez <i>famille</i>. En français, il n'y a pas de <i> avant le <e> (all : <i>Familie</i>) ».</p> <p>Dans la liste de vocabulaire liée au film, l'enseignante précise : « Si vous notez un nom, il faut à chaque fois mettre l'article ».</p>
<p><i>Traduction / emploi de l'allemand</i></p>	<p>Un élève ne comprend pas l'exercice qui consiste à chercher des mots d'une même famille. Alors, l'enseignante lui explique ce qu'elle entend par <i>famille</i> dans la langue maternelle de l'élève : « Du musst dieselbe Grundlage haben » (= Tu dois avoir la même base). Exemple : <i>se fiancer</i> → <i>les fiançailles</i>.</p>

H3/H4 → JDC : test verbes 11-20 ; correction des tests ; Séq. 4 : voc + ex.

10h55-12h30 (deux heures consécutives). 15 élèves, dont deux filles.

Déroulement du cours : Test sur le passé composé, puis correction de deux tests : le premier est une CE sur la chandeleur, le second est un test de vocabulaire. Ensuite, l'enseignante distribue des feuilles plastifiées à chaque élève. Sur ces feuilles figure un passage du film « Rien à déclarer » représenté par une photo. Ce sont les photos des différentes scènes reprises dans leur cours. L'enseignante leur demande de présenter leur scène au reste de la classe (EO). Ils tirent donc une fiche au sort et ils ont 5 minutes pour préparer ce qu'ils ont à dire. Consigne sous la photo : « Réponds aux questions suivantes : Qui ? Quoi ? Où ? ».

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Différenciation</i>	Deux élèves ont un niveau en français plus élevés que les autres : ainsi, au lieu de leur faire étudier des verbes qu'ils connaissent déjà, elle leur fait étudier du vocabulaire à réemployer dans des phrases.

<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« N'oubliez pas. Au passé composé, il y a deux mots ». L'élève ne comprend toujours pas de quel temps il s'agit. Alors, l'enseignante dit : « Ich bin gegangen ». La pièce tombe. « Attention, n'oubliez pas votre auxiliaire. » « Pense qu'il y a des accents en français sur le participe passé ». Pendant une EO : « Non, pas <i>il tirer</i> . Comment est-ce que tu dis <i>hat geschossen</i> ? » (réponse : a tiré).
<i>Traduction</i>	« Il fallait justifier, <i>begründen</i> . <i>Jedes Mal begründen</i> ». Elle traduit pour être certaine que l'élève comprenne ce qu'elle attendait effectivement à cette question et qui n'a pas été réalisé dans ce V/F. L'enseignante parle en allemand lorsqu'il faut justifier les points donnés, comme ça les élèves comprennent comment elle a côté s'ils rouspètent.
<i>Prononciation</i>	Un élève prononce l/u/ge au lieu de l/y/ge (<i>luge</i>).
<i>Feedback</i>	Les élèves écrivent des phrases avec des mots de vocabulaire imposés, dans leur test. Un élève a écrit : « Mathias contrôler les Français ». Elle dit : « Il faut conjuguer ton verbe ».
<i>Comparaison des langues</i>	Un élève ne parvenait pas à traduire son idée en français, car il essayait de se calquer sur la structure en allemand. Il voulait dire : « Les policiers ont passé la frontière avec la drogue ». En allemand : Die Polizisten haben (...) auf der Grenze gefahren. L'enseignante explique que l'idée de passage est dans le verbe et non plus dans la préposition. L'élève insistait pour avoir l'idée que la drogue ait franchi la frontière et ne comprenait pas pourquoi il n'y avait pas de préposition.
<i>Informations culturelles</i>	L'enseignante, grâce à La Minute Belge, permet aux élèves d'apprendre des mots et leurs multiples sens, tels que le mot « bac ». Elle leur a aussi appris des mots plus familiers, tels que <i>quindailler</i> , <i>d'ju</i> .

NB : Dès que la cloche sonne, elle repasse à l'allemand si les élèves viennent la trouver personnellement.

H5/6 → JDC : Test verbes 21-30 ; La Francophonie CO

Pendant la semaine de la Francophonie, les sonneries sont remplacées par des chansons francophones que des enseignants choisissent. Sinon, chaque dernière sonnerie de la journée est une chanson sélectionnée par les élèves de 5^e année.

8h25-9h55. 15 élèves, dont deux filles.

Déroulement du cours : Après avoir écrit le journal de classe au tableau, l'enseignante explique le programme de la journée. Ensuite, elle corrige le test de la semaine dernière, avant de faire passer le nouveau test sur d'autres verbes. Enfin, les élèves se rendent à la médiathèque pour effectuer un bi-parcours. Le bi-parcours a été créé dans le cadre de la semaine de la Francophonie. Il s'agit de chercher des informations dans les livres, bandes dessinées dans la médiathèque (telles que le titre de trois BD belges, le nom d'un des trois mousquetaires du roman de Dumas, le titre de BD où le personnage principal est féminin, etc.). Après, les élèves retournent en classe et reprennent leur sac à dos.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Routine</i>	« En forme ? »
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« Le passé composé de <i>aller</i> , <i>nom élève</i> , tu as fait quoi ? » « Vous devez absolument ajouter le <s>. C'est avec l'auxiliaire <i>être</i> et <i>nous</i> , c'est du pluriel ».

	L'enseignante passe dans les bancs pendant le test. Un élève fait une erreur. Pour l'aider à comprendre qu'un autre mot change aussi dans les verbes pronominaux, elle lui dit : « ich – mich ; du – dich », en pointant du doigt la partie pronominale qu'il n'a effectivement pas changé. Alors, il comprend et s'exécute.
<i>Feedback</i>	« Souvent, vous vous trompez avec les terminaisons. Attention : faites la différence entre <i>je (-ais)</i> et <i>il (-ait)</i> ».
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« Concentre-toi. <i>Schreibe etwas aus</i> ».
<i>Comparaison des langues</i>	Tu as l'auxiliaire et le participe passé. Comme en allemand. Très bien ».
<i>Traduction / emploi de l'allemand spontanément</i>	L'enseignante demande à un élève d'aller voir à la médiathèque si les Ipads sont disponibles afin de faire un bi-parcours. L'élève revient, avec les Ipads en classe. L'enseignante lui dit : « Nee, die Frage war (...) ». Elle lui explique ce qu'elle attendait en allemand. Ce n'est pas grave, ils se rendent à la médiathèque. Elle utilise le mot <i>Mediothek</i> au lieu de <i>médiathèque</i> pour désigner l'endroit (c'est ainsi qu'il s'appelle à l'école, renvoie donc à la réalité effective). Un élève lui demande où se trouve un livre, elle répond en allemand : « Normalweise hier oder in Comics ». Si les élèves ne comprennent pas la question posée en français, l'enseignante traduit la question, clarifie la situation en allemand. De retour en classe, l'enseignante demande à un élève d'ouvrir la fenêtre, en allemand.
<i>Organisation du cours / Consignes</i>	« Vous scannez le QR code. Il y aura des questions ». « Vous prenez un Ipad par groupe et vous allez sur l'application bi-parcours. <i>Wir müssen ihre Gruppe ein Naam geben</i> ». → code-switching

H7/8 → JDC : Test OL/EE, vocabulaire, CO DOM-TOM + Détrox (jeu)

10h55-12h30. 14 élèves, dont deux filles.

NB : Il s'agit des dernières heures de cours avant les vacances. Après, les élèves sont en stage.

Déroulement du cours : Les élèves passent un test de vocabulaire sur la séquence. Ensuite, ils sont placés par groupe de 4-5 personnes. L'enseignante leur distribue une carte et des bouts de papiers sur lesquels sont notés des DOM-TOM. Les élèves doivent essayer de replacer les noms des pays et îles aux bons endroits sur la carte, en se concertant. Ils mettent en commun après quelques instants de réflexion. Enfin, l'enseignante propose un jeu (Détrox), comme c'est leur dernière heure de cours de français avant les vacances. Elle explique les règles, d'abord en français puis termine en allemand, car elle estime que c'est plus simple pour commencer à jouer plus rapidement. Il s'agit d'aligner le même type de symboles le plus possible sur une même ligne pour accumuler les points, symboles qui sont aléatoirement tirés grâce au lancer d'un dé sur lesquels ils figurent. Le jeu commence. La classe joue deux parties. Ensuite, elle propose de jouer à un autre jeu. Un élève est désigné pour dessiner un des deux mots proposés sur la carte tenue par l'enseignante au tableau. Il a maximum 15 traits pour faire deviner aux autres ce qu'il dessine. De plus, il ne peut pas dessiner des courbes : les traits doivent être droits. L'élève qui devine ce que l'autre dessine vient au tableau à son tour. Les élèves peuvent deviner en allemand, puis dès que c'est la bonne réponse, l'enseignante demande à ce qu'ils trouvent le mot en français.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Traduction / emploi de l'allemand</i>	<p>Un élève ne comprend pas une question du test, celle qui demande de fournir des mots issus de la même famille. Alors, l'enseignante passe par l'exemple, en allemand : « Par exemple, <i>Das Vertrauen</i> > <i>vertrauen</i> ; <i>die Heilige</i> > <i>heilig</i>. <i>Substantiv oder Adjektiv oder Verbum</i> ».</p> <p>« Pour les images, vous ne mettez pas juste <i>kalt</i>. Vous mettez <i>kalt haben</i>. Je veux une expression » (Les élèves doivent mettre des mots sur des images en utilisant le vocabulaire vu au cours de la séquence). → code-switching</p>
<i>Consignes</i>	<p>« Vous avez tous une carte du monde. Sur les papiers, il y a des noms de pays ou d'îles. Certains pays sont déjà entourés, ça peut vous aider ».</p> <p>« Pas de GSM, sinon il est pour moi ».</p>
<i>Production orale</i>	<p>« Est-ce que vous croyez que Haïti c'est près de l'Afrique ? de l'Amérique ? Près de quel continent ? Je ne connais moi-même pas tout » (l'enseignante avoue qu'elle ne sait pas tout placer sur la carte. Ils vont chercher ensemble les réponses).</p>
<i>Informations culturelles</i>	<p>« La France avait beaucoup de territoires au moment des colonies. Il y a eu des guerres, parce que les pays ont voulu leur indépendance, comme le Vietnam ou l'Algérie ».</p> <p>« La France, c'est plus grand que juste le pays à côté de la Belgique ».</p> <p>« Les territoires d'Outre-Mer sont presque <i>unabhängig</i> (=indépendants), mais les départements d'Outre-Mer ont <i>dieselbe Gesetze</i> (= les mêmes lois) qu'en France ». → code-switching</p>
<i>Jeu : consignes</i> → <i>emploi de l'allemand / traduction</i>	<p>Elle explique les règles du jeu en allemand, car « ça ira plus vite ». Elle explique comment compter les points, quels mouvements sont permis. « 0 point <i>ist min fünf</i> » (0 point c'est moins 5) / « Nee, diagonal nicht » (non, pas en diagonal) / « Sie müssen sich berühren » (Non, ils doivent se toucher).</p> <p>« Vous avez des cartes avec des mots et vous pouvez utiliser maximum 15 traits. Maximum 15 <i>Strichen</i> (=traits) ». (ex. des mots : clown, frites, robinet, parapluie, tournevis, licorne, cactus, drapeau, timbre,...).</p> <p>Les élèves ont toujours le choix entre deux mots. S'ils ne le comprennent pas, elle traduit pour qu'ils puissent le dessiner.</p>

Annexes 3.2. : Observations chez Madame B

Classe : 3^e année secondaire (3.A.1/EM) – Madame B

Informations sur le profil de la classe : Il s'agit d'une classe constituée de 16 élèves, dont 5 filles. Il y a un francophone dans la classe.

Local : Dans la classe, il y a un tableau noir et un projecteur, avec un ordinateur connecté à Internet.

H1 → JDC : Test sur la phrase interrogative

9h55-10h40. 15 élèves.

Déroulement du cours : Les élèves passent un test sur la phrase interrogative. À chaque test, les élèves positionnent une farde entre eux sur les bancs.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	<p>L'enseignante lit les consignes du test avec les élèves. Dans la première question, le mot <i>inversion</i> apparaît. Elle leur demande : « C'est quoi l'inversion ? ».</p> <p>Elle reprend pour l'ensemble de la classe : « En français, c'est sujet – verbe – objet pour une phrase. Si c'est une question, on change l'ordre. »</p> <p>Au tableau, simultanément à ses explications, elle écrit :</p> <p>Sujet Verbe</p>  <p>(Q1. du test : « Transforme les questions en utilisant l'inversion »).</p>
<i>Organisation du cours / Consignes</i>	<p>« Vous notez votre nom, prénom et la classe et au travail ».</p> <p>« Tu as relu ? » (lorsqu'un élève rend sa feuille après le test)</p> <p>L'enseignante ne répond pas à des questions de vocabulaire qui se trouve dans les questions : « Tu devais étudier ton vocabulaire pour le test. Les mots sont dans le cours ».</p> <p>« Il vous reste 10 minutes ».</p> <p>« Vous pouvez ranger, mais attendez qu'il sonne pour vous lever ».</p>
<i>Savoir-vivre</i>	<p>Un élève éternue, l'enseignante lui dit : « À tes souhaits ».</p> <p>« Vous pouvez remettre la fenêtre en oblique s'il vous plaît ? »</p>
<i>Traduction</i>	<p>En lisant la deuxième question, l'enseignante décide de traduire une expression grammaticale en allemand : <i>mot interrogatif</i></p> <p>→ <i>Fragewort</i>.</p>

H2 → JDC : CO L'Ascension (test)

13h30-14h20. 15 élèves.

Déroulement du cours : Les élèves ont vu un film la dernière fois, à savoir *L'Ascension*. L'enseignante laisse 10 minutes aux élèves pour se rappeler les événements du film, ensemble. Un élève décide de prendre les rennes : il joue au prof. Il se rend au tableau devant la classe et décide d'écrire ce que les autres élèves lui disent. Il veut résumer le film avec l'ensemble de la classe. Après cette mise en commun, tout le monde reprend sa place. L'enseignante distribue le test, tout le monde lit les questions. Elle répond aux questions de vocabulaire. Enfin, l'extrait est visionné à deux reprises.

Thèmes	Verbatims
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Il vous reste 8 minutes. Prenez peut-être vos feuilles de cours ». « Maintenant, on ne parle plus. Donc, écrivez le 17 mars 2022 ». « Vous avez trois minutes pour lire les questions ». « Vous relisez les questions, et quand tout le monde est prêt, on regarde encore une fois » (après premier visionnage de l'extrait). « Je vous montre la scène deux fois ». « Je n'évalue pas l'orthographe, j'évalue si vous avez compris ce qu'on dit ». « Maintenant, vous notez vos réponses, et puis vous pouvez passer aux autres parties. Ce sont des questions plus générales sur le film ».
<i>Utilisation des langues : patois</i>	Un élève demande comment on dit (<i>prononce mot en patois</i>) en français. Elle le reprend : « Et en allemand ? C'est du patois ça », puis elle traduit le terme demandé par l'élève en français.
<i>Traduction</i>	« Pour tout le monde, <i>le pic</i> c'est <i>der Gipfe</i> , <i>le sommet</i> c'est <i>die Spitze</i> ». « <i>S'écraser</i> ? C'est <i>abstürzen</i> dans ce contexte ».
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	« <i>Escalader</i> ? Ça veut dire <i>monter</i> dans ce contexte ».

H3 → JDC : CO – la nourriture du futur

9h55-10h40. 15 élèves.

Déroulement du cours : On revisionne la vidéo sur la nourriture du futur. Les élèves répondent aux questions. Mise en commun des réponses et production orale des élèves. Ensuite, on commence à lire le texte sur les véhicules du futur.

Thèmes	Verbatims
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Prenez le cours à la page 7 ».

	« On va regarder la vidéo encore une fois, pour vous rappeler de quoi on parle ».
<i>Production orale</i>	« C'est quoi le problème de la nourriture actuelle ? » « <i>Nom élève</i> . Lis un peu la question suivante, s'il te plaît. Qu'est-ce que tu as compris ? »
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	« <i>La laitue</i> , c'est de la salade ». « Un <i>tiers</i> , c'est 1/3 » (écrit l'équivalent en fraction au tableau).

H4 → JDC : CE – les véhicules du futur + le futur simple

13h30-14h20. 16 élèves.

Déroulement du cours : Mise en commun autour des questions du texte. Ensuite, petite production orale : les élèves donnent trois avantages à un véhicule du futur (au choix). Après chaque question, elle projette la réponse au tableau, et laisse du temps aux élèves de recopier. Ensuite, on entre dans la partie grammaticale. Les élèves doivent trouver les verbes au futur dans le texte, par déduction. Les élèves lui disent quels verbes ils ont trouvé, elle les note au fur et à mesure sur le tableau, avec leur sujet respectif. Elle les classe en fonction des groupes de verbes. Enfin, elle leur fait découvrir la théorie sur la construction des verbes au futur. À chaque règle, elle fournit plusieurs exemples.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Vous prenez le cours à la page n°11 ». « Je vous donne deux-trois minutes pour relever les réponses notées aux questions aux pages 10 et 11, puis vous regardez avec votre partenaire pour me résumer le texte. Puis, vous me dites de quoi parle le texte avec le plus de détails possibles ». « Recopiez, puis vous pouvez ranger ». « Dites-moi un peu ce que vous avez trouvé ». « Comme d'habitude, après la théorie, vous avez des verbes à étudier. Ce sont des exceptions » (routine à chaque nouveau temps). « On doit faire un test bientôt sur le vocabulaire et le futur simple. Est-ce que vous voulez tout ensemble ou tout séparé ? Quand ? Soit avant les vacances, soit après. Qu'est-ce que vous décidez ? »
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« <i>Nom élève</i> , tu commences. Parce que là, tu aimes bien parler » (l'élève bavarde, donc elle le fait travailler et répondre aux questions).
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	« <i>Géant</i> , ça veut dire très grand, ok ? ».
<i>Production orale</i>	L'enseignante refait une phrase avec les différents éléments de réponse apportés par les élèves. « Les autres, vous êtes d'accord avec ce que dit <i>nom élève</i> ? » « Toutes les réponses sont correctes si vos réponses sont bien justifiées, avec <i>car</i> , parce que ».
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« À quels temps sont conjugués les verbes du texte ? À votre avis ? Soulignez les verbes. » « Vous avez tous vu le futur simple l'année passée ? » → Cf. tableau ci-dessous.

	« Pour les verbes en -re, vous laissez tomber le dernier e à l’infinitif et vous ajoutez les terminaisons ». « Pourquoi j’ai ajouté un accent ? Le e est muet, donc j’ajoute un accent. Ce sont les règles d’orthographe ». « On double la consonne l ou t devant un e muet. Ex. Nous jetterons, vous appellerez. Ici, les règles, ce sont pour toutes les personnes, parce que vous prenez à chaque fois l’infinitif du verbe. C’est pas comme au présent ».
<i>Traduction</i>	« C’est quoi une consonne ? » Un élève répond : « Mitlaut ». « C’est quoi l’autre nom ? ». Un autre élève répond : « Konsonant ». Elle affirme : « <i>Mitlaut</i> , c’est ce qu’on dit en primaire, mais normalement on dit <i>Konsonant</i> ». → distinction de deux termes en allemand

Tableau :

<i>Elle servira</i> <i>Ils passeront</i> → inf. + terminaisons	<i>Il permettra</i> <i>Ils reliront</i> <i>Ils prendront</i> → re + terminaisons	<i>Il emmènera</i> → è	<i>Vous pourrez</i> <i>Elle sera</i> <i>Elles seront</i> <i>Ils feront</i> <i>Il enverra</i> <i>On pourra</i> <i>Elle proviendra</i> → exceptions
--	---	---------------------------	--

Grâce à ce tableau, elle fait observer la construction des verbes au futur simple.

H5 → JDC : CO : À quoi ressemblera la voiture du futur ? (test)

13h30-14h20. 16 élèves, dont six filles.

Déroulement du cours : L’enseignante diffuse une vidéo. Les élèves répondent à des questions en lien avec cette vidéo. C’est un test.

NB : L’enseignante a une réunion qui tombe lors de l’heure de cours du lendemain, avec cette classe. Elle leur donne les consignes pour leur travail autonome (à savoir la réalisation d’exercices). Après cet éclaircissement, l’enseignante passe à la compréhension orale. Les élèves prennent connaissance des questions seuls, ensuite elle diffuse la vidéo trois fois. Enfin, elle rend des tests corrigés.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Si ce n’est pas fait, vous connaissez la règle. Sinon, vous recopiez tous les exercices du cours ». « Est-ce que tout le monde a lu toutes les questions ? »

	« Relisez-vous bien. Après, on écoute encore une fois ». « Quand vous avez fini, vous retournez votre feuille et vous prenez la page 12 du cours ». « Les derniers, encore une minute ».
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« Chacun regarde sur sa feuille ». « <i>Nom élève</i> , si tu parles encore une fois, tu as zéro tout de suite ».
<i>Comparaison des langues</i>	« <i>Écologique</i> , c'est presque la même chose en allemand. Réfléchissez avant ».
<i>Traduction</i>	« <i>Propre ist sauber. Polluer c'est verschmutzen</i> » : l'enseignante traduit les termes plus compliqués auxquels les élèves n'ont pas été précédemment, au cours de la séquence, exposés. « <i>L'essence, c'est das Benzin</i> » : l'enseignante fournit à chaque fois l'article qui accompagne le substantif lorsqu'elle donne une traduction.
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	« La plupart des voitures, c'est 90% des voitures par exemple ».
<i>Feedback</i>	En rendant les tests, elle donne des petits commentaires aux élèves, comme : « Ça, tu dois revoir » / « Très bien ».
<i>Humour</i>	Un élève regarde sans cesse par la fenêtre, l'enseignante lui dit sous le ton de l'humour : « Qu'est-ce qui se passe là dehors ? Il y a des filles ? ».

H6/7 → JDC : Présentation des options – correction des exercices

13h30-15h10. 16 élèves.

Déroulement du cours : Des élèves de 6^e année viennent présenter leur option à la classe. Après les présentations, ils reprennent leur cours de français pour corriger des exercices sur le futur simple. La co-titulaire rejoint la classe à l'heure suivante pour distribuer les bulletins. Tout ceci se fait en allemand, les élèves sont appelés un à un.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Feedback + métalangage</i>	« Pourquoi tu as mis ton verbe au pluriel ? Où est ton sujet ? » : l'élève repère le sujet (<i>le gel</i>) et se corrige. « Qu'est-ce que tu as écrit comme terminaison, à la fin de ton verbe ? » « Ton radical, c'est ton infinitif. Donc ? » « Attention, exception. C'est un verbe où ton radical change ». (<i>envoyer > enverra</i>). « Quel verbe as-tu ici ? Quel est l'infinitif ? » (l'élève confond le futur du verbe <i>faire</i> et celui du verbe <i>falloir</i>). L'élève s'en veut car il a faux quasiment partout. L'enseignante lui dit : « C'est pas grave. Ta terminaison était déjà bonne. C'est bien, continue ». Elle l'encourage à ne pas baisser les bras, ça viendra. Elle insiste sur les compétences qui sont déjà là, sur ce qu'il sait déjà faire, pour le motiver à poursuivre ses efforts.
<i>Emploi de l'allemand</i>	Après la remise des bulletins, les deux enseignantes disent : « Einpacken in Ruhe » (= rangez dans le calme).

Classe : 4^e année secondaire générale (4.A.2) – Madame B

Informations sur le profil de la classe : Cette classe est constituée de 17 élèves, dont 7 filles. La classe contient des francophones.

NB : L'enseignante prend le soin de bien articuler.

Local : Dans la classe, il y a un tableau noir et un projecteur, avec un ordinateur connecté à Internet.

HI → JDC : EO excursion Namur + donner des conseils (EO, EE)

15h10-16h00. 17 élèves.

Déroulement du cours : L'enseignante présente le programme du jour, en écrivant le journal de classe en parallèle. S'ensuit un brainstorming autour de l'excursion (+ et – de l'excursion de la veille, à Namur). Les élèves réfléchissent par deux quelques instants avant de présenter une idée de leur tableau au reste de la classe. Après la mise en commun, les élèves retournent à leur cours. Il s'agit d'une séquence sur la santé. Il y a un tableau qui reprend des structures pour donner des conseils. Ensuite, il y a des exercices de reformulation de conseil vers le subjectif (ex. Il faudrait prendre du repos → Il faudrait que tu prennes du repos). L'enseignante fait lire à haute voix la phrase de l'exercice par un élève avant de procéder à sa correction.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Traduction</i>	Un élève lui demande en allemand si elle corrige les journaux de classe vendredi. L'enseignante répond en affichant un large sourire : « Je ne comprends pas ». L'élève lui redemande la même chose en français, alors. Lors de l'excursion, ils sont partis visiter le Parlement de Wallonie. Ils ont rencontré une député germanophone, à qui ils ont pu poser leurs questions en allemand. L'élève ne connaissait pas le mot député (<i>Abgeordneter</i>) en français, alors l'enseignante l'a traduit et écrit au tableau, avec son article. L'enseignante demande aux francophones de traduire les mots en français pour les élèves qui ne trouvent pas leurs mots, mais ils ne savent pas forcément tout traduire. L'enseignante demande : « Qu'est-ce que ça veut dire <i>bénéfique</i> ? » - aucun élève ne connaît la réponse, alors elle traduit : <i>vorteilhaft</i> . Quand elle pose ce genre de question, elle attend donc une traduction de la part des élèves. « Quels sont les mots que vous ne comprenez pas et que je dois traduire ? » / « Est-ce qu'il y a des expressions que je dois traduire ? »
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« Pas si fort, on chuchote un peu » (pendant le travail de groupe autour du brainstorming).
<i>Informations culturelles</i>	« <i>Die Grüne</i> , ce sont les <i>Écolos</i> . C'est le parti ».
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	Pour se replonger dans la séquence de cours, et où ils en étaient arrivés, l'enseignante demande : « À l'aide de quelles structures linguistiques peut-on donner des conseils ? ». « N'oubliez pas, avec deux <i> </i> au subjonctif. Par exemple, <i>vous oubliez, identifiez</i> ». « Quand vous utilisez le conditionnel pour donner un conseil, c'est encore plus poli ».

	« N'oubliez pas la préposition. » Elle écrit au tableau : <i>Tu aurais intérêt à + infinitif</i> . « On va voir les structures au subjonctif pour donner des conseils, mais pas tout de suite ». « Quel mot devez-vous ajouter après un subjectif ? » → <i>que</i> « Où est l'infinitif ? »
<i>Comparaison des langues</i>	« Attention : Ce serait mieux de . C'est différent qu'en allemand <i>Es wäre besser, dass</i> » (=que)
<i>Organisation du cours</i>	« Vous mettez toutes les chaises sur les tables s'il vous plaît ».

H2 → JDC : Donner des conseils : ex. EE, EO

8h25-9h05. 18 élèves.

Déroulement du cours : Différents exercices pour donner des conseils.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Vous descendez toutes les chaises ? » « Je vous laisse travailler dix minutes. Si vous avez des questions, vous levez vos mains comme d'habitude, et on ne parle pas ». « Le conseil est donné à l'infinitif et il faut le reformuler » (explication de l'exercice).
<i>Routine</i>	« Bonjour à tous, vous prenez votre journal de classe comme d'habitude ».
<i>Métalangage oui non / Informations grammaticales</i>	« Le subjonctif, pour l'instant, c'est toujours avec <i>que</i> . Tantôt, on verra que toutes les structures ne demandent pas <i>que</i> ». « Devant l'infinitif, les deux parties de la négation restent ensemble, puis le pronom » (ex. ne pas le faire). « <i>Ne jamais</i> , c'est la négation » (ex. <i>Il est recommandé de ne jamais prendre de somnifère</i>). « Quelle est la préposition qui suit <i>je vous conseille</i> ? » « Au subjonctif, on essaie d'éviter deux fois le même sujet. Pour ça, on va choisir l'infinitif ». Phrase de l'élève : <i>J'ai tellement peur que je manque (...)</i> au lieu de <i>J'ai tellement peur de manquer (...)</i> .
<i>Traduction</i>	Dans la fiche qui reprend les structures pour donner un conseil, il y a « en cas de ». Elle traduit directement par <i>Im Falle von eine Verbrennung</i> (=en cas de brûlure). « C'est quoi le <i>gras</i> ? » Un élève répond <i>fettig</i> . L'enseignante confirme : « oui, très bien. Ici, c'est l'adjectif <i>fettig</i> ». (Phrase : <i>ne rien manger de gras</i>) L'enseignante demande à un élève d'utiliser une autre structure que <i>Il est recommandé de</i> . Elle poursuit : « <i>Es ist notwendig, zum Beispiele</i> ». Elle aide l'élève à trouver une autre structure, mais à lui de la trouver en français.
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« Tu dois te remettre en ordre à la maison et pas pendant le cours ».
<i>Prononciation</i>	Quand l'enseignante prononce les prénoms des élèves, elle garde la prononciation allemande.
<i>Paraphrase, synonymes et/ou exemplification en langue cible</i>	Un élève demande ce que désigne l'expression <i>un exercice violent</i> . L'enseignante explique : « Tu cours 10 kilomètres, puis un jour tu décides de courir 50 kilomètres ». L'élève a compris.

	L'enseignante demande « Quelqu'un peut me donner un synonyme pour <i>effet indésirable</i> ? » → <i>effet secondaire</i> .
<i>Orthographe</i>	L'enseignante précise : « En français, les deux formes sont encore correctes, donc c'est comme vous voulez ». Elle écrit, en effet, <i>apparaît</i> avec l'ancienne orthographe, alors que les élèves écrivaient plutôt <i>apparaît</i> avec la nouvelle orthographe.
<i>Production orale</i>	« Qu'est-ce que vous avez retenu du cours de mardi ? À l'aide de quel type de phrase je peux donner des conseils ? »

H3 → JDC : Le subjonctif : théorie

9h55-10h40. 18 élèves.

Déroulement du cours : Les élèves poursuivent ce qu'ils ont commencé le cours précédent. Maintenant, les élèves vont faire quelques exercices de rappel sur le présent, puis l'imparfait, puis les exceptions, pour pouvoir se replonger dans le subjonctif par la suite. Après cet exercice de rappel, l'enseignante établit un tableau des modes et temps avec les connaissances des élèves.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« Quelles sont les expressions qui demandent le subjonctif que vous connaissez ? » (<i>Il faut que ; Il vaudrait mieux que</i>). « Quels sont les deux temps qui existent au subjonctif ? » (subjonctif présent et passé) « Moi, j'ai tout oublié. Vous devez m'expliquer comment on forme le subjonctif ? » « Comme vous le savez, <i>avoir</i> et <i>être</i> sont des exceptions. Quels autres verbes ? » (<i>falloir, vouloir, etc.</i>) Un élève se demande quelle est la fonction du <i>ne</i> dans cette phrase : <i>À moins que d'ici là, il n'ait fait une tentative d'évasion</i> . Elle répond : « C'est un <i>ne</i> de style pour que la phrase soit plus belle, mais ce n'est pas un <i>ne</i> de négation ». « Quand est-ce qu'on utilise ces temps ? Pour parler de quoi ? <i>Hier, je suis allée à Malmedy. Aujourd'hui, je donne cours</i> . Donc, ici, on exprime la réalité, les faits. Et pour l'impératif ? Par exemple : <i>Nom élève, sort !</i> » Les élèves ont compris grâce à l'exemple qu'il s'agissait d'un <i>Befehl</i> (ordre).
<i>Traduction + paraphrase + métalangage</i>	« Quand on exprime le doute, <i>Zweifel</i> , la volonté, donc quand je dis ce que je veux que tu fasses ». « Quels sont les modes que vous connaissez ? » - les élèves ne réagissent pas, alors elle dit : « En allemand, c'est <i>Modi</i> . L'indicatif est un mode et chaque mode a des temps. Pouvez-vous me citer les autres modes ? ».
<i>Organisation du cours / consignes + auto-feedback</i>	« Vous vous corrigez tout seul. Quand vous avez une faute, vous vous demandez <i>Est-ce que c'est le présent qui pose problème ? L'imparfait ? Les exceptions ?</i> Et après, vous notez ce que vous devez revoir si besoin ». À la fin de cet exercice, l'enseignante fait un tour de classe pour avoir une idée d'ensemble de ce qui pose effectivement problème aux élèves, avant de déclarer : « Maintenant, vous savez ce que vous devez étudier encore une fois ».
<i>Comparaison des langues</i>	L'élève demande si l'auxiliaire du verbe passer est « être » ? L'enseignante demande : « Quand est-ce qu'on utilise le verbe avoir dans la phrase ? ». Un élève répond : « Quand il y a un COD ». « <i>avoir passé quelque chose</i> , c'est plutôt <i>vorbringen</i> , alors que <i>être passé</i> , c'est plutôt <i>vorbeigehen</i> ». « Le futur antérieur, c'est le <i>Futur zwei</i> en allemand ».

Classe : 3^e année professionnelle – Madame B

Informations sur le profil de la classe : La classe est constituée de 13 élèves, que des garçons. Il y a un francophone qui est arrivé en janvier et un néerlandophone. Pour ce dernier, c'est la première année qu'il suit des cours de français. Les autres élèves sont germanophones.

NB : L'enseignante dit qu'elle fait du « frallemand » dans cette classe, c'est-à-dire qu'elle mélange le français et l'allemand dans une même phrase.

Local : Dans la classe, il y a un tableau noir et un projecteur, avec un ordinateur connecté à Internet.

H1 → JDC : Sur le chantier / à l'atelier

9h55-10h40. 13 élèves.

Déroulement du cours : L'enseignante entame un nouveau chapitre dans le manuel Profil. Des élèves étudient l'agriculture et la menuiserie, d'autres la mécanique et l'électricité. Ils ont chacun le livre qui correspond à ce qu'ils étudient. Ces livres sont construits de manière similaire, ils ont plus ou moins le même contenu, mais le vocabulaire est spécifique à la discipline. Les élèves découvrent une image qui représente une situation, soit à l'atelier, soit sur le chantier. Après l'écoute et débrief du dialogue, l'enseignante remplit le JDC. Même si dans le livre, les termes spécifiques sont en néerlandais, elle ne change pas de manuel, car elle estime que cela permet de mettre en valeur le néerlandophone du groupe. Chaque année, il y a au moins un élève néerlandophone dans le groupe, en professionnel.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / Consignes</i>	« Vous prenez votre livre <i>Profil</i> et on prend tous un nouveau chapitre ».
<i>Production orale</i>	« Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ? C'est quoi le nom du chapitre ? » « Qu'est-ce qui s'est passé ? Pourquoi le mur s'est écroulé ? » (en rapport avec les images) Quand l'enseignante pose une question en français, les élèves peuvent lui répondre en allemand. L'important, c'est qu'ils comprennent ce qui se passe.
<i>Prononciation</i>	« En français, tu dois dire /ã/ pour <i>ciment</i> , et pas /ant/ ». Elle fait répéter un mot que les élèves ont difficile à prononcer : « Extincteur, <i>noch mal. Es ist sehr komplexiert zu sagen</i> ». (=encore une fois. C'est très difficile à dire).
<i>Traduction / Emploi de l'allemand + néerlandais</i>	« Il y a conseil de classe <i>nächste Woche</i> ». → code-switching (“frallemand”). « Was bedeutet das ? » « Was habe ich gesagt ? » Un des élèves doit repasser un test pour lequel il était absent : « Hast du für heute gelernt ? » « Essayez de faire l'exercice. Je sais que les mots sont en néerlandais, mais essayez de deviner ». Dans le manuel, les termes techniques sont en néerlandais. Les élèves sont donc amenés à traduire les termes du néerlandais vers l'allemand et le français.

	Un élève demande à l'enseignante ce qu'un mot signifie, elle lui répond <i>seau</i> . Pour qu'il puisse l'écrire, elle va l'épeler en allemand.
<i>Informations culturelles</i>	Le francophone dit à l'enseignante qu'il ne dit pas <i>bétonneuse</i> , mais <i>bétonnière</i> . Comme ils ne parviennent pas à se mettre d'accord, elle lui dit : « Prends le dico et cherche les deux mots ». Il s'avère que seul <i>bétonnière</i> figure dans le dictionnaire.
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« Les mécaniciens, <i>bitte schön</i> . Vous regardez dans le cours ». Utilisation des deux langues.
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« C'est quel temps ça ? » « On va apprendre quelques expressions au passé composé ».

H2/3 → JDC : T6 : CO - à l'atelier/sur le chantier

11 élèves.

Déroulement du cours : C'est la semaine de la Francophonie. Elle les prévient et explique qu'il y aura des repas pour honorer les Dom-Com. Ensuite, l'enseignante poursuit les exercices du chapitre entamé au cours précédent. L'enseignante insiste sur la prononciation du mot, mais aussi sur l'expression et le rythme. Elle fait jouer le dialogue plusieurs fois, par différents élèves qui occupent les différents rôles.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Informations culturelles</i>	« Les Dom-Com, ce sont les départements et régions d'Outre-Mer. Il y a plein d'anciennes colonies. La France a des départements français dans trois océans différents, qui sont des îles. Cette semaine, à la cafétaria, il y aura des menus en fonction de ces îles ». Ensuite, elle demande : « Wie kann erklären ? » (= Qui peut expliquer ?). Un élève explique ce qui vient d'être dit, elle le félicite : « Sehr gut ! ».
<i>Humour</i>	Dès qu'un élève dit <i>Scheiße</i> , elle rétorque : « Non, je préfère zut, flûte, saperlipopette, sapristi. Si tu répètes, j'oublie ».
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible (jeu de rôle)</i>	Pour faire comprendre le mot <i>rouspéter</i> , elle va choisir un élève et jouer un jeu de rôle avec lui. « Tu n'as pas fait ton devoir », l'élève s'excuse, il a oublié. « Ce n'est pas très sérieux », et ainsi de suite jusqu'à faire comprendre le mot. « Quand vous avez 11 notes dans votre journal de classe, vous êtes renvoyé . <i>Was bedeutet das ?</i> » <i>Immédiatement</i> → <i>direct</i> (mot que les élèves comprennent car proche de l'allemand)
<i>Traduction / code-switching</i>	On réécoute le dialogue du livre <i>Profil</i> , de la dernière fois, pour se remettre dans le bain. Ensuite, elle demande : « Qui a fait une erreur dans cette histoire ? <i>Wo was der Fehler ?</i> » « Was bedeutet noch <i>raccorder les fils</i> ? Wir haben das schon gesehen, ein paar Mal ». Elle demande la traduction ou des explications des mots en allemand. « J'ai besoin d' <i>andere Stimmen</i> . Du machst le patron, <i>nom élève ?</i> », lorsqu'il est question de refaire le dialogue.
<i>Comparaison des langues</i>	Elle désire faire la distinction entre <i>entendre</i> et <i>écouter</i> . Elle écrit au tableau : « Il n'a pas <u>entendu</u> l'alarme, parce qu'il <u>a écouté</u> de la musique ». « <i>Zwei mal hören ?</i> ». Elle écrit au-dessus des verbes : <i>Entendre = hören ; écouter = zuhören</i> .
<i>Prononciation</i>	L'enseignante les fait compter les syllabes. À chaque syllabe, ils tapent du pied au sol. Elle les fait répéter la même phrase de plus en plus vite jusqu'à obtenir le rythme adéquat, puis avec de l'expression. « Pour une fois que vous pouvez crier

	<p>un peu, faites-le ». Elle montre l'exemple : dans le dialogue de la situation, le patron s'énerve. Les élèves doivent élever la voix et accentuer certains mots de la phrase.</p> <p>Pour que les élèves sachent comment prononcer une phrase, elle écrit la phrase comme suit : Kä / se / Ki / sä /. La barre oblique correspond à une syllabe. En allemand, <ä> correspond au son /ɛ/. « Achtung mit passé composé. Das ist ein <é> ». « Das <d> wird nicht ausgesprochen » (pour prononcer Fernand).</p>
<i>Feedback</i>	« Du hast ein Wort zugefügt. Qu'est-ce qui est écrit ? ». Elle fait relire la phrase à l'élève.
<i>Utilisation de l'écriture mathématique</i>	<p>« Le volume d'eau en litres, c'est la masse de ciment en kg divisée par 2 ».</p> <p>Au tableau : 20 litres = $\frac{\text{ciment/kg}}{2}$</p> <p>Elle transforme la phrase en du langage mathématique que les élèves comprennent.</p>
<i>Devoir</i>	« Pour demain, vous allez faire le 6, le 7 et le 10. Versteht was sie zu tun haben ? ». Elle s'assure que les élèves ont bien compris ce qu'ils avaient à faire à domicile pour le lendemain.
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	<p>L'enseignante explique : « Wir haben zwei Stücken ».</p> <p style="text-align: center;"> $\begin{array}{c} 2 \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{Avoir} \quad \text{Participe passé} \\ \text{Être} \end{array}$ </p> <p>« C'est du passé composé. Comment est-ce qu'on le forme en allemand ? »</p>
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	L'élève francophone rigole : « Tu ne rigoles pas, parce que tes collègues font des exercices de prononciation et ils s'en sortent très bien ».

Annexes 3.3. : Observations chez Madame C

Classe : 5^e année secondaire générale (5.A.3) – Madame C

Informations sur le profil de la classe : Cette classe est constituée de 15 élèves, dont 7 filles. Il y a trois francophones dans le groupe. Selon l'enseignante, les élèves francophones tirent le groupe vers le haut (les élèves vont poser plus de questions sur la formation de l'adverbe, par exemple). Généralement, lorsque les élèves s'adressent à l'enseignante, ils s'expriment en français. Niveau B1. Seulement, dans le groupe, certains élèves ont un français plus faible, donc l'enseignante repasse par l'allemand pour expliquer des consignes, la grammaire.

Cela fait deux ans que les heures de français pour les élèves de sixième année sont en 7^e et 8^e heure de la journée, ce qui prouverait, selon cette enseignante, la valeur accordée au français dans cet établissement. L'enseignante m'informe également qu'il existe une rivalité à l'école : certains enseignants ne veulent pas du français, car ils estiment que si les élèves obtiennent leur diplôme germanophone, alors les élèves ne devraient pas pouvoir rédiger leur TFE en français.

Local : Dans la classe, il y a un tableau noir et un projecteur, avec un ordinateur connecté à Internet. Dans l'intérêt de la tâche finale, les élèves ont cours dans une salle informatique et ils ont chacun à leur disposition un ordinateur.

HI → JDC : Adverbes : correction exercices + tâche finale

14h20-15h10. 14 élèves (7 filles).

Déroulement du cours : Les élèves ont réalisé des exercices sur les adverbes. Il est temps de les corriger. Il s'agit d'abord d'un exercice d'emploi d'adverbes précis dans une phrase, puis de traduction de phrases de l'allemand vers le français. Ensuite, les élèves sont amenés à réaliser la tâche finale de l'activité, à savoir la réalisation d'un audio-guide pour leur visite au Louvre lors du voyage d'études à Paris. Les élèves choisissent leur binôme de travail. Chaque binôme travaille sur un tableau ou une sculpture exposée au Louvre, plusieurs œuvres ont préalablement été sélectionnées par les enseignants : les élèves choisissent l'œuvre, parmi cette sélection, sur laquelle ils veulent travailler. L'enseignante fournit d'ores et déjà la grille d'évaluation. Plusieurs classes ont la même tâche : pour chaque œuvre, les enseignants des différentes classes sélectionneront le meilleur audio-guide qui sera écouté lors de la visite au Louvre.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	Les élèves entrent en classe. L'un d'eux pose une question pendant que les autres s'installent, l'enseignante répond : « Attends, je vais attendre l'attention de tout le monde ». L'enseignante interpelle personnellement l'élève par son prénom, avant de lui adresser une question.
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	L'enseignante emploie du métalangage auquel les élèves ont déjà été confrontés : « Qu'est-ce qui se passe avec les adjectifs qui se terminent en <i>-ant</i> ? ».

<p>+ <i>comparaison des langues</i></p>	<p>L'enseignante va attirer l'attention sur le mot <i>gut</i> qui, en français, selon sa fonction et nature, va changer de forme (<i>bon</i> = adjectif ; <i>bien</i> = adverbe). En allemand, il existe un seul mot. Elle fournit deux exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mon prof de math est vraiment bon</i> (adjectif). - <i>Il explique vraiment bien les exercices</i> (adverbe). <p>Les élèves sont amenés à utiliser un mot donné dans une phrase. Ici, il s'agit du mot <i>ganz</i>, qui est plutôt complexe à appréhender pour des germanophones car il est invariable en allemand. Or :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>ganz</i> (qui s'accorde) → <i>Les voitures sont toutes bleues.</i> - <i>ganz</i> (invariable) → <i>Il est resté tout petit.</i> <p>Après cette deuxième phrase, une élève francophone s'exclame : « Mais, <i>elle est restée toute petite</i>, donc pourquoi invariable ? ». L'enseignante répond : « On verra ça plus tard » à l'ensemble de la classe, mais elle fournit l'explication à l'élève francophone, car c'est plus complexe. L'enseignante n'est donc pas exhaustive et préfère simplifier pour les règles grammaticales pour le reste de la classe.</p> <p>Un autre exercice consiste à traduire des phrases fournies en allemand vers le français. Lors de la correction d'une phrase, l'enseignante attire l'attention sur une différence entre l'allemand et le français. « Faites attention, ce qui est COD en allemand correspond à un COI en français. Faites attention à l'influence ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Diese Säulen ähneln wirklich den Originalen.</i> (Accusatif) - <i>Ces colonnes ressemblent vraiment aux originales.</i> (Datif)
<p><i>Traduction et emploi de l'allemand + code-switching</i></p>	<p>Dans certaines consignes des exercices, l'enseignante demande de rédiger une phrase en français avec un adverbe imposé en allemand. Les élèves sont amenés à l'utiliser correctement dans une phrase en français. Par exemple : <i>teuer</i> → <i>Cette maison coûte cher.</i></p> <p>Un élève pose une question sur l'organisation des prochaines semaines, l'enseignante répond : « Tu sais, <i>Klassensprecher</i>, ce n'est pas que (...) ». (= délégué)</p> <p>« Oui, <i>Aufnahme</i>, c'est un enregistrement » (réponse à l'interrogation d'un élève lors de la découverte des consignes pour l'audio-guide).</p>
<p><i>Informations culturelles</i></p>	<p>Un élève traduit une phrase en français. Voici la proposition relative de la phrase, d'abord en allemand, puis sa traduction en français :</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) die nur schwer von einem Aquarell zu unterscheiden ist. - Qui est dur à différencier de l'aquarelle. <p>L'enseignante lui dit : « C'est correct, mais <i>dur</i> est ce qu'on appelle un belgicisme. <i>Difficile</i> serait plus correct en français, mais je l'accepte. ».</p>
<p><i>Prononciation</i></p>	<p>Dans la grille d'évaluation, une section est prévue pour la prononciation. Les élèves sont évalués sur cet élément, particulièrement sur les sons qui peuvent interférer entre l'allemand et le français.</p>

	<table border="1"> <tr> <td>Rythme</td> <td colspan="3">trop lent / trop rapide / pas assez fluide [fließend]</td> <td>ok</td> <td>/1</td> </tr> <tr> <td>Intonation</td> <td>? . ! , ;</td> <td colspan="2">pas assez expressif</td> <td>ok</td> <td>/2</td> </tr> <tr> <td>Liaisons</td> <td>jamais</td> <td colspan="2">parfois</td> <td>ok</td> <td>/1</td> </tr> <tr> <td>Sons nasaux on / an / in / un</td> <td>à exercer beaucoup</td> <td>encore à améliorer</td> <td>presque bon</td> <td>ok</td> <td>/2</td> </tr> <tr> <td>Voyelles</td> <td colspan="3">a e=[ə] é è [œ] [ø] [o] ≠ [ɔ] y=[i] u[y] [u]</td> <td></td> <td>/1</td> </tr> <tr> <td>Consonnes</td> <td colspan="3">[ŋ]</td> <td></td> <td>/1</td> </tr> <tr> <td>Diphthongues</td> <td colspan="3">[ɥ] [wi] [wa] [aj]</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Autres (voir texte)</td> <td colspan="3">fins de mot en « -age » [ʒ] ≠ [ʒ] / air soufflé après les [p] (p.ex.)</td> <td></td> <td>/1</td> </tr> <tr> <td>Prononciation de certains termes compliqués</td> <td>ok</td> <td>parfois déformés</td> <td>empêche la compréhension</td> <td></td> <td>/1</td> </tr> </table>	Rythme	trop lent / trop rapide / pas assez fluide [fließend]			ok	/1	Intonation	? . ! , ;	pas assez expressif		ok	/2	Liaisons	jamais	parfois		ok	/1	Sons nasaux on / an / in / un	à exercer beaucoup	encore à améliorer	presque bon	ok	/2	Voyelles	a e=[ə] é è [œ] [ø] [o] ≠ [ɔ] y=[i] u[y] [u]				/1	Consonnes	[ŋ]				/1	Diphthongues	[ɥ] [wi] [wa] [aj]					Autres (voir texte)	fins de mot en « -age » [ʒ] ≠ [ʒ] / air soufflé après les [p] (p.ex.)				/1	Prononciation de certains termes compliqués	ok	parfois déformés	empêche la compréhension		/1
Rythme	trop lent / trop rapide / pas assez fluide [fließend]			ok	/1																																																		
Intonation	? . ! , ;	pas assez expressif		ok	/2																																																		
Liaisons	jamais	parfois		ok	/1																																																		
Sons nasaux on / an / in / un	à exercer beaucoup	encore à améliorer	presque bon	ok	/2																																																		
Voyelles	a e=[ə] é è [œ] [ø] [o] ≠ [ɔ] y=[i] u[y] [u]				/1																																																		
Consonnes	[ŋ]				/1																																																		
Diphthongues	[ɥ] [wi] [wa] [aj]																																																						
Autres (voir texte)	fins de mot en « -age » [ʒ] ≠ [ʒ] / air soufflé après les [p] (p.ex.)				/1																																																		
Prononciation de certains termes compliqués	ok	parfois déformés	empêche la compréhension		/1																																																		
	<p style="text-align: center;">Figure 4 - Les transferts en matière de prononciation</p> <p>Lors de la présentation des différentes œuvres, un élève prononce /napoleon/ au lieu de /napoleō/. L'enseignante réagit : « <i>Nom élève</i>, je suis contente que tu le dises comme ça. Les élèves ont tendance à le dire comme ça. En français, c'est Napoléō/ ».</p>																																																						
Conseils / feedback	« Je vous laisse du temps en classe. Évitez de traduire, informez-vous sur le tableau en français ». « Vous choisissez les Quatre Saisons. Bien. Bonne idée pour vous. Là, il faudra des adjectifs ».																																																						

H2 → JDC : CE test

10h55-11h45. 15 élèves, dont 8 garçons.

Déroulement du cours : L'enseignante distribue une évaluation de CE. Elle lit les questions du test avec eux pour être certaine qu'ils les comprennent.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	<p>Dans une question du test, il y a l'expression <i>se peignait</i> : l'enseignante précise « <i>Se peignait</i>, c'est le verbe peindre à l'imparfait ».</p> <p>Dans le test, il y a une question qui demande aux élèves de tenter d'expliquer trois termes qui se trouvent dans le texte, mais qu'ils n'ont jamais vu auparavant (les termes : <i>narcissique, hautain, un homme accompli</i>).</p> <p>L'enseignante ne donne pas systématiquement la traduction aux élèves qui posent une question de vocabulaire : elle paraphrase, explique le sens des mots et précise : « Il faut essayer de comprendre même sans le mot ».</p>

<i>Traduction</i>	« L'histoire de l'art, c'est <i>Kunstgeschichte</i> ».
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Si tu as fini, tu peux t'occuper ». « Il reste cinq minutes ». Elle répète plusieurs fois : « Il faut justifier quand c'est vrai et quand c'est faux » (insiste sur le <i>et</i>).

H3 → JDC : Tâche finale audio-guide

9h05-9h55.

Déroulement du cours : L'enseignante termine la correction des exercices sur les adverbes. Ensuite, chaque binôme travaille de manière autonome sur les ordis afin de réaliser leur audio-guide.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Comparaison des langues (calque)</i>	« En français, <i>très beaucoup</i> ne se dit pas, alors qu'en allemand, c'est correct (<i>sehr viel</i>) ».

H4 → JDC : Dictée Le Louvre + vocabulaire du dossier : corr

14h20-15h10. 15 élèves, dont 8 filles.

Déroulement du cours : L'enseignante fait une dictée sur le Louvre. Lors de la dictée, elle répète plusieurs fois des parties de phrases. Elle articule bien, fait des pauses, précise la ponctuation. Tout le monde rend sa feuille à la fin de la dictée. Elle avait repris les cours des étudiants pour les corriger. Elle s'est rendue compte qu'il y avait beaucoup d'erreurs ou de vides dans la liste de vocabulaire.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i> + <i>code-switching</i>	« Bien. On va faire une dictée. Je vous demande de prendre une feuille toute blanche. C'est un exercice. C'est parti, je commence. » « Je redis la phrase ». « Point final. Je relis la phrase, puis je relis le texte. Je vous laisse deux minutes d'abord pour relire une fois ». « J'aimerais qu'on corrige la liste de vocabulaire aux pages 24 et 25 ». « Jeudi, il y a un test sur les adverbes et les adjectifs. Je vous demanderai uniquement des exercices et pas de la théorie. De même que la liste. Je ne vous demanderai jamais de me donner trois adverbes de temps etc. C'est juste à savoir utiliser, <i>anwenden</i> . Vous devez savoir construire l'adverbe et aussi le placer dans la phrase, au passé composé entre le <i>Hilfsverb</i> et le participe passé, par exemple. ».
<i>Prononciation</i>	L'enseignante insiste sur certaines lettres : ex. <i>Parisien</i> .

	Elle prononce également certains <e> en fin de mot, qui ne se prononcent normalement pas : ex. <i>axe</i> , <i>concorde</i> , <i>celles</i> . Elle insiste sur les liaisons : ex. <i>les arts</i> . Elle prononce aussi des lettres qui ne se prononcent pas : « <i>Les principaux chefs d'œuvre</i> » ; <i>sculpture</i> . « Le tableau est net » → « Attention, net, il faut bien dire le t ».
<i>Informations culturelles + comparaison des langues</i>	Lorsque l'enseignante dit « La Joconde de Léonard de Vinci », les élèves rigolent car le nom a été francisé. En allemand, il ne change pas.
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible + comparaison des langues</i>	« <i>La toile, la peinture</i> , c'est dans ce chapitre-ci des synonymes. C'est juste pour que vous puissiez varier votre vocabulaire ». Elle précise cela, car un élève a proposé <i>das Netz</i> , alors que cela correspondait à <i>la toile</i> lorsque l'on désigne le réseau <i>Internet</i> .
<i>Comparaison des langues</i>	« Attention, <i>l'art</i> , c'est masculin. Ne vous trompez pas avec le féminin allemand <i>die Kunst</i> ». « Certains mots sont fort proches du français. Faites attention à l'orthographe. Vous n'aurez pas de problème de traduction, mais attention à l'orthographe. C'est pour ça que j'ai mis ces mots dans la liste de vocabulaire ».
<i>Conseils</i>	« Pensez vraiment au pluriel des verbes et à voir quel est le sujet des verbes ».

H5 → JDC : Test adverbess

9h55-10h40. 16 élèves, dont huit filles.

Déroulement du cours : Les élèves ont un bilan sur les adverbess.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / Consignes</i>	« Je vous rendrai la dictée aujourd'hui. Je l'ai corrigée ». « Ce n'est pas parce qu'il y a beaucoup de feuilles que c'est difficile ».
<i>Conseil</i>	« Si tu trouves que c'est dur, tu passes, et tu y reviens à la fin du test ».
<i>Traduction</i>	Si un élève ne comprend vraiment pas ce qu'elle attend, elle passe par l'allemand. Une consigne du test : « Remets dans l'ordre les mots pour former une phrase ». L'élève ne comprend pas. Elle lit les mots dans le désordre puis lui dit : « Das ist kein Sin ».

H6 → JDC : Bulletins + audioguide

9h05-9h55. 16 élèves, dont huit filles.

Déroulement du cours : Les élèves continuent à travailler de manière autonome sur leur audioguide. Pendant ce temps, l'enseignante distribue les bulletins et les tests.

Thèmes	Verbatims
<i>Organisation du cours / rôle de titulaire + code-switching</i>	« Je vais vous rendre les bulletins. Je les garde deux minutes, car comme ça, j'ai encore toute votre attention. Avant ça, quelques communications de service. Je ne vous rends pas encore la <i>Leseverständnis</i> . Je vous rappelle que c'est un bulletin formatif, car les points seront recalculés à la période prochaine, donc <i>Jahresarbeit</i> de janvier à juin. Il n'y a pas de réunion de parents, mais vous ou vos parents peuvent toujours contacter les professeurs, bien sûr ». « La prononciation est pour des points. C'est pour éviter que vous ne disiez par exemple : Napolé/on/ ≠ /õ/ ». « Il reste deux minutes. Pensez à sauvegarder votre travail ».
<i>Feedback + emploi de l'allemand</i>	« Ça va toi ? Tu es contente de tes points ? » En rendant les tests, elle précise à un élève : « La grammaire n'est pas du tout au point », puis elle détaille un peu plus en allemand ce sur quoi l'élève doit encore travailler pour s'améliorer. En passant dans les différents groupes, un binôme affirme avoir écrit un dialogue, mais n'a écrit les répliques que d'un des deux intervenants, alors qu'elles affirment avoir terminé leur texte. L'enseignante dit alors « Das ist überall leer ». L'enseignante lit le texte d'un binôme. Certaines informations manquent : « Quel style ? Quelle époque ? Ça, ça me manque. Vraiment comme dans une encyclopédie ». « Est-ce qu'il y a des adverbes dans vos phrases ? Mettez-en ! ».
<i>Conseils + code-switching</i>	« N'hésitez pas à placer des adverbes. Utilisez ce que nous avons vu ce mois-ci ». « Entraînez-vous avant de l'enregistrer ». « Regardez la grille. Il y a des infos sur ce que doit contenir le texte ». « Vérifiez avec la grille de critères en fin de chapitre que vous n'avez rien oublié ». « À la fin, vous avez les <i>Bewertungskriterium</i> (=critère d'évaluation). Faites attention, vous avez des points pour votre <i>Leistung</i> (=prestation) et votre <i>Aussprache</i> (=prononciation). Chacun doit enregistrer son texte, même si vous l'avez fait par groupe de deux. <i>Eigene Leistung</i> (=chaque performance) est pour des points ».
<i>Traduction</i>	Certains binômes ont fini de rédiger leur texte. Ils devront l'enregistrer, ce pourquoi elle précise : « Si vous avez un doute, <i>Zweifel</i> , vous me demandez la prononciation ».

Classe : 6^e année secondaire (6.A.2./EM) – Madame C

Informations sur le profil de la classe : Il s'agit d'une classe constituée de 16 élèves. Il y a quatre francophones et luxembourgeois parmi le groupe.

NB : Les luxembourgeois parlent de manière fluide oralement en français, mais l'écrit est plus compliqué pour eux.

Local : Dans la classe, il y a un tableau noir et un projecteur, avec un ordinateur connecté à Internet.

HI → JDC : DELF - CE

15h10-16h. 13 élèves.

Déroulement du cours : Les élèves préparent la compréhension écrite du DELF. Ils se centrent sur un texte sur l'impact des émotions sur la santé, qu'ils devaient lire à la maison afin de répondre aux questions en classe. Une fois qu'ils ont répondu aux questions, l'enseignante les affiche à l'ensemble de la classe.

NB : Tous les élèves de 6^e année en communauté germanophone sont amenés à passer le DELF B2. Un jury externe composé d'une dizaine de personnes vient à l'école et il reçoit tous les élèves durant la journée. Les enseignants surveillent l'épreuve d'expression écrite. Si les élèves obtiennent le DELF, et qu'ils décident d'entreprendre des études supérieures, par exemple à Eupen, ils sont dispensés d'un cours de français. Sinon, l'idée serait, à terme, d'être dispensé de l'examen en français en rhéto, mais le décret n'est pas encore passé à ce sujet. La plupart des élèves obtiennent le DELF B2. Le 3 et 10 mai, il y a les tests DELF B2. L'écrit se déroule au matin, les oraux pendant la journée. Pour les oraux, les élèves ont 30 minutes de préparation et 20 minutes de présentation.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Rôle de titulaire</i>	L'enseignante commence par prendre les présences. En parlant d'un élève, elle dit : « Il est malade ? ».
<i>Rôle de préparation au DELF</i>	Tous les élèves de 6 ^e année en communauté germanophone sont amenés à passer le DELF. L'enseignante les prépare chaque semaine à une compétence. Cette semaine, il s'agit d'exercer la compréhension écrite. Elle distribue une feuille de stratégies à adopter afin de « gagner » des points. Elle prévient : « Le jour du DELF, vous n'aurez pas le temps de lire le texte et de chercher les mots de vocabulaire ». L'enseignante explique également la notation du DELF. Elle précise que pour avoir les points, il faut avoir juste au Vrai/Faux, plus la bonne justification.
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	Des élèves n'ont pas travaillé le texte et ne l'ont même pas pris avec eux en classe. Elle s'apprête à corriger les questions avec l'ensemble de la classe, lorsqu'elle s'aperçoit que trois élèves n'ont rien fait pendant que les autres répondaient aux questions. Elle déclare : « Vous trois, ce n'est pas la fête. Je ne suis pas fâchée. C'est un constat. Je vais corriger les questions avec les autres. Soit vous jouez franc jeu et vous répondez par vous-même aux questions, soit tant pis. L'exercice pour vous entraîner sera perdu ».
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible + humour</i>	« Les chapeaux, ça n'a rien à voir avec ce que <i>nom élève</i> a sur la tête à presque chaque heure de cours » : cette remarque a pour conséquence que l'élève ôte sa casquette avant de s'excuser. Elle poursuit : « C'est un texte écrit un peu plus grand ». Lorsqu'un élève pose une question sur le vocabulaire du texte, l'enseignante donne un synonyme ou paraphrase du mot (ex. <i>ressentir</i> = <i>éprouver</i>).
<i>Traduction</i>	En donnant des conseils, l'enseignante explique « Lisez par paragraphe, <i>Abschnitt</i> ». Elle traduit <i>paragraphe</i> directement en allemand, sans attendre que les élèves posent la question. À la demande des élèves, elle peut traduire certains mots soit vers le français (pour les francophones), soit vers l'allemand (pour les germanophones) lors de la correction des questions liées au texte.
<i>Humour</i>	Un élève demande à l'enseignante s'il peut remplir sa bouteille d'eau au robinet, elle lui répond : « Il ne reste que quelques minutes, tu ne vas pas sécher » (Il faut savoir qu'une fontaine d'eau potable est à leur disposition).

H2 → JDC : DELF B2 – compréhension des écrits

14h20-15h10. 16 élèves.

Déroulement du cours : L'enseignante explique la manière dont se déroule la partie « compréhension écrite » du DELF B2. Ensuite, les élèves procèdent à un exercice.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / Consignes</i>	« Prenez dans le dossier le texte qui s'appelle <i>L'impact des émotions sur la santé</i> ».
<i>Conseils</i>	« Un chapeau, c'est comme un titre un peu moins gros. Avec ça, vous avez déjà une direction des idées principales du texte ». « Concentrez-vous sur les mots-clés des questions. Par exemple, ici, <i>Finlande</i> . Cherchez l'endroit dans le texte où on parle de la Finlande. Vous saurez que c'est dans ce paragraphe-là ». Dans le texte, le mot employé était <i>finlandais</i> . « Je vous conseille de mettre des couleurs dans le texte ». « Ne foncez pas dans votre première impression, testez-vous ». « L'idée est de comprendre comment ça fonctionne. Vous n'avez pas à trouver toutes les réponses ». En effet, il s'agit d'un exercice uniquement, mais le même schéma revient à chaque fois dans le cadre des évaluations du DELF. « N'ayez pas peur, foncez ». « Si c'est trop facile pour vous, mettez-vous un défi. Faites le texte en 20 minutes, par exemple. Comme ça, vous voyez combien de temps ça vous prend. Ça peut vous aider pour le DELF le jour J ».
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	Ce n'est pas toujours l'enseignante qui fournit les synonymes en français, mais elle les fait chercher dans leur répertoire : « Quelqu'un connaît un synonyme d' <i>impact</i> en français ? » (un élève répond <i>l'influence</i>). Un élève demande ce que signifie <i>fiable</i> , l'enseignante répond : « Qu'on peut faire confiance ». Un autre demande ce que signifie <i>envisageable</i> , l'enseignante répond : « Qu'on peut considérer comme possible. En allemand, je ne sais pas ». Elle interpelle un élève francophone et lui demande comment on pourrait traduire <i>envisageable</i> en allemand, dans ce contexte. L'élève répond <i>machbar</i> .
<i>Code-switching</i>	« Chaque Abschnitt va recevoir une ou deux questions ».
<i>Comparaison des langues</i>	« <i>Acceptable</i> , vous connaissez <i>accepter</i> , c'est comme en allemand » (<i>akzeptieren</i>).
<i>Rappels à l'ordre sous le ton de l'humour + emploi de l'allemand</i>	« Vous pouvez travailler ensemble, mais méfie-toi. À côté de lui, on parle beaucoup, mais pas du travail ». L'enseignante demande à une élève qu'elle range son téléphone. Elle remarque qu'il ne lui reste que 20% de batterie sur son téléphone. L'enseignante lui répond : « Quand est-ce que tu as remarqué ça ? », puis elle lui demande de nouveau de le ranger dans son sac, mais cette fois en allemand.

H3 – 18/03 → JDC : Préparation à l'oral DELF B2

10h55-11h45. 15 élèves.

Déroulement du cours : Elle montre la grille d'évaluation de la production orale du DELF B2. L'enseignante distribue les thèmes classiques qui sortent au DELF. Sur la feuille, il y a deux situations. Ils lisent un petit texte, puis doivent donner leur avis sur le sujet. L'enseignante partage la classe en cinq groupes de trois. Les francophones auront le rôle du jury, par groupe. L'enseignante sera le jury du dernier groupe. 3 sujets ont été choisis par l'ensemble de la classe (qu'ils doivent préparer en petits groupes) : le sommeil, les comportements alimentaires, l'influence d'Instagram. Les francophones ont aussi le rôle de « référent », ils corrigent les autres élèves, donnent des feedbacks à la demande de l'enseignante. « Est-ce que tu leur as dit ce qu'ils faisaient bien et moins bien ? ».

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours</i>	« Sur Teams, je vous ai mis des CE pour vous entraîner ».
<i>Conseils</i>	« Je vais vous montrer comment gagner des points ». « Lisez les deux titres des situations et prenez celle qui vous inspire le plus, Ne perdez pas de temps à lire les deux situations entièrement ». Aux membres du jury : « Imaginez des questions ouvertes, pas fermées. Pas <i>Est-ce que toi aussi tu as Instagram ?</i> Plus longtemps vous les faites parler, mieux c'est ». « Les autres, réfléchissez à des arguments pour un ou deux sujets. Essayez de ne pas écrire de phrases. Faites des mots-clés. Vous pouvez échanger des idées ». « Essayez de placer un connecteur avec un subjonctif derrière. Faites croire au jury que vous connaissez bien le subjonctif ».
<i>Feedback à un groupe + traduction</i>	« Essaie de développer tes idées de manière un peu plus longue que ce que tu fais dans les tests. Ce n'est pas négatif ce que je te dis là, mais tes réponses sont toujours très concises. Comment est-ce qu'on dit ça en allemand ? C'est souvent très complet, mais <i>sehr zusammengefasst</i> ». « C'est très bien. Tu as du rythme. Ce que j'aime bien, c'est que tu utilises des <i>Il est important, Il est nécessaire</i> . Mais attention, après tu restes dans l'infinitif. Tu pourrais mettre du subjonctif. Mais tu peux rester comme ça, c'est juste que tu prends aucun risque ».
<i>Traduction</i>	Lorsqu'un élève ne connaît pas un mot qu'il a envie d'utiliser dans sa production orale, l'enseignante le traduit. Le but ici est de développer son argumentaire en français et de ne pas être bloqué à cause d'un mot que l'on ne sait pas dire.

14h20-15h10. 15 élèves.

Déroulement du cours : L’enseignante distribue une mise en situation à partir de laquelle les élèves vont devoir écrire une lettre. Elle décortique la situation avec eux, avant de leur demander de souligner les éléments de la mise en situation qu’ils peuvent exploiter, puis de faire un rappel de la structure de la lettre au tableau (formule de politesse, présentation, argumentation, formule de remerciement). Mots-clés : délégué, organiser un cours de théâtre, car c’était apprécié l’an passé : pourquoi ? (arguments).

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Code-switching</i>	« C’est la grille d’évaluation pour la <i>Aufsatz</i> » (= <i>rédaction</i>).
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification en langue cible</i>	« Lycée, ça veut dire quoi ? c’est l’école secondaire en France ».
<i>Traduction</i>	« Dans la consigne, donc l’ <i>Hinweis</i> , vous avez déjà toutes les infos de ce que vous devez écrire ». él. « C’est quoi la mise en page ? » = <i>Seitordnung</i> . « Est-ce que le vocabulaire est <i>eingepasst</i> ? adapté à la situation ? »
<i>Consignes / conseils + termes en allemand</i>	« 250 mots, c’est environ 10-12 mots par ligne ». « Vous écrivez au directeur. Quelle sorte de vocabulaire, de mots, allez-vous utiliser ? » (réponse : <i>vous</i>), elle poursuit : « <i>Umgangssprache</i> , vous évitez, vous écrivez au directeur ». « N’oubliez pas l’ <i>Abschiedformule</i> » (formule pour dire au revoir). « Il faut faire ressembler votre texte à une lettre, donc pensez au retrait, à écrire en bloc ». « Relisez chacun pour vous l’énoncé et essayez de trouver des idées, de l’inspiration ». « On vous donne les clés des arguments dans la consigne ». « Il reste vingt minutes. Vous pouvez écrire une lettre pour deux ».
<i>Comparaison des langues</i>	« Attention qu’en allemand, vous mettez toujours des virgules avant le <i>dass</i> . On en met moins en français. Retenez juste ça. Ça ne sert à rien de vous faire voir toutes les règles alors que c’est pour un point ». « Attention à la structure de l’allemand. En français, on dit <i>Cher Monsieur le directeur</i> » (>< <i>Herr Direktor</i>). Un élève a écrit <i>Je Vous écris parce que (...)</i> : « Attention aussi : en français, il n’y a pas de majuscule. C’est une petite lettre, pas une grande » (en allemand, il y a une majuscule pour la forme polie). Un élève demande s’il peut commencer sa lettre en écrivant <i>Chère direction</i> . L’enseignante répond : « C’est très impersonnel. En français, on ne fait pas ça ».
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« En français, <i>vous regrettez que</i> est une expression avec un verbe de sentiment. Qu’est-ce qu’on attend après ? » (réponse : un subjonctif).

H5 → JDC : Échappées belles – De Saint-Barth à la Dominique

15h10-16h00. 13 élèves, dont deux filles.

Déroulement du cours : D’abord, elle prend les présences. Ensuite, elle passe des messages concernant l’organisation de la remise des bulletins. Pendant la semaine de la Francophonie, l’enseignante a décidé de faire une compréhension orale sur ce documentaire à la suite duquel elle posera des questions, pour des points.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours/ consignes / rôle de titulaire</i>	« Communication de service. Madame <i>nom</i> aimerait avoir vos bulletins. Ramenez-le demain ». « Je viens de rendre la production écrite avec quelques commentaires. Pour moi, on a fait assez d’exercices, mais si vous en voulez encore, j’en ai. D’autres exercices sont sur Teams ». « Vous prenez des notes pendant le documentaire. Mardi, vous venez avec votre énergie et vos notes. Je vous pose des questions et ce sera pour des points ». « Notez les informations sur les endroits, les noms, certaines informations historiques. Ce seront des questions générales pour voir ce que vous avez compris ».

H6/7 → Fin documentaire + Bi-parcours

10h55-11h45 ; 13h30-14h20. 15 élèves, dont quatre filles.

Déroulement du cours : L’enseignante resitue le moment auquel le documentaire s’est arrêté. Les élèves terminent de visionner le documentaire, au cours duquel ils prennent des notes. Ils se rendent ensuite à la médiathèque et réalisent le bi-parcours, que toutes les classes de français font pendant la semaine de Francophonie, de manière autonome. Un classement est effectué : la meilleure classe recevra une récompense. Les consignes sont données en français, les élèves connaissent le système.

Annexes 4 : Notes d'observations – Liège

Fonctionnement de l'école avec les classes DASPA : les classes DASPA ont été créées cette année selon les orientations professionnelles futures des élèves et selon leur niveau de langue en français et leur niveau d'alphabétisation. Les élèves peuvent rester normalement maximum 18 mois dans le DASPA. Pour les élèves non scolarisés dans leur pays d'origine, ils peuvent bénéficier de six à huit mois supplémentaires du dispositif. L'école a une éducatrice qui s'occupe spécialement des élèves du DASPA. Il y a aussi une psychologue qui suit chaque élève, même après leur intégration en classe ordinaire. Chaque classe de DASPA a 12h de français par semaine, par bloc de deux heures généralement.

Annexes 4.1. : Observations chez Madame D

DASPA 4 – Madame D

Informations sur le profil de la classe : Le DASPA 4 (D4) regroupe des élèves en fin de DASPA, car cela fait bientôt deux ans qu'ils sont intégrés dans ce dispositif. Deux élèves viennent d'Afghanistan, deux autres de Syrie. Les élèves parviennent à se faire comprendre aisément en français, à l'oral, mais l'écrit reste compliqué pour la plupart d'entre eux. En Afghanistan, ils sont fans de criquet. Les élèves discutent entre eux dans leurs langues d'origine (pachtou, arabe). Niveau A2-B1 selon les élèves, mais pas dans toutes les compétences (compétence écrite plus faible).

H1/2 → JDC : Faire des phrases (ex. + correction)

8h15- 9h55. Deux heures de cours consécutives. 5 élèves, dont deux filles.

Déroulement du cours : Les élèves doivent construire une phrase (sujet-verbe-complément) avec deux informations qui leur sont imposées. Sur leur feuille, il y a une illustration pour les aider. Exemple : prend – photo (image : homme qui prend une photo). Les élèves travaillent de manière autonome sur cet exercice pendant la première heure de cours. L'heure suivante, l'enseignante passe à la correction.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Gestes</i>	L'enseignante accompagne ses exemples et explications de gestes (ex. <i>prendre une photo</i>).
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« N'oublie pas les grandes lettres, majuscules » (l'enseignante accompagne cette phrase par un geste qui désigne le mot <i>grand</i>) « Comment je dis <i>le téléphone</i> pour lui ? Pour moi, je dis <i>mon téléphone</i> . Et pour lui ? » : l'enseignante n'utilise pas de métalangage pour poser cette question aux élèves, mais recourt à l'exemple. Réponse de l'élève : « son téléphone ». L'enseignante écrit au tableau : <i>*Il porte les valise</i> . Elle demande ensuite : « Je mets quoi là ? Parce qu'il y a deux valises ». Elle trace une flèche de <i>les</i> à <i>valise</i> et ajoute la marque du pluriel → <i>valises</i> .

	« C'est <i>le</i> ou <i>la</i> voiture ? » pour demander si c'est un terme masculin ou féminin.
<i>Feedback / encouragements</i>	« C'est pas mal, <i>nom élève</i> . Continue. Il y a des petites fautes, mais on corrigera après ». L'enseignante demande qu'un élève lui dise ce qu'il a écrit à l'exercice. Il dit qu'il ne l'a pas fait. Elle lui dit : « C'est pas grave, essaie ». L'enseignante passe dans les bancs pour vérifier que les élèves corrigent sur leurs feuilles les énoncés. « Regarde un peu comment j'ai écrit <i>mangent</i> . Regarde les dernières lettres ». (la phrase : <i>Les chats mangent les spaghettis</i>). « On a bien travaillé aujourd'hui ».
<i>Utilisation d'autres langues</i>	Les élèves discutent entre eux de ce qu'ils feront le lendemain au parc, en pachtou. L'enseignante demande : « Qu'est-ce qu'il a dit ? » Une élève parle anglais. L'enseignante a parfois recours à l'anglais lorsqu'elle lui parle.
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Tu corriges sur ta feuille, <i>nom élève</i> ? » « Allez, dis-moi ce que tu as écrit pour la 5 » (lors de la correction de l'exercice). « On va corriger la deuxième page ». « Qui veut écrire les deux dernières phrases au tableau ? »
<i>Paraphrase, synonyme et exemplification en langue cible</i>	« Si toi tu vas à Bruxelles, tu connais pas les rues. Tu prends la carte. Vous connaissez Google Maps ? Avant, il n'y avait pas les téléphones, donc on prenait les cartes ». « Bagage, c'est la même chose que valise ».
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	Les élèves parlent un peu trop : « Je ne sais plus travailler si vous parlez en même temps que moi ».

H3/4 → JDC : La fiche de paie + corr. ex.

8h15-9h55. Deux élèves sont partis essayer la soudure pendant ces heures de cours. 6 élèves sont présents en classe.

Déroulement du cours : L'enseignante commence par demander comment les élèves vont, puis demande à ceux concernés comment se sont passées les immersions dans des options (peinture) la veille. L'enseignante explique ensuite le programme du jour : savoir lire et analyser une fiche de paie, dont sa première fiche de paie. Elle explique ce qui se trouve sur la fiche de paie et les aide à l'analyser, à identifier les divers éléments qui doivent s'y trouver. Les élèves sont très curieux, ils posent beaucoup de questions. Elle explique davantage que la fiche de paie : le chômage, les jobs étudiants, la mutuelle, la différence entre louer et acheter, CDI et CDD,... Les dix dernières minutes, ils reprennent les exercices pour former des phrases afin de les corriger ensemble. NB : l'enseignante a laissé de côté la conjugaison avec cette classe, car c'est compliqué pour eux (même être et avoir), donc ne corrige pas les fautes de conjugaison dans les phrases.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Vous n'avez pas chaud avec vos pulls ? »

	<p>« Ce qu'on va faire aujourd'hui, c'est important pour le travail. <i>Nom élève</i>, c'est ce que tu m'avais demandé la dernière fois avec l'argent. Quand vous allez travailler, le patron, chaque mois, le patron vous donne ça » (elle montre un exemple de fiche de paie.</p> <p>« Qui peut lire ? »</p> <p>« Il reste 15 minutes, j'aimerais qu'on fasse la page 3 ».</p> <p>« Quand vous avez fini, vous pouvez faire le journal de classe ».</p> <p>« On va mettre les tables ensemble pour les heures de cours de dessin. »</p>
<i>Paraphrase, synonyme et exemplification en langue cible</i>	<p>« Qu'est-ce que c'est un virement ? Vous avez une carte de banque. Un virement, c'est quand tu reçois ou tu donnes de l'argent. Par exemple, moi, j'ai acheté un appartement et je fais des virements pour le payer ».</p> <p>« Le temps plein, c'est quand tu travailles tous les jours. Le temps partiel, c'est quand tu travailles un peu. Un peu le lundi, un peu le mercredi ».</p> <p>« Pour vous, le temps plein c'est par exemple 38h/semaine. Pour moi, c'est 22h/semaine parce que je travaille encore à la maison pour faire les feuilles ».</p> <p>« Brut, c'est l'argent que vous gagnez quand vous travaillez, mais ce n'est pas l'argent que vous avez. Il faut enlever les taxes. La Belgique prend beaucoup de choses. Quand on enlève tout (note au tableau, allocations, cotisations dont les montants sont repris sur la fiche de paie), combien il reste ? Le tout dernier chiffre. C'est le net. Vous pouvez souligner <i>net</i>, ça c'est votre salaire. Par contre, <i>nom élève</i>, si tu travailles comme étudiant, tu vas toucher le brut, parce que la Belgique ne prend pas ».</p> <p>« Chômage = travail » (au tableau), puis elle explique : « La Belgique va te donner de l'argent. La première fois, tu auras beaucoup. Si après un an tu n'as toujours pas de travail, tu auras moins d'argent. C'est normal, on doit travailler ».</p> <p>« La maison, c'est pas à toi. C'est à <i>nom élève</i>. Tu vas louer la maison, habiter dans la maison. Tous les mois, tu paies un loyer à <i>nom élève</i>, parce que la maison n'est pas à toi. Si tu veux acheter une maison, la maison est à toi. Comment tu vas payer ? Tu n'as pas 250 000 euros pour la payer directement. Alors, tu vas aller à la banque et tu vas te demander qu'elle te prête de l'argent, pendant par exemple 15 ans. Tous les mois, tu vas donner de l'argent à la banque ».</p> <p>« Le CDI, c'est pour toute ta vie. Le CDD, c'est pour six mois, un an ».</p> <p>« Le chat, c'est <i>miaouw</i>, le chien c'est <i>waf waf</i> ».</p>
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« C'est important ce que j'explique, là. <i>Nom élève</i> , si tu n'as pas envie de travailler, tu sors ».
<i>Signification prénom</i>	« <i>Nom élève</i> . Ça veut dire quoi ? » (l'enseignante demande ce que son prénom signifie = <i>qui croit beaucoup en Allah</i>).
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« Mets-moi une grande lettre, s'il te plaît » (en début de phrase).
<i>Feedback</i>	« Vous avez bien travaillé aujourd'hui ».

H5/6 → JDC : Offre d'emploi et dictée

7 élèves, dont deux filles.

Déroulement du cours : L'enseignante analyse une offre d'emploi et explique les différents termes. Elle indique que les données les plus importantes auxquelles il faut faire attention sur une offre d'emploi. Ensuite, lors de la deuxième heure, elle fait une dictée. Justification : en FLE, elle dit que ça marche bien car les sons sont tellement différents par rapports à leurs langues d'origine qu'il faut les travailler. Il s'agit d'une dictée de phrases. Une fois la dictée terminée, elle invite chaque élève à venir écrire une phrase au tableau.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	<p>« Vous allez bien ? » (routine) « Asseyez-vous ». « Vous avez encore les feuilles ? Vous savez, avec l'argent et le travail la semaine passée ? » « On va lire le deuxième et puis on fera une petite pause. Ensuite on va écrire un peu » (elle fait le geste pour désigner l'action d'écrire). Lors de la dictée, l'enseignante prononce les e muet, articule chaque syllabe distinctement et fait les liaisons : « Ça va ou je vais trop vite ? » « Corrige sur ta feuille, s'il te plaît ».</p>
<i>Production orale</i>	<p>« Qui peut réexpliquer un petit peu ce qu'on a fait la semaine passée avec le travail ? » « Comment ça s'appelle l'argent qu'on met dans la poche ? » « Ensuite, qu'est-ce qui est écrit ? » « Quand on parle, on le dit comme ça. Mais quand on l'écrit, on doit mettre <i>ne</i> » (je sais pas → je ne sais pas)</p>
<i>Paraphrase, synonyme et exemplification en langue cible</i>	<p>« Vous vous souvenez quand on a été marcher à Liège et qu'on a regardé les papiers sur les fenêtres pour trouver un job étudiant ? C'est ça une offre d'emploi. C'est ce que vous avez à la page 2 ». « Tu vois quand tu vas dans le magasin, il y a la madame qui fait <i>tic, tic</i> pour payer. C'est ça caissier ». « Qu'est-ce qu'on entend dans <i>animalerie</i> ? » Un élève répond : « animal » et l'enseignante poursuit : « Oui, donc ce sont les chiens, les chats, les oiseaux. Ça va pour tout le monde ? » « <i>Temporaire</i>, ça veut dire que c'est pas pour la vie. Vous vous souvenez, j'avais expliqué CDI-CDD ? Ici alors c'est un CDD ». « Loncin, c'est la ville. Ici, c'est Liège. Plus loin, c'est Ans ». « <i>Réassortisseur</i>, c'est la personne qui range dans le magasin ». « Le vendeur, c'est la personne qui travaille. Le client, c'est la personne qui achète. Toi, par exemple, quand tu vas au Lidl, tu achètes. Le vendeur c'est la personne qui travaille dans le magasin ». « Le matin, tu restes pas dormir. Tu te lèves. C'est ça être courageux ». « Si tu vas dans les magasins à midi, il y a beaucoup de gens pour venir chercher son sandwich. C'est ça le rush ». « Tempo Team, c'est une grande entreprise qui cherche du travail à Liège ».</p>

<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	« C'est quoi m/f ? » (elle a écrit ces abréviations au tableau), puis elle écrit le mot complet : m = masculin ; f = féminin. À côté, elle dessine une fille ou un garçon. Lors de la dictée, elle signale la ponctuation nécessaire (virgule, point,...). « Quelle lettre on met quand il y a beaucoup ? » (ne prononce pas le mot <i>pluriel</i>)
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« <i>Nom élève</i> et <i>nom élève</i> , taisez-vous ».
<i>Traduction</i>	« C'est quoi le conseil ? <i>In english advice</i> . Tu expliques ? » (un élève explique en français aux autres élèves, car il a compris ce que <i>conseil</i> signifiait grâce à l'anglais.

NB : Question d'un élève par rapport à la phrase *Il fait très chaud*. Il demande si *il* est en un garçon, elle sourit et répond que oui pour ne pas expliquer cette difficulté de l'emploi impersonnel.

H7/8 → JDC : Situations de lecture

9 élèves, dont deux filles. Un élève vient d'arriver du Congo, il parle bien français. L'enseignante va lui expliquer un peu comment fonctionne l'école ici, dont le journal de classe. Il parle lingala et a 16 ans. Elle demande aux autres élèves de s'occuper de lui pendant la pause.

Déroulement du cours : Les élèves lisent des situations et doivent deviner le lieu de l'action. Ils essaient d'abord seuls, et puis ils mettent en commun lors de la correction. L'enseignante n'hésite pas à expliquer les termes plus difficiles, en utilisant surtout son environnement.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Aujourd'hui, on va faire des exercices de lecture ». « Tu peux donner les feuilles, sur le bureau ». « J'ai aussi l'horaire pour les examens. On écrira dans le journal de classe ». « On va faire la page 2 ensemble, puis vous essayerez de travailler seuls ». « Je lis moi le premier, comme ça je vous explique ». « Donc, en fait, il faut bien regarder tous les mots » (conseil). « Est-ce que vous essayez un peu tout seul ? Dix minutes. Vous pouvez travailler par deux ». « Efface un peu le tableau s'il te plaît ».
<i>Production orale</i>	« C'est où qu'on met la ceinture ? » (elle fait le geste d'attacher la ceinture)
<i>Paraphrase, synonyme et exemplification en langue cible + onomatopée</i>	« C'est quoi serviette ? Tu vois quand tu prends ta douche (geste), tu t'essuies (geste) après ». « Tu connais Ostende ? Il y a l'eau et devant le sable ». « Tu vois ce que c'est un toit ? Regarde la maison là-bas dehors. Tu as la maison et au-dessus le toit » (fait le geste pour accompagner ses explications). « <i>Embrasser</i> , ça veut dire bisou » + son d'un bisou. « Tu vois, sur le toit. Il y a des petits carrés ou rectangles ? C'est ça les tuiles ». « Chuchoter, ça veut dire parler tout doucement » (elle baisse la voix et finit par chuchoter à la fin de la phrase). « Dans la voiture, il y a comme des miroirs pour regarder dehors. C'est les rétroviseurs ».

	« La maman va démarrer, ça veut dire <i>vroum</i> ».
<i>Langue pivot / traduction des pairs</i>	« Glace ? <i>icecream</i> » → traduction. À une élève, elle explique la situation n°4 en anglais, car elle ne comprend pas. « Qui peut expliquer ce qu'est une gaufre ? Dis-le en pachtou » (entre deux élèves afghans). « Oui, il pêche, donc <i>fishing</i> ». « C'est Sylvain qui écrit, mais pour qui ? Tu vois Sylvain il écrit <i>Cher Bernard</i> , c'est comme si il disait <i>Coucou Bernard</i> ».
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« Allez, maintenant, on écoute » « J'aimerais que vous essayiez de vous concentrer. On termine la feuille, puis on fait une pause ». « Allez, on range le téléphone ».

DASPA 3 – Madame D

Informations sur le profil de la classe : Le DASPA 3 (D3) regroupe des élèves qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine. Il y a quatre élèves provenant d'Afghanistan, un élève de Somalie, un autre de Russie et un autre de Moldavie. Certains habitent au centre CARITAS. Un élève afghan habite avec son frère qui travaille comme plafonneur, il n'a que 16 ans. Les autres sont pour la plupart des MENA. Un élève vient de Chine et a des troubles de comportement. L'enseignante pense qu'il a des troubles autistiques, mais il n'est pas diagnostiqué. Niveau A2. Une élève devrait monter de niveau et se retrouver en DASPA 4, mais elle refuse de changer de classe.

H1/2 → JDC : Faire des phrases et exercice oral

10h10-11h50. 8 élèves, dont une fille.

Déroulement du cours : Les élèves sont amenés à reconnaître des sujets, des verbes, puis à écrire des phrases simples qui correspondent à des images. Les mots leur sont déjà fournis, ils doivent conjuguer le verbe et l'accorder au sujet. L'enseignante explique les termes qu'ils ne comprennent pas malgré l'image. Les élèves décrochent et l'enseignante décide d'échanger oralement avec eux, de les faire produire des phrases lors des vingt dernières minutes. Elle va leur faire faire un exercice qui ressemble à ce qui est attendu des élèves lors des examens de fin d'année.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Bonjour à tous, asseyez-vous ». « Vous allez prendre les feuilles que j'ai données l'autre jour ». « On va travailler aujourd'hui sur la grammaire. C'est toutes les choses importantes en français pour bien écrire ». « Tu peux lire ? » « Maintenant, on va faire une pause. Vous pouvez parler. Après, c'est <i>shhhh</i> » (accompagne l'onomatopée du geste, c'est-à-dire l'index sur la bouche). « Maintenant, vous devez encadrer le sujet en bleu ». L'enseignante fait le geste pour <i>encadrer</i> avec ses mains et précise simultanément : « encadrer, pas entourer ».

	<p>« Rangez les feuilles. On va parler un petit peu, parce que je vois que vous en avez marre ».</p> <p>« On va faire le journal de classe ».</p> <p>« On va faire un exercice qui ressemble à l'examen. <i>Nom élève</i>, présente-toi ». Elle explique ce qu'elle attend d'eux lors de cet exercice oral (comprendre les questions, y répondre avec des phrases et pas uniquement des mots clés).</p> <p>« Jeudi, on va aller voir une exposition de photos à Liège ».</p>
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	<p>« You talk after. Right now, you have to sit ».</p> <p>« Les gars, je vais me fâcher, parce que vous faites du bruit ».</p> <p>« <i>Nom élève</i>, retourne-toi. Oui, tu travailles, mais tu parles beaucoup ».</p> <p>« <i>Nom élève</i>, tu vas changer de place. Tu vas te mettre là ».</p> <p>« J'essaie d'expliquer quelque chose là, et je n'y arrive pas parce que vous parlez trop ».</p> <p>« Tu n'écoutes pas, et puis tu ne sais pas faire l'exercice. Ce n'est pas ça que je demande ».</p> <p>Des élèves se disputent, l'enseignante dit : « Stop ! Moi, je ne comprends pas ce que vous dites quand vous ne parlez pas français ».</p>
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	<p>« On va travailler aujourd'hui sur la grammaire. C'est toutes les choses importantes en français pour bien écrire ».</p> <p>« Il y a les sons : qu'est-ce qu'on entend ? »</p> <p>« Écrivez bien le <i>le</i> » (ex. <i>le chat</i>).</p> <p>« Qu'est-ce qu'on écrit quand la phrase est finie ? » : l'enseignante dessine un « . » au tableau après la phrase de l'élève.</p> <p>« On dit <i>Aujourd'hui, il fait chaud</i>, mais <i>Demain, il fera</i>, futur » (élève : <i>Demain il fait chaud</i>).</p> <p>« Si je dis <i>nom élève</i> parle beaucoup, <i>nom élève</i> écrit. Le sujet, c'est <i>nom élève</i> » (pour chaque exemple). Après avoir exemplifié, elle demande : « Dans <i>Elle tape la balle</i>, c'est quoi le sujet ? ».</p> <p>« Si je veux dire non, comment je dois dire ? » : au tableau, l'enseignante ajoute les particules de négation à la phrase écrite → Il ne va pas à la piscine.</p> <p>La phrase suivante négative écrite au tableau est : <i>Tu ne as pas 10 ans</i>. L'enseignante demande : « Est-ce qu'il faut écrire comme ça ? Ici, attention, voyelle et voyelle, on enlève ». Elle efface la lettre en même temps.</p>
<i>Humour</i>	<p>« You write the alphabet ? » – L'élève demande s'il doit l'écrire en français. L'enseignante lui répond : « No, in pachtou » (ironie)</p>
<i>Paraphrase, synonyme et exemplification en langue cible</i>	<p>« L'été, c'est quand il fait chaud. Summer, ok ? »</p> <p>« Vous vous souvenez de ce que c'est <i>parfum</i> ? » : l'enseignante recourt à l'onomatopée <i>pchit pchit</i> en accompagnant l'onomatopée du geste correspondant avec son doigt.</p> <p>« C'est quoi la piscine ? » : l'enseignante mime le fait de nager.</p>
<i>Traduction des pairs</i>	<p>« Dis-lui un peu en pachtou qu'après les examens, l'école c'est fini. Mais après, il doit revenir à l'école en septembre ».</p>

H3/4 → JDC : Exercices autonomes

10 élèves, dont deux filles.

Déroulement du cours : Les élèves sont amenés à travailler de manière autonome sur des exercices. L'enseignante passe dans les bancs et les aide si nécessaire.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Aujourd'hui, vous allez travailler tout seuls ». « Les gars, aujourd'hui vous allez partir dix minutes plus tôt. On va écrire dans le journal de classe et puis je vais venir signer ». « S'il y a un problème, venez près de moi ». « Levez la main quand vous avez fini ».
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« <i>Nom élève</i> , s'il te plait, aujourd'hui j'ai vraiment pas envie. Laisse-moi parler ».
<i>Langue pivot</i>	« You check the text and write the answers ».

Annexes 4.2. : Observations chez Madame E

DASPA 2 – Madame E

Informations sur le profil des élèves : Il y a un Colombien, un Albanais, deux Afghans. NB : Le vendredi, beaucoup d'élèves Afghans sont absents, car ils se rendent à la mosquée à midi et ne peuvent pas quitter l'école après le temps de midi pour s'y rendre. Du coup, ils loupent toute la journée de cours. Les DASPA 1 & 2 regroupent des élèves au niveau A1 ou ALPHA-FLE.

H1/2 → JDC : Avoir + pronom personnels

4 élèves, que des garçons (deux élèves de 17 ans, un de 14 ans et un de 16 ans) + un élève arrivé en retard, originaire de Palestine.

Déroulement du cours : L'enseignante décide de revoir avec les élèves le verbe *avoir* et les pronoms personnels. Elle décide de comparer les différentes langues des élèves en présence dans des tableaux afin de voir comment cela se passe dans chacune des langues. L'heure de cours suivante, les élèves prennent une feuille afin d'écrire des phrases qui contiennent le verbe avoir à toutes les personnes. C'est un travail collectif, avec les éléments qu'ils connaissent et qui les entourent (différentes images affichées sur les murs de la classe). Ces phrases, écrites sur une feuille, seront utilisées dans une dictée la semaine d'après.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	<p>« C'est quoi la date aujourd'hui ? Et quel jour ? »</p> <p>« Ok, on fait une petite pause. On a bien travaillé, je trouve ».</p> <p>« Prenez un peu une feuille pour écrire. On va essayer d'écrire des phrases avec le verbe avoir. Chacun va me dire une phrase. <i>Nom élève</i>, tu peux me dire une phrase avec <i>j'ai</i> ? »</p> <p>Différenciation : « <i>Nom élève</i>, comme tu travailles plus vite, j'aimerais que tu m'écrives un petit texte où tu te présentes. Je m'appelle, j'ai... ».</p> <p>« La semaine prochaine, je ferai une dictée. Je vais dire <i>J'ai dix-sept ans</i> et vous, vous écrivez ».</p> <p>« Gardez bien ces phrases pour les étudier. Rangez-les dans votre farde ».</p>
<i>Feedback</i>	<p>« C'est bien ! Aujourd'hui, vous êtes là » (à deux élèves absents la veille)</p> <p>« <i>Nom élève</i>, c'est juste ? Regarde un peu »</p>
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	<p>L'enseignante écrit une phrase au tableau : <i>Tu as quel âge ?</i> Un élève répond : <i>J'ai dix-sept ans</i>. Elle lui demande alors : « Et ici, c'est quoi le verbe ? ». L'enseignante écrit le mot VERBE au tableau. L'enseignante souligne alors le verbe as dans la première phrase et puis dit : « Ça, c'est un verbe. Vous allez comprendre après. Et ça, c'est le verbe avoir ». Dans les phrases écrites au tableau, elle souligne alors à chaque fois le verbe (as ; ai). Puis, elle demande : « Et vous, vous avez quel âge ? » en mettant de nouveau le verbe en évidence. Elle attend d'eux une réponse orale, mais elle écrit la question au tableau.</p>

	<p>Elle écrit <i>pronoms personnels</i> dans le journal de classe, mais elle n'a jamais utilisé le terme métalinguistique en classe avec les élèves. À la fin du cours, en s'en rendant compte, elle pointe le tableau de comparaison des pronoms personnels dans différentes langues qui n'était pas encore effacé et leur dit : « Ça, en français, ça s'appelle des pronoms personnels, pour ceux qui veulent savoir ».</p>
<i>Comparaison des langues</i>	<p>« On va voir si ça existe en espagnol, en albanais et en pachtou. Comment on dit <i>J'ai un frère, brother</i>, en pachtou ? » : l'enseignante essaie de savoir comment est exprimé le verbe <i>avoir</i> dans les langues d'origine des élèves.</p> <p>Au tableau : J'ai un frère.</p> <p>« Tu peux l'écrire en albanais ? J'ai besoin de comparer ».</p> <p>En albanais : Un kam nje vella. L'élève écrit au tableau et puis l'enseignante lui demande de mettre en évidence le verbe : « Est-ce qu'il y a le verbe <i>avoir</i> dedans ? Ok, très bien. Et en espagnol ? »</p> <p>En espagnol : Yo tengo un hermano. « Tu sais le lire ? Il est où le verbe ? » L'élève albanais répond <i>tengo</i>. Les élèves afghans ne souhaitent pas écrire au tableau : « Tu n'écris pas ? Dis-moi, alors ».</p> <p>En pachtou : Zamai orurde. L'enseignante demande : « C'est où frère ? Et <i>je</i> tout seul c'est quoi ? Par exemple, <i>je mange</i>, comment tu dis ? ». L'enseignante essaie d'isoler les différents éléments qui composent la phrase.</p> <p>« <i>Nom élève</i>, génial ! On a encore une langue en plus, l'arabe. Comment on dit <i>J'ai un frère</i> en arabe ? »</p> <p>En arabe : Ilak akh.</p> <p>L'enseignante revient sur les pronoms personnels, qui ont été vus la veille en demandant : « Est-ce que je peux avoir je tu il elle dans toutes les langues ? Je vous aide à écrire si ça ne va pas ». Elle obtient un tableau comparatif des pronoms personnels dans les langues en présence.</p> <p>« On va laisser le pluriel pour plus tard, je sais que c'est difficile ». Elle remarque à haute voix, pour la personne <i>nous</i> : « Oh, tout commence par un <n> » et elle met en évidence en rouge.</p> <p>« <i>Foot</i>, ça s'écrit comme en anglais » (l'élève avait écrit <i>fout</i>).</p>

DASPA 5 – Madame E

Informations sur le profil de la classe : Neuf élèves composent cette classe, dont une seule fille. Il y a un Ukrainien (arrivé il y a un mois), un Guinéen, sept Afghans (dont un frère et une sœur). Avec l'Ukrainien, l'enseignante a recours à l'anglais si nécessaire (pour expliquer ce qu'il doit faire). L'élève a un très bon niveau en anglais. Niveau B1, mais pas dans toutes les compétences.

H1/2 → JDC : Exercice de lecture

Déroulement du cours : L'enseignante commence par un exercice de lecture. L'élève lit le texte et répond aux questions, d'abord seul. Ensuite, l'enseignante reprend le texte avec les élèves et les fait lire à haute voix. Après chaque intervention d'un élève, elle reformule ce qu'il vient de lire avec des mots plus simples et des gestes. Elle corrige directement la prononciation de l'élève. Pour les mots plus compliqués, elle accompagne l'élève dans sa lecture.

Thèmes	Verbatims
<i>Organisation du cours / consignes</i>	<p>« Vous allez bien ? On va faire deux choses aujourd’hui. Un exercice pour lire, un exercice pour parler ».</p> <p>« Vous lisez tout seul et vous répondez aux questions. S’il y a des mots qui sont difficiles, vous pouvez souligner et j’explique ».</p> <p>« Essaie de lire seul et puis on lira ensemble ».</p> <p>« Enlève l’agrafe et mets les feuilles l’une à côté de l’autre ».</p> <p>« Qui peut lire le titre ? Tout au-dessus ».</p> <p>« Qui a compris ? Explique. On parle de quoi par exemple comme objet ? »</p>
<i>Rappels à l’ordre disciplinaire</i>	<p>« Pourquoi tu n’es pas dans le rang ? »</p> <p>« Les gars, maintenant je vais vous demander de travailler. Je sais qu’il fait chaud ».</p> <p>« <i>Nom élève</i>, ta position. Tu n’es pas dans ta chambre ».</p>
<i>Production orale</i>	<p>Si un élève prononce mal un mot pendant qu’il lit, elle lui indique la prononciation correcte.</p> <p>L’enseignante essaie de faire parler les élèves : « Qu’est-ce qu’il y a d’autres à la maison avec l’électricité ? »</p> <p>« Quand vous voyez <ce>, /s/ertain et pas /k/ertain ».</p> <p>« On va juste répondre à la dernière question en parlant. Levez le doigt. What do you think about it ? Qu’est-ce que vous en pensez ? »</p> <p>L’enseignante demande comment se passe le tri des déchets dans leurs pays respectifs (tri en Ukraine, mélange des déchets dans les autres pays : poubelles dans les rues).</p>
<i>Paraphrase, synonyme ou exemplification en langue cible</i>	<p>« Comme la machine à laver, mais pour les assiettes. C’est quoi ? »</p> <p>« Trimballer, ça veut dire tu prends le téléphone partout avec toi, dans le bus, à l’école ».</p> <p>“<i>A gogo</i>, c’est une expression qui veut dire <i>beaucoup</i>. C’est comme quand tu vas Place Saint-Lambert, tu peux dire qu’il y a des bus à gogo ».</p>
<i>Traduction en langue pivot</i>	<p>« <i>Nom élève</i>, tu comprends ? Je vais t’expliquer un peu en anglais » : l’enseignante explique ce qui est écrit dans le chapeau du texte. Autre exemple : « I want the better one, so I use money ».</p> <p>« Performant, ça veut dire qu’ils sont <i>better</i> » → langue pivot.</p> <p>« Il you have a question, tell me ».</p> <p>« <i>Parfois means sometimes</i> ».</p>
<i>Métalangage ou non / Informations grammaticales</i>	<p>« Oui, le lave-vaisselle. Attention au trait d’union » (elle écrit le mot au tableau).</p> <p>« N’oubliez pas ici, <i>-ent</i> parce que c’est pluriel » (Phrase : <i>Les clients aiment l’écran tactile</i>).</p>
<i>Feedback</i>	<p>« C’est pas grave, essaie. C’est difficile, je sais. Très bien, <i>nom élève</i>, super » (pour encourager l’élève à poursuivre sa lecture)</p> <p>« Moi, je trouve que <i>nom élève</i> fait des efforts aujourd’hui. Je suis contente. Ça me fait plaisir ».</p> <p>« C’est super, <i>nom élève</i>. Tu as bien trouvé les réponses ».</p>

Annexes 4.3. : Observations chez Mesdames E & F

H1/2 : JDC → Sortie à la ferme de la vache (centre de Liège)

DASPA 1 & 2 réunis pour débriefing des activités. Chaque mercredi, au lieu d’avoir cours en classe, les deux enseignantes (Madame E et Madame F) organisent une sortie pour visiter la ville, apprendre à lire une carte, visiter une ferme, une exposition,... Il y a des analphabètes dans ces classes.

→ Ces sorties sont appelées des « cours itinérants » et sont organisées tous les mercredis pendant deux heures. J’ai eu l’occasion de les accompagner lors de deux sorties. soit l’équivalent de quatre heures de cours.

Déroulement du cours : Le cours ne se fait donc pas en classe, mais en mouvement, à la Ferme de la vache. Il s’agit d’une ancienne ferme située sur les hauteurs du centre de Liège. Le CPAS de Liège y propose notamment des ateliers afin de se familiariser avec le jardinage. Nous n’avons pas fait d’ateliers, mais nous nous sommes baladés à travers la ferme. Les enseignantes en profitaient pour réviser des mots vus précédemment (fruits et légumes) et pour en découvrir davantage (d’autres fruits et légumes, plantes aromatiques,...). Au cours de cette promenade, nous croisons un étudiant afghan, qui travaille dans la ferme depuis quelques mois. L’enseignante en profite pour lui demander d’expliquer en pachtou à la majorité d’Afghans en quoi consiste son travail au sein de cette ferme, avant de lui demander d’expliquer la même chose en français afin qu’elles puissent également l’expliquer au reste de la classe.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Curiosité vis-à-vis des langues des élèves</i>	« Comment on dit <i>église</i> en pachtou ? (...) et en arabe ? » (Madame E) « Comment on dit <i>attends</i> en pachtou ? (...) Ah, c’est le même début qu’en anglais <i>wait</i> . Ça va m’aider à retenir.» (Madame E)
<i>Paraphrase, synonyme et/ou exemplification</i>	« Vous comprenez maintenant la différence entre la ville et la campagne ? » (Madame F)
<i>Production orale / organisation</i>	« Et toi, en Afghanistan, tu habitais en ville ou à la campagne ? » « Comment ça s’appelle, ça ? » (Madame E) → pour différents fruits/légumes que les enseignantes croisaient, elles demandaient aux élèves ce que c’était, s’ils connaissaient, s’ils aimaient bien (ex. « Tu aimes les fraises ? »). Elles pointaient systématiquement du doigt ce dont elles parlaient. « C’est quoi le nom de la rue ici ? (...) Comment on voit ? » « Et maintenant, qui connaît le chemin pour rentrer ? »
<i>Rappels à l’ordre disciplinaire</i>	« Qui sait lire une carte ? Ah non, pas de téléphone. Pas de GPS sur le téléphone. » « On fait moins de bruit s’il vous plaît, on n’est pas tout seuls. »
<i>Feedback</i>	« Très bien ! » (quand un élève réussit à redonner le nom d’un fruit/légume)

H3/4 → JDC : Panneaux : sorties à la maison du tourisme et à la ferme

Déroulement du cours : Différentes photos ont été prises lors des sorties/excursions. Les élèves doivent réaliser ensemble un panneau qui reprend leur sortie et annoter les photos : que faisaient-ils ? qui était là ? C'est une manière de raconter ce qu'ils ont fait lors de ces journées en dehors de la classe. Les enseignantes utilisent les photos pour leur faire exprimer des phrases. Pour ceux qui éprouvent un peu plus de difficultés, les enseignantes leur font lire ce que les autres expriment, ils participent aussi en collant les photos sur les panneaux.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	« Quelqu'un peut m'aider à effacer le tableau, nettoyer ? » (montre l'éponge) « Vous allez coller les images et écrire ça » (les différents lieux écrits au tableau par lesquels ils sont passés)
<i>Production orale + Informations culturelles</i>	« On est sorti deux fois. Une fois à la maison du tourisme. Une fois à la ferme de la vache. Après, je vais vous demander de dire ce qu'on a fait. Réfléchissez, pensez ». « Qu'est-ce qu'on a fait ? » « Le Perron, c'est un monument important à Liège. C'est très ancien ». « Tu as fait quoi avec la madame ? » (à la maison du tourisme) « Sur le plan, tu sais où elle est la maison du tourisme ? »
<i>Rappels à l'ordre disciplinaire</i>	« On essaie de parler français, on arrête de parler pachtou. Maintenant, tout ce que tu dis en pachtou, tu dois le dire en français, parce que moi, je veux comprendre ».
<i>Paraphrase, synonyme, exemplification en langue cible</i>	« La boucherie, c'est où on achète de la viande. Tu comprends pas ? Alors, je montre une photo ». « Le tourisme, c'est les gens qui voyagent pour visiter le pays ».
<i>Comparaison des langues</i>	« C'est quoi le tourisme ? C'est comme ça en espagnol ? » (l'élève colombien répond <i>turismo</i>). « Attention, <i>nom élève</i> , c'est <ou> et pas <u>. C'est pas la même chose qu'en espagnol » (lorsque l'élève écrit <i>maison du tourisme</i> sous la photo).
<i>Différenciation</i>	« Tu sais écrire ? Non, tu ne sais pas ? Ok, pas grave, tu vas coller ». « Je vais mettre en couleur ceux que tu peux faire. Tu dois retrouver où est l'âne et tu mets le numéro à côté de l'image ». Trois élèves font toute la page. Un élève ne fait que ceux mis en évidence par l'enseignante. Un autre élève doit recopier les lettres de l'alphabet : « Tu essaies, dix petites minutes ».

H5/6 : JDC → À la découverte du Street Art dans les rues de Liège

Une fois de plus, les DASPA 1 et 2 sont réunis afin de partir errer dans les rues de Liège. Madame F étant malade, elle a été remplacée par une autre enseignante afin que la sortie puisse se maintenir.

Déroulement du cours : Cette fois, il s'agit de faire utiliser aux élèves une carte du centre-ville, où sont indiqués des endroits où il y a du Street Art. Devant chaque œuvre, les enseignantes font commenter aux élèves l'œuvre (beauté, ce que ça représente, s'ils ont déjà vu des œuvres comme ça ailleurs,...).

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Se repérer dans l'espace</i>	« Et maintenant, on va où ? » « Où est-ce qu'on est sur la carte ? » « Qui connaît le chemin pour aller Place Saint-Lambert ? »
<i>Production orale</i>	Devant la première œuvre de Street Art, les enseignantes demandent : « Est-ce que vous trouvez ça beau ou pas beau ? » (pouce levé en l'air ou pouce baissé vers le sol) « Est-ce que vous préférez ça ou ça ? » : elles indiquent le street art et un graffiti, derrière elles. « Quelles sont les couleurs que vous voyez ? » → les élèves répondent. Pour les couleurs manquantes, les enseignantes pointent du doigt la couleur (ex. <i>orange</i>) pour leur faire dire la couleur. « Qu'est-ce qu'on voit ? » « Maintenant que vous voyez ce que c'est du Street Art. Est-ce que vous avez déjà vu du Street Art quelque part ? »

Annexes 4.4. : Observations chez Madame F

DASPA 2 – Madame F

H1/2 → JDC : f et v

3 élèves afghans. Un élève est là depuis 8 mois en Belgique, un autre depuis 3 mois et le dernier depuis un mois.

Déroulement du cours : Il s'agit d'un cours de lecture à haute voix centré sur la reconnaissance des syllabes dans les mots. Exemples : farine – valise – vipère – fête – caravane – canif. L'enseignante souligne chaque syllabe pour les aider à prononcer les mots. Ensuite, elle leur fait faire des exercices de discrimination auditive. Elle n'hésite pas à répéter plusieurs fois chaque mot jusqu'à ce qu'il choisisse d'écrire la bonne lettre (f ou v) sur les pointillés. Plusieurs exercices s'enchaînent. Une fois qu'elle estime qu'ils parviennent plus ou moins à discriminer ces sons, elle fait lire quelques mots aux élèves. Pour le temps restant, l'enseignante leur propose un jeu avec des magnets illustrés. Il y a une image sur laquelle figure un mot. Les élèves cherchent les lettres pour reconstituer ce mot. Cela permet de voir s'ils arrivent à reconnaître les lettres, puis composer

le mot demandé en les mettant dans le bon ordre avant de lire à haute voix leur mot. L'enseignante réitère souvent ce jeu. Plus les élèves jouent, plus ils sont rapides au fil du temps pour former leur mot.

<i>Thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
<i>Organisation du cours / consignes</i>	<p>« On a enlevé des lettres. Moi je la dis, et vous devez me dire laquelle c'est » (/f/ ou /v/).</p> <p>« Dernier exercice puis on fait autre chose ».</p> <p>« Je te donne ça. Tu dois chercher les lettres ».</p> <p>« Tu peux le lire stp ? »</p> <p>« Parfait, tu peux prendre ce que tu veux » (fait le geste <i>piocher</i>).</p> <p><i>Lorsque l'enseignante donne des consignes, elle accompagne le verbe d'action par un geste. Par exemple, à chaque fois qu'elle dit lire, elle reproduit le même geste.</i></p>
<i>Feedback</i>	<p>« Encore une fois. Ça, c'est très bien ».</p> <p>« Oui, super ça ! Ça rentre ! » (au bout de trois-quatre exercices de discrimination auditive)</p>
<i>Comparaison des langues</i>	<p>L'enseignante entreprend avec ses élèves afghans des exercices de discrimination auditive. En pachtou, /p/ et /f/ se disent pareil, ce qui a aussi une influence sur leur perception du /v/. « C'est difficile, je sais. En pachtou, il n'y a pas ça ». Les Afghans ont du mal à différencier ces sons en français.</p> <p>Exemple : Marie n'a pas vu la fin du film.</p>

Annexes 5 : Les entretiens des enseignantes en communauté germanophone

Annexe 5.1. : Entretien avec Madame A

<p>1. Bonjour Madame <i>nom enseignante</i>, merci de m'accorder de ton temps pour m'entretenir avec toi. Est-ce que tu pourrais commencer par me décrire ton parcours scolaire, dans quelles écoles tu es allée ?</p> <p><i>Bonjour. Pas de problème. Alors, je suis allée à la Pater-Damian-Sekundarschule à Eupen. J'étais en section bilingue. Les cours étaient enseignés en allemand et en français. À partir de la deuxième, j'ai eu des cours d'anglais. D'abord deux heures par semaine, puis quatre heures. À partir de la cinquième, j'ai choisi le néerlandais. J'avais quatre heures par semaine. Ensuite, j'ai été diplômée et je suis allée à Bruxelles, à l'ISTI pour étudier un bachelier en traduction. J'étudiais le français, l'allemand et l'anglais. Après mon bachelier, j'ai commencé un master en communication multilingue et relations internationales à l'ULB.</i></p>	<p>Section bilingue</p> <p>Apprentissage des langues étrangères (anglais, néerlandais)</p> <p>Traduction puis communilingue</p>
<p>2. Es-tu partie en Erasmus au cours de tes études supérieures ?</p> <p><i>Oui, je suis allée à la Durham University en Angleterre. J'ai aussi fait un stage de trois mois chez Brussels Airlines dans le département communication. J'ai dû utiliser les langues que j'avais apprises lors de mon master, donc l'allemand, le français, l'anglais et le néerlandais.</i></p>	<p>Mobilité : Erasmus / stage</p>
<p>3. Quelles langues parles-tu encore fréquemment ? Dans quel contexte ?</p> <p><i>Je parle allemand avec ma famille et français à l'école. Je parle aussi allemand avec des collègues, ça dépend de qui. Il y a une partie des collègues qui sont francophones.</i></p>	<p>Langues quotidiennes : français et allemand</p>
<p>4. Est-ce que tu te considères comme bilingue ou plurilingue ?</p> <p><i>Je me considère comme bilingue, oui. J'ai été élevée en allemand et en français. Mon père est germanophone et ma mère francophone. J'ai été baignée dans ces deux langues, ce qui fait que j'ai une bonne maîtrise de ces deux langues. On peut dire que je suis devenue plurilingue à partir du moment où je me suis lancée dans des études. J'avais déjà eu des premiers contacts avec le néerlandais lorsqu'on partait en vacances à la côte belge avec mes parents, mais c'est quand j'ai commencé à l'étudier que je pense que je suis devenue plurilingue. Mon Erasmus a aussi permis d'apprendre un peu plus l'anglais, que j'étudiais déjà à l'école puis à l'université. C'est venu renforcer un peu plus mes connaissances en anglais. Et puis, il y a mon copain qui parle le patois. Je le comprends, mais je ne le parle pas. Chacun parle sa langue (entre guillemets). Est-ce que ça compte si on comprend une langue ?</i></p>	<p>Bilingue (allemand-français)</p> <p>Plurilingue (+ anglais, néerlandais)</p> <p>Patois</p>

<p>5. Oui, ça compte. Selon toi, le bilinguisme ou plurilinguisme serait-il source de difficultés d'apprentissage ou serait-il un avantage ? <i>Je pense que c'est différent d'un élève à l'autre et que ça dépend de la méthode d'apprentissage utilisée pour enseigner les langues aux élèves. Il faut voir aussi si les langues apprises sont de la même famille linguistique. Certains élèves mettent plus de temps pour séparer les langues, d'autres n'ont pas de difficultés, d'autres encore sont tout simplement perdus et mélangent tout.</i></p> <p>6. Ça dépend donc d'un élève à l'autre, pour toi (<i>elle acquiesce</i>). Depuis combien de temps enseignes-tu ? <i>J'ai d'abord commencé à enseigner l'allemand au CERAN, je suis dans le FLE maintenant depuis sept ans.</i></p> <p>7. Est-ce tu as enseigné encore d'autres matières que le FLE ? <i>Oui, comme je viens de te dire, j'ai enseigné l'allemand comme langue étrangère au CERAN, mais aussi aux primo-arrivants. Il y a des cours du soir qui se donnent ici à l'école et aussi des stages pendant l'été. J'ai aussi pu enseigner l'allemand comme langue maternelle et la religion, en allemand aussi.</i></p> <p>8. Est-ce que c'était ton choix d'enseigner à un public germanophone ? <i>Ah oui. Je trouve qu'il faut être pur francophone et avoir étudié les romanes pour enseigner le français à des francophones.</i></p> <p>9. Tu ne te pensais pas capable d'enseigner à des francophones ? <i>Je pense que j'aurais eu plus de pression. Que je me serais sentie moins à l'aise. J'aurais eu peur de faire des fautes et qu'on me juge.</i></p> <p>10. Est-ce que tu penses que pour enseigner le FLE, il faut maîtriser une autre langue que le français ? <i>Je pense qu'une autre langue peut faciliter la communication, mais ce n'est pas obligatoire. On peut enseigner le FLE sans maîtriser la langue maternelle des apprenants.</i></p> <p>11. Lors de tes cours, est-ce que tu utilises d'autres langues que le français ? <i>Oui, bien sûr. Quand les élèves ne comprennent pas lorsque j'explique un mot, une phrase, une idée, je traduis. Parfois, c'est aussi par facilité. Je traduis directement sans essayer de leur faire comprendre en français. Ça prend du temps et des fois on manque de temps. Je pense aussi que la traduction est parfois nécessaire, car sinon à un moment ça bloque les élèves. Par exemple, en grammaire, je trouve ça bien de dire que le sujet correspond à Subjekt en allemand. Comme ça ils savent ce que c'est.</i></p>	<p>Facilité d'apprendre langue cible si même famille linguistique que sa langue</p> <p>Expérience au CERAN puis FLE</p> <p>Enseignement de l'allemand (LM et LE) et religion</p> <p>« Pur » francophone pour enseigner le français</p> <p>Pression sociale (erreurs)</p> <p>Français suffit en FLE, mais utile si autre langue connue et partagée</p> <p>Traduction</p>
--	---

<p>12. Quel est selon toi l'intérêt à accorder une place aux langues des élèves ? <i>On rassure les élèves. Ils ont moins peur de parler, car ils ont une langue pour communiquer, quoi qu'il arrive.</i></p>	<p>Rassurer les élèves avec l'allemand</p>
<p>13. Recours-tu à d'autres ressources que la langue pour te faire comprendre ? <i>Oui, j'utilise les gestes par exemple. Surtout pendant les explications des consignes, si je demande aux élèves de lire, je leur montre (fait le geste de lire). Si je demande qu'ils écoutent, je leur montre mes oreilles (montre ses oreilles). Même s'ils connaissent les mots en français, je préfère accompagner mes mots de gestes dès que c'est possible. J'utilise aussi Internet pour leur montrer des photos. La semaine dernière, c'était pour montrer la différence entre un orage et une tempête. Les images sont parfois plus parlantes que les mots.</i></p>	<p>Autres ressources : gestes, Internet</p>
<p>14. T'arrive-t-il de rencontrer des moments où tu ne parviens pas à te faire comprendre ? <i>Non, parce que j'utilise la langue maternelle des élèves. Je traduis en allemand si nécessaire.</i></p>	<p>Aucune incompréhension due à la langue</p>
<p>15. À l'inverse, comment te sens-tu si quelqu'un utilise une langue que tu ne comprends pas ? <i>J'essaie de la comprendre, j'aime découvrir les autres langues. Et puis, il y a toujours des moyens de se faire comprendre par des gestes, en utilisant un peu d'anglais parfois ou on peut aussi deviner par rapport au contexte ce que la personne nous demande. Et si je ne comprends vraiment pas, j'ai soif d'apprendre.</i></p>	<p>Envie de découverte</p>
<p>16. Quelle est la dernière fois où tu as essayé d'apprendre une langue étrangère ? <i>Après un voyage, j'ai eu envie d'apprendre le danois. Je m'y suis mise, mais j'ai vite laissé tomber. Je ne voyais plus l'intérêt de continuer. J'avais aussi commencé à apprendre le suédois, parce que j'avais rencontré des natifs lors d'un autre voyage, mais je n'ai pas eu assez de temps pour continuer, ou alors je n'ai pas trouvé le temps pour continuer. Je ne sais pas.</i></p>	<p>Danois/suédois après voyage/rencontres</p>
<p>17. Pendant ton parcours scolaire, quelles relations avais-tu avec les langues ? Est-ce qu'il y avait des personnes à l'école qui parlaient une langue étrangère ? <i>Je considérais vraiment l'allemand et le français comme mes langues maternelles. J'ai ensuite appris l'anglais et le néerlandais comme langues étrangères, car je les trouvais intéressantes et que j'avais envie de les apprendre. En plus, à l'ULB, il y avait des étudiants Erasmus qui parlaient des langues étrangères, j'avais envie de discuter avec eux, mais on parlait en anglais. Quand je suis partie en Erasmus à Durham, on s'aidait entre nous pour les cours, je veux dire entre étudiants Erasmus. C'était comme une</i></p>	<p>Langues maternelles : allemand et français Langues étrangères : anglais et néerlandais Parcours ERASMUS</p>

<p><i>petite communauté. On venait des quatre coins du monde, mais on se comprenait et on s'aidait grâce à l'anglais.</i></p>	
<p>18. As-tu des souvenirs de tes professeurs de langue ? Est-ce qu'il y a des événements t'ont-ils marqués ? <i>J'avais un professeur de français en secondaire, Monsieur (nom enseignant) qui avait beaucoup d'humour. Puis il y avait aussi Miss (nom enseignante) en anglais qui était toujours souriante et pleine d'énergie. Elle utilisait la culture britannique pour apprendre l'anglais, c'était plutôt chouette. Et puis il y avait un prof de traduction à l'ISTI. C'était une inspiration, dans sa façon d'être, son énergie, son humour.</i></p>	Souvenirs professeurs de langue
<p>19. C'est plutôt les caractéristiques des personnes qui t'ont marquée. Est-ce que tu as des petites anecdotes ? Des bons souvenirs à raconter avec tes professeurs ? <i>Une fois, je me rappelle, on voyait la littérature française. Donc on étudiait Voltaire, Racine etc. Pour nous expliquer, on aurait dit que le prof (de français, secondaire) jouait vraiment au théâtre. C'était du grand spectacle ! (rires).</i></p>	Anecdote
<p>20. Ah oui, sans aucun doute ! Et en dehors de l'école, qu'est-ce qui a eu une incidence sur ta pratique des langues ? <i>Clairement, mon séjour en Angleterre. J'y suis restée six semaines, que de bons souvenirs. J'ai pu prendre un peu plus confiance. J'ai pu aussi perfectionner mon anglais et découvrir la culture sur place.</i></p>	Séjour Angleterre (perfectionnement anglais + culture)
<p>21. Ici à l'école, quelle est la place du français ? <i>Le français est enseigné dès les maternelles comme première langue étrangère. Le français est un cours obligatoire jusqu'à la fin des secondaires. C'est important de l'apprendre, car c'est une des langues nationales et, surtout, la langue de la communauté voisine. Maintenant, les élèves peuvent aussi choisir d'apprendre d'autres langues ici à l'école, il y a des cours d'anglais, de néerlandais, d'espagnol et même de chinois, mais le cours de français reste obligatoire. Ça ne change pas.</i></p>	Français = langue des communautés voisines, important
<p>22. As-tu déjà entendu parler des approches plurielles ? <i>Non, ça ne me dit rien.</i></p>	
<p>23. Et si je te dis qu'il s'agit d'activités de comparaison de langues entre elles, d'intercompréhension entre langues... Est-ce que tu en pratiques ? <i>Oui, je compare le français et l'allemand pour expliquer la grammaire ou la conjugaison. Mais pas tout le temps, seulement quand je vois qu'il y a beaucoup d'erreurs en français et que je sais que ça vient de l'allemand. Pour le vocabulaire, je traduis en général en allemand.</i></p>	Compare les langues si erreurs récurrentes / traduction
<p>24. Et, enfin, as-tu quelque chose à ajouter par rapport à ton utilisation des langues en classe pour clôturer cet entretien ?</p>	

<p><i>J'essaie de rester toujours motivée, même si c'est pas toujours évident. J'essaie de prendre le temps d'expliquer le français et de motiver les élèves aussi. C'est important. Les élèves du professionnel ont une image assez négative du français en général. Ils ont pas envie d'apprendre le français, car ça ne leur servira pas. Ils comptent travailler ici dans la région ou en Allemagne, donc ils ne voient pas l'intérêt. On dit toujours que sans motivation, il n'y a pas d'apprentissage. Je me sers de mes deux langues pour aider au mieux les élèves à apprendre le français.</i></p> <p>25. Je te remercie sincèrement pour avoir répondu à toutes ces questions. <i>Avec plaisir.</i></p>	<p>Mot-clé : motivation</p> <p>Image négative du français (pas utile)</p>
--	---

Annexe 5.2. : Entretien avec Madame B

<p>1. Bonjour Madame <i>nom enseignante</i>. Je te remercie de prendre un instant pour répondre à quelques questions. D'abord, j'aimerais en apprendre un peu plus sur ton parcours scolaire. Où as-tu étudié ? <i>Je suis allée à l'école des filles à Saint-Vith. Ici, ça fait d'ailleurs seulement deux-trois ans que l'école est ouverte aux filles dès la première année. Avant, c'était à partir de la troisième année. Puis, j'ai étudié à Namur, puis à Louvain-la-Neuve pour mon master. Il n'y a pas beaucoup d'options pour continuer d'étudier dans le coin. Soit tu vas côté wallon à l'Université, soit tu dois aller en Allemagne.</i></p> <p>2. Quelles langues parles-tu ? <i>Je parle allemand, français et un peu d'anglais.</i></p> <p>3. Dans quel contexte tu les parles ? <i>L'allemand, c'est ma langue maternelle. Mes parents sont germanophones, mon copain aussi. On a tous grandi dans la région. Ici, à l'école, je parle le français en classe et avec mes collègues, et allemand avec d'autres collègues. L'anglais, c'est quand je pars en voyage par exemple, c'est toujours utile.</i></p> <p>4. Est-ce que tu te désignes comme bilingue ? voire plurilingue du coup ? <i>Ouf, c'est difficile. Il y a des jours où je te dirai que oui, il y en a d'autres où je te dirai non. Des fois, il y a des situations où je ne me sens pas à l'aise en français. Comme là tout de suite. Je sais que je parle à quelqu'un dont c'est la langue maternelle, donc ça me stresse. Je suis très stressée aussi à chaque fois que tu es venue m'observer en classe. J'avais peur de faire des fautes. Je pense quand</i></p>	<p>Études supérieures côté wallon</p> <p>Français / anglais (langues étrangères)</p> <p>Allemand (langue maternelle)</p> <p>Si stress = pas bilingue/plurilingue</p>
---	--

<p><i>même être bilingue, mais parfois je doute de mes capacités. On va le dire comme ça.</i></p>	
<p>5. Est-ce que tu penses que le bilinguisme ou le plurilinguisme est plutôt un frein ou un avantage ? <i>Je pense que c'est les deux à la fois. Ça peut aider si les langues se ressemblent, par exemple. Mais ça peut aussi entraîner des problèmes. On reste parfois un peu trop fidèle à sa langue et on traduit mot à mot en français, mais ce n'est pas toujours correct. Je le remarque avec mes élèves</i></p>	<p>Frein + avantage (plurilinguisme)</p>
<p>6. Depuis combien d'années enseignez-vous ? <i>Ça fait six ans que j'enseigne. C'est ma sixième année, ici.</i></p>	<p>Ancienneté : 6 ans.</p>
<p>7. Est-ce que tu as toujours enseigné le français ? <i>Oui, c'est ce que je fais depuis six ans et c'est ce que j'ai toujours voulu faire.</i></p>	<p>Prof de FLE</p>
<p>8. Penses-tu qu'il faut maîtriser une autre langue que le français pour enseigner en classe de FLE ? <i>Je ne sais pas s'il faut absolument devoir maîtriser une autre langue. Je sais juste que c'est très utile de pouvoir parler et comprendre la langue de nos élèves. En classe, avec ma classe la plus faible, j'utilise ce que j'appelle du frallemand, et mes élèves aussi. Ils font ce qu'ils peuvent en français et complètent par l'allemand si besoin. Comme ça, ils ne se renferment pas sur eux-mêmes et osent parler. D'avoir fait moi-même cette gymnastique pour le français, de s'être trouvé dans une situation similaire à celle de mes élèves m'aide à me mettre à leur place. Parfois, j'aurais aimé que mes profs puissent me comprendre. Mes élèves savent qu'en dernier recours, ils peuvent me parler en allemand et que je les comprendrai.</i></p>	<p>Utile de maîtrise la LM de l'apprenant → frallemand Côté rassurant</p>
<p>9. Et pour te faire comprendre, est-ce que tu utilises d'autres ressources que la langue ? <i>Oui, des gestes, Internet, ça dépend un peu de la situation.</i></p>	<p>Gestes / Internet</p>
<p>10. Est-ce qu'il arrive des moments où tu ne parviens pas à te faire comprendre ? <i>Non, parce que si c'est le cas, j'explique en allemand.</i></p>	<p>Traduction</p>
<p>11. Et toi, comment tu réagis quand tu es confrontée à une langue que tu ne connais pas ? <i>J'essaie de comprendre, par le contexte. Je n'hésite pas à demander, à faire répéter. À défaut de comprendre tous les</i></p>	<p>Idée générale</p>

<p><i>mots, je pense qu'on peut parvenir à comprendre l'idée générale.</i></p>	
<p>12. Du coup, quand est-ce que tu as appris pour la dernière fois essayé une langue étrangère ? <i>C'était le français, lors de mes études. Sinon, j'essaie encore de maintenir mon petit niveau en anglais, que j'ai aussi étudié à l'école.</i></p>	Anglais / français
<p>13. Est-ce que ta motivation à apprendre le français, et l'anglais, a diminué ou augmenté dans le temps ? <i>Je dirai que pour l'anglais, ça changeait en fonction de quand j'en avais besoin ou non, surtout que les professeurs étaient assez ennuyeux. Sinon, j'ai toujours été passionnée par le français, sans trop savoir pourquoi. Plus j'apprenais le français, plus je pouvais communiquer de plus en plus facilement avec les gens. Et puis maintenant, j'en ai fait mon métier.</i></p>	Motivation : question d'utilité
<p>14. Pendant ton parcours scolaire, est-ce que tu as entendu une langue étrangère autre que celles que tu as apprises ? <i>Non, on proposait l'anglais ou le français à l'école. Sinon, tout le monde parlait allemand en général. Il y avait aussi des Luxembourgeois, comme ici, mais eux aussi parlent allemand, même s'ils ont un autre accent.</i></p>	Entourage germanophone
<p>15. Y a-t-il quelque chose, en dehors du milieu scolaire, qui a eu une incidence sur ta pratique des langues ? <i>Oui, ma grand-mère, qui fête cette année ses 101 ans. Elle a connu la deuxième guerre mondiale et l'invasion des Allemand dans sa ville. Elle raconte toujours des petites anecdotes rigolotes de ce temps. Il n'y a pas que l'horreur de cette période. Toute ma famille vit dans le coin, ou de l'autre côté de la frontière allemande. Alors, je pense que c'est aussi pour ça que je voulais rester ici pour enseigner le français et ne pas trop m'éloigner, mais aussi parce que je suis tout particulièrement attachée à l'allemand.</i></p>	Rapport particulier à l'allemand
<p>16. Quelle est la place du français dans cet établissement ? <i>Oh, c'est une langue beaucoup étudiée, c'est une des trois langues nationales après tout. Et puis, c'est une langue obligatoire, même s'ils peuvent choisir d'autres langues après, comme le néerlandais ou l'espagnol.</i></p>	Langue nationale + obligatoire
<p>17. Est-ce que tu as déjà entendu parler des approches plurielles ? <i>Non, qu'est-ce que c'est ?</i></p>	

<p>18. Ce sont par exemple des activités de comparaison des langues, d'intercompréhension entre langues... Est-ce que tu y as recours ?</p> <p><i>Je pense pas que je fasse des activités complètes, mais il m'arrive sûrement de dire « comme en allemand » de temps en temps, ou d'attirer l'attention sur des différences de manière ponctuelle, quand j'y pense. Après tout, je suis passée par là, comme mes élèves. J'ai dû apprendre le français et je peux pointer du doigt des différences. Désolée, il n'y a rien qui me vient à l'esprit là tout de suite.</i></p> <p>19. Je pense que nous avons fait le tour des questions. Merci infiniment d'avoir répondu à ces questions. Je vous souhaite une bonne continuation.</p> <p><i>Merci, bon courage à toi pour la suite.</i></p>	<p>Activités ponctuelles de comparaison des langues</p>
---	---

Annexe 5.3. : Entretien avec Madame C

<p>1. Bonjour Madame <i>nom enseignante</i>. Avant toute autre chose, j'aimerais te remercier de m'avoir permis d'observer au sein de tes classes et de me permettre aujourd'hui de m'entretenir avec toi.</p> <p><i>Avec plaisir, Manon.</i></p> <p>2. Est-ce que tu peux me préciser quel est ton parcours d'études ? Où tu as étudié et quelles langues ?</p> <p><i>J'ai fait mes secondaires à l'école Saint-Joseph, à Welkenraedt. J'y ai étudié l'anglais, puis l'allemand, puis l'espagnol comme langues étrangères. Je suis ensuite allée à l'Université pour devenir prof de français, et me voici.</i></p> <p>3. Quelles langues est-ce que tu parles souvent et dans quels contextes ?</p> <p><i>Alors, évidemment, le français. C'est ma langue maternelle. Je donne donc des cours ici en français, mais aussi en espagnol. Je parle aussi beaucoup l'allemand avec mes collègues, les parents des élèves. Il faut savoir qu'en communauté germanophone, les enseignants sont obligés d'avoir minimum un niveau B2 en allemand, si je ne me trompe pas, pour pouvoir être nommé un jour. Il faut savoir que l'allemand était seulement ma deuxième langue étrangère à l'école. À l'oral, ça va, mais à l'écrit c'est pas toujours ça. Pourtant, ça fait déjà vingt ans que je suis ici.</i></p> <p>4. Est-ce que pourrais te considérer comme bilingue voire plurilingue ?</p>	<p>Études côté wallon (anglais, allemand, espagnol)</p> <p>Maitrise allemand (B2)</p>
---	---

<p><i>Oui, bien sûr. J'utilise couramment mes langues et je les enseigne. J'arrive à me faire comprendre et à communiquer dans chacune d'entre elles. Je pense donc que oui, on peut dire que je suis plurilingue.</i></p>	Plurilingue
<p>5. Selon toi, est-ce que parler plusieurs langues est un frein ou au contraire un avantage pour l'apprentissage d'une langue ?</p> <p><i>Clairement, un avantage ! Tu vas faire facilement des liens entre le fonctionnement des langues. Et puis, comme on dit, plus on apprend des langues, plus c'est facile. C'est le même mécanisme qui revient à chaque fois, c'est juste qu'il faut l'approprier à la nouvelle langue. C'est pas pour le peu de fois où il faut se méfier de quelques influences négatives... les influences positives sont tellement plus nombreuses, mais c'est rarement celles qu'on met en évidence. On attire plus l'attention sur les différences. C'est pas négatif ce que je dis là, je le pratique aussi. Le reste se fait tellement naturellement qu'on y pense pas.</i></p>	Avantage = plurilinguisme
<p>6. Est-ce que c'était ton choix de venir enseigner du côté germanophone ?</p> <p><i>Au moment où j'ai été diplômée, il n'y avait pas beaucoup de places ailleurs. Tout était bouché. Alors, je me suis retrouvée ici. Après tout, je n'étais pas loin [Welkenraedt].</i></p>	Place vacante
<p>7. Est-ce que tu penses que c'est nécessaire de recourir à d'autres langues que le français en classe ?</p> <p><i>Non, c'est pas nécessaire, mais ça aide de connaître leur langue pour pouvoir comprendre les erreurs qu'ils commettent ou pour pouvoir anticiper ces erreurs qui sont influencées par l'allemand. Les élèves ont tendance à calquer et traduire littéralement d'une langue à l'autre. Puisque je connais les deux langues, je peux dire : « Oh, ici, attention, en allemand on dit comme ça, mais en français on dit comme ça ».</i></p>	Mise en garde / Anticipation des influences entre langues
<p>8. Donc tu recours à l'allemand pour le comparer avec le français ?</p> <p><i>Oui, j'attire l'attention sur ce qui change d'une langue à l'autre. J'ai moi aussi appris l'allemand, alors c'est plus facile de savoir où se trouvent les difficultés, les problèmes qu'ils peuvent rencontrer.</i></p>	Comparaison des langues
<p>9. As-tu déjà entendu parler des approches plurielles ?</p> <p><i>Non, ça ne me dit rien.</i></p>	

<p>10. C'est une expression qui renvoie à des pratiques qui favorisent le recours à l'ensemble des langues des élèves, comme des comparaisons de langues. C'est en réalité ce que tu fais en classe, avec tes élèves. Qu'est-ce que tu trouves intéressant dans le fait de faire une place aux langues de l'élève ?</p> <p><i>En fait, perso, quand j'apprends une langue, je compare. J'ai besoin de savoir ce qui est différent ou ce qui se ressemble. C'est naturel de l'intégrer avec mes élèves, en classe. Je pense aussi que ça doit être plus motivant pour eux et enrichissant pour tout le monde. Ils savent justement que l'allemand n'est pas un frein, mais un outil sur lequel se reposer pour apprendre.</i></p>	<p>Intérêt de la comparaison : + motivant</p>
<p>11. Est-ce que tu emploies d'autres ressources que la langue pour te faire comprendre ?</p> <p><i>Je ne pense pas en avoir besoin avec mes classes de 5^e et 6^e année. En général, j'explique, je reformule mes idées. Et s'ils ne comprennent pas, je traduis. Ils sont arrivés à un moment de leur apprentissage où ils arrivent à comprendre l'idée générale et ne se braquent plus sur le seul et unique mot qu'ils ne vont pas comprendre.</i></p>	<p>Pas d'autres outils que la langue</p>
<p>12. Est-ce qu'il y a des moments où tu ne parviens pas à te faire comprendre en classe ?</p> <p><i>Non, je ne pense pas. Je donne assez bien d'exemples et si ça ne marche pas, je passe par l'allemand.</i></p>	<p>Traduction</p>
<p>13. Et si tu te retrouvais face à une langue que tu comprends pas, comment tu réagirais ?</p> <p><i>Je pense que ça ne déplairait pas, en tout cas. J'essayerai de me baser sur les sons, les intonations, les gestes, le contexte pour essayer justement de comprendre le message. Je ne vais pas stresser, en tout cas je ne pense pas (rires).</i></p>	<p>Curiosité</p>
<p>14. Est-ce que tu continues d'apprendre d'autres langues étrangères ?</p> <p><i>Oh, non, même si ça m'intéresserait beaucoup. J'aime beaucoup les langues, voyager. Je préfère me dire que je continue à apprendre des langues que j'utilise, à approfondir mes connaissances.</i></p>	
<p>15. Est-ce que, dans ton entourage, il y a des personnes qui parlent une autre langue que la tienne ?</p> <p><i>Non, nous sommes tous francophones. Maintenant, j'ai inscrit mes filles en immersion allemand à Welkenraedt, je</i></p>	<p>Entourage francophone</p>

<p><i>pense que c'est important d'apprendre d'autres langues et puis, elles aiment bien donc tant mieux.</i></p> <p>16. Est-ce que tu as des souvenirs de tes professeurs de langues ? Une anecdote en particulier qui t'a fait continuer ou arrêter l'apprentissage d'une langue ?</p> <p><i>Pas tellement. Je me souviens de petites saynètes jouées en primaire qui nous motivaient énormément. L'institut nous filmait, c'était chouette.</i></p> <p>17. Super ! Merci pour cet échange. Bonne continuation.</p> <p><i>Bon gros courage à toi !</i></p>	<p>Anecdote classe de langues</p>
---	-----------------------------------

Annexes 6 : Les entretiens des enseignantes dans le DASPA

Annexe 6.1. : Entretien avec Madame D (questionnaire)

<p>1. Bonjour Madame <i>nom enseignante</i>. Merci infiniment de m'accorder de votre temps pour répondre à ces questions. Pouvez-vous me dire où vous êtes allée à l'école et quelles langues vous avez choisies ?</p> <p><i>Je suis allée à l'école à Saint-Benoît Saint-Servais. J'ai pris l'anglais et le néerlandais.</i></p>	<p>Anglais-néerlandais</p>
<p>2. Quelles langues parlez-vous fréquemment ? Dans quel contexte ?</p> <p><i>Je parle la plupart du temps le français. Lorsque je voyage, j'utilise aussi l'anglais. Pareil avec les primo-arrivants, je parle principalement le français mais il m'arrive d'utiliser l'anglais s'ils le comprennent pour expliquer par exemple le fonctionnement de l'école ici en Belgique à leur arrivée.</i></p>	<p>Français-anglais</p>
<p>3. Est-ce que vous vous estimez bilingue alors ?</p> <p><i>Non, je ne maîtrise pas suffisamment l'anglais pour dire que je suis bilingue.</i></p>	<p>Maitrise insuffisante = pas bilingue</p>
<p>4. Selon vous, est-ce que le bilinguisme ou plurilinguisme est source de difficultés d'apprentissage ou est-il au contraire un avantage ?</p> <p><i>Je pense que les langues latines sont un avantage dans l'apprentissage du français, puisqu'elles font partie de la même famille. Elles se ressemblent donc ça peut être plus facile d'apprendre.</i></p>	<p>Langues parentes</p>
<p>5. Depuis combien d'années enseignes-tu ?</p>	<p>Ancienneté : 6 ans</p>

<p>6 ans.</p> <p>6. Est-ce que vous avez enseigné ou que vous enseignez actuellement une autre matière que le FLE ? <i>Pour l'instant, je ne donne que des cours de FLE. Mais j'ai déjà enseigné le français à des classes ordinaires aussi, et aussi les maths.</i></p> <p>7. Avez-vous choisi d'enseigner à un public allophone ? <i>Non. En début de carrière, malheureusement, on doit prendre ce qui vient. Mais je m'épanouis réellement auprès des élèves et je pense que j'ai trouvé ma vocation.</i></p> <p>8. Estimez-vous qu'il faille maîtriser une autre langue que le français pour enseigner le FLE ? <i>Normalement, un enseignant de FLE doit uniquement utiliser le français en classe pour une question d'équité. Maintenant, quand une grande majorité des élèves maîtrise aussi l'anglais et que j'ai l'impression que ça portera le plus grand nombre vers le haut, je n'hésite pas à y avoir recours. L'important est de ne pas défavoriser ceux qui ne maîtrisent pas l'anglais. Parfois, quand il y a plusieurs élèves qui parlent la même langue, comme pour l'instant nous avons beaucoup d'Afghans, je demande aussi si quelqu'un a compris d'expliquer en pachtou ce que je viens de dire, surtout aux derniers venus qui ne sont pas en Belgique depuis longtemps.</i></p> <p>9. Voyez-vous un intérêt à faire une place aux langues des élèves ? <i>Ce serait un moyen de s'intéresser à leur culture.</i></p> <p>10. Et pour vous faire comprendre, est-ce que vous utilisez d'autres ressources que la langue ? <i>Énormément d'images, de mimes et de gestes.</i></p> <p>11. Arrive-t-il que vous ne parveniez pas à vous faire comprendre avec les élèves ? <i>Au début, quand les élèves viennent d'arriver, ça arrive oui. Généralement, ils ne sont pas seuls. D'autres élèves parlent leur langue, que ce soit dans ma classe ou dans un autre. Donc il y a toujours quelqu'un qui va l'aider, parce qu'il comprend mieux et peut lui expliquer ce que je dis à l'élève.</i></p> <p>12. Et comment réagissez-vous quand vous ne comprenez pas une langue ?</p>	<p>Expérience en FLE / français classe ordinaire / maths</p> <p>Public allophone par défaut</p> <p>« Norme » : pas de français, mais recours anglais</p> <p>Traduction par les pairs</p> <p>Intérêt culturel</p> <p>Gestes / mimes / images</p> <p>Soutien d'autres élèves</p>
---	--

<p><i>Je me dis juste que c'est normal. Je ne peux pas tout comprendre. Je ne peux pas connaître toutes les langues du monde. Parfois, mais c'est surtout de la curiosité, j'aimerais comprendre ce que les élèves se disent quand ils parlent entre eux dans leur langue.</i></p>	<p>Curiosité pour l'Autre</p>
<p>13. Du coup, quand est-ce que vous avez pour la dernière fois essayé d'apprendre une langue étrangère ? <i>J'ai essayé d'apprendre l'italien, mais par manque de temps, je n'ai pas continué.</i></p>	<p>Italien</p>
<p>14. Si oui, quelles étaient vos motivations de départ pour l'apprendre ? <i>Je croyais me rapprocher de mes origines familiales si j'apprenais l'italien. Mes parents et grands-parents parlent en italien entre eux. J'assiste à leurs discussions, je parviens la plupart du temps à les comprendre, mais je ne peux pas y répondre en italien. C'est assez frustrant.</i></p>	<p>Motivation // famille</p>
<p>15. Pendant votre parcours scolaire, quelles relations aviez-vous avec les langues ? <i>L'étude des langues étrangères n'a jamais été vraiment ma tasse de thé. J'assistais aux cours plutôt par obligation. Je n'ai pas réellement de souvenir particulier qui m'aurait marqué pour l'expliquer. Ce n'était pas mon truc, c'est tout. J'ai juste bien aimé certains films ou certains livres que nous avons eus aux cours.</i></p>	<p>Pas de souvenir marquant</p>
<p>16. Est-ce que vous avez entendu parler une langue étrangère à l'école primaire ou cela est-il apparu seulement en secondaire ? <i>J'ai un peu entendu d'anglais, mais ça venait uniquement des profs et pas des élèves.</i></p>	<p>Anglais</p>
<p>17. Est-ce que vous avez déjà entendu parler des approches plurielles ? <i>Non.</i></p>	
<p>18. Et si je vous dis qu'il s'agit d'activités de comparaison des langues entre elles, d'intercompréhension entre langues... Les pratiquez-vous avec vos élèves ? <i>Je ne pense pas. J'utilise seulement l'anglais, parfois, pour traduire ou expliquer aux élèves qui le comprennent.</i></p>	<p>Pas de comparaison entre langues</p>
<p>19. Et, enfin, avez-vous quelque chose à ajouter sur votre utilisation des langues en classe ? <i>Non.</i></p>	

20. Je vous remercie d'avoir répondu à ces questions dans le cadre de mon travail.	
--	--

Annexe 6.2. : Entretien avec Madame E

<p>1. Bonjour Madame <i>nom enseignante</i>, je vous remercie de m'accorder un peu de votre temps pour réaliser cet entretien. Vous avez également accepté de me permettre de l'enregistrer. Commençons d'abord par votre parcours scolaire. Quel est-il ? <i>Bonjour Manon. Alors, je suis allée à l'école primaire à Anvers. Après ces années de primaire, j'ai poursuivi mon cursus en Wallonie. J'ai acquis ma licence en romanes, en 2001. Ça remonte ! Mais j'ai fait le master en FLE l'année dernière.</i></p> <p>2. Quelles langues parlez-vous fréquemment aujourd'hui ? <i>Le plus fréquemment, je parle français. C'est la langue que j'utilise ici à l'école, mais aussi dans mon quotidien puisque j'habite dans le coin et que mes proches parlent français. Je parle aussi néerlandais avec ma famille d'Anvers.</i></p> <p>3. Vous avez donc grandi en communauté néerlandophone. Est-ce que vous vous considérez comme bilingue ou plurilingue ? <i>Oui. Le néerlandais, c'est ma langue maternelle. Je la comprends et je la parle aisément. Je comprends et je parle aussi aisément l'anglais grâce à des stages d'été immersifs. C'est d'ailleurs pour ça que j'ai pas mal d'aisance en anglais à l'oral. Je me débrouille aussi un peu en espagnol et je comprends aussi un peu d'allemand.</i></p> <p>4. Depuis combien d'années enseignez-vous ? <i>J'enseigne depuis seulement deux ans.</i></p> <p>5. Du coup, est-ce que vous avez toujours enseigné le FLE ? <i>Oui, c'est ça. Je donne aussi des cours d'atelier de théâtre en FLE.</i></p> <p>6. Est-ce que vous avez choisi d'enseigner à un public allophone ? <i>Oui, j'ai même fait les études pour ça après mes 40 ans, parce que je travaillais déjà avec des primo-arrivants. Je savais déjà que j'aimais bien ce public. Je pense aussi que</i></p>	<p>Études en néerlandais puis français après primaire</p> <p>Français / néerlandais (famille d'Anvers)</p> <p>Néerlandais = langue maternelle Anglais (stages immersifs) Espagnol Allemand</p> <p>Ancienneté : 2 ans</p> <p>Cours FLE + théâtre</p> <p>Choix – DASPA // son parcours (s'identifie)</p>
---	--

<p><i>je me retrouve un peu en eux. Je pense que c'est lié à mon propre parcours. À 10 ans, je suis arrivée en Wallonie et j'ai dû aller à l'école en français, alors que j'étais néerlandophone. Pour eux aussi, le français est obligatoire et ils n'ont pas le choix. Et puis, je suis aussi passionnée par les expériences interculturelles, alors je suis gâtée avec ce public.</i></p>	
<p>7. Est-ce que vous estimez devoir maîtriser une autre langue que le français pour enseigner le FLE ? <i>C'est utile, c'est sûr. Parler la même langue que les élèves ou les comprendre, c'est utile. Mais c'est pas nécessaire. Je sais, j'ai conscience de ce qu'ils vivent. Je suis passée par là. Je sais me mettre à la place des élèves parce que je sais ce que ça fait d'être dans une classe où il faut parler une langue étrangère du jour au lendemain.</i></p>	<p>Utile, mais pas indispensable Se met à la place des élèves</p>
<p>8. Du coup, pendant votre parcours scolaire, quelles étaient vos relations vis-à-vis du français ? <i>J'ai été très inhibée dès qu'on m'a changée d'école pour me mettre dans une école primaire en français. Je ne connaissais que le néerlandais. Pendant un an, je me suis restée muette. Je n'ai pas lâché un seul mot en classe parce que j'avais peur de faire des erreurs. Suite à cette expérience qui a été un peu traumatisante pour mon moi, enfant, j'ai eu une période d'hypercorrection. Mais maintenant, tout va bien. J'ai même fait de l'enseignement du français mon métier.</i></p>	<p>Inhibition par rapport au français (parcours) – mutisme puis hypercorrection</p>
<p>9. Lors de vos cours de FLE, est-ce que vous avez recours à d'autres langues que le français ? <i>Oh oui ! Pour moi, c'est indispensable pour rassurer les élèves, pour les désinhiber, pour favoriser l'échange, pour leur montrer par exemple qu'on accepte de se mettre nous aussi dans la situation insécurisante de dire quelques mots de leur langue en les prononçant forcément mal et ainsi de les encourager à ne pas avoir peur d'essayer. D'un point de vue plus linguistique, la comparaison entre les langues d'origine des élèves et le français peut donner lieu à des activités pédagogiques qui permettent des prises de conscience métalinguistique essentielles, comme par exemple l'utilisation ou non de pronoms personnels pour le sujet. Ce n'est pas nécessaire en espagnol, donc pour les élèves il faudra leur dire qu'en français, par contre, tout verbe a un sujet dans une phrase et que la terminaison du verbe ne suffit pas. En plus, je trouve que ça les met en valeur et que c'est tellement plus enrichissant.</i></p>	<p>Rassurer les élèves Mise en valeur Enrichissant</p>

<p>10. Est-ce que vous pratiquez vous-même des activités de comparaison de langues ?</p> <p><i>Oui, dès que je le peux. Ça prend du temps en classe. C'est assez fastidieux à mettre en place. La semaine dernière justement, tu étais là. J'ai fait un tableau où j'ai comparé les pronoms personnels., comme je viens d'en parler. J'ai décidé de le faire à ce moment-là, parce que les élèves étaient peu nombreux et qu'en plus, les élèves présents avaient quasi tous une langue différente, à part deux élèves qui parlaient pachtou. Je trouvais intéressant l'idée de savoir comment ils disent Je, Tu, Il etc. dans leur langue et de me risquer à les prononcer dans leur langue. J'avais aussi comparé comment on disait les saisons dans les différentes langues, avant ton arrivée. Mais je ne fais pas cet exercice s'il y a une majorité d'Afghans en classe, car sinon ils parlent entre eux, se corrigent et ce n'est pas le but. C'est quand même un exercice très fatigant qui demande beaucoup de concentration, tant pour les élèves que pour moi. Ça prend du temps, mais ça vaut la peine.</i></p>	<p>Activité de comparaison des langues</p> <p>Très fatigant, concentration et temps ++</p>
<p>11. La comparaison des langues fait partie de ce qu'on appelle les approches plurielles des langues. Est-ce que vous en connaissez ou pratiquez d'autres ?</p> <p><i>Non, je ne pense pas.</i></p>	
<p>12. D'accord, pas de souci. Est-ce que vous recourez à d'autres ressources que la langue pour vous faire comprendre ?</p> <p><i>Oui, à énormément de gestes, de mimes. Ça aide. C'est un langage que quasi tout le monde comprend.</i></p>	<p>Gestes / mimes (langage universel)</p>
<p>13. Est-ce que ça vous arrive régulièrement de ne pas arriver à vous faire comprendre ?</p> <p><i>Parfois, ça arrive. Mais j'essaie de trouver d'autres solutions, d'autres moyens pour me faire comprendre. Je vais utiliser des dessins, je vais montrer ce dont je parle sur Internet. Je recours aussi parfois à la traduction par les pairs. Si un élève a compris ce que je dis et qu'un autre non, je lui demande de traduire, comme ça le message passe. Il arrive aussi que je propose de passer à autre chose quand ce n'est pas important ou que c'est pas le moment pour ne pas perdre le groupe.</i></p>	<p>Dessins / Internet / traduction / remet à plus tard</p>
<p>14. À l'inverse, comment vous sentez-vous lorsque vous entendez une langue que vous ne comprenez pas ?</p> <p><i>Je suis très curieuse. J'aime aussi écouter la musique d'une langue que je ne comprends pas, je trouve ça beau.</i></p>	<p>Curiosité de l'Autre</p>

<p>15. À quand remonte votre dernier essai pour apprendre une langue étrangère ? Quelle était votre motivation ? <i>En ce moment même, j'apprends l'arabe. Mon compagnon est arabophone, c'est ma principale motivation. Et puis, ça me sert aussi pendant mes cours, du coup, puisqu'on a des élèves qui parlent arabe.</i></p> <p>16. Est-ce que quand vous apprenez une langue, vous arrivez à rester motivée dans le temps ? <i>Il y a des baisses de motivation quand ce n'est plus assez concret. J'ai vraiment besoin de concret. J'ai besoin de savoir que je vais utiliser la langue que j'étudie. C'est ma principale motivation, c'est de savoir que je vais être amenée à réellement parler la langue. C'est vraiment le plus efficace pour moi. En plus, ça me permet d'ancrer les connaissances. Si je n'utilise pas la langue, j'oublie. Alors, autant apprendre une langue parce qu'on veut et va l'utiliser avec d'autres personnes.</i></p> <p>17. Et, enfin, est-ce que vous avez quelque chose à ajouter par rapport à votre utilisation des langues en classe ? <i>Non, je ne pense pas. J'espère que mes réponses te seront utiles.</i></p> <p>18. N'en doutez pas. C'est parfait. Je vous remercie encore.</p>	<p>Arabe</p> <p>Si pas concret, motivation baisse (utilité)</p>
--	---

Annexe 6.3. : Cas particulier avec Madame F

Pour rappel, l'entretien avec Madame F n'a pas eu lieu en raison des écourtements des observations, due à son absence liée à sa maladie. Par contre, avant son absence, elle nous a fait part lors d'échanges informels que les gestes qu'elle effectue lorsqu'elle donne des consignes correspondent aux gestes en langue de signe. À force de faire le même signe pour la même consigne, les élèves comprennent ce qu'elle attend d'eux.