



**HAL**  
open science

# Identités plurilingues des enseignantes de FLE et modes d'enseignement

Rosanne Tuynman

► **To cite this version:**

Rosanne Tuynman. Identités plurilingues des enseignantes de FLE et modes d'enseignement. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01078766

**HAL Id: dumas-01078766**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01078766>**

Submitted on 6 Nov 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# Identités plurilingues des enseignantes de FLE et modes d'enseignement

TUYNMAN Rosanne

---

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité: FLE

Sous la direction de Claudine Moïse

Année universitaire 2013-2014



## Remerciements

Ce travail n'aurait jamais pu voir le jour sans les nombreuses personnes à qui je destine ici mes remerciements.

Je remercie tout d'abord Claudine Moïse d'avoir accepté de diriger ce travail et de m'avoir accordé sa confiance.

J'aimerais dire ma gratitude sans bornes pour les quatre enseignantes qui ont beaucoup donné d'elles-mêmes en participant à cette enquête. Sans elles, rien de tout cela n'aurait été possible. Je remercie du fond du cœur tous les élèves que j'ai eu la chance de côtoyer au cours des mois passés dans leurs classes. Enseignantes et élèves, je vous remercie chaleureusement pour la richesse de vos histoires, pour votre travail, pour vos rires, vos larmes et de m'avoir acceptée parmi vous. Ce mémoire vous est dédié.

J'exprime aussi toute ma reconnaissance au CASNAV de Grenoble, à Jean Charles Berthet et Marie Louise Fuchs pour m'avoir accueillie et appuyée tout au long de ce projet.

Merci à Marion Arvillier pour son accueil et ses nombreux conseils qui ont aiguillé ma démarche.

Merci aussi à mes parents pour m'avoir encouragée, stimulée et aidée dans le difficile travail de rédaction. Merci Papa.

Je remercie vivement mes amis, Juliette, Swati, Thery, et Florian pour m'avoir soutenue : nos discussions ont enrichi ce travail, apporté des angles nouveaux à ma réflexion et m'ont encouragée à ne pas baisser les bras.

Voor Oma.

# Sommaire

<b>Remerciements</b> .....	<b>3</b> -
<b>Introduction</b> .....	<b>8</b> -
<b>Partie 1 : Le terrain</b> .....	<b>11</b> -
<b>1. Avant l'enquête</b> .....	<b>12</b> -
1.1 L'entrée dans le terrain .....	12 -
1.2 Présentation du cadre institutionnel .....	14 -
1.2.1 Présentation des mesures de prise en charge des élèves allophones	14 -
1.2.2 Trois structures : trois fonctionnements du dispositif .....	17 -
<b>2. L'enquête de terrain</b> .....	<b>22</b> -
2.1 Méthodologie de recueil des données .....	22 -
2.1.1 Ancrages théoriques et mise en pratique d'une sociolinguistique interactionniste et ethnographie .....	22 -
2.1.2 L'observation participante .....	34 -
2.1.3 L'histoire de vie .....	37 -
2.1.4 Le questionnaire .....	43 -
<b>3. Les difficultés rencontrées</b> .....	<b>45</b> -
3.1 Problématiques liées à l'éthique du chercheur .....	45 -
3.1.1 La question des autorisations parentales .....	45 -
3.2 Les aléas du terrain .....	47 -
<b>Partie 2 : Les données</b> .....	<b>49</b> -
<b>1. Analyse des entretiens : parcours personnels et biographies langagières</b> .....	<b>50</b> -
1.1 Parcours personnel et professionnel .....	50 -
Ana .....	50 -
Elisa .....	52 -
Salma .....	54 -
1.2. Biographie langagière .....	56 -
Elisa .....	56 -
Ana .....	57 -
Salma .....	59 -
<b>2. Faire parler un questionnaire</b> .....	<b>61</b> -
2.1 Analyse classe par classe .....	62 -
Classe d'Elisa.- 14 élèves- .....	63 -
Classe de Salma -12 élèves présents- .....	75 -
3. Analyse synthétique .....	89 -

3.1 Un foisonnement de langues et de cultures .....	- 89 -
3.2 Place aux langues des élèves : divergences de point de vue .....	- 99 -
<b>Partie 3 : Analyse interprétative.....</b>	<b>- 107 -</b>
<b>1. Ancrages théoriques et construction de l'analyse.....</b>	<b>- 108 -</b>
1.1 Précisions méthodologiques : analyse des interactions .....	- 108 -
1.2 Langue et identité .....	- 110 -
1.3 Construction de l'analyse .....	- 112 -
1.3.1 Sélection des extraits.....	- 112 -
1.3.2 Différents positionnements identitaires.....	- 113 -
1.3.3 Déroulement de l'analyse .....	- 113 -
<b>2. Positionnements des enseignantes face à leurs langues .....</b>	<b>- 114 -</b>
2.1 Liens et attitudes par rapport au français.....	- 114 -
2.2 Différents positionnements face aux autres langues du répertoire .....	- 119 -
-	
<b>3. Rapports aux langues des apprenants .....</b>	<b>- 126 -</b>
3.1 Ouverture aux langues des apprenants : expressions d'une identité plurilingue.....	- 126 -
3.2 Ouverture aux cultures des apprenants .....	- 142 -
<b>4. Une aide pour l'apprentissage .....</b>	<b>- 147 -</b>
<b>5. Synthèse .....</b>	<b>- 151 -</b>
<b>ANNEXE.....</b>	<b>- 157 -</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>- 157 -</b>
<b>Transcriptions : entretiens et enregistrements en classe .....</b>	<b>- 163 -</b>
A. Conventions de transcription utilisées .....	- 163 -
B. Guide d'entretien.....	- 164 -
1. Séquences extraites des entretiens avec Elisa .....	- 165 -
1.1 Raisons du choix du métier .....	- 165 -
1.2 Biographie langagière .....	- 166 -
1.3 Langues des apprenants.....	- 168 -
1.4 L'interculturel en classe .....	- 173 -
1. 5 Attitude réflexive sur les difficultés des apprenants .....	- 174 -
2. Séquences extraites des entretiens avec Ana .....	- 175 -
2.1 Choix du métier .....	- 175 -
2. 2 Biographie langagière .....	- 176 -
2.3 Langues des apprenants.....	- 182 -
2.3.1 Le plurilinguisme et l'enseignement .....	- 188 -

3. Séquences extraites des entretiens avec Salma .....	- 190 -
3.1 Choix du métier .....	- 190 -
3.2 Biographie langagière .....	- 191 -
3.3 Langues des apprenants.....	- 199 -
3.3.1 Plurilinguisme et enseignement .....	- 203 -
3.4 L'interculturel en classe .....	- 205 -
4. Extraits enregistrements de classe-Ana.....	- 206 -
4.1 Interactions : apprenants sollicitent l'enseignant dans leurs langues. -	206
4.2 Interactions : l'enseignant demande aux apprenants de produire du discours dans leurs langues .....	- 207 -
4.3 Interactions : l'enseignant utilise une autre langue que le français ..	- 211 -
4.4 Echanges interculturels .....	- 212 -
5. Transcriptions enregistrements de classe-Elisa.....	- 213 -
5.1 Interactions : les apprenants sollicitent l'enseignante dans leur langue....	- 213 -
5.2 Interactions : l'enseignante demande aux apprenants de produire du discours dans leurs langues .....	- 213 -
5.3 Interactions : l'enseignante utilise une autre langue que le français -	214 -
5.4 Echanges interculturels .....	- 215 -
6. Extraits enregistrements de classe –Salma.....	- 217 -
6.1 Interactions : les apprenants s'adressent à l'enseignante dans leur langue .....	- 217 -
6.2 Interactions : l'enseignante demande aux apprenants de produire du discours dans leurs langues .....	- 217 -
6.3 Interactions : l'enseignante utilise une autre langue que le français -	218 -
6.4 Echanges interculturels .....	- 219 -
<b>C. Questionnaire distribué aux élèves .....</b>	<b>- 221 -</b>
<b>Tableaux, graphiques et figures .....</b>	<b>- 224 -</b>
<b>D. Mail d'appel à contribution envoyé aux enseignants travaillant dans des dispositifs UPE2A .....</b>	<b>- 225 -</b>

*« L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à une autre ». (Maalouf 1998 p.8).*

## Introduction

Mon histoire personnelle est à la source du questionnement qui m'a conduite à réaliser ce travail de recherche, c'est pourquoi il m'a semblé important d'en retracer les grandes lignes en introduction à ce mémoire.

Née au Sri Lanka de parents néerlandais, j'ai fait l'expérience de l'apprentissage de langues étrangères dès mon plus jeune âge. Mes parents me parlaient néerlandais, c'est donc ma langue de socialisation première, langue par laquelle j'interagissais avec mon environnement proche. Avec les autres personnes de notre entourage, nous parlions anglais, et quelques mots de cinghalais. C'est en trois langues que j'ai grandi, communiquant dans l'une ou dans l'autre suivant mon interlocuteur. Entre deux cultures aussi : celle de mes parents, si différente du Sri Lanka. Puis, mes parents ont décidé de migrer en France. J'avais cinq ans. Je suis alors allée à l'école dans un petit village ardéchois, et c'est ainsi que je suis entrée en contact avec la langue et la culture françaises. Rude épreuve. Les enseignants de cette école n'avaient pas conscience que le français était pour moi une langue nouvelle, une langue étrangère, et n'adaptaient pas leur discours et leurs pratiques pédagogiques à mon faible niveau de compétences. C'est en immersion totale que j'ai peu à peu appris à communiquer en français. Au début je ne comprenais rien de ce qu'il se passait autour de moi, en classe je ne participais jamais, ne comprenant pas ce qu'il était demandé et ne sachant pas répondre. Petit à petit j'ai finalement appris cette langue, mais cela ne fut pas sans peine. Ma mère se souvient d'une remarque que je lui ai faite un jour, en rentrant de l'école : « Maman, pourquoi je suis pas née d'un ventre français ? Tout aurait été plus facile ! » Plus tard, alors que je parlais couramment français, mes camarades ont eu de nombreuses occasions de se moquer de moi.

Il m'arrivait (et encore aujourd'hui) d'utiliser des expressions qui n'existent pas en français, ou de ne pas employer le bon mot, de me tromper dans la prononciation, révélant ainsi mon identité néerlandaise. La réaction de mes interlocuteurs était blessante : rires, railleries pour me faire comprendre mon erreur. Au collège mes camarades se sont ainsi moqués pendant plusieurs années de ma façon de prononcer « un alien » : je disais « un [aliË] », comme je disais « rien », « chien ». Par déduction, j'avais transposé la prononciation de ces sons au mot « alien », mot qui m'était inconnu jusque-là.

Ces différentes expériences de l'apprentissage d'une langue nouvelle, ces contacts avec d'autres cultures m'ont amenée à étudier la didactique du français à des apprenants non francophones, en m'inscrivant en master FLE. Je voulais apprendre comment enseigner cette langue que j'ai dû acquérir par mes propres moyens. Au fil du master, et des expériences dans l'enseignement du FLE en tant que bénévole dans un centre d'hébergement de personnes en errance, mon questionnement s'est précisé. Au cours des ateliers de français que j'ai animés, j'avais le sentiment que ma pluralité influait sur ma posture face à des adultes allophones, nos identités plurilingues interagissaient. C'est ainsi que je me suis demandée si l'identité plurilingue de l'enseignant de FLE influait sur son agir en classe et ses postures face à des élèves allophones. Je voulais savoir si le fait de se considérer comme plurilingue, si le fait d'être né de parents migrants ou d'être soi-même migrant constitue une variable dans la transmission des savoirs dans un contexte de classe avec des élèves allophones. Contexte où les identités plurilingues de l'enseignant et des élèves sont en contact, interagissent.

- ❖ La pluralité linguistique et culturelle de l'enseignant influe-t-elle sur ses pratiques de classe avec des élèves allophones?
- ❖ Comment se joue la construction identitaire de l'enseignant plurilingue face à des élèves allophones?
- ❖ Comment le sujet pluriel se donne-t-il à voir, dans son énonciation et par ses interactions, dans la salle de classe?
- ❖ Quelle est la part du sujet plurilingue, pluriculturel dans un contexte d'enseignement-apprentissage?
- ❖ Peut-on en voir des avantages pour l'enseignement-apprentissage?

Je m'attache à étudier ces questions dans un contexte où l'enseignant est en contact avec des apprenants allophones, des sujets plurilingues et pluriculturels. C'est ainsi que j'ai décidé de réaliser une enquête sociolinguistique dans trois établissements de l'agglomération grenobloise, à laquelle ont participé quatre enseignantes plurilingues et leurs jeunes élèves.

Cette recherche a pour but d'observer les interactions entre des enseignants qui parlent plusieurs langues, qui se considèrent comme pluriculturels et plurilingues, et les élèves, dans une classe de FLE, afin d'analyser comment ces identités pluriculturelles entrent en contact, et de mieux comprendre les facteurs en jeu dans l'enseignement à des élèves allophones. La pratique de l'observation participante s'accompagne de la réalisation de questionnaires destinés aux élèves, visant à recueillir des informations sur leur répertoire verbal et l'accommodation des enseignants à leur plurilinguisme, et de passation d'entretiens semi-dirigés avec les enseignants.

La première partie de ce mémoire est consacrée à la présentation de mon terrain. Dans le premier chapitre, il est question du cadre institutionnel de ce dernier. Ensuite, je présente ma démarche de recherche et les ancrages théoriques sur lesquels s'est appuyée ma méthodologie de recueil des données. Enfin, j'évoque certaines des difficultés rencontrées au cours de ce travail, et quelques questions que cela pose à la recherche en sciences humaines.

Dans une seconde partie, je présente en détails les données recueillies. Je commence par une analyse des discours recueillis par les entretiens. Je dévoile d'abord le parcours personnel et professionnel des enseignantes, puis je retrace leur biographie langagière<sup>1</sup>. Ensuite, j'analyse en profondeur les données recueillies par le questionnaire, en premier lieu classe par classe, puis de manière synthétique, regroupant toutes les réponses.

La troisième partie est dédiée à l'analyse interprétative de toutes ces données. Dans un premier temps je présente les concepts théoriques et méthodologiques sur lesquels je me suis appuyée pour construire cette analyse. Ensuite, en analysant le discours des enseignantes, je détaille leurs représentations face aux langues de leur répertoire et de celles de leurs élèves. Enfin, je montre comment ces différents positionnements par rapport aux langues s'actualisent dans les interactions en classe. Je confronte pour ce faire les informations obtenues par l'observation participante, les données recueillies par le questionnaire et par les entretiens. Un dernier volet de cette partie présente en quoi le plurilinguisme des enseignantes constitue, dans cette étude, une aide pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

---

<sup>1</sup> Ce terme fait l'objet d'une explication complète dans la seconde partie, p.53.

# Partie 1 : Le terrain

*« A force de patience, j'avais fait admettre mes cahiers, mes crayons, mon petit magnétophone à piles qui ne fonctionnait jamais, mon appétence malsaine pour les paroles, toutes les paroles, même les plus inutiles. » (Chamoiseau 1988)*

# 1. Avant l'enquête

## 1.1 L'entrée dans le terrain

A la recherche d'enseignants de FLE plurilingues et pluriculturels qui accepteraient que j'observe leurs pratiques de classe pendant un certain temps, je suis entrée en contact avec le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés en France et les enfants du Voyage), par pur hasard. En effet, lorsque j'ai commencé à démarcher pour rencontrer des enseignants, je me suis d'abord adressée au CUEF de l'Université Stendhal, puis à l'Alliance Française de Grenoble, puis à la division des élèves et action éducative de l'académie de Grenoble, dont la responsable m'a conseillée d'aller m'enquérir auprès du CASNAV. Les deux premières instances (le CUEF et l'Alliance Française) n'ayant pas donné suite rapidement à ma requête, j'ai été agréablement surprise de l'accueil qui m'a été fait au CASNAV. Lorsque j'y ai exposé mon projet de recherche, mes interlocuteurs se sont montrés intéressés et m'ont alors offert la possibilité d'effectuer un stage de recherche, à condition que je leur fournisse un compte rendu de ma recherche, sous la forme de ce présent mémoire.

Ce n'était donc pas mon intention première de collaborer avec cet organisme, mais chemin faisant ce sont les responsables du CASNAV qui m'ont ouvert la porte et j'ai ainsi accepté d'effectuer mon travail de recherche avec leur soutien. Il y a eu au début, quelques hésitations portant sur la définition du profil d'enseignants sur lesquels allait porter mon travail : mes interlocuteurs m'avaient orientée au départ vers des enseignants des classes pour élèves allophones d'autres matières que le FLE, mais cela s'est avéré trop complexe parce que cela suppose un trop grand nombre de variables qui entrent en jeu en plus du critère de plurilinguisme et de pluriculturalité dans un contexte d'enseignement/apprentissage du français à des élèves allophones.

Lorsque nous nous sommes mis d'accord sur le profil d'enseignant qui correspondait à ma problématique, c'est-à-dire des enseignants qui « *se considèrent comme appartenant à plusieurs cultures, qui se définissent comme "pluriculturels et plurilingues" (qui parlent plusieurs langues, qui ne sont pas nés en France, dont les parents sont descendants de l'immigration etc.)* » (définition telle que je l'ai envoyé aux enseignants dans mon mail d'appel à participation<sup>2</sup>), le CASNAV a dressé une liste d'enseignants susceptibles, selon les

---

<sup>2</sup> Voir Annexe

responsables de cet organisme, de correspondre à ces critères et d'accepter ma présence dans leurs classes.

Cette contribution a été essentielle : ils ont envoyé un mail aux enseignants de cette liste, avec mon projet de recherche et mon propre appel à contribution, me mettant ainsi en contact avec des professeurs de FLE et de FLS qui enseignent à des élèves allophones. Des six réponses positives, seuls quatre enseignants ont définitivement accepté de me rencontrer et de m'accueillir dans leurs classes. Leurs noms ainsi que les institutions où ils exercent sont modifiés pour garantir leur anonymat. J'ai donc eu la chance de travailler avec Ana au sein de la plateforme d'accueil pour ENAF du Collège1, Elisa professeure de FLE et de FLS au collège 2, Leila et Salma professeures au lycée 1.

J'avais pour idée de contacter ces enseignants pour ensuite, dans un premier temps, observer leurs pratiques didactiques en classe sur une durée plus ou moins longue, en fonction de ce que mes observations m'apprendraient. Par la suite, mon intention était d'avoir des entretiens avec chacun des enseignants, dans le but d'apprendre comment ils sont devenus professeurs de FLE, quel a été leur parcours professionnel et personnel, afin de croiser ces histoires intimes avec mes observations en classe. C'est ainsi que j'ai appliqué les principes méthodologiques caractéristiques de l'ethnographie de la parole et de l'éducation, disciplines qui font partie intégrante des sciences du langage. Je vais présenter en détails en quoi consistent ces principes dans le *chapitre 2* de cette première partie. Ma démarche s'inscrit également dans ces deux courants des sciences du langage : elle est qualitative et en ce qui concerne les techniques de travail et utilise les instruments classiques de l'enquête de terrain, dans une démarche d'immersion qui suppose une attitude compréhensive.

## ***1.2 Présentation du cadre institutionnel***

### **1.2.1 Présentation des mesures de prise en charge des élèves allophones**

Avant de présenter en détail la composition et le fonctionnement de chaque structure au sein desquelles j'ai effectué mon enquête de terrain, il me paraît important de connaître la configuration et l'organisation du dispositif général de prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

« L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur » (Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer, 2012, in *circulaire n° 2012-141 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés*<sup>3</sup>). Les établissements scolaires se doivent donc d'accueillir et de prendre en charge les élèves allophones au même titre que les autres élèves. Tous les enfants ont pour obligation d'être scolarisés, quelles que soient leurs origines et leurs particularités. Le cas des élèves allophones fait l'objet de mesures spécifiques :

« Les enfants allophones nouvellement arrivés (EANA) et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs doivent bénéficier dès leur accueil d'une attention particulière afin de permettre une intégration efficace et aussi rapide que possible. Les ressources proposées visent à faciliter et à améliorer la prise en charge de ces élèves et leur scolarisation. Elles concernent autant les élèves du premier que du second degré. »

Cette affirmation, tirée du site <http://eduscol.education.fr/cid59114/francais-langue-de-scolarisation.html> (consulté en ligne le 31 janvier 2014) guide toutes les démarches et les procédures qui touchent de près ou de loin à l'accueil des enfants allophones. Ainsi, selon les principes défendus par l'éducation nationale, des mesures spécifiques doivent être mises en place pour prendre en charge ces élèves. Je vais à présent montrer comment cela se réalise dans l'académie de Grenoble, et plus spécifiquement, dans l'agglomération grenobloise.

---

<sup>3</sup> Source : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536), consulté en ligne le 5 février 2014

Une des enseignantes avec qui j'ai collaboré m'a expliqué, lors de notre première entrevue, que les parents des enfants nouvellement arrivés se présentent à la préfecture de l'Isère, qui les oriente vers un Centre d'Information et d'Orientation (C.I.O). Ces centres « sont ouverts gratuitement aux jeunes scolarisés ou non, aux parents, aux étudiants et aux adultes à la recherche d'une formation »<sup>4</sup>, et font effectuer un bilan aux élèves allophones qui ne sont pas demandeurs d'asile, pour ensuite les orienter dans les diverses structures accueillant ces élèves. Selon l'enseignante, le « bouche à oreilles » joue aussi un rôle: les parents s'adressent parfois directement à la plateforme d'accueil du Collège 1, qui en informe la division des élèves, et peut soit les prendre en charge, soit orienter les enfants dans d'autres établissements dotés du dispositif F.L.E.

Le CASNAV, est chargé, au même titre que le CIO, de recueillir les informations sur les élèves, et peut leur faire effectuer un test de positionnement, avant de les orienter dans une des structures de l'agglomération. Le test de positionnement ne concerne pas uniquement les compétences des élèves en français, puisque cette langue leur est étrangère, mais aussi leurs capacités à lire, écrire, parler et comprendre leur langue première.

Les structures d'accueil qui comportent un dispositif spécial pour la scolarisation des élèves allophones sont appelées Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants, ou UPE2A. Ces structures sont « implantées dans les établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des élèves allophones arrivants. » (Blanquer 2012, *in circulaire n° 2012-141 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés*). D'après moi, l'idée sous-jacente de cette directive, est de faire en sorte que les UPE2A se trouvent dans des établissements en périphérie du centre, dans des secteurs où les habitants sont issus des classes populaires. En effet, les établissements dans lesquels j'ai effectué mes observations se situent tous en dehors du centre de la ville, dans des quartiers populaires, où une grande partie de la population est migrante ou de parents migrants.

---

<sup>4</sup> Source: <http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/spip.php?article1843>, consulté en ligne le 31 janvier 2014.

Selon les directives du ministère de l'éducation nationale, les élèves doivent suivre un certain nombre d'heures de « remise à niveau en français » ( c'est à dire des classes spécifiques pour les élèves allophones, F.L.E ou F.L.S) tout en s'intégrant aux autres élèves de leur classe d'âge, en suivant des enseignements dans des classes non réservées aux élèves allophones uniquement : les classes dites « ordinaires ». Les acquis antérieurs des élèves sont pris en compte par les enseignants, qui élaborent leur progression en fonction de cela. Il y a deux types d'unités pédagogiques : celle pour les élèves allophones qui ont déjà été scolarisés, et celle pour ceux qui ne sont jamais allés à l'école auparavant. D'après la circulaire n° 2012-141 (Blanquer 2012), les premiers doivent être « inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes ». De plus, ces élèves « doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.) » (Blanquer 2012, p.3).

De fait, ces élèves ont un emploi du temps unique qui leur permet de suivre des enseignements d'autres disciplines en plus des heures consacrées au français.

En ce qui concerne les élèves qui n'ont jamais, ou très peu, été scolarisés, ils sont regroupés pour suivre des cours de français et d'autres « connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire » (Blanquer 2012, p.4), nécessaires pour intégrer un collège. L'effectif maximum de ces classes est de quinze élèves, et ceux-ci doivent aussi intégrer des classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire (Blanquer 2012).

Dans le cas des élèves allophones âgés de plus de 16 ans, même s'ils ne relèvent plus de l'obligation d'instruction, ils doivent cependant être pris en charge par des structures d'accueil. C'est pour ce faire que « la mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du raccrochage, développe des dispositifs conjoncturels en collaboration avec les Casnav » (Blanquer 2012). Ce dispositif a pour but « de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant» (Blanquer 2012).

J'ai donc présenté les instructions officielles qui régissent l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. Cela permet de mieux comprendre le contexte de mon enquête, de comprendre le fonctionnement des classes que j'ai observées et d'avoir une vue d'ensemble des dispositifs de prise en charge des élèves allophones dans l'agglomération de Grenoble. Chacun des trois établissements dans lesquels j'ai effectué mon enquête illustre une manière d'appliquer ces directives : la plateforme d'accueil du Collège 1 et le Collège 2 accueillent des élèves de moins de 16 ans, scolarisés ou non, et le pôle d'insertion du lycée 1 prend en charge les jeunes de plus de 16 ans. Je vais à présent détailler amplement le programme scolaire de ces dispositifs en présentant les structures où j'ai effectué mes observations.

## **1.2.2 Trois structures : trois fonctionnements du dispositif**

### **a. Pôle d'insertion E.N.A. – Lycée Général, Technologique et Professionnel**

Données recueillies lors d'un premier entretien non enregistré avec l'enseignante (le 21 janvier 2014).

Ce lycée comporte un dispositif d'accueil pour les élèves allophones nouvellement arrivés E.N.A.<sup>5</sup>, avec des classes spécifiques, les UPE2A, ou Unités Pédagogiques des Allophones.

Des jeunes âgés de 16 ans et plus « nouvellement arrivés en France, sans qualification » peuvent y « préparer une insertion sociale et professionnelle, et faire le point sur leurs acquis, leurs capacités et leurs centres d'intérêt » (tiré de la brochure distribuée aux parents qui veulent inscrire leurs enfants au pôle d'insertion E.N.A.).

Avant 2013, le pôle d'insertion, la Mission Générale d'Insertion, accueillait des jeunes à partir de 16 ans qui avaient des difficultés à être assidus à l'école, les « décrocheurs », et aussi les jeunes venant de l'étranger. Il n'y avait pas de dispositif spécifique pour les élèves allophones alors qu'ils auraient besoin d'une prise en charge spécifique à leur niveau scolaire et leur niveau en français, mais des ateliers animés en parallèle par des prestataires qui s'occupaient de ces élèves. Aujourd'hui, ces deux cas sont séparés, et des pourparlers sont en cours pour déterminer si la structure dépend du CASNAV. De fait, le pôle d'insertion est composé de deux dispositifs :

---

<sup>5</sup> Avant 2013, ces élèves étaient désignés sous l'acronyme ENAF, pour Enfants Nouvellement Arrivés en France. Aujourd'hui l'acronyme est réduit à ENA (Enfants Nouvellement Arrivés).

-1. *La classe d'accueil lycée* : y sont pris en charge les élèves allophones en fin de troisième, qui ont un niveau assez élevé en français et qui veulent continuer leurs études pour aller dans un lycée général.

- 2. *La Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (M.L.D.S.)* <sup>6</sup> : dans cet établissement ce dispositif est différent de ce qu'il peut être dans les autres lycées parce que les élèves qui y sont inscrits ne sont pas des « décrocheurs » mais des jeunes venant de l'étranger. Leur niveau de français est assez faible, ils sont parfois à peine scolarisés. Lorsque leur profil scolaire est bon, c'est-à-dire lorsqu'ils sont assidus et qu'ils ont de bonnes aptitudes en écriture, les enseignants peuvent décider d'envoyer ces élèves en classe d'accueil (dispositif 1) pour une poursuite d'études. Mais il arrive aussi que des élèves de la classe d'accueil préfèrent travailler en milieu professionnel, ceux-ci sont donc envoyés dans le dispositif 2. Les élèves de la M.L.D.S. ont un an pour construire un projet professionnel. Pour cela, ils suivent des cours et effectuent des stages en milieu professionnel en alternance.

Je vais expliquer plus en détails la configuration du second dispositif puisque les enseignantes dont j'ai observé les pratiques didactiques en font partie.

Au total, quarante-quatre élèves y sont inscrits, répartis en groupes de niveau (à raison de quinze élèves par groupes), en fonction de leur niveau de français. Il n'y a pas de programme spécifique mais les instructions officielles prescrivent un face à face pédagogique d'au moins douze heures hebdomadaires.

Concrètement, les élèves ont six heures de « remise à niveau en français », avec des cours de grammaire, et six heures de préparation au D.E.L.F.<sup>7</sup>, avec une approche plus littéraire, comprenant des ateliers d'écriture. En plus de ces douze heures de français, les jeunes ont deux heures d'autres matières, dont les enseignements sont donnés par des vacataires. Il y a ainsi des cours d'informatique, de mathématiques, des ateliers d'orientation pour orienter les élèves dans des lycées professionnels (stages en milieu professionnel pour valider l'entrée au lycée professionnel, et des ateliers « de citoyenneté » qui préparent au Contrat d'Accueil et d'Intégration (C.A.I.)<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Avant 2013 cela s'appelait la Mission Générale d'Insertion.

<sup>7</sup> Diplôme d'Etudes en Langue Française « accessible à tout jeune de nationalité étrangère, scolarisé dans un établissement habilité dans le cadre de la convention. » source : <http://www.ciep.fr/delf-scolaire/presentation-delf-scolaire.php>, consulté en ligne le 29 janvier 2014.

<sup>8</sup> Ce contrat permet « l'apprentissage de la langue et des valeurs de la République Française » pour pouvoir

Les élèves mineurs sont pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance. Ils ont parfois un « vécu très lourd est difficile », ce qui a pour conséquence que les enseignants ne se considèrent pas comme des professeurs uniquement, ils sont quelquefois amenés à jouer « le rôle d'intermédiaire entre les assistantes sociales et celui de professeur chargé de l'orientation professionnelle ».

Les cours que donne Leila sont répartis comme suit (j'ai observé presque tous les cours hebdomadaires du 25 mars au 23 mai avec des interruptions correspondant aux vacances, aux absences de l'enseignante pour cause de maladie et aux deux semaines pendant lesquelles les élèves ont fait leur stage en milieu professionnel.):

-mercredi de 10h à 12h

-jeudi de 10h à 12h et de 14h à 16h

-vendredi de 10h à 12h

Salma donne cours le :

-lundi de 10h à 12h

-le mardi de 14h à 16h

-le mercredi de 10h à 12h

J'ai observé presque tous les cours hebdomadaires du 25 mars au 23 mai, avec des interruptions correspondant aux vacances et aux deux semaines pendant lesquelles les élèves ont fait leur stage en milieu professionnel.

---

trouver un travail et un logement. « La signature du CAI entre l'état et le migrant souhaitant s'installer sur le territoire national est obligatoire depuis janvier 2007 » source :

[http://www.ofii.fr/s\\_integrer\\_en\\_france\\_47/la\\_formation\\_cai\\_21.html](http://www.ofii.fr/s_integrer_en_france_47/la_formation_cai_21.html) , consulté en ligne le 29 janvier 2014.

## **b. La plateforme d'accueil E.N.A. - Collège 1**

Données recueillies lors d'un premier entretien non enregistré avec l'enseignante (le 28 janvier 2014).

La plateforme accueille pendant trois mois des enfants allophones qui ont un niveau en français trop faible pour pouvoir passer le test d'entrée à la Cité Scolaire Internationale<sup>9</sup>, puis les affecte dans d'autres établissements qui ont un dispositif d'enseignement F.L.E, ou dans des classes « normales » (sans enseignements spécifiques pour les élèves allophones), si leur niveau de français est bon.

Le dispositif F.L.E. prévoit des classes avec des enseignements spécifiques, les classes UPE2A en plus des cours « normaux », c'est-à-dire que les élèves allophones suivent pendant un an des cours de F.L.E ou F.L.S en plus des cours d'autres matières de collège prévus par le programme officiel de l'éducation nationale. L'affectation se fait en fonction du lieu d'habitation, et parfois les élèves sont envoyés dans des établissements de type Z.E.P<sup>10</sup>, dont, selon l'enseignante, le niveau général est « proche de celui des élèves de la plateforme ». Les élèves de la classe que j'ai observée sont inscrits à la plateforme depuis le mois de novembre 2013, et certains d'entre eux vont la quitter au mois de février 2014, d'autres la quitteront plus tard parce qu'ils ne sont pas tous arrivés en même temps. Quatre enseignants se partagent les cours pour les élèves de la plateforme : cours de mathématiques et sciences, cours de français-alphabétisation, cours d'histoire et de français, cours de français et arts. L'enseignante que j'ai observée donne des cours de français et d'arts à vingt-quatre élèves, répartis en deux groupes (douze élèves par groupe). L'enseignement hebdomadaire se répartit comme suit :

- *cours de grammaire* (niveau débutant) : **mardi\*** (premier groupe) et **vendredi** (deuxième groupe) de **9h à 10h**
- *cours de français* (littérature) : **mardi** (premier groupe) de **13h30 à 14h30**
- *cours d'arts* (textes et pratiques artistiques) : **vendredi de 10h à 12h** (premier groupe) et de **13h30 à 15h30** (deuxième groupe)

---

<sup>9</sup> « La Cité Scolaire Internationale (CSI) est un établissement public, gratuit, géré par le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Il regroupe un collège et un lycée qui accueille six sections internationales : allemande, anglaise, arabe, espagnole, italienne et portugaise et une section binationale au lycée : italienne (ESABAC). » source : <http://www.acgrenoble.fr/cite.scolaire.internationale/spip.php?article209>, consulté en ligne le 29 janvier 2014.

<sup>10</sup> Zone d'Education Prioritaire, qui « vise à réduire les effets des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire. Cette politique d'égalité des chances a pour principal objectif la réduction des écarts de réussite, avec le reste du territoire, sur l'ensemble du parcours scolaire des élèves qui y sont scolarisés ». Source : <http://www.educationprioritaire.education.fr/connaître/orientations-actuelles.html>, consulté en ligne le 29 janvier 2014.

\*en gras figurent les heures que j'ai observées du 28 janvier au 21 mars avec des interruptions correspondant aux vacances et aux deux semaines pendant lesquelles j'étais aux Pays-Bas pour des raisons familiales.

### **c. Dispositif UPE2A- Collège 2**

Données recueillies lors d'un premier entretien non enregistré avec l'enseignante (le 29 janvier 2014).

L'enseignante qui a accepté de collaborer avec moi et qui m'a permis d'observer ses classes donne des cours de F.L.E et de F.L.S à deux groupes de collégiens âgés de 10 à 16 ans ; dont le niveau en français va du niveau A1 du CECR au niveau B1.

Le niveau des enfants du premier groupe (quinze élèves) est hétéroclite et varie en fonction des compétences (ils peuvent être assez bons en compréhension orale par exemple, mais pas très forts en production écrite). Officiellement, les élèves doivent avoir douze heures de français langue étrangère par semaine, mais l'enseignante a choisi de réduire le nombre d'heures de français, lorsque leur niveau en français et leur emploi du temps des élèves le permettent, afin de les intégrer dans des cours d'autres matières. L'autre groupe, composé de treize élèves, a six heures de français langue étrangère par semaine, le reste du temps ils suivent les enseignements avec les autres élèves non allophones, en « classes ordinaires ». Selon l'enseignante, cela fonctionne bien pour un certain nombre d'entre eux, mais quelques-uns ont des difficultés parce qu'ils n'ont pas le niveau nécessaire pour suivre les enseignements dans les autres matières : par exemple, pour un élève qui n'a jamais suivi de cours de physique-chimie, c'est difficile d'intégrer et de suivre ces cours au même rythme que ses camarades scolarisés en France depuis leur plus jeune âge.

Le dispositif prévoit donc des enseignements d'autres matières en plus des heures consacrées au français : les élèves ont trois heures de mathématiques, deux heures de sciences et technologie, deux heures de langue vivante étrangère (qui peut être une langue première des élèves, dans ce cas ils suivent des cours à distance avec le CNED), et, si leur emploi du temps et leur niveau le permettent, des heures de sport, musique et arts dans les classes ordinaires. Il n'y a pas de programme spécifique pour les élèves allophones, les enseignants d'autres matières que le F.L.E du dispositif partent du niveau des élèves « pour faire en sorte qu'ils s'adaptent au mieux aux niveaux du collège. La spécificité du dispositif au collège 2, c'est « l'objectif d'intégrer les E.N.A aux autres ».

Les cours que donne l'enseignante sont répartis comme suit :

-*groupe1 F.L.E.* Les quinze élèves du groupe ne sont pas toujours présents aux cours parce que certains d'entre eux suivent des cours des classes ordinaires (voir ci-dessus).

- > *lundi de 8h30 à 11h30 et de 14h à 15h\**
- > *mardi de 8h30 à 11h30*
- > *jeudi de 8h30 à 10h30*

-*groupe2 F.L.S.* Treize élèves.

- > *mardi de 11h30 à 12h30 et de 14h à 15h*
- > *jeudi de 10h30 à 12h30*
- > *vendredi de 10h30 à 12h30*

\*en gras figurent les heures de cours que j'ai observées du 30 janvier au 24 mars avec des interruptions correspondant aux vacances et aux deux semaines pendant lesquelles j'étais aux Pays-Bas pour des raisons familiales.

## **2. L'enquête de terrain**

### ***2.1 Méthodologie de recueil des données***

#### **2.1.1 Ancrages théoriques et mise en pratique d'une sociolinguistique interactionniste et ethnographie**

La méthode de recherche que j'ai adoptée est *empirico-inductive*. L'objet de ma recherche, de ma démarche de connaissance, sont les pratiques sociales et humaines, et en tant que chercheuse, mon point de vue se veut subjectif (interprétatif). Mon travail a consisté à m'interroger sur les pratiques des enseignants plurilingues et pluriculturels dans une classe d'élèves allophones, afin de les comprendre. La démarche inductive suppose que le chercheur essaie de développer une compréhension des phénomènes à partir de données recueillies sur le terrain, la théorie se développe à partir du terrain. Ce n'est pas le terrain qui vient valider ou infirmer des hypothèses et des théories élaborées antérieurement.

Avant d'expliquer en quoi et pourquoi ma démarche de recueil de données s'inscrit dans une sociolinguistique ethnographique, il me semble important d'étudier les origines de ce courant particulier des sciences humaines.

Je commencerai par retracer les sources historiques et théoriques de l'ethnographie de la communication (ou sociolinguistique interactionnelle). Ensuite, je détaillerai les fondements d'un aspect particulier de ma démarche : l'ethnographie de l'école.

## **a. De l'ethnographie de la communication ou sociolinguistique interactionnelle**

Si l'anthropologie s'intéresse à la vie sociale, elle s'intéresse aussi au langage, en ce qu'il est constitutif des relations sociales. L'ethnographie linguistique s'est développée comme courant scientifique depuis les années 60, et je vais évoquer ici quelles sont les grandes étapes historiques qui ont posé les bases théoriques de l'ethnographie de la communication, courant particulier de l'ethnolinguistique.

En opposition aux thèses structuralistes<sup>11</sup> (qui s'intéressent plus au système linguistique qu'aux pratiques langagières), notamment à la grammaire générativiste de Chomsky, un nouveau courant de pensée se développe dans les années 60, tant en France que dans les pays anglo-saxons. Au cours des années 60, différents anthropologues suite à l'appel de Dell Hymes, ont décidé de rassembler sociologues, linguistes et anthropologues afin d'étudier la langue au-delà du système linguistique (De Salins 1992). Ainsi s'est développée une approche ethnographique des faits de langage : l'ethnographie de la communication. L'on ne peut étudier le langage sans prendre en compte le contexte : une langue s'actualise en fonction des normes sociales, elle est liée au statut des interactants et régie par des règles et des normes comportementales spécifiques à la communauté qui utilise la langue, qui la parle (De Salins 1992). L'on s'intéresse aux relations entre les différents éléments du système linguistique et les relations entre ces éléments linguistiques et le social. L'on s'intéresse aux pratiques du langage, aux manières de parler qui révèlent les enjeux sociaux du langage. Cette nouvelle discipline complexe par son interdisciplinarité anthropologique et linguistique, s'est développée sous le nom de l'ethnographie de la parole en 1964 :

---

<sup>11</sup> Dans les années 50, les travaux de Roman Jakobson sur la phonologie, qui étudie la langue comme un système dans lequel les signes linguistiques sont interdépendants, ont une grande influence pour les anthropologues de terrain. Pour Lévi Strauss, cette méthodologie est applicable aux études en ethnologie puisque ce sont les relations entre les éléments d'un système qui font sens et non les éléments eux-mêmes. Suite aux travaux de Chomsky, anthropologie et linguistique sont deux disciplines distinctes et séparées (Bornand & Leguy 2013).

« L'ethnographie de la parole [...] serait une linguistique qui aurait découvert des fondements ethnographiques, et une ethnographie qui aurait découvert les contenus de la linguistique, en relation avec la compétence des personnes, dont la communauté serait étudiée » (Dell Hymes cité par De Salins 1992 p.30).

Les méthodes de recherche en ethnographie de la communication prennent appui sur les théories de l'interactionnisme symbolique développées par *l'Ecole de Chicago*. Au début des années 30, anthropologues et sociologues de cette université enseignaient dans le même département, et les travaux des anthropologues ont influencé ceux des sociologues : c'est ainsi que s'est élaborée la démarche d'une sociologie du terrain (Lapassade 1991). Cette méthode de travail ethnographique est donc doublement influencée par l'anthropologie et par les enquêtes sociales. Qualitative, elle a pour objet d'étude des groupes, des communautés, et suppose un séjour plus ou moins long auprès de la population étudiée afin que le chercheur partage le plus possible les activités du quotidien des membres du groupe observé. George Hebert Mead, à l'origine de l'interactionnisme symbolique, alors qu'il était enseignant de philosophie et de psychologie sociale à l'Ecole de Chicago, a développé un système pour étudier les relations humaines selon lequel « le sujet, en tant qu'individu, émerge dans le milieu des interactions sociales » (Lapassade 1991 p.18), et la société est le produit des interactions entre les individus. Pour Mead, l'individu construit lui-même son environnement en fonction de ses besoins, ce n'est pas l'environnement qui agit sur l'individu. De la même manière que l'on anticipe la qualité d'un objet (souple, dur, résistant etc.) et agit en fonction de cela, l'on « incorpore dans son geste à destination de (l'autre) la réaction qu'on attend de (l'autre) » (Lapassade 1991), c'est la notion d'*interaction*. Une autre notion clé de l'interactionnisme symbolique est celle de *symbole* : les choses de l'environnement prennent sens dans les interactions, le sens des symboles est partagé, il est donc intersubjectif et public.

Il me semble important à présent de détailler certaines notions clés de l'ethnographie de la communication pour comprendre sur quelles bases théoriques s'est déroulée mon enquête microsociologique, en commençant par étudier les fondements théoriques de ce courant scientifique. Je prends pour cela appui notamment sur les écrits de Dell Hymes et de John Gumperz, pour saisir les concepts qui ont servi à orienter mon travail de terrain.

Dell Hymes a élaboré les bases théoriques de cette approche pluridisciplinaire, qui trouve son influence en anthropologie, avec les thèses de Sapir, qui considère que le langage est un fait culturel à part entière, et en linguistique avec les travaux du Cercle de Prague sur l'analyse fonctionnelle et structurelle de la langue (Delbreih 2012).

Hymes considère qu'il ne faut pas « séparer l'étude de la communication d'une connaissance plus générale d'une communauté donnée, (...) afin de pouvoir situer l'importance de la communication dans cette communauté » (Delbreih 2012, p.86), et analyser le fonctionnement des différents canaux de la communication et les modalités dans lesquelles elle apparaît.

L'objet d'étude est donc les échanges langagiers en situation afin de « mettre à jour la logique inhérente aux stratégies illocutoires<sup>12</sup> qui configurent l'action dans sa totalité (verbale et non verbale) comme un évènement » (Masquelier 2005, p.78). Avec Hymes, Gumperz a élaboré les bases théoriques d'un sociolinguistique interactionnelle selon laquelle la communication verbale est constitutive de la réalité sociale, il s'agit d'étudier comment les actions, comment les identités sociales se construisent dans les pratiques discursives. La communication est un processus dynamique, que j'ai schématisé comme suit :

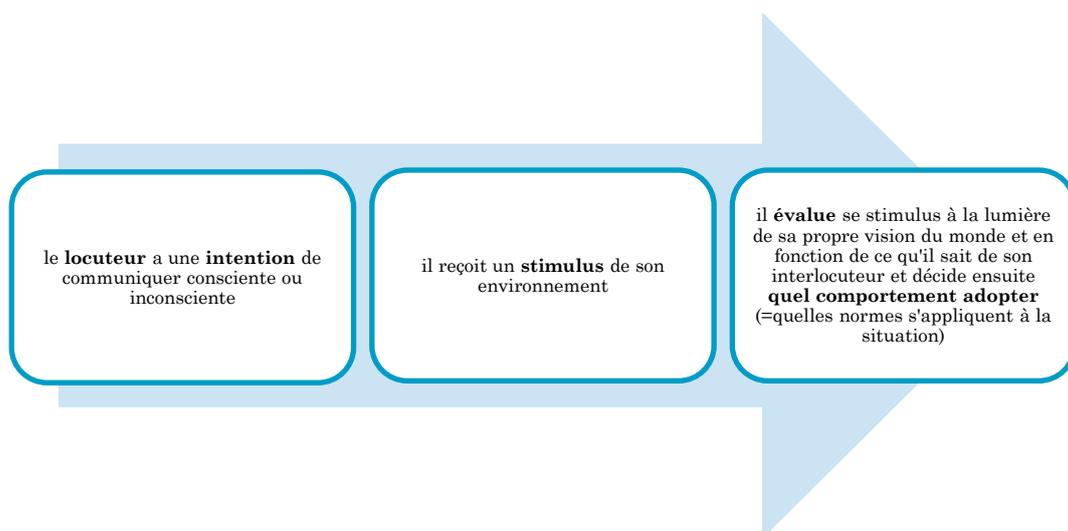


Figure 1 : Processus de la communication

<sup>12</sup> Caractère illocutoire d'un énoncé : c'est l'intention implicite d'agir sur le réel, véhiculée par l'énoncé, c'est l'intention de communiquer. C'est un énoncé dont le but n'est pas seulement d'échanger des informations, de décrire ou de transmettre, mais qui permet d'accomplir des actions.

[L'intention de communiquer guide le choix des stratégies de communication et les normes socioculturelles qui s'appliquent à la situation de communication. Ce sont ces normes qui déterminent les choix linguistiques que le locuteur va faire pour produire du discours.]

Dans une approche sociolinguistique interactionnelle, il s'agit donc d'étudier le langage en situation, pour comprendre comment se construisent les relations sociales et étudier les processus de catégorisation sociale. Les ancrages théoriques de l'ethnographie de la communication proviennent de la sociolinguistique interactionnelle, c'est pourquoi il m'a semblé important d'en rappeler quelques fondements. Gumperz (1989) distingue trois manières d'aborder les relations entre langage et société:

*-L'ethnographie de la communication* s'attache à montrer comment les normes sociales déterminent l'utilisation et la distribution des ressources communicatives. Les tenants de cette approche considèrent que le savoir social émerge lors d'une pratique discursive, caractérisée par des normes et des valeurs d'origine culturelle.

*-L'analyse du discours* s'intéresse aux actes de langage, constructions sémantiques qui permettent aux interactants d'interpréter ce qu'il se passe à partir de leur connaissance du monde. L'on s'intéresse notamment à l'intention communicative liée aux actes de langage.

Le point commun de ces deux approches est l'étude des pratiques langagières, afin de montrer comment les connaissances extralinguistiques s'inscrivent dans l'énonciation de la parole.

*-L'analyse des conversations* permet d'aller plus loin que les théories de l'interactionnisme symbolique, selon Gumperz (1989). La conversation est un processus interactif dynamique régi par des stratégies de discours. Ces stratégies régissent les interprétations et sont négociées entre les interactants, corrigées au fur et à mesure de la conversation.

Gumperz s'inscrit plus particulièrement dans les deux dernières approches, l'ethnographie de la parole, ou sociolinguistique interactionnelle, qui est centrée sur l'analyse des conversations. Hymes quant à lui se situe dans une approche légèrement différente, l'ethnographie de la communication. Les deux auteurs ont cependant élaboré ensemble les fondements théoriques de l'ethnographie de la communication tels qu'ils sont présentés dans leur ouvrage collectif de 1972, la distinction entre les deux c'est fait plus tardivement.

Je pense néanmoins que les deux démarches relèvent d'une sociolinguistique interactionnelle, et c'est pourquoi mon ancrage théorique s'inscrit autant dans l'ethnographie de la parole que dans l'ethnographie de la communication. Pour plus de simplicité j'ai rassemblé les deux courants sous le même nom : ethnographie de la communication.

Les chercheurs en ethnographie de la communication ont conçu des outils permettant d'étudier la parole en situation. Je vais maintenant développer les outils qui ont servi mon travail, en précisant comment ils s'appliquent à ma démarche: *speech communication* (communauté linguistique), l'interaction langagière, le répertoire linguistique, et l'idéologie langagière.

La *communauté linguistique* correspond à un ensemble de locuteurs qui ont au moins une langue en commun et partagent les normes qui régissent les stratégies communicatives. Cela suppose que tous les locuteurs de la communauté possèdent la même connaissance des contraintes communicatives, des règles socioculturelles, pour que tous puissent comprendre la signification sociale des autres moyens de communication (Gumperz & Hymes, 1972) : l'extra-langagier (soupirs, rires, onomatopées etc.) et le non-verbal (regards, attitude corporelle, gestes etc.). La communauté linguistique qui a fait l'objet de mon étude est donc le monde de l'école : enseignants, élèves, proviseurs, surveillants etc. A l'intérieur de cette communauté, je me suis plus particulièrement intéressée à celle formée par les enseignants et les élèves réunis dans la classe de FLE, dont la langue commune est le français. Les limites de cette communauté sont spatio-temporelles. Elles correspondent au temps d'enseignement (le temps passé en face à face didactique, une heure ou deux heures), et à l'espace délimité par la salle de classe et l'établissement (collèges et lycée). Je n'ai pas étudié les interactions entre les élèves hors de la salle de classe, ni en dehors des enceintes de l'école. Cependant, j'ai aussi observé les relations entre les enseignants et les élèves en dehors du temps didactique, dans les couloirs par exemple, ou juste après que l'heure de cours ; et j'ai assisté et participé aux discussions entre les enseignantes dans la salle des professeurs.

*L'interaction langagière* est un concept clé pour une approche ethno-sociolinguistique de terrain qui vise à étudier les phénomènes langagiers en contexte, en situation d'interaction. L'on parle d'interaction lorsque deux ou plusieurs individus échangent par la parole (échange de données linguistiques, socioculturelles, psychologiques etc.), et qu'ils s'influencent mutuellement, de façon simultanée (tant sur le plan langagier que sur d'autres plans).

De plus, l'interaction est un processus complexe qui s'élabore entre plusieurs individus, dont on peut isoler certains éléments pour en faire une analyse (Blanchet 2000). Ainsi, dans la partie consacrée à l'analyse interprétative de mes données, ce sont les interactions entre enseignant et élèves qui constituent la base autour de laquelle s'est construite mon analyse.

Le *répertoire linguistique* (ou verbal) correspond à toutes les ressources linguistiques et aux normes socioculturelles à disposition d'un locuteur. C'est l'articulation particulière des ressources linguistiques d'une langue, ou d'une variété de langue donnée (Gumperz & Hymes 1972) dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer dans toutes les situations de communication de la vie quotidienne auxquelles il participe. Le répertoire linguistique comprend donc toutes les langues et les variétés de langues, tous les registres et styles de langue, que le locuteur parle, comprend, lit ou écrit, peu importe le niveau de compétence. Une personne peut par exemple parler le français et l'anglais couramment, à l'oral comme à l'écrit, parler un français et un anglais familier avec des amis et adopter un registre plus soutenu dans le cadre de son travail, avoir des notions en swahili, et comprendre l'allemand sans toutefois le parler ou l'écrire. Toutes ces langues constituent son répertoire verbal.

Je me suis intéressée au répertoire verbal des enseignantes et des élèves pour deux usages. D'une part pour connaître quelles sont les langues que parlent et comprennent enseignantes et élèves. J'ai obtenu ces informations grâce à des entretiens semi-directifs que j'ai réalisés avec les quatre enseignantes, ces biographies langagières sont présentées en détail en seconde partie de ce mémoire. Dans cette partie se trouve aussi une description des répertoires verbaux des élèves. D'une autre part, pour l'analyse des interactions en classe entre les enseignantes et les élèves, et pour l'analyse des pratiques d'enseignement, à la lumière de ces informations recueillies sur leur répertoire verbal. Cette analyse fait l'objet de la troisième partie : l'analyse interprétative.

*L'idéologie langagière* (ou idéologie linguistique) est un concept introduit par des anthropologues nord-américains dans les années 80-90, critiquant le concept de culture avancé par Hymes. Selon Irvine (2012), la notion de culture correspond à un ensemble d'idées, de normes et de valeurs partagées par les membres d'une communauté. Ces normes culturelles définissent ce qu'il est approprié de faire ou de dire dans une situation donnée, les comportements à adopter. L'approche du langage de Hymes et de Gumperz est culturelle.

Pour eux, des raisons culturelles expliquent les différentes façons d'actualiser les ressources langagières. Le concept d'idéologie a une dimension plus politique. En effet, les recherches en ethnographie de la communication des années 80-90, notamment celles de Irvine sur les griots Wolof au Sénégal, portent sur les relations entre langage et pouvoir, entre langage et dynamiques de domination. Ces relations apparaissent dans les représentations sur les langues et les variétés de langues, sur leurs usages et sur les locuteurs de ces langues.

*Les idéologies langagières* sont donc les idées que se font les locuteurs des langues, l'on étudie comment les gens interprètent le rôle du langage dans une communauté sociale et culturelle, et de quelle manière ces interprétations sont socialement situées (Irvine 2012). Cette approche s'intéresse aussi à la conception qu'ont les locuteurs de la langue qu'ils parlent, de leurs façons de parler et des façons de parler des autres. Ce concept d'idéologie langagière m'a permis de comprendre et d'analyser les relations de pouvoir, de domination, qui se jouent entre les langues en présence dans les séquences didactiques observées, et dans les répertoires verbaux des enseignants et des élèves. Je développerai cet aspect en profondeur dans la partie consacrée à l'analyse interprétative.

A la fin des années 80, un autre paradigme se développe et les chercheurs s'intéressent alors au rôle du langage dans la constitution des identités<sup>13</sup>. Je me situe dans ce dernier paradigme selon lequel le langage n'est pas l'objet de la recherche « mais constitue le moyen d'accéder aux processus sociaux complexes » (Bornand & Leguy 2013 p.83). Dans cette approche sociolinguistique interprétative des interactions humaines, la communication joue un rôle important dans le processus de construction de l'identité sociale. L'identité se construit dans et par les interactions verbales, influencées par les éléments de l'environnement social, politique et ethnique<sup>14</sup>. Afin de comprendre comment se réalise cette identité, il faut analyser les conversations, la communication « must be analyzed in terms of its effects on people's lives » (Gumperz 1982 p.1).

---

<sup>13</sup> Cette relation entre identité et langage sera développée dans la partie consacrée à l'analyse interprétative.

<sup>14</sup> Notion d'ethnicité : on distingue les groupes ethniques grâce aux similarités entre les membres d'un groupe et ce qui les différencie des autres groupes. Les groupes s'appuient sur des symboles linguistiques pour établir des conventions langagières qui les différencient des autres (Gumperz 1982).

Les conventions de langage sur lesquelles se construisent les groupes sociaux symbolisent non seulement l'appartenance<sup>15</sup> à un groupe, à une communauté, mais aussi l'adhésion à des valeurs spécifiques, indépendamment de la langue parlée.

Ainsi, afin de comprendre comment se construit l'identité sociale des individus, il faut trouver des éléments du discours qui permettent d'en faire l'analyse, en partant du point de vue de l'acteur. Une approche qualitative se révèle incontournable étant donné que l'analyse des discours est une tâche difficile et complexe qui ne peut être effectuée à grande échelle. D'où la nécessité de mettre en œuvre des méthodes interprétatives pour pouvoir étudier la question en profondeur au lieu de s'appuyer sur des techniques d'enquêtes quantitatives qui ne font que dresser la liste des comportements humains, sans les étudier en profondeur (Gumperz 1982). L'analyse des interactions ne peut se faire sans prendre en compte le point de vue des interactants puisque les actes de communication varient en fonction des représentations que l'on a d'une situation, de la manière que l'on a de structurer sa pensée dans une conversation et de la manière de parler (conventions non linguistiques qui modulent le discours et réfèrent autant au contenu du discours qu'au point de vue sur ce discours).

Cette notion *contexte* est importante pour comprendre le fondement du principe méthodologique que j'ai adopté : l'observation participante. En ethnographie de la parole on considère que les discours n'ont de sens que dans leur contexte, il faut prendre en compte la situation d'interaction, c'est-à-dire le cadre spatial, temporel et ce qui se joue entre les interactants pour comprendre le sens de ce qu'il se dit. Ce concept de situation d'interaction est apparu suite aux travaux des interactionnistes symboliques de l'École de Chicago, pour qui « le sens des paroles énoncées est lié à la situation autant que le sens de la situation, qui se construit dans et par l'interaction » (Goffman in Bornand & Leguy 2013 p.29). C'est pourquoi, afin de pouvoir saisir le sens de ce qu'il se passe, de ce qui se dit dans la communauté qui fait l'objet de la recherche, il faut avoir accès aux codes linguistiques et socioculturels propres aux membres de cette communauté. Le chercheur doit donc faire partie du groupe social, il doit participer à la vie sociale des membres du groupe : cela suppose une immersion, une observation participante. Je détaillerai plus loin en quoi consiste la posture de l'observateur participant.

---

<sup>15</sup> Notion d'appartenance : voir dans la partie consacrée à l'analyse interprétative.

Ces notions servent à comprendre la position particulière de l'ethnographe de la communication, qui se centre sur le point de vue de l'acteur et qui s'intéresse aux interactions verbales pour décrire la place et l'utilisation du langage dans une communauté, dans un groupe social. L'ethnographe de la communication dégage les cadres sociaux d'une communauté à partir des actes de communication observés. Il considère que le message est co-construit entre un locuteur et un auditeur, et accorde une place centrale à tous les autres aspects qui ne relèvent pas directement du langagier, c'est-à-dire tout ce qui est du non verbal, para verbal, valeurs et règles socioculturelles, données psychologiques etc. (Bornand & Leguy 2013).

J'ai adopté cette posture d'ethnographe de la parole pour essayer de voir l'influence de l'identité plurilingue et pluriculturelle des professeurs de FLE sur leurs pratiques d'enseignement dans un contexte d'enseignement/apprentissage avec des élèves allophones. J'ai tenté d'analyser comment se joue la construction identitaire de l'enseignant face à de jeunes migrants, à partir des interactions entre ces élèves et leur professeurs, interactions que j'ai recueillies en salle de classe. De ce fait, ma méthode de recueil de données correspond à celle adoptée par les ethnographes de la communication : aller sur le terrain pour prélever un maximum de matériel langagier tout en prenant en compte tous les aspects non langagiers de la situation d'énonciation. Mon approche a donc été celle d'une anthropologie sociolinguistique. C'est l'école qui a constitué mon terrain, et je me suis attachée à appliquer les principes fondamentaux de l'ethnographie de la communication pour le recueil des données, tout en les complétant avec ceux de l'ethnographie de l'école, un courant scientifique dont je vais maintenant présenter les origines historiques et les principes théoriques.

## **b. De l'ethnographie de l'école**

L'ethnographie de la communication a grandement influencé l'ethnographie de l'école. D'après le bref historique de Patrick Boumard (2011), cette démarche est apparue à la fin des années 1970 en Grande Bretagne, dans un contexte de grands débats sur le renouvellement de la recherche dans le domaine de l'éducation. Un des grands noms qui a développé ce courant de recherche Outre-manche est Peter Woods.

Celui-ci introduit en effet une approche *sociologique interactionniste* dans le but d'analyser les comportements perturbateurs en classe et comment les enseignants réagissent face à ces incidents. Cette approche prend sa source dans les principes de l'École de Chicago, et dans ceux de l'ethnographie de la communication, dont j'ai présenté les fondements précédemment.

Puisque ma problématique s'intéresse essentiellement à la perspective de l'enseignant, il m'a paru juste de puiser mes sources théoriques dans une perspective qui appréhende l'école comme un espace social à part entière, régi par ses propres règles et codes, dont les individus partagent un langage qui leur est propre, et non pas uniquement un espace dédié à l'apprentissage/enseignement. Les bases théoriques de ce courant de recherche proviennent de l'interactionnisme symbolique.

La perspective interactionniste a été introduite pour la première fois en recherche sur l'éducation par les travaux de David Hargreaves & Colin Lacey à la fin des années 60. L'école est un espace où les acteurs sociaux se construisent et construisent le sens de leur environnement par le biais des interactions, avec des logiques d'actions propres à cette microsociété. L'ethnologue de l'école s'interroge sur la façon dont ce monde social est construit par les individus, il étudie comment ils donnent un sens à leur environnement, comment ils interprètent les événements et quels symboles ils utilisent pour les représenter (Lapassade 1991). Cette approche considère que les individus sont producteurs de leurs propres actions et des significations qu'ils donnent aux symboles qui sont nécessaires pour établir des interactions entre les individus.

L'éducation est appréhendée comme une communauté, composée de différentes *cultures* des groupes en présence: la culture des enseignants et celle des élèves (Boumard 2011). Cette notion de culture est essentielle selon plusieurs chercheurs (Woods, Boumard et Berthier) : il faut prendre conscience que les élèves ont une culture, c'est-à-dire des attitudes et des valeurs qui leur sont propres, et que celle-ci peut parfois entrer en conflit avec celle des enseignants. Berthier définit la notion de culture comme un modèle qui permet de rendre compte des réalités de l'école.

Il fait référence au modèle proposé par Colin Lacey dans les années 1960, qui sépare la « culture pro-scolaire » de la « culture anti-scolaire » et pour lequel les sous-cultures sont liées aux classes sociales des élèves et renforcées par l'instauration des « filières » spécialisées de l'époque. Ce modèle étant critiqué par Woods et par d'autres chercheurs britanniques, qui apportent chacun leur propre définition de « culture », Berthier conclut, et je m'accorde avec lui sur ce point, que « l'apport majeur de l'ethnographie ne consiste pas à identifier les cultures, à définir ce que sont les regroupements, mais, au contraire, à indiquer ce qu'ils ne sont pas » (Berthier 1996 p.59). Il n'y a donc pas une culture à identifier mais des interactions entre les individus à étudier, et il faut appréhender ce groupe social particulier qu'est l'école sans catégorisation ni généralisations et ne pas faire d'étiquetage (Berthier 1996).

Les chercheurs qui s'intéressent à l'école au sens large comme nous l'avons vu, qui appréhendent l'école comme un espace de socialisation, adoptent une posture qui leur permet de « voir (la) classe comme l'ethnologue apprend à connaître une tribu exotique » (Boumard 2011 p.19). Cette nouvelle approche pour étudier ce qu'il se passe à l'école est apparue plus tardivement en France: les débats britanniques se sont fait connaître par l'intermédiaire de Jean-Claude Forquin de l'INRP. Puis, à partir de 1985, Georges Lapassade a développé la recherche ethnographique adaptée au domaine de l'éducation. Ainsi, le premier travail de l'ethnographie de l'école concerne la grève de lycéens et des étudiants de l'hiver 1986-1987, il a été réalisé par une équipe de trois chercheurs de l'université de Paris 8: Georges Lapassade, Remi Hess et Patrick Boumard.

Plus récemment, Patricia Lambert (2005) a réalisé un travail sur le rôle de la langue et du langage chez des jeunes lycéennes dans un lycée professionnel à Grenoble, afin « de produire des descriptions de la diversité linguistique de la population scolaire de cet établissement, en vue de l'exploitation didactique de cette diversité » (Billiez & Lambert 2008).

## 2.1.2 L'observation participante

Ces travaux sont qualifiés d'ethnographiques parce qu'il s'agit d'étudier des populations à partir d'un terrain. L'outil qui amène la connaissance est l'observation. C'est à partir de 1987 en France que s'emploie le terme « ethnographie » dans le domaine des recherches en éducation, « pour signaler, une opposition avec la sociologie standard, quantitative et en référence à l'Ecole de Chicago » (Boumard 2011). Le courant français va dans le même sens que les travaux des chercheurs interactionnistes britanniques des années 1970: la recherche est basée sur des observations, une description des faits observés et ensuite sur leurs interprétations. Patrick Berthier rappelle que Woods fait la différence entre deux postures de l'observateur. L'on peut pratiquer une « observation impliquée », dans lequel le chercheur n'a pas de rôle à jouer puisqu'il n'appartient pas à l'institution, ne doit pas se comporter comme élève ni comme un enseignant, il n'a donc pas à tenir l'ordre. Mais lorsque l'observateur est participant il est difficile de prendre de la distance, du recul puisqu'il est actif, acteur du groupe qu'il observe.

Par « observation participante », on entend donc que le chercheur s'immerge dans le terrain qui constitue son objet de recherche, son approche n'est donc pas neutre puisqu'il observe les choses à partir de son point de vue subjectif. Berthier explique que l'ethnologue fait partie du terrain qu'il observe, il ne peut en effet se rendre invisible, il fait partie de la réalité qu'il étudie. Cet auteur évoque l'antinomie qui sépare les deux termes « observer » et « participer », antinomie qui n'en est plus une à partir du moment où le chercheur accepte l'idée qu'il ne peut recueillir de données brutes et « pures » : l'ethnologue recueille le réel à partir de son propre point de vue, de sa propre subjectivité (Berthier 1996).

Pour étayer cette notion d'observateur participant à son terrain, dont le travail ne consiste pas uniquement et simplement à décrire les faits observés, mais à les analyser en profondeur pour en comprendre le sens, Boumard cite François Laplantine:

« La description ethnographique n'est jamais un simple exercice de transcription ou de "décodage", mais une activité de construction ou de traduction au cours de laquelle le chercheur produit plus qu'il ne reproduit (...). La description est celle de la personne qui décrit et la signification est liée à l'activité de celui qui pose la question du sens. » (Boumard 2011 p.101).

Adopter la méthode ethnographique pour étudier les classes suppose que le chercheur soit intégré, acteur actif du groupe qu'il étudie, à la manière d'un ethnologue, sans se contenter de voir de manière passive. Le chercheur ethnographe doit prendre conscience que ce qu'il observe n'a de sens que par ses propres interrogations, c'est lui qui construit la signification de ce qu'il observe, ou comme l'affirme Boumard: « ce sont les interactions entre le sujet et la réalité sociale qui sont productrices de sens » (Boumard 2011 p.102). Le terrain ne prend donc que de sens par son analyse.

### **a. Mise en pratique de l'observation participante**

Je me réfère ici à la définition que donne Patrick Boumard (2011) de l'ethnographie, pour expliquer en quoi a consisté ma démarche : observer pour comprendre comment les individus vivent ensemble, quelles règles sociales dictent leurs conduites et quelles sont les significations des symboles présents dans le groupe. Par symboles, il fait écho à la définition de Mead du monde « social » telle qu'elle est reprise par Peter Woods (1990): le monde « social » est composé de symboles comme le langage, les gestes, l'apparence, les comportements etc., qui permettent aux individus de donner un sens aux objets.

Woods d'expliquer qu'il est nécessaire d'accorder une place centrale à la construction du sens par l'individu et d'appréhender la classe comme un groupe social à part entière, régi par ses propres règles et codes, dont les membres partagent des symboles qui leurs sont propres. En ce sens, je peux donc me revendiquer d'être une apprentie ethnographe de l'école, puisque j'en ai appliqué les principes. Pour comprendre ce qui se passe dans une classe et pourquoi, il faut faire de l'observation participante et réaliser des entretiens informels avec les acteurs de cette micro société. Mon travail de recueil des données a donc consisté à appliquer les préceptes d'une sociolinguistique ethnographique.

En effet, en m'installant dans de la classe, au milieu des élèves, et partageant ainsi leur point de vue, j'ai agi comme observatrice participante. J'ai littéralement accompagné les membres du groupe étudié, physiquement j'étais parmi eux, à côté d'eux dans la salle de classe, me fondant avec eux pour observer comment s'exprime l'identité plurilingue et pluriculturelle de leur enseignant.

Au début de mes observations, et je me réfère ici à la distinction que Woods fait des deux postures d'observateur, j'étais plutôt dans une posture d'observateur « impliqué », dans laquelle le chercheur n'a pas de rôle à jouer puisqu'il n'est ni un enseignant, ni un élève, il n'appartient à personne.

Lors de mes premières heures passées au sein de la classe, enseignantes et élèves me considéraient comme un élément à part, leurs comportements respectifs l'illustrent, bien qu'ils soient très différents: les élèves me jetaient des regards en coin, l'enseignante ne me regardait pas du tout. Je n'étais donc pas encore acceptée en tant qu'observatrice, ma présence était pour eux un dilemme et ils ne savaient pas vraiment quelle place m'attribuer. Peu à peu les acteurs ont commencé à me solliciter : les élèves se sont mis à me demander de l'aide pour leurs exercices, à me poser des questions et les enseignantes m'ont délégué une partie de leurs fonctions. A plusieurs reprises j'ai ainsi été amenée à jouer le rôle de « l'adulte » : une fois lorsque Ana m'a confiée la responsabilité de cinq élèves lors d'une sortie pour voir un spectacle de danse, et une autre alors que Elisa s'est absentée pour faire des photocopies et qu'elle a dit à ses élèves « soyez sages, il y a un adulte qui est là pour vous surveiller ». Je suis ainsi passée d'une posture d'observateur impliqué à celle d'un observateur participant, prenant part aux activités, membre actif et acteur du groupe observé.

Cette posture particulière de l'observateur participant, qui regarde « ce qui se passe », l'amène aussi à être actif. En effet, l'étymologie même du mot « regarder » signifie « prendre garde », l'acte de regarder implique l'observateur, il ne se contente pas de « recevoir de images » (ce qui est la définition de « voir ») (Boumard 2011). Loin d'une observation neutre, objective, mon travail a donc consisté à regarder, observer les interactions, les fonctionnements du groupe social que constituent les classes d'adolescents et de lycéens EANA, et parfois même à prendre part à leurs activités.

Mais le concept d'observation participante ne renvoie pas uniquement au fait de participer aux activités du groupe, s'intégrer à l'institution : il faut s'efforcer de vivre autant que possible comme les gens du lieu sans donner l'impression de les dérouter, et les conversations sont un élément constitutif de l'observation participante (Lapassade 1991). En effet, le chercheur se retrouve immergé dans une communauté dont il ne connaît pas les règles et le fonctionnement, converser avec les acteurs du groupe social est le meilleur moyen pour accéder à ces informations. C'est pourquoi, en plus des nombreuses heures passées dans la classe parmi les élèves, j'ai aussi discuté avec les enseignants, les surveillants, les autres élèves à propos des heures d'ouverture du portail du collège par exemple, ou à propos des rapports entre le proviseur du lycée et les enseignantes. Ces discussions m'ont apporté à chaque fois de nouvelles clés pour comprendre le fonctionnement de l'institution et ont contribué à étayer mon analyse.

### **2.1.3 L'histoire de vie**

Etudier l'école comme un groupe social à part entière suppose, je viens de le préciser, que le chercheur adopte une posture d'observateur participant, pour pouvoir observer et décrire in situ les dynamiques qui régissent les relations entre les différents acteurs. En parallèle à cette démarche d'observation et de description, l'on effectue des entretiens qui permettent de faire le lien entre les pratiques observées et la trajectoire professionnelle et personnelle des acteurs.

Peter Woods (1990), accorde une place considérable aux entretiens avec les enseignants : ils permettent d'accéder aux représentations, l'on a accès à l'explication des comportements observés. D'où la nécessité d'avoir une méthodologie de recueil des données qui fait alterner observation participante, et entretiens avec les acteurs.

L'entretien met en présence deux sujets avec chacun leur subjectivité. De ce fait, les informations obtenues ne sont pas nécessairement les mêmes dans une autre situation d'interaction et les données recueillies ne sont pas nécessairement comparables. L'interview renseigne surtout sur la pensée de la personne qui parle, en second lieu sur la réalité qui fait l'objet du discours, il sert à construire des données et donne une image du réel telle qu'elle est construite par l'interviewé (Beaud & Weber 2003). L'entretien « est une interaction personnelle où chacun s'engage fortement, et c'est aussi une interaction solennelle avec un minimum de mise en scène, de cérémonial » (Beaud & Weber 2003 p.178). Par cette idée de « mise en scène », les auteurs font référence aux circonstances particulières qui confèrent à cette interaction sa spécificité : il ne s'agit pas d'une conversation ordinaire au cours de laquelle deux individus qui se connaissent bien échangent sur leurs opinions ou sur des affaires de la vie quotidienne, il ne s'agit pas non plus d'un questionnaire avec des questions toutes faites et transposables à un grand nombre de personnes. La situation n'est pas naturelle, elle est spécialement arrangée et les rôles sont davantage marqués que dans une situation de discussion ordinaire, « il y aura celui qui conduit l'entretien et celui qui est invité à y répondre » (Lapassade 1991). Dans le cadre d'une enquête de terrain, l'entretien réunit deux personnes qui ne se connaissent pas ou très peu, le chercheur et l'enquêté, dont les propos vont être recueillis par un outil d'enregistrement (un dictaphone) qui fait figure de « spectateur indispensable » (Beaud & Weber 2003). Le chercheur est à l'initiative de cette rencontre, dans le but de recueillir des données. Le thème de l'interaction est défini par l'objet d'étude, et le lieu, la date et la durée sont définies à l'avance. Le but de l'entretien est d'aller au-delà des opinions qui sont appréhendables par un questionnaire. Il faut dégager les représentations à un niveau de profondeur suffisant, pour cela, il ne faut pas déformer la pensée de l'interlocuteur, le chercheur doit être neutre, chaleureux, et « manifester une acceptation inconditionnelle des sentiments et des opinions de son vis-à-vis » (Ruquoy 1995 p.70).

Lors d'*un entretien semi-directif*, le chercheur, participe activement à l'interaction puisqu'il a le but de faire parler, il participe à la production de la parole du sujet interrogé: « recueillir la parole par l'interview c'est recueillir une parole façonnée par l'interaction de l'interview » (Bres 1999, p.69). Il faut donc prendre en compte cette dimension interactive, qui implique un processus de co-construction du sens, même si l'enquêteur parle moins que l'enquêté. Le chercheur ne doit donc pas perdre de vue que l'entretien c'est avant tout une interaction entre deux sujets, régie par la dialectique du Même et de l'Autre, qui laisse la possibilité aux identités de s'exprimer, de se construire en interaction. Les entretiens donnent accès aux raisons qui expliquent les comportements observés, les personnes interrogées s'expliquent à eux-mêmes et expliquent à l'enquêteur leur façon de voir les choses (Deprez 1999). Ils permettent aussi d'analyser les attitudes du sujet par rapport aux différentes langues présentes dans son répertoire ou parlées autour de lui. Grâce à ces discussions, le chercheur apprend quelle a été la trajectoire personnelle et professionnelle de l'enquêté, il accède à son « histoire de vie » (Woods 1990), et il est capable d'identifier, de saisir la biographie langagière de la personne interrogée.

J'ai choisi de réaliser ce type d'interview parce que c'est au travers de ces *récits de vie* que je pourrais m'efforcer de « saisir les expériences qui ont marqué de façon significative la vie de quelqu'un et la « définition » de ces expériences par la personne elle-même » (Lapassade 1991p.48). Les histoires de vie permettent d'avoir accès aux pensées qui se cachent derrière les actes, aux perceptions et au point de vue de l'enseignant sur les faits observés par le chercheur. En somme, les récits de vie sont un outil indispensable pour comprendre les actes, sous la lumière des trajectoires et expériences personnelles qui ont amené l'enseignant à être celui qu'il est au moment de la recherche. Cette approche biographique permet de considérer les sujets comme des acteurs sociaux : comprendre les mécanismes du rapport entre l'individu et le social. Une telle démarche accorde une place importante à la dimension du temps puisque « le sens des conduites est à rechercher du côté de l'organisation historique des existences » (Digneffe 1995 p.172), on cherche des liens de causalité entre les différents éléments d'une trajectoire personnelle, pour comprendre le sens des agissements présents.

L'histoire de vie « permet de situer les événements du quotidien le long d'un vecteur de développement qui harnache de façon réaliste l'avenir dans le passé » (Woods 1990 p.108).

Elle permet de comprendre pourquoi l'enseignant se définit de cette façon-là, à ce moment précis de sa vie: le moi du présent est le résultat de la construction de soi à travers les différentes expériences et étapes de la vie. Demander à un individu de raconter son histoire personnelle le confronte à sa propre vie : il la découvre en la narrant. Raconter son histoire, faire son récit de vie, fait émerger des sentiments jusqu'alors oubliés ou enfouis. Cela peut avoir des conséquences sur la personne qui raconte : prendre conscience de sa trajectoire personnelle et comprendre pourquoi on agit ainsi aujourd'hui, pourquoi et comment on en est arrivé là. En effet, l'histoire de vie « peut amener à la découverte ou à la redécouverte d'éléments du moi et fournit les moyens de reconstituer l'identité en réponse aux situations changeantes » (Woods 1990 p.123). L'histoire de vie peut donc avoir un rôle thérapeutique pour l'enquêté, cette idée de Woods est reprise par Boumard onze ans plus tard, montrant ainsi le rôle majeur que joue le chercheur dans cette démarche de recueil des données qui laisse une place essentielle à l'individu : le sens émerge par la co-construction, par les interactions entre le chercheur et les acteurs du terrain d'enquête.

En cela la relation enseignant/chercheur est cruciale: elle doit être informelle et de confiance. Woods affirme qu'une des conditions permettant d'instaurer une relation de qualité, est que l'enseignant trouve un intérêt dans le projet de recherche (pour eux-mêmes ou pour l'éducation en général). Certaines des enseignantes m'ont dit être intéressées par mon travail et vouloir en lire le résultat parce qu'elles aimeraient apporter un regard réflexif sur leur métier. D'autres m'ont fait part d'un besoin d'avoir un regard extérieur sur leurs pratiques enseignantes et me demandaient souvent à la fin des cours comment j'aurais procédé à leur place.

De plus, j'ai eu l'occasion d'avoir plusieurs entrevues informelles et des entretiens avec les enseignantes étudiées, au cours desquelles j'ai pu avoir accès à leur vision des choses, à leur perception de la réalité, à leurs histoires personnelles, à leur biographie langagière. Par la suite, j'ai croisé ces nouvelles informations avec mes observations pour analyser en profondeur ce qui m'a frappé, ce qui m'a étonné dans cette immersion en terrain inconnu qu'étaient pour moi les classes de français pour élèves allophones.

## a. Les entretiens

Les circonstances de mon enquête ont fait que j'ai réuni seulement quatre enseignantes<sup>16</sup> pour constituer mon échantillon, dont trois ont accepté de prendre du temps pour échanger autour de leur parcours de vie. Ma recherche est qualitative et il n'est pas question de représentativité statistique. L'étude qualitative permet d'étudier en profondeur la diversité et la complexité des comportements humains. Afin de comprendre les enjeux de l'identité plurilingue et pluriculturelle, dans la transmission des savoirs j'ai préféré enquêter auprès d'un nombre restreint d'enseignants au lieu d'effectuer une enquête auprès d'un grand nombre de personnes. Une telle approche ne m'aurait pas permis d'appréhender les spécificités de chacun ni d'en comprendre la complexité.

Les critères de constitution de l'échantillon sont les suivants :

-le sexe : quatre femmes

-la matière enseignée : le FLE à un public de jeunes allophones (âgés de 11 à 19 ans), au collège et au lycée professionnel.

-la pluralité linguistique et culturelle : toutes les enseignantes ont un répertoire verbal<sup>17</sup> plurilingue et sont riches de l'expérience de plusieurs cultures. Deux enseignantes sont des filles d'immigrés algériens, une a elle-même migré en France, et une autre a passé plusieurs épisodes de sa vie à l'étranger avant de revenir enseigner en France.

-origines géographiques des langues de leur répertoire : langues européennes (polonais, serbe, espagnol et anglais) et langues arabes.

Ma préoccupation principale est de voir l'influence de l'identité plurilingue et pluriculturelle de l'enseignante sur les pratiques en classe de FLE. Le but de ces entretiens est que les enseignantes racontent leurs récits de vie pour que je puisse établir des liens entre leur trajectoire personnelle, historique et professionnelle, et les faits que j'ai observés en classe. Ces entretiens m'ont permis d'aborder quatre thèmes qui ont servi mon analyse : le choix du métier de professeur de FLE, la famille et le répertoire linguistique, l'itinéraire personnel et les pratiques d'enseignement.

---

<sup>16</sup> Pour plus de détails, voir l'introduction à ce chapitre.

<sup>17</sup> Le répertoire verbal (ou linguistique) correspond à l'ensemble des ressources langagières et socioculturelles à disposition d'un locuteur : cela comprend donc les différentes variantes d'une même langue, les niveaux de langues, et les différentes langues. J'emploie ce terme en référence à la notion de répertoire linguistique de Hymes et Gumperz, telle que je l'ai détaillée en première partie de ce mémoire, p.28.

Pour ce faire, j'ai élaboré un guide d'entretien pour ne pas perdre de vue mon questionnement (voir annexe), mais j'ai laissé une grande liberté à mes interlocutrices, leur laissant raconter leurs parcours de vie, comme cela leur venait. Parfois je suis intervenue pour demander une précision, plus de détails sur certains aspects. Il est arrivé aussi de me rendre compte que certains aspects du guide d'entretien n'avaient pas été abordés et qu'il me fallait plus de précisions pour comprendre les informations que j'avais obtenues lors de l'entretien. J'ai dû alors demander une seconde entrevue afin de combler ces manques, et cette seconde entrevue m'a permis d'aller plus en profondeur, d'avoir encore plus de clés pour analyser comment se joue l'identité plurilingue de l'enseignant face à des élèves allophones. La relation avec les enquêtées est bonne, j'ai le sentiment qu'elles me font confiance, nous avons construit des rapports symétriques, horizontaux. Cela m'a permis d'aborder tous les thèmes qui m'intéressaient, et je me suis même parfois surprise à réagir comme s'il s'agissait d'une conversation informelle, entre amis, en oubliant que le dictaphone enregistrait nos propos. La moitié des entretiens se sont déroulés dans des cafés, altérant quelque peu la qualité de l'enregistrement, l'autre moitié a eu lieu dans la salle de classe des enseignantes.

Avant de commencer l'entretien proprement dit, nous avons en préambule discuté de choses et d'autres, échangé des informations qui ne relevaient pas des questions que je pensais aborder dans l'entretien. Ce n'est qu'à partir du moment où j'ai allumé mon dictaphone que l'interview a réellement commencé. C'était alors « parti ». J'ai d'abord demandé depuis combien de temps elles sont professeures de FLE, et petit à petit j'ai posé des questions sur les étapes qui les ont conduites à ce métier. Peu à peu, notre échange est passé de la conversation, où réponses et questions s'alternent, au récit de vie, où l'enseignante raconte, répond aux questions que je n'ai pas eu besoin de formuler à voix haute. J'ai laissé l'interviewé construire l'échange, suivant le flot de ses paroles et de ses pensées, acquiesçant, et montrant par des signaux para verbaux et non verbaux une écoute attentive, reformulant parfois ou demandant quelques précisions. Grâce à ces entretiens, j'ai non seulement appris des informations sur leurs parcours de vie, quelles étapes les ont amenées à être aujourd'hui professeures de FLE dans un dispositif UPE2A à Grenoble, j'ai aussi découvert des personnalités diverses, empreintes de valeurs transmises par leurs histoires personnelles et familiales.

A la lumière de ces confidences, les impressions issues de mes observations de classe se sont avérées justes, et j'ai pu saisir de manière plus complexe et élaborée l'attitude et les pratiques d'enseignement : celles d'enseignantes à l'esprit ouvert, tolérantes face aux langues de ses élèves, qu'elles reconnaissent et valorisent pour certaines d'entre-elles, et qui font montre d'une grande empathie, empathie qui se traduit par une très forte implication émotionnelle et professionnelle, et par une attitude compréhensive face à l'altérité.

Les entretiens passés, je les ai écoutés de nouveau en prenant des notes, en repérant le temps correspondant aux passages qui me semblaient importants et intéressants à transcrire dans l'analyse. C'est pourquoi je n'ai pas transcrit la totalité des entretiens (qui ont duré de une heure trente à deux heures), mais seulement quelques extraits, quelques minutes ou quelques secondes. En premier lieu, j'ai choisi de présenter les parcours professionnels, et les biographies langagières des quatre enseignantes. Ensuite, j'ai défini deux axes autour desquels s'est construite mon analyse, grâce aux pistes issues de mes observations : les attitudes et les représentations des enseignantes sur le plurilinguisme et les manifestations de ces représentations en classe. Ces deux axes permettent d'apporter des éléments de réponse à ma problématique. Mon analyse a consisté à confronter les données recueillies par les trois techniques ici présentées (observation participante, questionnaire et entretiens).

#### **2.1.4 Le questionnaire**

En parallèle à ces entretiens, j'ai fait remplir un questionnaire aux élèves (voir annexe) afin de connaître leur biographie langagière, avoir quelques informations sur leur parcours de vie, et connaître leur point de vue sur les pratiques d'enseignement que j'ai pu observer. Par le biais de ce questionnaire, j'ai avant tout cherché à détailler *le contexte*<sup>18</sup> de mon enquête microsociologique : le contexte d'enseignement. Ce contexte comprend les langues parlées par les élèves, leur âge et leur origine, c'est pourquoi je leur ai aussi posé questions autour de leur biographie langagière (pratiques langagières et parcours migratoire), afin d'apporter d'autres éléments servant à étudier l'accommodation de l'enseignant à son public.

---

<sup>18</sup> Le terme contexte est ici employé en référence à l'un des outils clés de la méthodologie de recueil des données en ethnographie de la communication présenté p.30. Il m'a en effet semblé essentiel de préciser la situation d'interaction qui a fait l'objet de ma recherche.

De plus, cette enquête a pour but de connaître le point de vue des élèves sur le fait que l'enseignant utilise d'autres langues que le français dans le cours, et les souhaits des élèves par rapport à la place à accorder ou non à leurs langues. J'ai d'abord demandé aux enseignantes si elles acceptaient que je vienne dans leur classe pour faire remplir ce formulaire à leurs élèves. Leur accord obtenu, j'ai pris pour ainsi dire la place de l'enseignante pendant environ une heure, pour exposer aux élèves pourquoi je leur demandais de participer à mon enquête, en quoi consistait mon travail, que les réponses étaient totalement anonymes, que s'ils ne voulaient ou ne pouvaient pas répondre, ils pouvaient tirer un trait en guise de réponse.

En raison de leurs parcours personnels et familiaux, en raison des conflits qui ont poussé certaines populations à voyager et à venir en France, les réponses obtenues ne correspondent pas toutes aux faits réels. Ces réponses sont les informations que les élèves ont accepté de me donner, elles ne correspondent donc pas forcément aux faits objectifs. De plus, j'aimerais attirer l'attention sur le fait que certains élèves n'ont pas su dire le nom de leurs langues, soit parce qu'ils n'ont pas souhaité la nommer, soit parce qu'ils ne connaissent pas le nom de leur langue en français. Ces aspects ne font pas l'objet de ma recherche mais j'ai jugé important de les mentionner, afin de pouvoir comprendre et contextualiser les réponses données à cette enquête. Cela permet notamment de lire ces réponses en gardant à l'esprit que, même si les élèves se sont volontairement prêtés à l'exercice de répondre à mes questions, simplement parce que je le leur ai demandé et que leur professeur les y a encouragés, ils ont certainement filtré les informations qu'ils ont jugé bon ou non de me transmettre.

Le questionnaire distribué et expliqué, j'ai circulé entre les élèves, répondant à leurs questions (soit parce qu'ils ne comprenaient pas la question, soit parce qu'ils ne savaient pas comment y répondre, soit pour me demander s'ils étaient obligés d'y répondre), et l'enseignante faisait de même. La plupart des élèves ont pris du plaisir à répondre aux questions (cela est visible particulièrement à travers les émoticônes qu'ils ont écrits à la fin du questionnaire), quelques-uns seulement se sont montrés réticents, aussi n'ai-je pas trop insisté avec ceux-là (ces élèves n'ont pas répondu ou de manière parcimonieuse). Parfois j'ai dû écrire à leur place parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment l'écriture ou parce qu'écrire les ennuyait, ils voulaient bien répondre, mais pas par écrit.

### **3. Les difficultés rencontrées**

#### ***3.1 Problématiques liées à l'éthique du chercheur***

##### **3.1.1 La question des autorisations parentales**

Lorsque j'ai voulu faire passer le questionnaire aux élèves d'Ana, la coordinatrice de la plateforme, m'a mise en garde et a insisté sur la nécessité de faire une autorisation parentale, les élèves en question étant mineurs. Elle m'a aussi interpellée sur le fait que ce questionnaire risquait potentiellement de mettre en danger les élèves parce que certains se sentiraient obligés de mentir. Cependant, je n'ai rencontré aucune agressivité ou attitude négative à mon égard. Les questionnaires sont totalement anonymes, les élèves ne sont pas contraints de répondre si les questions les gênent trop ou leur paraissent trop intrusives.

Alors qu'il avait été décidé avec Ana de distribuer le formulaire d'autorisation parentale que j'avais élaboré, elle m'a finalement expliqué qu'elle ne jugeait pas nécessaire de demander aux parents de signer un tel document et que par conséquent les élèves allaient remplir le questionnaire « tout simplement », qu'elle prendrait la responsabilité totale si jamais des problèmes surgissaient. De son point de vue, puisque les intervenants extérieurs (autres stagiaires, assistantes ou inspecteurs) demandent souvent aux élèves quelles langues ils parlent, d'où ils viennent, et ce sans demander l'accord des parents au préalable, il n'y a pas de raisons que mes questions fassent l'objet d'un traitement particulier : les élèves sont habitués à répondre à ces questions. De plus, demander aux parents une autorisation leur insuffle une méfiance, instaure un doute qui n'a pas lieu d'être et donne au questionnaire un aspect suspect.

Je suis en accord avec ces arguments, d'autant plus qu'au cours de mes observations, j'ai aussi obtenu des informations sur les répertoires verbaux des élèves et leurs origines, renseignements qu'ils m'ont souvent donnés sans que je ne le leur aie posé la question. Le questionnaire est juste un outil me permettant d'obtenir ces indications de manière anonyme, et plus facile à analyser que des conversations que j'ai pu avoir avec certains élèves. A l'issue de cette discussion avec Ana j'ai donc convenu de ne pas transmettre une autorisation parentale aux élèves.

Le même jour, Salma et moi avons donné le questionnaire à ses élèves (à l'initiative de l'enseignante, ce n'était pas ce qui était prévu dans ma planification, je pensais le faire lors de ma dernière séance d'observation), sans qu'il ait été question de formulaire destiné aux parents. D'un commun accord entre les enseignantes et moi, tous les questionnaires ont donc été remplis sans que les parents en aient été informés.

A mon sens, ce questionnaire ne constitue pas une atteinte au respect des enquêtés, ni ne les met en danger ou ne nuit à leur intégrité psychologique. A aucun moment je n'ai pensé qu'il était nécessaire de demander l'autorisation des parents, les enseignantes ne m'ayant pas non plus interpellée sur cet aspect. Cette omission est peut-être une faute, c'est pourquoi il me paraît important de le signaler ici. En effet, cet épisode met en lumière la question de l'éthique du chercheur en sciences humaines, et pose la question du respect des personnes sur lesquelles se construit une telle recherche. C'est en Amérique du Nord, et plus particulièrement au Canada, que les premières réflexions sur l'éthique ont été menées et que des comités d'éthique ont été constitués (Collignon 2010). Ces comités sont chargés de contrôler que les recherches respectent un certain nombre de critères éthiques. Carine Vassy et Richard Keller (2008) font référence au sociologue canadien Haggerty, qui distingue trois grands principes que font respecter ces comités :

« Le premier consiste à s'assurer que le chercheur ne va pas nuire aux participants. On peut imaginer qu'il pourrait nuire à leur réputation ou à leurs revenus, par la divulgation inconsidérée de données personnelles, ou leur occasionner des traumatismes psychologiques, en leur demandant d'évoquer des souvenirs douloureux. Le deuxième principe consiste à obliger le chercheur à obtenir le consentement éclairé des participants, avant de commencer à recueillir des informations les concernant. Le troisième principe consiste à s'assurer que le chercheur préserve l'anonymat des participants tout au long de la recherche » (Vassy & Keller 2008).

Ces critères trouvent leurs sources dans les recherches en médecine, et ont ensuite été appliqués au domaine des sciences humaines, suite à des plaintes relatives à la spoliation par des chercheurs des droits et de la dignité de la personne humaine, ou de la propriété intellectuelle (Collignon 2010). En France, il n'existe pas, ou exceptionnellement, de tels comités d'éthique, surtout pour les recherches en sciences biomédicales.

Dans le domaine des sciences sociales, les chercheurs affirment que leurs travaux peuvent difficilement nuire aux participants, puisqu'il s'agit de gagner la confiance et de se faire accepter, par les personnes que l'on observe ou que l'on interviewe (Vassy & Keller 2008). Des critères moraux personnels et professionnels guident les chercheurs en sciences humaines, notamment celui du respect de l'anonymat et du recueil consenti de données. En France, « la formalisation de l'éthique serait en somme anti-éthique, en ce qu'elle ramène la diversité des situations et questions à des catégories et réponses prédéfinies, ne laissant aucune place au jugement des acteurs, en contexte » (Collignon 2010). Pourtant, les réactions que j'ai rencontrées sur mon chemin mettent en lumière la nécessité d'avoir une réflexion plus construite sur les principes éthiques à respecter lors d'une enquête de terrain. Il s'agirait de trouver une voie intermédiaire entre l'approche Nord-Américaine qui propose des critères concrets à respecter, et l'attitude française, qui se caractérise par « une réflexion plus abstraite » (Collignon 2010) sur les enjeux du respect de la personne dans le cadre d'une enquête de terrain.

### ***3.2 Les aléas du terrain***

En parallèle à ces questionnements liés à l'éthique du chercheur, j'ai aussi rencontré non pas des obstacles, mais quelques écueils propres à toute enquête de terrain. Je ne vais pas ici détailler chacun d'eux parce que tous ne m'ont pas causé de problèmes, mais il m'a semblé important de les mentionner parce que cela permet de mieux comprendre les limites et les enjeux de mon travail de recherche.

Une des plus grandes difficultés a été de contacter les enseignants pour leur demander de participer à mon enquête, je l'ai déjà mentionné au début de la première partie consacrée à l'entrée dans le terrain. Il a en effet fallu les convaincre de l'intérêt de mon projet afin qu'ils acceptent ma présence dans leurs classes. Lorsque j'y suis parvenue, et que j'ai fait mes observations de classe, une autre complication est apparue : convenir d'un créneau pour un entretien semi-dirigé avec les enseignantes. Trois d'entre elles ont accepté de m'accorder cette entrevue. La quatrième (Leila) n'a pas pu se rendre disponible en raison de circonstances familiales et personnelles qui l'ont amenée à s'absenter un certain temps. Ainsi, je n'ai pu recueillir le récit de vie et la biographie langagière de toutes les enseignantes qui ont participé à mon enquête, ce qui est bien regrettable.

Par conséquent, je n'ai pas pu confronter les données recueillies dans la classe de Leila à son histoire personnelle et ses représentations par rapport aux langues. Voilà un aléa du terrain qui a fortement impacté mon travail, rendant une partie de données partiellement inutile pour l'analyse. Malgré cela, je pense avoir su employer au mieux les trois autres entretiens, et construire une analyse cohérente en les confrontant aux données recueillies par le questionnaire et par l'observation participante.

En outre, j'éprouve une certaine pudeur quant au fait d'avoir utilisé l'expérience et le récit de vie intimes que m'ont dévoilés les enseignantes. Devoir ainsi rendre public aux lecteurs de ce mémoire des fragments de la vie privée des enseignantes me pose problème. C'est avec une grande réserve que je fais usage de ces données pour construire mon analyse, et je ressens de l'inconfort face à cela. Mais c'est la nature même de ma recherche qui implique d'avoir recours à ce procédé, je n'ai donc pas pu faire autrement.

## Partie 2 : Les données

*« La langue nous renvoie à ce que nous sommes ou ne sommes pas-à notre identité et à l'altérité-à la collectivité dont nous sommes issus et qui, d'une manière ou d'une autre, nous a façonné, tel que nous sommes, parce que la langue est l'interface de la culture de ce collectif » (Lagarde 2008).*

Etant donné que les données recueillies sont de natures différentes (observations en classe, entretiens et questionnaire), j'ai adopté des techniques d'analyse diverses. Ces techniques ne sont pas indépendantes et se combinent, se complètent pour répondre à mon questionnement. Ces procédés ont été mis en pratique simultanément, afin d'apporter la profondeur nécessaire à l'analyse de l'influence de l'identité plurilingue du professeur sur l'enseignement du FLE à un public d'élèves allophones.

## **1. Analyse des entretiens : parcours personnels et biographies langagières**

### ***1.1 Parcours personnel et professionnel***

#### **Ana**

Ana est née en Pologne, y a fait toute sa scolarité et une partie de ses études. A l'âge de 22 ans, elle a quitté son pays natal pour la France, et s'est rendue à Grenoble où des proches vivaient déjà. Son histoire personnelle est fortement marquée par le contexte historique et social de la Pologne communiste. Sa jeunesse s'est construite en opposition à son environnement, dans un mal être ambiant. Très tôt Ana a voulu fuir son pays, je présenterai plus tard en quoi cela est une des raisons qui expliquent son intérêt pour les langues. Cela fait maintenant presque quarante ans qu'elle vit à Grenoble, où elle s'est construite une nouvelle vie. Son parcours professionnel se caractérise par une grande richesse, une multitude d'expériences diverses qui parfois se chevauchent dans le temps, d'où la difficulté de retracer avec précision la chronologie de ses expériences professionnelles.

Ce flou, je l'ai laissé ainsi, je n'ai pas cherché à obtenir plus de précisions temporelles que celles données par Ana au fil de son histoire, peut-être aussi parce qu'elle-même n'a pas une vision chronologique de son parcours, mais plutôt une vision d'ensemble, mettant l'accent sur ce qui est important à ses yeux, éclipsant le reste. Il ne m'a pas semblé pertinent d'essayer de retracer avec une précision chronologique le parcours d'Ana, je me suis au contraire laissée porter par ce que l'enseignante a bien voulu me dévoiler, consciente que c'est son point de vue sur son histoire de vie qui compte, plus que les faits objectifs et datables.

Ainsi, cela fait quatre ans qu'elle est professeure de FLE à la plateforme du collège (depuis novembre 2010). Avant cela, elle était documentaliste au lycée à Villard Bonnot pendant six ans (2004-2010).

Encore avant, elle a « valse » dans de nombreux établissements, travaillant huit ans à l'Ecole Normale Supérieure à Lyon, à mi-temps en tant que professeure de français à Champollion (Grenoble, 2003), et à mi-temps en tant que documentaliste à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (Grenoble, 2003). En 2007, Ana a travaillé au CUEF en tant que formatrice, pendant un stage organisé par le CASNAV. Elle a aussi travaillé pendant quatre ans à l'institut de phonétique à l'université Stendhal de Grenoble, mais je n'ai pas obtenu de précisions quant aux dates.

Son parcours professionnel a donc connu de nombreux changements, ce qui fait sa richesse. Richesse aussi quant à ses études. En Pologne, Ana a fait des études de Philologie Romane, avec une option linguistique. En France, elle a commencé (pendant dix ans) une thèse d'Etat sur l'universalité de la construction pragmatique des langues et sur le phénomène d'effacement des agents dans certaines langues, avec pour hypothèse que les langues reflètent le mal être de la nation : « en Pologne communiste tout d'un coup quand ça a dégénéré tout le monde se mettait à [dire] c'est quelqu'UN qui fait quelque chose et quand on s'adresse on employait le diminutif TOUT en diminutif et on pouvait avoir CINQ niveau de diminutif »<sup>19</sup>. Lorsqu'elle a obtenu l'agrégation en Polonais, elle a arrêté sa thèse. Ana a par ailleurs repris ses études et a fait des études d'arts-plastiques par correspondance, puis des études d'histoire de l'art, en parallèle à son travail (je n'ai pas pu saisir quelle était le métier qu'elle exerçait à ce moment), et a passé l'agrégation de Polonais. En troisième année d'histoire de l'art, elle a décidé d'arrêter là sa reprise d'études lorsqu'il lui a été proposé un poste de professeur de FLE à la plateforme. Cela lui convenait bien puisque la partie histoire de ses études était « trop costaud », le contenu était très dense et il lui fallait lire des articles en anglais très spécifiques, raisons pour lesquelles elle n'a pas souhaité continuer. Le FLE, elle connaissait déjà, et avait même postulé en tant que professeure au CUEF, poste qui lui a été refusé en raison de son accent lui a-t-on dit. Lorsqu'elle a accepté le poste, elle avait « la volonté de se servir des arts dans l'enseignement du FLE ».

L'année prochaine, en raison des nombreux changements concernant les dispositifs UPE2A, le poste d'Ana n'est pas certain d'être renouvelé à l'identique. Au moment de l'entretien, elle ne savait donc pas avec certitude où elle enseignerait à l'avenir.

---

<sup>19</sup> Voir annexe *Transcription des extraits d'entretiens- Ana*. Les conventions de transcriptions sont détaillées en annexe, en préambule des extraits d'entretiens.

## **Elisa**

Elisa enseigne le FLE depuis maintenant deux ans au collège. Plusieurs étapes l'ont conduite à exercer ce métier. Son parcours professionnel est riche d'expériences d'enseignement diverses, et de voyages. Elle a pris le soin de détailler son histoire de vie avec précision et clarté, le résultat étant une chronologie nette et minutieuse de son parcours professionnel et personnel.

Née en France, Elisa y a fait toute sa scolarité et ses études. En 2002, elle a obtenu une licence en lettres modernes, option FLE, puis elle a continué ses études avec une maîtrise de FLE, et effectué un stage en tant que professeure dans un institut, où elle a enseigné le FLE à des étudiants étrangers venus apprendre le français. Sa maîtrise en poche, Elisa a décidé de passer le CAPES de lettres modernes, qu'elle a eu en 2004. Titulaire, elle a d'abord voulu postuler dans l'académie où elle a effectué ses études, mais savait que s'il y avait un poste ce serait de toute façon loin de chez elle : « quitte à aller loin, autant aller vraiment loin ». C'est pour cela qu'elle a demandé l'académie de Grenoble et y a trouvé un poste de professeur de français dans un collège en Haute-Savoie. Dans sa classe il y avait quelques élèves allophones, pour lesquels Elisa a instauré des cours spécifiques. Pendant deux ans, elle a exercé en tant que professeure de français, en faisant des heures supplémentaires pour ces élèves, c'était « ce que j'aimais et ce que je savais faire (...) trois gamins qui parlaient pas un mot de français », m'a-t-elle affirmé.

En 2006, Elisa a eu envie de partir à l'étranger, de voyager et de « faire du FLE vraiment », ayant passé deux ans à enseigner le français pour des collégiens français. C'est ainsi que de 2006 à 2009, elle a travaillé en tant qu'enseignante de FLE à l'université de Zagreb en Croatie. C'est une expérience qui lui a beaucoup plu, parce que les élèves étaient des étudiants et non pas des collégiens. Ce poste à l'université l'a amenée à endosser deux casquettes, celle de professeure de FLE à l'université et professeure-coordinatrice pour des collégiens francophones qui venaient prendre des cours de français. A son retour en France, elle a travaillé huit mois à Paris, dans une association pour adultes immigrés, les conditions de travail étaient difficiles. Arrivée au terme de son contrat, elle est partie en vacances trois semaines à Cuba, c'étaient des vacances originales, avec une forte dimension politique. En 2010, Elisa a travaillé un mois en tant que professeure de FLE au CUEF de Grenoble, puis à l'institut de français à Rennes, de septembre 2010 à juin 2011. En parallèle à son travail, elle a repris ses études pour faire le master 2, Ingénierie d'Information FLE/FLS à distance.

Elle avait pour idée de se spécialiser dans le FOS (Français pour Objectif Spécifique). Dans le cadre de cette deuxième année de master, elle a effectué un stage de quatre mois en

Tanzanie. Ce stage, Elisa l'a trouvé très intéressant parce qu'elle avait à faire avec un public FOS, mais c'était une période difficile dans sa vie, raison pour laquelle elle n'a pas rendu son mémoire. Ainsi, son premier semestre a été validé mais elle n'a pas pu valider son master. De 2011 à 2012, il y eu « six mois de rien » puis un mois (août 2012) durant lequel elle a travaillé comme enseignante de FLE au CUEF de Grenoble. En 2012, Elisa a postulé dans l'académie de Grenoble parce qu'elle avait le projet d'intégrer le CUEF.

C'est ainsi qu'en septembre de la même année, elle a été prise en tant que professeure de FLE/FLS au Collège 2, où elle enseigne depuis deux ans. En parallèle à son travail au collège, elle fait des heures supplémentaire en donnant des cours du soir au CUEF parce qu'elle a besoin d'enseigner à un autre public, le collège c'est très fatigant, et elle a « besoin de parler d'autre chose », les cours au CUEF c'est comme une « bouée » pour elle. Elisa pense travailler encore un an au collège puis aller voyager avant d'intégrer le CUEF. C'est l'envie de voyager, son un intérêt pour les pays étrangers, sa curiosité pour l'ailleurs et une soif de connaître, de découvrir l'Autre, qui ont poussé Elisa à devenir professeur de FLE. De cette attirance pour les pays étrangers découle son intérêt et son goût pour les langues étrangères, autre facteur qui lui a donné l'idée d'enseigner le FLE. Cet intérêt pour l'ailleurs, et cette ouverture aux autres cultures lui vient de sa famille, parce que chez elle, il y a toujours eu « des journaux, des magazines, des reportages » parce que « on veut savoir ce qu'i(l) se passe quoi ». Pour Elisa, cela implique naturellement de savoir « ce qui se passe avec d'autres », et ces « autres » ne parlent pas toujours le français, d'où sa volonté d'apprendre d'autre langues, d'enrichir son répertoire verbal. Voici une des raisons qui expliquent son engouement pour les langues étrangères, la volonté d'enrichir son répertoire verbal (dont je vais détailler la constitution au travers de la biographie langagière<sup>20</sup>, en seconde partie).

---

<sup>20</sup> La biographie langagière est « la mise en discours (monologale ou interactionnelle) par un sujet des différentes expériences d'appropriation des langues étrangères ou secondes, permettant de relever et d'analyser les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans le parcours d'apprentissage de la personne, plus précisément en ce qui concerne les circonstances, les motivations et la chronologie de ces appropriations » (définition du Groupe de recherche sur la biographie langagière de l'université de Lausanne, citée par Baroni & Bemporad 2011 dans « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue » in *A contrario* n°115, p.118).

## Salma

Lors de l'entretien, l'enseignante a détaillé avec précision toutes les étapes qui l'ont conduite à être professeure de FLE (même si officiellement son poste est celui d'un formateur) pour des jeunes allophones au lycée 1. Ce chemin « atypique » comme elle le décrit, est riche d'expériences diverses dans une variété de domaines, de voyages et de migrations.

Salma est née en France de parents migrants : ils ont quitté l'Algérie dans les années 50 pour venir vivre en France. Toute sa scolarité s'est donc faite en France, mis à part trois ans qu'elle a passé à Oran (Algérie). A l'âge de 15 ans, ses parents ont décidé de retourner vivre dans leur pays d'origine, emmenant avec eux Salma et sa sœur. C'est donc en tant que jeune fille, lycéenne, qu'elle a vécu dans le pays d'origine de sa famille. Inscrite au Lycée d'Oran, elle a aussi suivi des cours d'arabe, arabe dialectal précise-t-elle, et a aussi appris à lire l'arabe littéraire. Cet aspect fera l'objet d'un approfondissement dans la partie consacrée à sa biographie langagière.

De retour en France, avec un bac français littéraire en poche (le lycée français d'Oran dépendait de celui d'un lycée en France), Salma a fait des études de psychologie et de philosophie à l'université de Chambéry, ce qui l'a amenée à faire une maîtrise en psychologie à Grenoble. Après avoir obtenu son diplôme, elle est partie faire un stage dans un hôpital à Montréal (Canada). A son retour en France, sa sœur est décédée. A cette même époque, Salma a rencontré l'homme qui est maintenant son mari. Le décès de sa sœur fut à l'origine d'un changement de cap dans sa vie : elle avait besoin de se réorienter, de changer sa vie en quelque sorte. C'est pourquoi elle a refusé des postes en psychologie qui lui avaient été proposés à Lyon et à Paris. Elle souhaitait rester à Grenoble où vivait son mari. C'est ainsi qu'elle a travaillé en tant que « pionne » et fait de « nombreux petits boulots ». Puis, elle s'est orientée vers le FLE, et a suivi des cours de la maîtrise FLE à l'université Stendhal de Grenoble. Son aspiration à enseigner le français langue étrangère remonte à l'époque où elle était étudiante : elle « avait beaucoup d'amis étrangers à la fac », elle cherchait « l'exotisme », et raconte que « (son) envie d'être avec des étrangers a toujours fait partie d'(elle) (...) ça fait partie d'(elle) ». Ses amis étaient des étudiants venus d'Europe du Nord, du Canada, des Etats-Unis, pour étudier en France. Ils prenaient des cours de FLE à l'université de Chambéry. C'est ainsi que Salma est entrée en contact avec l'univers du FLE.

Son intérêt et sa curiosité pour les « étrangers » et l'ailleurs l'ont amené à partir enseigner le français aux Etats-Unis à trois reprises. La première fois, en 1995, elle est partie un an aux Etats-Unis, enseigner le français et la littérature française dans un lycée privé et une école primaire. La seconde fois, de 2000 à 2004, elle a enseigné pendant deux ans « dans un boarding school », un pensionnat « à la campagne ». Puis, de 2002 à 2004, elle a été professeure de français et de littérature française dans « un super lycée », à New-York, dans le Bronx : « il y a aussi le ghetto riche, l'élite qui allait à Harvard après ». Ces expériences aux Etats-Unis lui ont permis d'ouvrir des portes en France pour des postes de coordinatrice pour des universités américaines en France.

Il y a une vingtaine d'années, Salma a travaillé en tant que professeure de français et d'anglais pour des jeunes inscrits à la MGI « classique », c'est-à-dire des jeunes français qui ont connus des difficultés scolaires. Elle a enseigné à Paris dans un lycée international, pour « un public élitiste, avec un très bon niveau ». En parallèle, elle était aussi coordinatrice pour un programme américain, chargée de placer des jeunes filles au pair aux Etats-Unis, et tutrice pour les étudiants américains de ce programme. La date précise auquel correspond cet épisode de sa vie reste inconnue, tout comme l'époque pendant laquelle Salma a travaillé en tant que professeure de FLE au CUEF de l'université Stendhal, et effectué des remplacements au sein de ce même organisme pendant l'été. Cette-fois aussi Salma était coordinatrice pour deux programmes d'accueil d'étudiants américains à Grenoble : elle était chargée de trouver les cours de français au CUEF et les cours dans les autres universités pour ces étudiants, ainsi que d'organiser les voyages touristiques en France.

Depuis 2005, Salma est professeure de français et professeure de FLE à la MLDS (anciennement MGI). Pendant trois ans ses élèves étaient des jeunes français « décrocheurs ». Il y avait alors aussi quelques jeunes non francophones, « qui venaient du Congo et puis aussi du Maghreb », un public EANA donc, qui bénéficiait de sa formation de professeur de FLE. Puis, en 2008, elle a enseigné le FLE dans un autre établissement avec Leila et une autre enseignante, pendant trois ans. A l'issue de ces trois ans, Salma est partie pour la troisième fois aux Etats-Unis, pendant deux ans, et y a occupé un poste de professeure de français et de littérature française. Elle avait « besoin d'un break » pour savoir quels seraient ses projets professionnels pour le futur.

## ***1.2. Biographie langagière***

### **Elisa**

Née et scolarisée en France, la langue première d'Elisa est donc le français. Elle a appris l'anglais (obligatoire) au collège, ainsi que l'espagnol qu'elle avait choisi parce que l'espagnol « c'était le soleil ». Aujourd'hui, elle utilise encore cette langue : il lui arrive de lire des nouvelles en espagnol, elle a des amis latino-américains avec qui elle communique en espagnol, ce qu'elle a fait aussi pendant ses vacances à Cuba. L'anglais aussi est encore activement présent dans son répertoire verbal : lors de son stage en Tanzanie, elle a communiqué en anglais, même si elle a appris quelques mots et expressions en swahili pour se débrouiller dans la vie de tous les jours. Lors de son séjour en Croatie, elle a appris le serbo-croate, grâce aux cours dispensés à l'université et parce qu'elle avait un ami Croate.

Même si elle parlait le serbo-croate, Elisa précise que pour des discussions plus profondes, elle était vite limitée au niveau du vocabulaire et devait alors utiliser l'anglais. Elle qualifie ses compétences en serbo-croate d'un « petit niveau A2 », parce que lire lui est difficile. Comme elle a gardé des contacts avec des amis croates à son retour en France, elle échange des mails, des appels téléphoniques en serbo-croate, et parfois ses amis viennent lui rendre visite.

A la question « te considères-tu comme plurilingue ? », la réponse d'Elisa ne laisse pas de doutes. En effet, elle affirme parler le français, l'anglais et l'espagnol assez bien, le serbe aussi, même si elle juge qu'elle a un petit niveau, comprendre l'italien et avoir fait l'effort lors de son séjour en Tanzanie d'apprendre quelques mots de swahili. Plurilingue donc, et un plurilinguisme affirmé, revendiqué pourrait-on dire : lorsqu'elle évoque le serbe, langue dont elle juge avoir un faible niveau, elle indique « j'ai quand même des notions qui sont pas mineures je pense vraiment que je peux dire que je suis plurilingue ouais / ». Face à cette posture plurilingue revendiquée, j'ai cherché à savoir d'où lui venait cet intérêt pour les langues étrangères. En réponse à cela, Elisa m'a exprimé son engouement pour les langues étrangères, évoquant le « mystère » qui entoure les conversations entendues en langue étrangère, et son envie « de savoir ce qu'i(l) disent comment ça se dit ». Elle s'est aussi rappelée de ses années de collège et de ses regrets de n'avoir pas pu apprendre d'autres langues que l'espagnol : « c'est CLAIR que j'aurais pris d'autres langues (...) ah ouais / même rien que pour le plaisir /<sup>21</sup> ».

---

<sup>21</sup> Pour les conventions de transcription, voir en annexe.

L'enthousiasme que porte Elisa à l'apprentissage des langues étrangères est en lien avec son attrait pour les pays étrangers, en particulier pour les pays de l'Est.

Cet intérêt lui vient de ses parents, communistes, ils lui ont toujours parlé « de la place rouge », et ce sont eux qui ont développé chez elle l'envie de savoir « comment ça marche chez les autres ». Aujourd'hui, Elisa affirme que cette attirance particulière est due à « une interrogation personnelle et historique et politique », interrogation à mettre en perspective avec l'orientation politique de sa famille qui est « politiquement euh très engagée (...) communiste ». Ses parents se sont toujours montrés intéressés et concernés par l'histoire, la géographie et sur ce qu'il s'est passé en Europe de l'Est notamment, même s'ils n'ont que très peu voyagé en dehors de la France, transmettant ainsi à leur fille l'envie de savoir « les fameux pays d'Europe de l'est mais c'était QUOI c'était COMMENT », « d'aller discuter avec des gens (...) qui me racontent euh comment i(ls) vivaient et comment c'était AVANT », et ce depuis qu'elle est enfant parce qu'elle a toujours entendu parler de la place rouge dans sa famille.

De plus, Elisa s'est intéressée sur les origines de la langue romani : d'une part parce que ses élèves parlent cette langue, d'autre part parce qu'elle s'est questionnée sur la proximité qui relie les mots « Roumanie, Rom, Romani », elle a fait des recherches parce qu'elle veut lutter contre la discrimination et les idées reçues, ce qui témoigne de son engagement et de son implication dans l'enseignement du français à de jeunes allophones.

## **Ana**

A l'école en Pologne, le russe était obligatoire, en raison du contexte politique. Très tôt Ana a donc appris une langue étrangère (le polonais étant sa langue de scolarisation et de socialisation première), en faisant l'expérience d'une immersion en allemand, à l'âge de cinq ans, lorsqu'elle a vécu un an en Allemagne avec ses parents. Ana précise qu'elle ne parlait pas l'allemand, mais une langue qu'elle avait inventée pour communiquer avec les enfants de son âge, elle ne voulait pas parler allemand. La raison qu'elle invoque aujourd'hui est que son père détestait les allemands à cause des souffrances endurées par une partie de sa famille juive pendant la seconde guerre mondiale. Le rapport à ces deux langues est plutôt conflictuel, empreint du contexte de mal être dans lequel s'est fait l'acquisition du russe et de l'allemand. Dans sa famille, le polonais est donc la langue première, le yiddish la langue des chants et des prières, le hébreu la langue de l'écrit.

Pendant sa jeunesse, Ana a appris l'anglais de manière autodidacte, parce qu'elle voulait quitter la Pologne et cherchait une langue qui lui permettrait de partir, de fuir le régime communiste. D'où son intérêt pour les langues orientales, qu'elle voulait étudier.

Intérêt qu'elle n'a pas pu assouvir parce que son lycée ne proposait pas ces langues (ni l'anglais par ailleurs), mais le français. Ana raconte que certains des professeurs de son lycée la détestaient en raison de son nom de famille à résonance allemande (résonance qui rappelait à certains les souffrances endurées dans des camps de concentration allemands), et qu'elle avait toujours de très mauvaises notes à cause de cela. Pour montrer qu'elle n'était pas une mauvaise élève, Ana a appris toute seule la grammaire française. L'anglais et le français, deux langues qu'Ana a choisi d'apprendre et qu'elle a apprises presque toute seule, sont deux langues qui lui ont permis de se détacher de son environnement, et finalement, de quitter son pays. Après avoir réussi l'examen d'entrée à l'université spécialisée dans l'étude des langues romanes, Ana a donc entrepris des études de philologie des langues romanes grâce auxquelles elle a étudié en profondeur la théorie linguistique de la langue française, du latin et de l'italien.

C'est pourquoi aujourd'hui, elle comprend l'italien, étant capable de suivre une conversation en italien, sans toutefois pouvoir le parler. L'allemand aussi, Ana le comprend bien, et « se débrouille » pour le parler. Ses études en Pologne ne lui ont pas permis d'apprendre réellement à parler français, étant axées sur les aspects théoriques et linguistiques de la langue. Ce n'est qu'à son arrivée en France qu'elle a véritablement appris à parler la langue, cet apprentissage est sillonné d'expériences douloureuses, « violentes » dues aux réactions des autres sur son statut d'étrangère qui ne parlait pas le français. Lorsqu'elle évoque les débuts de sa vie en France, Ana parle de malheur, « j'étais malheureuse » me dit-elle, parce qu'« on t'écoutait pas on s'impatientait etcetera donc c'était assez violent »<sup>22</sup>. Avoir vécu une telle expérience lui permet aujourd'hui de « comprendre ses élèves », elle comprend ce qu'ils ressentent.

---

<sup>22</sup> Voir annexe Transcription des extraits d'entretien-Ana

## Salma

Au collège et au lycée, Salma a appris l'allemand en première langue étrangère, et l'anglais en seconde langue. Ces langues l'ont amenée à effectuer plusieurs séjours linguistiques en Allemagne et au Royaume-Uni, avant de partir vivre en Algérie. Elle se considère comme étant parfaitement bilingue en anglais, puisque chez elle, l'anglais est la langue utilisée pour communiquer par tous les membres de sa famille (son mari, ses deux enfants et elle).

Quant à l'allemand, matière pour laquelle « (elle avait) de sacrées bonnes notes », elle dit « être frustrée » au début d'une conversation en allemand parce qu'elle a des difficultés à trouver les bons mots, mais déclare toutefois être « compétente en allemand ». Salma indique qu'elle peut lire l'italien et l'espagnol, sans pour autant toujours le comprendre à l'oral. Ce sont des langues proches se justifie-t-elle, « ce sont des langues indo-européennes ». Lors de sa maîtrise de FLE, elle a aussi appris l'hébreu, et ses compétences en arabe étaient alors un atout dans pour l'apprentissage de l'hébreu. Lorsque j'ai récapitulé les langues qui composent son répertoire verbal, elle a insisté pour dire qu'elle a « honte » de dire qu'elle parle l'arabe, malgré le fait qu'elle le comprend et qu'elle a appris à lire l'arabe littéraire. Ce statut particulier de l'arabe va être détaillé dans les lignes qui suivent.

Française d'origine algérienne (voir 1.3), Salma affirme qu'elle n'a « pas eu la chance d'apprendre couramment l'arabe ». Même si chez elle, ses parents lui parlaient en arabe, sa sœur et elle, leur répondaient en français.

Pour elle, il n'y avait pas de raisons qui auraient pu la pousser à apprendre la langue d'origine de ses parents lorsqu'elle était jeune. D'une part parce qu'elle est née en France, et que même si ses parents étaient algériens, elle ne « voyait pas l'utilité d'apprendre l'arabe », et n'avait pas « une grande motivation ». « J'étais en France, la France c'est mon pays » dit-elle, comme un argument phare justifiant son désintérêt, voire son rejet de cette langue. Le regard que porte aujourd'hui Salma sur sa jeunesse renforce cet argument. En effet, selon ses mots, elle fait partie d'une génération différente de celle d'aujourd'hui « où on est fiers d'être arabes ». Jeune, elle voulait s'assimiler, réussir dans le système français, et ne voulait pas « être différente », autant de raisons qui explique d'après elle son attitude de rejet de cette langue de l'immigré, de l'étranger.

D'autre part, les trois ans passés à Oran, lui ont fait vivre des expériences qui l'ont confortée dans sa position. Lorsque ses parents étaient retournés trois ans vivre à Oran (voir 1.3), elle « avait la trouille de rester là-bas », et selon elle, c'est pour cette raison qu'elle n'a « pas fait d'efforts pour apprendre l'arabe » couramment. Au lycée français d'Oran elle suivait quand même des cours d'arabe et a appris à lire l'arabe littéraire, mais a subi des violences : elle s'est faite agresser dans la rue parce qu'elle «était vue comme une immigrée », « on nous appelait les immigrées » raconte-t-elle. Jeune fille née en France, elle avait les codes culturels français, ce qui entraînait parfois en conflit avec ceux des algériens : « ils n'étaient pas dans les mêmes codes culturels ».

Plusieurs incidents, comme celui mentionné précédemment, ou comme lors d'une séance au cinéma « elles se sont faites toucher » par des jeunes hommes algériens, lui ont fait prendre conscience de la distance culturelle, lui ont causé « un choc culturel ». Salma affirme que ces expériences lui ont fait prendre conscience qu'elle avait « la chance d'être une femme en France », et « (s'est) sentie française ». Cela l'a « aidée à ne plus avoir honte de dire je suis française », de retour en France.

Ainsi, Salma affirme comprendre l'arabe algérien, mais n'arrive pas vraiment à le parler, même si plus tard, de retour en France, elle a pris des cours d'arabe à l'université inter-âges. Lorsqu'elle aborde cette langue, elle insiste à chaque fois sur le fait qu'il s'agit de « l'arabe dialectal », « l'arabe algérien », comme si cette appellation accentuait l'aspect illégitime de cette langue. L'arabe algérien semble apparaître comme illégitime du point de vue de Salma, qui considère ne pas avoir suffisamment de compétences dans cette langue pour pouvoir dire qu'elle la parle, et illégitime du point de vue savant selon lequel il y aurait un « vrai » arabe, l'arabe littéraire<sup>23</sup>, et les « autres » arabes, les dialectes.

---

<sup>23</sup> Cette dénomination « arabe littéraire » renvoie à la langue du Coran. « C'est langue de la diplomatie ou d'une partie très importante de la littérature écrite. Elle est langue officielle et/ou nationale des pays arabes. Considérée comme sacrée, puisque langue du Coran, et érudite, puisque langue de l'écrit et des institutions, elle bénéficie d'un prestige et d'un statut dominant qui conduit à une (auto-)dévaluation de la langue parlée » (Barontini 2013 p.127).

## 2. Faire parler un questionnaire

Pour l'analyse de ces données, j'ai sélectionné les réponses aux questions concernant l'âge, le pays de naissance, les langues parlées et comprises, afin de dresser le portrait de la classe en termes d'âge et de répertoire linguistique (questions 1 à 14). Pour répertorier les langues présentes dans le répertoire verbal de chaque élève, j'ai rassemblé toutes les réponses aux questions portant sur les différentes langues connues et utilisées (questions 8, 11, 12 et 13). De nombreux élèves ont répondu de manière évasive aux questions portant sur les langues parlées avec leurs parents ou leurs proches (ils se sont contentés de répondre à la question 11 en faisant une énumération des langues parlées et comprises). C'est pourquoi il ne m'a pas semblé pertinent de détailler quelles langues sont parlées dans le cercle familial et quelles autres sont plutôt parlées avec les amis. Le but étant d'inventorier les langues présentes dans les répertoires verbaux des apprenants, et non de faire une étude sur leur utilisation. Les questions 15, 16, 17, 18, 19, 20 font l'objet d'une analyse quantitative et qualitative pour étudier le point de vue des élèves sur les pratiques plurilingues de leur enseignant.

En premier lieu, j'ai analysé les réponses données dans chaque classe en inventoriant notamment les langues présentes dans les répertoires verbaux, et en examinant les réponses aux questions sélectionnées. Ensuite, j'ai comparé les résultats de chaque classe entre eux pour en dégager les ressemblances, les points communs et expliquer les différences. Voici les questions 15, 16, 17, 18, 19 et 20 telles qu'elles figurent dans le questionnaire<sup>24</sup>:

15. Est-ce qu'elle (la professeure) te parle parfois dans ta langue ?

16. Est-ce que tu aimerais qu'elle te parle dans ta langue plus souvent ?

Pourquoi ? –parce que tu comprends mieux ?

-parce que tu te sens plus à l'aise ?

-autre raison ?

17. Est-ce que tu apprécies quand ton professeur te parle dans une langue autre que le français (dans ta langue ou une autre langue que tu comprends) ?

---

<sup>24</sup> Le questionnaire tel qu'il a été distribué aux apprenants se trouve en annexe.

Pourquoi ? –parce que tu comprends mieux ?

-parce que tu te sens plus à l'aise ?

-autre raison ?

18. Est-ce que tu parles dans ta langue en classe ? Si oui, avec qui et à quel moment ?

19. Est-ce que la professeure te fait parler dans ta langue parfois ? Si oui, à quel moment ?

20. Est-ce que ça te plaît de parler, de dire des mots dans ta langue quand ton professeur te le demande ?

Pourquoi ?

Tu trouves que c'est bien pour le cours ?

Dans un premier temps, j'ai traité et analysé les réponses au questionnaire classe par classe. J'ai croisé les informations numériques issues de l'analyse quantitative des réponses, avec celles fournies par les questions relatives aux répertoires verbaux des élèves. Ensuite, j'ai rassemblé ces informations, regroupant les données de chaque classe pour faire ressortir les points communs et les divergences. De plus, j'ai tenté de les expliquer à la lumière des éléments observés en classe et des informations recueillies par entretiens. L'objectif est de tirer des pistes de cette analyse pour étudier la dimension d'accommodation de l'enseignante à la pluralité linguistique et culturelle de ses élèves.

## ***2.1 Analyse classe par classe***

Cette analyse a consisté à relire minutieusement les réponses fournies par les élèves pour ensuite répertorier ces réponses sous la forme de mini-portraits, dans lesquels j'ai cité les justifications et les réponses données par les élèves (lorsque cela était possible).

Les informations portent sur l'âge, le pays de naissance, le répertoire verbal des élèves, ainsi que sur leurs réponses aux questions portant sur l'usage et la place accordée à leurs langues d'origine<sup>25</sup> en classe. Dans chaque classe, il y a autant de portraits que d'élèves ayant répondu au questionnaire.

### **Classe d'Elisa.- 14 élèves-**

**Fadel**<sup>26</sup> a 12 ans, il est né à Marseille<sup>27</sup>, et vit en France depuis 2 ans. Avant de venir en France, il a vécu en Algérie, où il parlait arabe et français à l'école. Il parle et comprend l'arabe, l'anglais, l'espagnol et le français. Il affirme que l'enseignante ne lui parle jamais dans sa langue mais qu'il ne souhaite pas non plus qu'elle le fasse (réponses question 15 et 16). Il n'apprécie d'ailleurs pas non plus lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français en classe (réponse question 17), mais parle dans sa langue en classe « avec un ami » (réponse question 18). Fadel indique que l'enseignante lui fait parler dans sa langue parfois (réponse question 19), mais cela ne lui plaît pas (réponse question 20), il est là « pour apprendre le français ».

**Sadik** a 16 ans et 6 mois, il est né en Algérie, où il parlait arabe et l'arabe classique à l'école. Il vit en France depuis un an maintenant. Il parle et comprend l'arabe et le français. Sadik assure que l'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, mais indique qu'il aimerait bien qu'elle le fasse, parce qu'il comprendrait mieux. De plus, il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français dans la classe, pour la même raison (meilleure compréhension). Il ne parle pas sa langue en classe, et l'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue. Pourtant, cela lui plairait, « parce que j'aime bien (sa) langue », et parfois c'est bien pour le cours, parfois non.

---

<sup>25</sup> Cette expression « langues d'origine » est quelque peu problématique. A quelles réalités renvoie « origine » ? Existe-t-il seulement des origines intrinsèques, clairement identifiables ? Je m'accorde avec Cuhe (2012) pour lequel « l'usage de ce terme peut parfois se révéler utile et même nécessaire dans la recherche, ne serait-ce que pour pouvoir analyser le traitement de la différence selon les origines, réelles ou supposées, des individus » (Cuhe 2012 cité par Barontini 2013 p.28). C'est donc en ce sens que j'utilise le terme « origine » : il permet d'identifier les langues et les cultures que portent avec eux les élèves allophones nouvellement arrivés en France.

<sup>26</sup> Les prénoms des élèves ont été modifiés, en essayant de garder des prénoms qui évoquent leur pays d'origine, afin de garantir leur anonymat.

<sup>27</sup> Sa réponse à la question « Où es-tu né ? » est « en Marseille ». Par la suite il affirme qu'on y parle arabe et être en France depuis 2 ans et avoir vécu en Algérie avant. J'ai supposé qu'il ne considérait pas la ville de Marseille comme étant en France.

**Camillo** a 14 ans, il est né en Italie et vit en France depuis 7 mois. A l'école il parlait italien. Il parle et comprend donc le français et l'italien. Il affirme que l'enseignante ne lui parle jamais dans sa langue, et qu'il n'aimerait pas non plus qu'elle le fasse. Cependant, il aime bien lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français en classe, parce qu'il se sent plus à l'aise. Il indique ne jamais parler dans sa langue en classe, mais que l'enseignante lui fait parler dans sa langue parfois, ce qui lui plaît : il trouve cela bien pour le cours.

**Dragan** a 14 ans, il est né en Serbie et vit en France depuis 3 ans. A l'école il parlait serbe. Il parle et comprend le serbe et le français. Il affirme que l'enseignante lui parle parfois dans sa langue, mais qu'il n'aimerait pas qu'elle le fasse plus souvent.

Pourtant, il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français en classe, parce qu'il se sent plus à l'aise. Il ne parle pas sa langue en classe, mais parfois l'enseignante lui demande de produire du discours dans sa langue, ce qui lui plaît.

**Pedro** a 14 ans, il est né au Portugal et vit en France depuis 10 mois. A l'école il parlait portugais. Il parle et comprend l'anglais, le portugais, l'espagnol et le français. L'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, et il n'aimerait pas qu'elle le fasse. Cependant, il apprécie lorsqu'elle utilise d'autres langues que le français en classe, parce qu'il comprend mieux. Il ne parle pas dans sa langue en classe, mais l'enseignante le fait parfois parler dans sa langue « quand j'oublie comment dire un mot en français ». Cela lui plaît, parce que « je comprends bien ».

**Adriana** a 11 ans, elle est née en Angola et vit en France depuis un an. A l'école elle parlait portugais. Elle parle et comprend le français et le portugais. Adriana affirme que l'enseignante ne lui parle pas dans sa langue mais qu'elle aimerait bien qu'elle le fasse, parce qu'elle comprendrait mieux et qu'elle se sentirait plus à l'aise. De plus, elle apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français en classe, parce que « c'est bien d'apprendre les autres langues ». Elle parle dans sa langue en classe « avec ma sœur », et l'enseignante lui demande parfois de produire du discours dans sa langue « quand les autres disent des mots dans leur langue ». Cela lui plaît, « parce que c'est bien », mais elle ne trouve pas cette pratique bénéfique pour le cours.

**Jovan** a 15 ans, il est né au Kosovo et vit en France depuis quatre ans. Avant de venir en France, il n'a pas été scolarisé. Il parle et comprend le serbe, le romani, le macédonien et le français. Il assure que l'enseignante lui parle parfois dans sa langue, mais qu'il ne souhaite pas qu'elle le fasse plus souvent. Pourtant, il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français en classe. Il parle dans sa langue « en cours », mais indique que l'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue, même s'il « trouve ça bien » pour le cours.

**Lucio** n'a pas indiqué son âge, il est né en Angola et vit en France depuis un an. A l'école il parlait portugais, c'est pourquoi il parle et comprend le français et le portugais. L'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, et il ne souhaite pas qu'elle le fasse. Il n'apprécie pas non plus lorsqu'elle utilise d'autres langues que le français en classe. Lucio parle dans sa langue en cours, et affirme que l'enseignante lui demande parfois de produire du discours dans sa langue, et que cela lui plaît, « parce que je comprends mieux », et que c'est bien pour le cours.

**Petar** a 12 ans, il est né en Macédoine et n'a pas été scolarisé dans son pays. Il vit en France depuis 2011. Il parle et comprend le turc, le macédonien et le français. Il indique que l'enseignante lui parle « des fois » dans sa langue, mais qu'il ne souhaite pas qu'elle le fasse plus souvent. Cependant, il apprécie « un peu » lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'il comprend mieux et qu'il se sent « un peu » plus à l'aise. Il parle dans sa langue en classe avec ses amis, et parfois l'enseignante le fait parler dans sa langue « pour me demander comment on dit ». Cela lui plaît, il le fait « parce qu'elle me le demande », et ne trouve pas que ce soit bénéfique pour le cours mais il « fait ça parce que c'est une professeure ».

**Jelica** a 14 ans, elle est née en Macédoine et vit en France depuis deux ans. A l'école elle parlait le macédonien. Elle parle et comprend le turc, le macédonien, le romani et le français. Jelica affirme que l'enseignante lui parle parfois dans sa langue, et qu'elle aimerait qu'elle le fasse plus souvent, parce qu'elle comprend mieux, qu'elle se sent plus à l'aise et parce que cela lui fait « plaisir ». Elle apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Jelica parle dans sa langue en classe « avec ma copine », mais indique que l'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue, même si cela lui plairait : « parce que je comprends mieux ».

**Danis** a 14 ans, il est né en Serbie et vit en France depuis deux ans. A l'école il parlait serbe. Il parle et comprend le serbe, le romani, le kosovar et le français. Il assure que l'enseignante lui parle parfois dans sa langue, et qu'il aimerait qu'elle le fasse plus souvent. Cependant, il n'apprécie pas lorsqu'elle utilise d'autres langues que le français. Danis parle sa langue « en cours », et indique que l'enseignante lui demande de produire du discours dans sa langue parfois, ce qui lui plaît et « trouve ça bien » pour le cours.

**Abdou** a 14 ans, il est né au Sénégal et vit en France depuis quatre ans. A l'école il parlait français et arabe. Il parle et comprend donc l'arabe, le français, le wolof et le soninké. L'enseignante ne lui parle jamais dans sa langue, et il n'aimerait pas qu'elle le fasse. Il ne parle pas dans sa langue en classe, mais l'enseignante lui demande parfois de produire du discours dans sa langue « pour dire des mots ». Cela lui plaît, mais il ne sait pas pourquoi, et trouve que c'est bien pour le cours.

**Mica** a 12 ans, il est né au Kosovo et vit en France depuis trois ans. Il n'a pas été scolarisé dans son pays de naissance. Il parle et comprend le macédonien, l'albanais et le français. Mica assure que l'enseignante lui parle parfois dans sa langue et qu'il aimerait qu'elle le fasse plus souvent. Cependant, il n'apprécie pas lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Il parle sa langue « en cours » et l'enseignante lui fait produire du discours dans sa langue parfois. Cela lui plaît, et il « trouve ça bien » pour le cours.

**Sinan** a 14 ans, il est né en Turquie et vit en France depuis huit mois. A l'école il parlait turc. Il parle et comprend donc le turc, ainsi que l'anglais et le français. Il affirme que l'enseignante lui parle parfois dans sa langue, mais il ne souhaite pas qu'elle le fasse plus souvent. De plus, il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'il comprend mieux. Il ne parle pas sa langue en classe, sauf « un peu », lorsque l'enseignante lui demande de produire du discours dans sa langue. Cela lui plaît parce que « Mme Elisa a dit dis-moi ça va moi parle », et il trouve que c'est « très bien » pour le cours.

## Résumé

Les élèves ont tous entre onze et seize ans et pour la plupart sont en France depuis plus d'un an (huit élèves sur quatorze), les autres sont ici depuis un an (trois élèves) ou moins (trois élèves). Les apprenants sont d'origines diverses : ils viennent de plusieurs pays d'Europe (Portugal, Italie), de pays africains (Angola, Sénégal, Algérie), des Balkans (Macédoine, Serbie, Kosovo) et du Moyen Orient (Turquie). La classe est un foisonnement hétéroclite de cultures et de langues. En effet, j'ai répertorié pas moins de treize langues différentes (albanais, portugais, turc, macédonien, anglais, kosovar, serbe, espagnol, romani, wolof, soninké, italien, arabe) pour quatorze élèves, chacun d'eux comptant au moins deux langues dans son répertoire verbal. La langue la plus répandue dans cette classe est le serbo-croate (quatre occurrences plus trois occurrences pour le macédonien, soit sept occurrences, soit la moitié des élèves) si l'on considère que le serbe et le macédonien peuvent être appréhendés comme étant la même langue<sup>28</sup>. Sachant que l'enseignante parle et comprend l'anglais, l'espagnol et le serbo-croate, comprend l'italien, cela lui confère des points communs avec ses élèves : elle partage un grand nombre des langues présentes dans leur répertoire verbal. **Sur le fait que l'enseignante parle la langue des apprenants :**

	Nombre de réponses positives	Nombre de réponses négatives	Total des réponses	Pourcentage de réponses positives	Pourcentage de réponses négatives
Question 15.	7	7	14	50%	50%
Question 16.	5	9	14	35%	64%
Question 17.	9	5	14	64%	35%
Question 18.	8	6	14	57%	43%
Question 19.	11	3	14	80%	20%
Question 20.	13	1	14	93%	7%

Tableau 1 : Répartition des réponses données par les élèves d'Elisa

<sup>28</sup> J'explique en détails ce point p.90, où je reviens sur la problématique de la dénomination des langues et des variétés de langues, en particulier sur la langue serbo-croate et ses nombreuses variantes.

La moitié des apprenants reconnaissent que leur enseignante leur parle dans leur langue parfois. L'autre moitié ne partage pas la langue utilisée par l'enseignante (le serbo-croate), et les élèves ont donc logiquement répondu que l'enseignante ne parle pas leur langue. En effet, sur quatorze élèves, sept parlent serbe (ou macédonien, même langue mais appelée différemment suivant le pays où elle est parlée<sup>29</sup>), ce qui correspond bien à la moitié de l'effectif.

Plus de la moitié (64%) des apprenants ne souhaitent pas que leur enseignante parle plus souvent dans leur langue. Inversement, plus de la moitié des apprenants (64%) apprécient lorsque l'enseignante leur parle dans une autre langue que le français. Les apprenants qui parlent dans leur langue en classe sont presque aussi nombreux que ceux qui ne le font pas, la différence n'est pas très importante, même si elle penche en faveur de ceux qui affirment parler leur langue en classe. Cela s'explique par le fait que les apprenants ne parlent pas tous la même langue, et que certains élèves ont des langues en commun dans leur répertoire verbal (le serbe et le romani). De plus, je pense que d'autres élèves partageant des langues de leur répertoire ne discutent pas en classe, raison pour laquelle ils ont répondu « non » à cette question.

Par ailleurs, presque tous les apprenants reconnaissent que l'enseignante leur demande parfois de produire du discours dans leur langue : 80%, contre 20% d'apprenants qui ont répondu que leur enseignante ne le leur demandait jamais. Certains de ceux qui ont répondu positivement précisent que cela arrive « quand les autres parlent leurs langues », ou que c'est « pour me demander comment on dit », ou bien, « quand j'oublie comment on dit en français ».

Les apprenants sont presque unanimes quant à savoir si cela leur plaît de parler dans leur langue à la demande de l'enseignant (93%). Leurs réponses sont claires et ils présentent différentes raisons pour les expliquer. Certains expriment leur approbation (« je trouve ça bien »), d'autres évoquent le fait que dire des mots dans leur langue lorsque l'enseignante le demande leur permet de mieux comprendre (« parce que je comprends mieux », « je comprends mieux »), d'autres encore manifestent une affection pour leur langue (« parce que j'aime bien ma langue »). Le seul élève qui n'aime pas quand l'enseignante fait parler les autres élèves dans leurs langues explique qu'il est là pour apprendre le français (« pour apprendre la langue française »), et qu'il ne veut donc pas entendre d'autres langues que le français en classe.

---

<sup>29</sup> Voir p.90.

Cette pratique d'enseignement est vécue positivement par une grande majorité des élèves, ils y voient une manière de faciliter la compréhension et un certain plaisir à parler leur langue, qui de fait est valorisée.

## **Classe de Leila-16 élèves-**

**Fahed** a 16 ans, il est né au Maroc et vit en France depuis huit mois. A l'école il parlait arabe. Il parle et comprend l'arabe marocain, l'espagnol, l'euskara et le français. Il affirme que l'enseignante parle parfois dans sa langue et qu'il aimerait qu'elle le fasse plus souvent, parce qu'il comprend mieux. De plus, il apprécie lorsqu'elle utilise d'autres langues que le français, parce qu'il comprend mieux. Il parle sa langue en classe « avec Baher des fois », et l'enseignante lui fait parler sa langue « parfois dans le cours ». Cela lui plaît et il trouve cela bien pour le cours.

**Onisim** a 19 ans, il est né en Géorgie et vit en France depuis deux ans. A l'école il parlait géorgien. Il parle et comprend le géorgien, le russe, l'erzid, le kurde, le serbe et le français. Il n'a pas répondu à la question 15, mais souhaite que l'enseignante lui parle dans sa langue plus souvent. Onisim apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'il comprend mieux. Il parle serbe « avec Roan », et parfois l'enseignante lui fait parler dans sa langue. Cela lui plaît et il trouve que c'est bien pour le cours.

**Sanogo** a 18 ans, il est né au Mali et vit en France depuis un an et demi. Il n'était pas scolarisé dans son pays de naissance. Il parle et comprend le français, le soninké et le bambara. Sanogo affirme que l'enseignante ne lui parle pas dans sa langue mais qu'il aimerait qu'elle le fasse plus souvent, parce qu'il comprend mieux et qu'il se sent plus à l'aise. De plus, il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues, pour les mêmes raisons. Il ne parle pas dans sa langue en classe, et l'enseignante ne lui demande jamais de produire du discours dans sa langue. Cela lui plairait, « pour comprendre mieux ».

**Esmir** a 17 ans, il est né en Bosnie et vit en France depuis sept mois. A l'école il parlait bosniaque, anglais et allemand. Il parle et comprend le bosniaque, l'anglais, le russe et le français. Il indique que l'enseignante ne lui parle jamais dans sa langue et qu'il aimerait qu'elle le fasse, parce qu'il comprend mieux. De plus, il apprécie lorsqu'elle utilise d'autres langues que le français, pour la même raison. Il ne parle pas sa langue en classe et parfois l'enseignante le fait parler en « bosniaque ». Cela lui plaît mais il ne trouve pas que ce soit une bonne chose pour le cours.

**Keicha** a 18 ans, elle est née au Congo et vit en France depuis un an. Elle n'a pas répondu à la question sur la langue parlée à son école. Keicha parle et comprend le français, le portugais et le lingala. Elle affirme que l'enseignante lui parle parfois dans sa langue, et ne souhaite pas qu'elle le fasse. Cependant, elle apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'elle comprend mieux et qu'elle se sent plus à l'aise. Elle parle sa langue « avec mes amis pendant la pause ». L'enseignante ne lui fait pas parler dans sa langue, mais cela lui plairait, « parce qu' (elle) comprend mieux », sans toutefois trouver que c'est bien pour le cours.

**Carla** a 17 ans, elle est née en Angola et n'a pas répondu à la question 9 (depuis combien de temps es-tu en France ?). Elle parlait le français à l'école en Angola, et parle et comprend le portugais et le français. L'enseignante ne parle pas dans sa langue, et Carla « n'aimerai(t) pas qu'elle parle (sa) langue », même si elle comprend mieux. Elle n'apprécie pas non plus lorsque l'enseignante utilise d'autres langues. Elle parle dans sa langue en classe « avec (sa) collègue ». Carla indique que l'enseignante lui fait produire du discours dans sa langue « en cours », et cela lui plaît, parce qu'elle « aime (sa) langue ». Elle trouve que c'est bien pour le cours.

**Abbès** a 18 ans, il est né en Algérie et vit en France depuis huit mois. A l'école il parlait arabe, français et anglais. Il parle et comprend donc l'arabe algérien et le français. Il n'a pas répondu à la question 15, mais indique ne pas souhaiter que l'enseignante parle dans sa langue. Il n'apprécie pas non plus qu'elle utilise d'autres langues que le français. **Abbès** parle sa langue en classe, et l'enseignante lui fait parler parfois dans sa langue. Cela lui plaît et il trouve que c'est « très bien » pour le cours.

**Aude** a 17 ans, elle est née au Congo et vit en France depuis huit mois. A l'école elle parlait français. Elle parle et comprend le lingala et le français. L'enseignante ne lui parle jamais dans sa langue, et Aude n'aimerait pas qu'elle le fasse. De plus, elle n'apprécie pas non plus que l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Elle parle sa langue en classe, et l'enseignante lui demande parfois de produire du discours dans sa langue. Cela lui plaît.

**Hafez** a 18 ans, il est né en Afghanistan et vit en France depuis 1 an et 6 mois. Il indique qu'à l'école il parlait français. Il parle et comprend le dari, l'anglais, le persan, le brahoui, l'ouzbèke, l'hazara, le pashtou et le français. Il affirme que l'enseignante lui parle parfois dans sa langue et qu'il aimerait qu'elle le fasse plus souvent, parce qu'il comprend mieux. En outre, Hafez apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Il parle dans sa langue en classe, mais n'a pas su répondre en quelles occasions. L'enseignante lui demande parfois de produire du discours dans sa langue, mais cela ne lui plaît pas, parce que « (il) apprend le français ». Il trouve toutefois que c'est bien pour le cours.

**Ildir** a 16 ans, il est né en Albanie et vit en France depuis sept mois. A l'école il parlait albanais et anglais. Il parle et comprend donc l'albanais, l'anglais et le français. Il affirme que l'enseignante ne lui parle jamais dans sa langue, mais qu'il souhaite qu'elle le fasse, parce qu'il comprend mieux et qu'il se sent plus à l'aise. De plus, il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Ildir ne parle pas sa langue en classe, sauf les fois où l'enseignante « (lui) demande parfois ». Cela lui plaît et il trouve que c'est bien pour le cours.

**Aarash** a 18 ans, il est né en Afghanistan et vit en France depuis 2013. A l'école il parlait le dari. Il parle et comprend le dari et le français. L'enseignante ne parle pas dans sa langue. Aarash n'a pas répondu aux autres questions.

**Divine** a 16 ans, elle est née au Congo et vit en France depuis trois ans. A l'école elle parlait français. Elle parle et comprend le lingala et le français. Divine affirme que l'enseignante ne lui parle pas dans sa langue et qu'elle ne souhaite pas qu'elle le fasse, même si elle comprendrait mieux et se sentirait plus à l'aise. Cependant, elle apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, pour les mêmes raisons. Elle parle dans sa langue en classe « avec (ses) amis pendant la pause ». L'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue, même si cela lui plaît « parce qu'(elle) comprend mieux », sans toutefois trouver que c'est bon pour le cours.

**Faitai** a 16 ans, elle est née en Côte d'Ivoire et vit en France depuis un an. A l'école elle parlait français. Elle parle et comprend attier et français. Elle n'a pas répondu à la question 15 mais a indiqué qu'elle souhaite que l'enseignante parle dans sa langue parce qu'elle comprendrait mieux et qu'elle se sentirait plus à l'aise. Cependant, elle n'apprécie pas, lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Faitai ne parle pas sa langue en classe, et l'enseignante ne lui fait jamais produire du discours dans sa langue, ce qui ne lui plairait pas d'ailleurs.

**Safietou** a 17 ans, elle est née au Sénégal et n'a pas répondu à la question 9 (depuis combien de temps es-tu en France ?). Elle parlait français à l'école. Elle parle et comprend le peul et le français. L'enseignante ne parle pas dans sa langue mais Safietou aimerait qu'elle le fasse. Pourtant, elle n'apprécie pas lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Elle ne parle pas sa langue en classe, et l'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue, ce qui ne lui plairait pas et qui n'est pas bénéfique pour le cours selon elle.

**Armand** n'a presque pas répondu aux questions. Il a cependant indiqué qu'il souhaite que l'enseignante parle dans sa langue parce qu'il comprend mieux, et qu'elle lui demande parfois de parler dans sa langue, ce qui lui plaît.

**Roan** a 18 ans, il est né au Kosovo et vit en France depuis dix mois. A l'école (en Allemagne) il parlait allemand et anglais. Il parle et comprend le kosovar, le serbe, l'albanais, l'allemand, le bosniaque, le néerlandais et le russe. L'enseignante ne lui parle jamais dans sa langue, mais il aimerait qu'elle le fasse, parce qu'il comprendrait mieux. Roan apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, pour la même raison (meilleure compréhension). Il ne parle pas sa langue en classe. Il indique que l'enseignante lui demande parfois de produire du discours dans sa langue : « oui allemand ». Cela lui plaît, parce que c'est « leuk<sup>30</sup> », mais il ne trouve pas que ce soit bien pour le cours.

---

<sup>30</sup> Cet élève parle néerlandais, langue qu'il a en commun avec moi. Il a écrit « leuk » en néerlandais sachant que je comprendrai ce que cela veut dire : « plaisir, agréable ».

## Résumé

Les élèves ont tous entre seize et dix-neuf ans, et pour la plupart, ne sont en France que depuis quelques mois ou tout juste un an, seuls quatre élèves vivent en France depuis plus d'un an. Leurs origines sont diverses : ils viennent d'Afrique (Côte d'Ivoire, Mali, Sénégal, Congo RDC, Angola, Maroc, Algérie), du Moyen Orient (Afghanistan), des Balkans (Kosovo, Bosnie, Albanie), et du Caucase (Géorgie). J'ai recensé au total vingt-sept langues différentes parlées et/ou comprises par les seize apprenants (arabe, espagnol, euskara, géorgien, russe, erzid, kurde, serbe, soninké, bambara, bosniaque, anglais, lingala, pashtou, dari, ouzbèke, hazara, braouhi, albanais, persan, peul, kosovar, allemand, néerlandais, macédonien, attier). Les élèves sont donc tous plurilingues (seuls six élèves sur dix déclarent parler deux langues, leur langue première et le français et sont donc bilingues, plurilingue signifiant à mon sens parler et comprendre à des degrés divers plus de deux langues). La diversité linguistique est très riche dans cette classe, peu d'élèves ont une langue en commun, c'est pourquoi ils communiquent essentiellement en français, langue commune à tous. Seuls deux élèves ont une langue en commun avec leur enseignante : l'arabe.

### Sur le fait que l'enseignante parle la langue des apprenants :

	Nombre de réponses positives	Nombre de réponses négatives	Total des questionnaires remplis *	Pourcentage de réponses positives	Pourcentage de réponses négatives
Question 15.	3	10	16	18,75%	62,5%
Question 16.	11	3	16	68,75%	18,75%
Question 17.	10	4	16	62,5%	25%
Question 18.	7	6	16	43,75%	37,5%
Question 19.	11	4	16	68,75%	25%
Question 20.	13	2	16	81,25%	12,5%

Tableau 2 : Répartition des réponses données par les élèves de Leila

\*un élève n'a presque pas répondu au questionnaire mais seulement aux questions 15, 19 et 20. Un autre élève n'a pas répondu à la question 15, un autre n'a pas du tout répondu aux questions 16 à 20.

Plus de la moitié des élèves ont répondu que l'enseignante ne leur parlait jamais dans leur langue, seuls trois ont répondu l'inverse. Cela s'explique par le fait que seuls deux élèves partagent une langue de leur répertoire avec l'enseignante : ce sont les élèves arabophones. Tous les autres élèves ne parlent ni ne comprennent l'arabe, ce pour quoi je pense que l'enseignante n'utilise que rarement cette langue en classe.

Une majorité des élèves aimerait que leur enseignante leur parle plus souvent dans leur langue, seuls trois ne le souhaitent pas, l'un d'eux a même précisé « je n'aimerais pas qu'elle parle ma langue ». Plus de la moitié des élèves apprécient quand l'enseignante s'adresse à eux dans une autre langue que le français (62,5%).

Ils sont presque aussi nombreux à ne pas parler leur langue en classe que ceux qui le font (43,75% de oui contre 37,5% de non), cela est dû au fait qu'ils ne parlent pas tous la même langue, à la diversité des répertoires verbaux. En effet, seuls quelques élèves parlent la même langue (ceux originaires du Congo parlent lingala, ceux qui viennent d'Afghanistan parlent persan et ceux du Maghreb parlent arabe), les autres ne partagent pas les langues de leur répertoire ou n'ont pas l'habitude de discuter en classe.

Une grande partie des élèves reconnaissent que l'enseignante leur demande de produire du discours dans leur langue. Cela correspond à des occasions où l'enseignante demande comment se dit tel mot (« oui elle me demande parfois », « oui je parle en cours »), et certains ont même précisé en quelle langue l'enseignante leur demande de dire des mots (« en allemand, « en bosniaque »). La question est de savoir comment l'enseignante formule cette demande, je détaillerai cela dans les analyses d'interactions en classe.

Les élèves ont presque tous (plus de 80%) répondu que cela leur plaît de dire des mots dans leur langue quand leur professeur le leur demande, quelques-uns n'apprécient pas cela (soit deux élèves sur les quinze qui ont répondu à cette question). Un des deux élèves à qui cela ne plaît pas a expliqué qu'il était là pour apprendre le français (sous-entendu : pas les autres langues), et ne souhaite donc pas entendre d'autres langues dans le cours de français. Les autres qui ont répondu positivement évoquent plusieurs raisons.

Celle qui revient le plus souvent est celle de la compréhension, parler leur langue facilite la compréhension (« parce que je comprends mieux », « pour comprendre mieux »). Une autre raison est liée au plaisir, à la dimension affective de la langue (« oui ça me plaît », « parce que j'aime ma langue », « leuk »).

De plus, certains élèves considèrent que cette pratique d'enseignement a un bon effet sur le cours de français, ils jugent que c'est « très bien » pour le cours. Ainsi, en faisant dire des mots dans leurs langues, l'enseignante facilite la compréhension et valorise les élèves parce qu'un certain plaisir est associé au fait de pouvoir s'exprimer dans sa langue.

### **Classe de Salma -12 élèves présents-**

**Stefan** a 17 ans, il est né en Italie et vit en France depuis deux ans. A l'école (en Italie) il parlait anglais. Il parle et comprend l'italien, le serbe, le macédonien et le français. L'enseignante ne lui parle pas dans sa langue. A la question 16 (est-ce que tu aimerais qu'elle te parle dans ta langue plus souvent ?) il a répondu « française », ce que je ne sais pas trop interpréter, d'autant plus qu'ensuite il a justifié sa réponse en disant « parce que j'aime bien ». Cela veut-il dire qu'il souhaite que l'enseignante lui parle dans sa langue et que cela lui plaît ? C'est ainsi que je l'ai interprété. De plus, Stefan apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'il comprend mieux et qu'il se sent plus sûr. Il parle sa langue « quand un ami macédonien il a pas compris », et l'enseignante lui fait parler dans sa langue « quand un ami il comprend pas un mot ». Cela lui plaît, mais il n'a pas su dire pourquoi : « chepa ». Il ne pense pas que c'est bénéfique pour le cours.

**Kamel** a 17 ans, il est né en Algérie (« au bled »), et vit en France depuis « 100 ans ». A l'école il parlait arabe, français et espagnol, langues qui composent son répertoire. Il affirme parler et comprendre « toutes les langues ». L'enseignante ne parle pas dans sa langue et il ne souhaite pas qu'elle le fasse, même s'il comprendrait « un peu » mieux et qu'il se sentirait plus à l'aise. Cependant, il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, pour les mêmes raisons. Il parle « tout le temps » sa langue en classe « avec Saadi ». Kamel n'a pas répondu à la question 19, mais indique que ça lui plaît de parler sa langue en classe à la demande de l'enseignante : « oui j'aime bien ». Selon lui, ce n'est pas une bonne chose pour le cours.

**Seddik** a 17 ans, il est né en Algérie et vit en France depuis neuf mois. A l'école (en Algérie) il parlait arabe et français. Il parle et comprend l'arabe, l'anglais et le français. Il affirme que l'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, et qu'il ne souhaite pas qu'elle le fasse. Il n'apprécie pas non plus lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Seddik parle « tout le temps » sa langue en classe « avec Mehdi ». Il indique que l'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue, mais que cela lui plairait : « parce que ». C'est bon pour le cours d'après lui.

**Mehdi** a 17 ans, il est né en Tunisie et vit en France depuis « février 2013 ». A l'école (en Tunisie) il parlait arabe. Il parle et comprend l'arabe et le français. Il affirme que l'enseignante parle parfois dans sa langue, et qu'il aimerait qu'elle le fasse plus souvent. Cependant, il n'apprécie pas lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Mehdi parle sa langue en classe mais l'enseignante ne lui demande pas de produire de discours dans sa langue. Cela lui plairait parce que « la professeure est très gentille », et il trouve que c'est bon pour le cours.

**Deborah** a 18 ans, elle est née au Congo et vit en France depuis un an et cinq mois. A l'école (au Congo) elle parlait français. Elle parle et comprend le portugais, le français, le lingala, le swahili, le kikongo, le tshilouba et le français. L'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, mais Deborah aimerait qu'elle le fasse, parce qu'elle comprendrait mieux. De plus, elle indique apprécier lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce que « ça sonne bien » et qu'elle se sent plus à l'aise. Elle parle sa langue en classe « parfois avec (ses) amis ». L'enseignante lui fait produire du discours dans sa langue « pendant le cours chez vous ça se dit comment ? ». Elle aime parler sa langue à la demande de l'enseignante : « avec plaisir je lui répond quand elle me demande ». Cependant, selon elle ce n'est pas bien pour le cours parce que « (elle est) là pour apprendre le français ».

**Larisse** a indiqué avoir 13 ans (mais je pense que ce n'est pas vrai : il a 18 ans), il est né au Congo et vit en France depuis 10 mois. Il parlait lingala à l'école. Il parle et comprend le lingala et le français. L'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, et même s'il n'a pas répondu clairement à la question 16, il a dit « je me sens plus à l'aise ». Il a répondu de la même manière à la question 17, en précisant : « je suis en France. On me parle français mais je préfère », sans plus de précisions. Il n'a pas répondu aux autres questions.

**Vilyaphone** a 18 ans, elle est née au Laos et vit en France depuis huit mois. Elle a indiqué parler français à l'école au Laos, mais cela me semble invraisemblable au vu de son niveau de français. Elle parle et comprend le laotien, le thaïlandais, le vietnamien et le français. L'enseignante ne parle pas dans sa langue, mais elle aimerait bien que ce soit le cas, parce qu'elle comprend mieux. Vilyaphone apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Elle ne parle pas sa langue en classe et l'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue, pourtant cela lui plairait.

**Ceyhan** a 19 ans, elle est née en Turquie et vit en France depuis dix mois. Elle a indiqué parler français et turc quand elle était à l'école dans son pays de naissance. Elle parle et comprend le turc, l'anglais et le français. Ceyhan affirme que l'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, et qu'elle ne le souhaite pas non plus. De plus, elle n'apprécie pas lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Elle parle sa langue « avec (ses) amis turcs ». L'enseignante ne lui fait pas parler sa langue, ce qui ne lui plairait d'ailleurs pas.

**Jiraïr** a 18 ans, il est né en Arménie et vit en France depuis deux ans. En Arménie, il parlait arménien, russe et anglais à l'école. Il parle et comprend l'allemand, le russe, l'anglais, le kurde, l'arménien et le français. Il affirme que l'enseignante lui parle parfois dans sa langue, mais qu'il ne souhaite pas qu'elle le fasse plus souvent. Jiraïr n'apprécie pas lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français. Il ne parle pas sa langue en classe et l'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue. Cela lui convient parce que cela ne lui plaît pas : « parce que je veux apprendre française » dit-il. Il ne trouve pas cela bien pour le cours.

**Esengo** a 18 ans, il est né au Congo et n'a pas indiqué depuis combien de temps il vit en France. Au Congo il parlait français et anglais à l'école. Il parle et comprend le lingala, l'anglais et le français. Il affirme que l'enseignante parle sa langue : « français » a-t-il répondu. J'ai interprété cela de la façon suivante : Esengo considère que le français est sa langue, puisqu'il indique que l'enseignante la parle. A cette langue s'ajoute le lingala, qui est la langue réservée à la sphère intime puisqu'il ne souhaite pas que l'enseignante la parle. Cela me fait penser que ces deux langues revêtent deux statuts et deux fonctions différentes : le français est la langue publique, le lingala la langue d'appartenance, la langue du « cœur » qu'il reconnaît sous l'appellation « ma langue ».

Je considère donc que l'enseignante n'utilise pas cette langue. Il ne souhaite pourtant pas qu'elle parle dans sa langue plus souvent et n'apprécie pas non plus qu'elle utilise d'autres langues que le français. Esengo parle sa langue (lingala) en classe, mais indique que l'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue. Cela lui plairait pourtant : « parce que c'est (sa) langue ».

**Zanga** a 17 ans, il est né au Congo et vit en France depuis un an. A l'école (au Congo) il parlait lingala et français, ces deux langues constituent son répertoire verbal. L'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, mais il aimerait bien qu'elle le fasse parce qu'il comprendrait mieux. Il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, et parle dans sa langue en classe « avec amis ». Zanga indique que l'enseignante ne lui fait pas parler dans sa langue, mais cela lui plairait (sans justifier sa réponse).

**Saadi** a 17 ans, il n'a pas indiqué où il est né, et vit en France depuis trois ans. Au Maroc il parlait arabe, français et espagnol à l'école. Il parle et comprend l'arabe, le berbère, l'espagnol, l'arménien, l'anglais et le français. Il affirme que l'enseignante lui parle dans sa langue parfois, mais ne souhaite pas qu'elle le fasse plus souvent, parce qu'il se sent plus à l'aise si elle ne le fait pas. Saadi apprécie quand l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'il comprend mieux et qu'il se sent plus à l'aise. Il parle sa langue en classe mais l'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue. Cela ne lui plairait pas, mais il ne sait pas pourquoi « \*\_\* », et ne trouve pas que ce soit bien pour le cours.

## **Résumé**

Les élèves ont entre treize (ou dix-huit, voir ci-dessus : Larisse) et dix-neuf ans, avec une majorité d'élèves de dix-sept ans. La plupart sont en France depuis au moins un an (6 élèves sur 12), l'autre moitié vit ici depuis quelques mois. La réponse « depuis 100 ans » peut être interprétée comme une manifestation de son agacement, comme une façon de me montrer avec humour qu'il n'a pas envie de répondre au questionnaire. Je ne sais donc pas depuis combien de temps cet élève vit en France, peut-être depuis toujours, ou peut-être depuis quelques mois. Plus de la moitié (huit élèves sur douze) sont nés sur le continent africain : quatre élèves au Congo, deux élèves en Tunisie, un élève au Maroc et un élève en Algérie.

Les autres élèves viennent d'Asie (Laos), d'Europe (Italie), du Moyen Orient (Turquie et Arménie).

Il y a donc dans cette classe une grande diversité des origines, avec cependant une proportion plus élevée d'élèves originaires d'Afrique. J'ai recensé au total vingt langues différentes pour douze élèves (arabe, anglais, turc, portugais, lingala, kikongo, tchilouba, swahili, arménien, russe, allemand, italien, serbe, macédonien, laotien, vietnamien, thaïlandais, berbère, espagnol). Cela signifie qu'ils parlent et/ou comprennent tous au moins deux langues, certains d'entre eux comptant pas moins de sept langues différentes dans leur répertoire verbal (trois élèves indiquent parler et/ou comprendre plus de cinq langues différentes). La réponse « toutes les langues » signifie-t-elle que l'apprenant parle et/ou comprend un très grand nombre de langues ? Ou est-ce là encore une façon de me signifier avec humour que ce questionnaire l'importune ? Lorsque j'ai demandé à cet élève quelles langues il parle, il m'a répondu « beaucoup » en citant plusieurs langues dont le berbère, l'espagnol et l'arabe. J'interprète donc sa réponse évasive comme une manière de manifester son agacement tout en revendiquant son plurilinguisme. La diversité linguistique de cette classe est donc riche et variée, tous les apprenants étant au moins bilingues (langue première plus le français). Leur langue commune est pour la plupart d'entre eux le français.

**Sur le fait que l'enseignante parle la langue des apprenants :**

	Nombre de réponses positives	Nombre de réponses négatives	Total des réponses*	Pourcentage de réponses positives	Pourcentage de réponses négatives
Question 15.	3	7	12	25%	58%
Question 16.	4	6	12	33%	50%
Question 17.	6	5	12	50%	42%
Question 18.	8	3	12	67%	25%
Question 19.	2	6	12	17%	50%
Question 20.	8	2	12	67%	17%

Tableau 3 : Répartition des réponses données par les élèves de Salma

\*tous les élèves n'ont pas compris la question et n'ont donc pas su ou pas voulu y répondre. Cela concerne toutes les questions sauf la question 18 : la question 15,16 et 20 (10 réponses), les questions 17 et 18 (11 réponses), et la question 19 (8 réponses).

Un peu plus de la moitié (58%) des élèves ont répondu que leur enseignante ne parle pas leur langue, soit sept réponses négatives et trois réponses positives à cette question. Cela s'explique par le fait que quatre élèves de la classe sont arabophones, langue qu'ils ont en commun avec leur enseignante. Cependant, seuls deux de ces élèves ont répondu « oui » à cette question, la troisième réponse positive étant celle d'un apprenant qui parle aussi allemand, langue qu'il partage avec l'enseignante. Les deux autres arabophones n'ont pas reconnu que l'enseignante parle parfois dans leur langue. J'explique cette différence par l'hypothèse suivante : il y aurait une différence entre la nomination des langues et la pratique des apprenants qui les parlent, les catégorisations des langues ne correspondraient pas au vécu des locuteurs. Ces élèves refusent de convenir que l'enseignante parle arabe peut-être parce qu'elle a un accent, ou que ce n'est pas la même variété d'arabe. Pourtant ces deux apprenants parlent l'arabe algérien, comme l'enseignante, mais comme ils ne partagent pas la même appellation de cette langue, ils ne reconnaissent pas que leur enseignante la parle aussi. De fait, sur dix élèves qui ont répondu à cette question, seuls trois reconnaissent que leur enseignante parle leur langue (que ce soit arabe ou allemand), les autres élèves, n'ont pas de langues en commun avec leur enseignante autres que le français.

La moitié des apprenants ne souhaite pas que l'enseignante leur parle plus souvent dans leur langue, soit six élèves sur les dix qui ont répondu à cette question. L'un d'eux a même expliqué qu'il ne le souhaite pas parce qu'ici on ne doit pas parler d'autres langues que le français (« en France on parle français »<sup>31</sup>), marquant ainsi son désapprobation quant à l'utilisation de langues étrangères dans sa classe. Les autres, c'est-à-dire quatre élèves, ont répondu l'inverse et aimeraient que l'enseignante leur parle dans leur langue. Deux d'entre eux ont expliqué « bien aimer » cela (« parce que j'aime bien ») ou que cela leur permet de se sentir plus à l'aise (« je me sens plus à l'aise »). Je remarque donc qu'une dimension de plaisir et de bien-être est associée au fait que l'enseignante parle parfois une des langues des apprenants.

---

<sup>31</sup> Cette phrase suscite des questions : on pourrait avoir l'impression qu'il s'agit du discours rapporté.

Quant au fait de savoir si les apprenants apprécient lorsque l'enseignante utilise une autre langue que le français pour communiquer, les réponses positives sont légèrement plus nombreuses: six élèves sur onze ont répondu « oui » à cette question. Une petite majorité des apprenants voit donc d'un bon œil les moments où leur enseignante communique avec eux dans une autre langue, et une notion de plaisir et de bien-être y est associée : « parce que ça sonne bien », (je me sens) « plus sûr ».

Un grand nombre d'élèves (huit sur douze) affirment parler leur langue en classe. Cela s'explique par le fait que trois apprenants parlent lingala entre eux, quatre parlent « tout le temps » arabe, et un parle macédonien « pendant le cours quand un ami macédonien il a pas compris ». Les trois élèves qui ont répondu « non », correspondent à ceux qui n'ont pas de langue en commun avec les autres (turc, laotien ou arménien).

Sur huit élèves qui ont répondu, plus de la moitié (six) affirment que l'enseignante ne leur demande jamais de produire du discours dans leur langue. Deux apprenants affirment le contraire, et l'un d'eux précise que c'est « pendant le cours quand un ami macédonien il comprend pas un mot », l'autre explique que c'est lorsque l'enseignante demande « chez vous ça se dit comment ? ». Peu d'élèves ont donc fait l'expérience d'une telle demande de la part de l'enseignante et ont été amenés à produire du discours dans leur langue.

Une large moitié (huit sur dix) des apprenants aiment parler leur langue à la demande de l'enseignante, et dans leurs justifications, j'ai constaté que cela leur fait plaisir : « oui j'aime bien », « avec plaisir je réponds quand elle me demande ». En parallèle à cette joie liée au fait de produire du discours dans leur langue, j'ai noté que les élèves associent ce plaisir au fait qu'ils aiment leur langue (« parce que j'aime ma langue »). Un des élèves qui n'apprécie pas le fait de parler dans sa langue explique être là pour apprendre le français (« parce que je veux apprendre le français »), sous-entendu, parler dans sa langue ralentit son apprentissage, ou peu même l'empêcher d'apprendre le français.

Même s'ils sont nombreux à apprécier parler dans leur langue, un certain nombre d'élèves estiment que ce n'est pas bon pour le cours, cinq ont seulement répondu « non », et un élève explique « non je suis là pour apprendre le français », faisant ainsi écho à la justification de la réponse négative à la question 20.

Ces justifications font penser à du discours que les apprenants auraient rapporté. S'agirait-il du discours rapporté de leurs parents, des autres enseignants, ou du discours circulant dans le contexte de scolarisation ? C'est une question à laquelle mon enquête n'apporte pas de réponse, mais qui me semble importante à soulever.

Ainsi, en leur demandant de dire certains mots dans leur langue, l'enseignante valorise ces élèves, puisque cela leur fait plaisir et qu'ils aiment leur langue. Ceux à qui cela ne plaît pas estiment qu'ils ne sont pas là pour parler dans leurs langues mais pour apprendre le français, raison qui justifie aussi que les élèves pensent que cette pratique n'apporte pas d'élément positif au cours de français.

### **Classe d'Ana-13 élèves**

J'ai observé les classes d'Ana du 28 janvier au 21 mars 2014, et durant la période qui sépare la fin de mes observations et la réalisation du questionnaire, plusieurs élèves ont quitté la classe de la plateforme d'accueil pour intégrer d'autres classes du dispositif UPE2A.

Les treize apprenants qui ont rempli ce questionnaire sont ceux qui n'ont pas encore quitté la plateforme d'accueil, c'est pourquoi je les ai pris à part, ne voulant faire participer à cette enquête uniquement les apprenants que j'ai connus et observés.

**Zelina** a 15 ans, elle est née en Tchétchénie et vit en France depuis quatre mois. Elle a indiqué parler français à l'école dans son pays de naissance, mais cela me semble improbable au vu de son niveau de français. Elle parle et comprend le russe, le tchéchène, l'anglais et le français. Zelina affirme que l'enseignante lui parle parfois dans sa langue et qu'elle aimerait qu'elle le fasse plus souvent parce qu'elle comprend mieux. De plus, elle apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, pour la même raison. Elle ne parle pas sa langue en classe, mais l'enseignante lui demande parfois de produire du discours dans sa langue, ce qui lui plaît « parce qu' (elle) comprend mieux ». Elle trouve que c'est bien pour le cours « parce qu' (elle) comprend mieux ».

**Cornel** a 15 ans, il est né en Roumanie et vit en France depuis six mois. Il a indiqué qu'à l'école en Roumanie il parlait français. Il parle et comprend le roumain et le français. L'enseignante ne lui parle jamais dans sa langue mais il aimerait qu'elle le fasse.

De plus, il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'il comprend mieux. Il parle « un peu » dans sa langue en classe « et beaucoup français ». Cornel affirme que l'enseignante lui fait parler dans sa langue parfois, ce qui lui plaît « parce qu'(il) aime bien (sa) langue ».

**Alzana** a 12 ans, elle est née au Kosovo et vit en France depuis onze mois. A l'école elle parlait albanais et anglais. Elle parle et comprend l'albanais, l'anglais et le français. Alzana affirme que l'enseignante lui parle parfois dans sa langue et qu'elle aimerait qu'elle le fasse plus souvent, parce qu'elle comprend mieux. En outre, elle apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, pour la même raison. Elle parle sa langue en classe « avec (son) ami ». L'enseignante lui demande parfois de produire du discours dans sa langue, ce qui lui plaît : « je suis contente » dit-elle. Cela est bon pour le cours selon elle.

**Mokonzi** a 12 ans, il est né au Congo et vit en France depuis quatre mois. A l'école au Congo il parlait français. Il parle et comprend le lingala et le français. L'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, mais il aimerait qu'elle le fasse. De plus, il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'il comprend mieux. Il parle sa langue en classe « avec (sa) sœur ». Mokonzi indique que l'enseignante ne le fait pas parler dans sa langue en classe, mais que cela lui plairait : « parce que j'aime bien ma langue » dit-il. Cependant, il ne trouve pas que c'est bon pour le cours.

**Eliona** a 13 ans, elle est née en Albanie et vit en France depuis trois mois. A l'école en Albanie elle parlait albanais, anglais, serbe et français. Ce sont aussi ces langues qui composent son répertoire verbal. Elle affirme que l'enseignante ne lui parle pas dans sa langue mais qu'elle aimerait bien qu'elle le fasse, sans en justifier la raison. Eliona apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'elle comprend mieux. Elle n'a pas répondu à la question 18, mais a indiqué que l'enseignante lui demande parfois de produire du discours dans sa langue : c'est bien pour le cours a-t-elle mis en guise de réponse.

**Afejda** a 16 ans, elle est née en Allemagne et vit en France depuis un an et quatre mois. A l'école en Allemagne elle parlait allemand. Elle parle et comprend le croate, le serbe, l'allemand, le néerlandais, l'albanais et le français. L'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, mais elle aimerait qu'elle le fasse, sans justifier sa réponse.

Afejda apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'elle comprend mieux. Elle n'a pas répondu à la question 18, mais indique que l'enseignante lui fait parler dans sa langue parfois, ce qui lui plaît, et qu'elle considère comme bénéfique pour le cours.

**Mihai** a 12 ans, il est né en Roumanie et vit en France depuis six ans. A l'école il parlait roumain. Il parle et comprend le roumain et le français. Mihai affirme que l'enseignante ne lui parle pas dans sa langue mais qu'il aimerait qu'elle le fasse parce qu'il comprend mieux et que « ça (lui) fait plaisir ». Pourtant, il n'apprécie pas lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français : « parce que je connais pas » dit-il. Il parle sa langue en classe « avec (ses) copains ». L'enseignante ne lui fait pas parler sa langue, mais cela lui plairait, parce qu'il comprendrait mieux. Il trouve que c'est bien pour le cours.

**Bahije** a 14 ans, elle est née en Allemagne et vit en France depuis un an. A l'école elle parlait allemand et anglais. Elle parle et comprend le kosovar, l'allemand, le flamand, le serbe, le macédonien et le français. L'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, mais Bahije aimerait bien qu'elle le fasse, parce qu'elle comprend mieux et que « c'est plus facile ». De plus, elle apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'elle comprend mieux et qu'elle se sent plus à l'aise. Elle parle sa langue en classe « avec (sa) sœur ». L'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue, mais cela lui plairait, « ça (lui) fait plaisir ». « Bah bien sûr » c'est bien pour le cours a-t-elle répondu.

**Arandjel** a 14 ans, il est né en Macédoine et vit en France depuis trois mois. Je pense qu'il n'a pas compris la question 7 (dans quel pays as-tu été à l'école pour la première fois ?), puisqu'il a répondu « oui j'y suis ». Il parle et comprend le macédonien, le serbe, l'albanais, l'arabe et le français. Il affirme que l'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, et qu'il ne souhaite pas non plus qu'elle le fasse. Pourtant, il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce qu'il comprend mieux et qu'il se sent plus à l'aise. Arandjel parle sa langue en classe, aussi à la demande de l'enseignante en quelques occasions. Cela lui plaît et il trouve que c'est bien pour le cours parce que « ça (lui) fait plaisir ».

**Traian** a 13 ans, il est né en Espagne et vit en France « depuis novembre ». Il n'a pas été à l'école avant de venir en France. Il parle et comprend le croate, l'italien, le serbe, le macédonien, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le néerlandais, le flamand, le lingala, l'allemand et le français. L'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, et il n'aimerait pas non plus qu'elle le fasse « parce qu'elle parle pas (sa) langue ». Cependant, il apprécie lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, parce que « c'est rigolo ». Traian parle sa langue en classe « avec (ses) amis ». De plus, « elle me fait parler dans ma langue » répond-il à la question 19. Mais cela ne lui plaît pas, même s'il trouve que c'est bien pour le cours.

**Mandhour** a 16 ans, il est né en Tunisie et vit en France depuis cinq mois. A l'école il parlait français et arabe. Il parle et comprend l'arabe, l'anglais et le français. Il affirme que l'enseignante ne parle pas sa langue : « elle parle pas arabe ». De plus, il ne souhaite pas qu'elle le fasse, sans justifier, et il n'apprécie pas non plus lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français « parce que comme ça (il) comprend vite le français ». Mandhour parle sa langue en classe « des fois avec (son) ami ». L'enseignante ne lui demande pas de produire du discours dans sa langue, ce qui lui plairait pourtant et il trouve que c'est bon pour le cours.

**Redina** a 12 ans, elle est née au Kosovo et vit en France depuis six mois. A l'école elle parlait kosovar. Elle parle et comprend le kosovar, l'anglais et le français. L'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, mais Redina aimerait qu'elle le fasse parce qu'elle comprendrait mieux et se sentirait plus à l'aise. Pourtant, elle n'apprécie pas que l'enseignante utilise d'autres langues que le français : « j'ai besoin d'apprendre le français » dit-elle. Elle parle « kosovar et anglais » en classe, et indique que l'enseignante lui demande parfois de produire du discours dans sa langue. Cela lui plaît, parce qu'elle « aime (sa) langue ». Elle trouve que c'est bien pour le cours.

**Anta** a 13 ans, elle est née au Congo et vit en France depuis deux mois. A l'école elle parlait français et kikongo. Elle parle et comprend le lingala, le kikongo, l'anglais et le français. Elle affirme que l'enseignante ne lui parle pas dans sa langue, mais Anta aimerait bien qu'elle le fasse, parce qu'elle comprend mieux et qu'elle se sent plus à l'aise. Cependant, elle n'apprécie pas lorsque l'enseignante utilise d'autres langues que le français, « parce que j'ai besoin d'apprendre le français » dit-elle.

En classe elle parle « lingala et français », mais l'enseignante ne lui demande pas de parler dans sa langue. Cela lui plairait, parce qu'elle « aime (sa) langue », et trouve que c'est bien pour le cours.

## Résumé

Les élèves sont de jeunes adolescents, âgés entre douze et seize ans. La plupart ne sont en France que depuis quelques mois ou tout juste un an. Seuls deux élèves ont indiqué vivre en France depuis plus d'un an un an et quatre mois pour l'un, et six ans pour l'autre. Cette dernière réponse m'intrigue. En effet, l'élève en question ne parle et ne comprend que quelques mots de français, est-il possible qu'il vive en France depuis six ans sans jamais y avoir été scolarisé ? Ou a-t-il mal compris la question et voulait-il dire « depuis six mois » ? Je n'ai pas de réponses à ces questions, elles restent donc en suspens. Les élèves de ce groupe sont à la plateforme d'accueil UPE2A, qui est la première structure à prendre en charge les enfants allophones peu de temps après leur arrivée. Cela explique qu'ils aient indiqué vivre en France depuis quelques mois.

Beaucoup d'élèves (sept élèves sur treize) sont nés dans les Balkans (Macédoine, Albanie, Kosovo, Roumanie), trois sont nés en Europe (deux en Allemagne, un en Espagne), et une élève vient du Caucase (Tchéchénie). Les autres élèves sont nés en Afrique Centrale (deux élèves au Congo) et en Afrique du Nord (un élève en Tunisie). J'ai répertorié un total de seize<sup>32</sup> langues différentes dans les réponses données par les élèves : allemand, anglais, croate, roumain, serbe, kosovar, russe, arabe, tchéchéne, lingala, néerlandais, kikongo, flamand, italien, macédonien, albanais. Cela signifie que ces élèves comptent tous au moins deux langues dans leur répertoire verbal, dix même pour l'un d'eux. La diversité et la richesse linguistiques et culturelles sont grandes, permettant aux élèves de communiquer entre eux en plusieurs langues, ce qui donne lieu à une intercompréhension remarquable : une multitude de langues fuse de tous côtés.

---

<sup>32</sup> Ou douze si l'on considère que le flamand et le néerlandais sont un seul et même système linguistique dont l'appellation change en fonction de certaines variations et du lieu où il est parlé. Cette considération vaut aussi pour le serbe, le croate et le macédonien. Cependant, j'ai préféré transcrire les langues telles qu'elles sont nommées par les élèves parce qu'elles reflètent leur vécu, leur biographie langagière : les différentes variantes du même système linguistique n'ont pas été apprises dans le même contexte, d'où la différence de dénomination.

**Sur le fait que l'enseignante parle la langue des apprenants :**

	Nombre de réponses positives	Nombre de réponses négatives	Total des réponses*	Pourcentage de réponses positives	Pourcentage de réponses négatives
Question 15.	2	11	13	15%	85%
Question 16.	10	3	13	80%	20%
Question 17.	10	3	13	80%	20%
Question 18.	1	10	13	8%	80%
Question 19.	8	4	13	62%	31%
Question 20.	11	1	13	85%	8%

Tableau 4: Répartition des réponses données par les élèves d'Ana

\*En raison de quelques difficultés de compréhension, certaines questions n'ont pas obtenu de réponse. Cela concerne la question 18, à laquelle deux élèves n'ont pas répondu, la question 19, à laquelle un élève n'a pas répondu, et la question 20, à laquelle un élève n'a pas répondu.

Une grande majorité des élèves (85%) affirme que leur enseignante ne communique pas dans leur langue en classe. Cela s'explique par le fait qu'Ana ne partage que deux des langues parlées et comprises par les apprenants (en plus du français) : l'allemand et le russe. En effet, les deux élèves qui ont répondu « oui » à cette question sont ceux qui disposent d'une de ces deux langues dans leur répertoire (je m'attendais à avoir trois réponses positives à cette question parce que deux élèves parlent et comprennent l'allemand, mais seule l'une d'entre elles a répondu « oui » à la question).

Quant à savoir s'ils souhaitent que leur enseignante utilise plus souvent une de leurs langues pour communiquer, ils ont presque unanimement répondu par l'affirmative (80% des élèves), et justifient leur choix en disant « c'est plus facile », ou « ça me fait plaisir ».

Ces justifications montrent d'une part que l'utilisation des langues des apprenants facilite la compréhension, ce qui peut être considéré comme un atout pour l'apprentissage. D'autre part, on constate que cela est une source de plaisir pour les apprenants, dimension liée à l'affect qu'il ne faut pas sous-estimer en ce qu'elle joue un rôle important, voir essentiel dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Des trois élèves qui ont répondu « non » à la question 16, seul un a justifié son choix en expliquant « non parce que comme ça j'apprends vite le français ». Cet élève considère que communiquer dans une des langues de son répertoire l'empêche de progresser rapidement dans l'apprentissage du français.

J'ai retrouvé cet argument dans deux justifications à la question 17, sur le fait qu'ils apprécient ou non l'utilisation d'autres langues que le français par leur enseignante : « non j'ai besoin d'apprendre le français ». Cependant, les réponses négatives sont de loin inférieures en nombre aux réponses positives : 80% des élèves affirment apprécier le fait que leur enseignante communique en d'autres langues dans la classe, l'un d'eux a même ajouté qu'il trouvait cela « rigolo ». Là aussi je constate qu'un certain plaisir, une certaine joie est liée à l'utilisation des langues des apprenants par l'enseignante, qui ainsi faisant valorise les langues des élèves.

Presque tous les élèves (dix élèves sur treize) affirment parler dans leurs langues en classe, les réponses que j'ai pu noter précisent : « avec mes amis », « avec ma sœur », « kosovar et français », « lingala et français », « je parle des fois avec mon ami » etc. En effet, nombreux sont ceux dont les amis ou la sœur partagent les mêmes langues, comme je l'ai évoqué plus haut. Une seule élève ne partage cependant pas les langues de son répertoire avec les autres : elle est la seule de la classe à parler russe et tchéchène.

Les proportions sont moins significatives pour la question 19, où une petite majorité (huit élèves sur les douze qui ont répondu) d'élèves a indiqué que leur enseignante leur demande parfois de produire du discours dans leur langue. Les autres ont affirmé le contraire. Les apprenants ne reconnaissent donc pas tous dire quelques mots, quelques phrases dans leur langue à la demande de l'enseignante. J'explique cela par le fait que si l'enseignante a en effet demandé à plusieurs reprises aux apprenants de lire, de dire quelque chose dans leur langue, elle ne l'a pas demandé expressément à chacun des élèves, par inadvertance ou par manque de temps.

En revanche, les élèves ont été remarquablement nombreux à affirmer apprécier parler leurs langues en classe : onze élèves sur treize ont répondu positivement à cette question 20. J'ai relevé deux types de justifications : la première porte sur l'aspect compréhension, facilitée par l'usage des langues des apprenants qui disent « oui parce que je comprends mieux », aspect que l'on retrouve aussi dans une des justifications à la question « tu trouves que c'est bien pour le cours ? ». La seconde porte sur la dimension affective, le contentement associé au fait de parler dans sa langue : « je suis contente », « ça me fait plaisir », « oui parce que j'aime ma langue ». Ainsi, parler, dire des mots dans leurs langues est source de joie, constitue un agrément et valorise de fait les apprenants, qui « aime(nt) (leur) langue ».

### ***3. Analyse synthétique***

#### **3.1 Un foisonnement de langues et de cultures**

Ce qui saute aux yeux lorsque l'on parcourt les réponses aux questions portant sur les langues utilisées, comprises et parlées par les cinquante-cinq jeunes allophones qui ont participé à mon enquête, c'est la multitude de langues différentes. Dans chaque classe, j'ai recensé plus de langues différentes qu'il n'y a d'élèves. Dans la classe de Salma par exemple, j'ai dénombré pas moins de vingt langues pour douze élèves (soit presque deux fois plus de langues que d'élèves), et ces proportions apparaissent aussi dans les autres classes (voir ci-dessus pour plus de détails). De ce fait, chaque apprenant compte au moins deux langues dans son répertoire verbal, et nombreux sont ceux qui ont plus de deux langues à leur actif : ils sont tous plurilingues<sup>33</sup>.

J'ai répertorié au total quarante-quatre langues différentes parmi les cinquante-cinq apprenants. D'un point de vue strictement linguistique, bien que les cela fait toujours débat parmi les linguistes, il y aurait quarante langues différentes parmi les cinquante-cinq élèves. En effet, le flamand peut être considéré comme étant une variante du néerlandais, tout comme le croate, le bosniaque et le kosovar peuvent être vues comme des variantes de la langue standard serbo-croate.

---

<sup>33</sup> La définition de ce concept est détaillée dans l'introduction à la troisième partie « Analyse interprétative ».

Si l'on se penche sur l'histoire des politiques langagières en ex-Yougoslavie, on constate qu'avant la dislocation du régime soviétique, les politiques linguistiques exercées par la Yougoslavie (en tant qu'état fédéral) prônaient l'égalité des langues, en lien avec l'idéologie égalitaire exprimée par la devise de « fraternité et unité », reconnaissant ainsi les différents dialectes de la langue slave du sud. Après la chute de la Yougoslavie, l'idéologie des Etats-Nations est entrée en vigueur, et les langues nationales ont assumé un rôle symbolique plus important dans l'imaginaire collectif (Škiljan, 2004). Le changement le plus important tient en réalité aux nouveaux noms officiels attribués aux langues nationales (serbe, croate, bosniaque), noms qui ont remplacé l'ancien terme serbo-croate (Thomas, 2002). Dans le cas particulier du serbo-croate, les politiques linguistiques issues de l'idéologie de l'Etat-Nation, ont proclamé l'autonomie des langues et des états respectifs (la Croatie et la Serbie), par conséquent deux variantes sont officiellement standardisées et reconnues (ainsi qu'elle l'étaient déjà en ex-Yougoslavie) (Škiljan 2004). Dans ces nouveaux états, des processus ont été mis en œuvre pour purifier les variantes, devenues des langues nationales. Par exemple, en Croatie cela a consisté à « proscrire tous les mots qui ont une apparence « serbisante » et à leur substituer des mots croates [...] et qui sont souvent des néologismes, des archaïsmes ou proviennent de dialectes » (Škiljan 2004). Les politiques linguistiques nationalistes ont tenté de différencier le serbe du croate. Or, le serbo-croate, ou le croato-serbe, est l'appellation de la langue standard tel qu'elle a été codifiée et normalisée au XIX<sup>ème</sup> siècle, sur la base de trois dialectes du serbe (le štokavien, le kajkavien et le čakavien), conséquence de l'accord de Vienne de 1850 par lequel il a été convenu d'opter pour une langue standard commune dont le štokavien (dialecte géographiquement le plus répandu en ex-Yougoslavie) constitue la base (Kordič 2004).

Le serbo-croate comporte plusieurs variantes, différences régionales, qui permettent de reconnaître l'origine géographique du locuteur ou du scripteur, et qui permettent par conséquent de distinguer les standards serbe, croate, bosniaque, monténégrin (Thomas 2002). Ces variantes présentent cependant un point commun important : elles sont toutes constituées à partir de la même base, le štokavien (Kordič, Thomas).

Ces différences ne forment pas un obstacle à l'intercompréhension, c'est-à-dire « une communication presque parfaite dans le cadre d'échanges complexes [...], la compréhension quasi-totale, par un locuteur d'une variante, de productions orales (médias...) ou écrites (presse, littérature...) d'une autre variante » (Thomas 2002).

Ce critère d'intercompréhension est essentiel pour certains linguistes croates comme Snježana Kordić, pour affirmer que du point de vue linguistique, il s'agit d'une seule et même langue comportant plusieurs variantes. La dénomination de la langue serbo-croate varie donc en fonction des représentations que se font les locuteurs de cette langue, en fonction de leur situation géographique. Il s'agit donc, pour reprendre Thomas, d'un cas de « lingonymes », c'est-à-dire, « de plusieurs appellations données à une même langue ou à des variantes d'un système linguistique » (Thomas 2002). Pour Kordić, il s'agit d'une langue au sens linguistique, et de trois langues politiques (quatre si on prend en compte le monténégrin).

Sans entrer dans les débats sociolinguistiques et politiques sur le serbo-croate, je m'accorde sur le point de vue de ces chercheurs : les locuteurs de Croatie, de Serbie, de Bosnie Herzégovine et du Monténégro, parlent la langue serbo-croate, avec des variantes spécifiques à leur situation géographique, variantes qui n'empêchent pas l'intercompréhension. Les noms officiels donnés à ces variantes révèlent une fonction identitaire de la langue : l'idéologie nationaliste veut que la langue porte le nom du peuple qui la parle (Thomas 2002), et les locuteurs nomment leur langue en fonction de leurs sentiments d'appartenance à leurs pays.

Cependant, j'ai opté pour transcrire les langues et les variantes telles que les apprenants l'ont fait : ils nomment la variété de langues suivant le lieu où ils l'ont apprise, suivant leurs représentations par rapport à ces langues. Ces différences d'appellation reflètent les parcours migratoires des élèves et donnent une indication sur la façon dont les apprenants vivent leurs langues. Les locuteurs nomment leur propre idiome et les idiomes qu'ils distinguent autour d'eux, et « connaissent plusieurs termes pour chaque idiome car la polynomie des langues est la règle plutôt qu'elle ne serait l'exception » (Tabouret-Keller 1997 p.9). Les différentes nominations des langues portent des investissements identificatoires, révèlent les représentations qu'ont les locuteurs de leurs langues et de celles des autres et apportent un éclairage sur la façon dont les locuteurs investissent les idéologies langagières<sup>34</sup> (Tabouret-Keller 1997). Cette question de l'appellation des langues est importante du point de vue pédagogique : il serait intéressant de voir par exemple si enseignants et apprenants partagent ces appellations, et comment cela se traduit dans l'intercompréhension en classe.

---

<sup>34</sup> Ce concept d'idéologie langagière a fait l'objet d'une explication en première partie de ce mémoire, p.28, où je présente les notions clés utilisées dans mon enquête sociolinguistique et interactionniste.

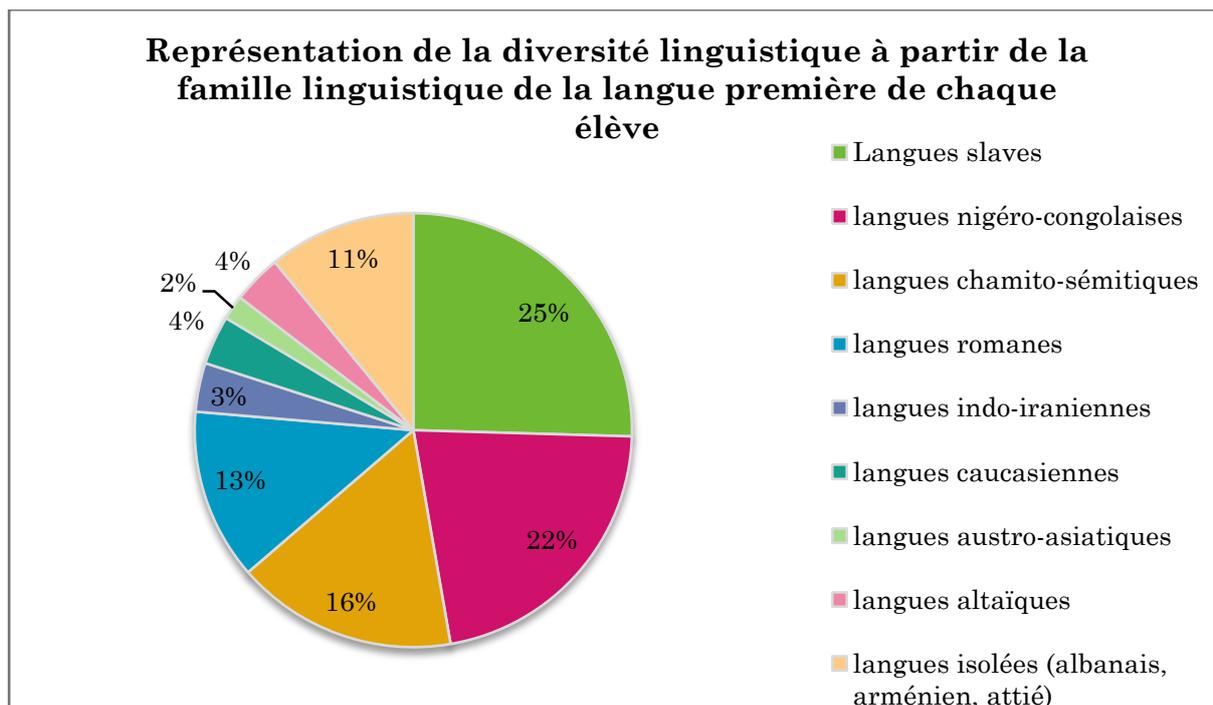
De plus, comme indiqué précédemment, cette question en soulève une autre : comment les élèves investissent et interprètent les idéologies langagières ? Ce serait là une piste de recherche à approfondir. Pour cela, il serait nécessaire de rendre compte de toutes les idéologies langagières attachées aux différentes langues dont se composent les répertoires verbaux des apprenants. Puis, de voir comment ces idéologies s'actualisent ou non dans les représentations qu'ils ont de leurs langues et dans leurs pratiques discursives.

Les lignes qui suivent détaillent les familles de langues auxquelles appartiennent les différentes langues et variété dialectales que j'ai recensées au cours de mon enquête. J'ai fait le choix de présenter ces langues à partir de leurs familles linguistiques, en intégrant des cartes représentant la répartition géographique de ces parlers, pour mettre en lumière la pluralité linguistique et culturelle qui fait la richesse et la complexité des classes de FLE<sup>35</sup>.

Afin d'avoir une vision d'ensemble de cette diversité linguistique, j'ai répertorié les différentes familles linguistiques représentées dans la figure ci-dessous. Pour ce faire, je n'ai pris en compte que la langue première (langue inscrite en premier par les élèves dans leurs réponses au questionnaire, et à la question 11 en particulier) des apprenants :

---

<sup>35</sup> Petite précision terminologique : Les enseignantes auprès desquelles j'ai réalisé mon enquête, utilisent toutes le terme « FLE » pour désigner leur activité professionnelle, ce qui va à l'encontre de l'appellation institutionnelle (selon laquelle elles sont professeures de FLS ou de FLsco). Cécile Goï et Emmanuelle Huver (2012) rappellent que de nombreux auteurs s'accordent pour dire que le Français Langue Seconde est un sous-ensemble de la catégorie Français Langue Etrangère, et trouve son origine dans l'enseignement du français dans les anciennes colonies française. En ce qui concerne l'enseignement du français à des allophones résidant en France, la catégorisation pose problème. En effet, pour ces apprenants, le français est à la fois une langue sociale et une langue support des apprentissages, à la fois langue à étudier, langue de l'étude et langue de l'évaluation des savoirs (Goï et Huver 2012) : en ce sens le français a le statut de langue de scolarisation (FLsco), sous-groupe du FLS. Selon ces auteurs, du point de vue didactique essentiellement, les différentes catégories ne seraient en réalité pas distinctes les unes des autres, pas « étanches » : un continuum relie le FLE, le FLS et le FLM. Dans ce continuum, le FLS conserve « un statut hybride », entre le FLE et le FLM. Mais cette définition ne prend pas en compte le point de vue des enseignants. Et je m'accorde avec Goï et Huver sur ce point : ces catégorisations sont à complexifier, « voir à désintégrer ». Les différentes appellations FLE/FLS renvoient à des positionnements identitaires, et sont à envisager comme des catégorisations subjectives, personnelles, issues du vécu et des représentations des enseignants de français à des élèves allophones (Goï et Huver 2012) C'est pourquoi j'ai repris l'appellation « FLE », qui est celle donnée par les enseignantes de mon enquête.



36

Graphique 1 : Représentation de la diversité linguistique

L'on constate que les familles linguistiques les plus représentées sont celles des langues slaves, nigéro-congolaises et chamito-sémitiques. En effet, les langues slaves correspondent à la langue première pour 25% des apprenants, 22% des apprenants ont inscrit une langue nigéro-congolaise comme langue première, et les langues chamito-sémitiques sont la langue première pour 16% des élèves. Les autres familles linguistiques sont représentées de façon moins significative. Les 37% restants sont répartis entre les langues romanes (langue première pour 13% des apprenants), les langues isolées telles que l'albanais, l'arménien et l'attié (11% des élèves), les langues caucasiennes (pour 4% des apprenants), les langues altaïques (langue première pour 4% des élèves), les langues indo-iraniennes (3% des élèves) et les langues austro-asiatiques (langue première pour 2% des apprenants). Les cartes qui vont suivre, avec leurs couleurs marquantes, permettent de mieux appréhender la diversité des origines et des cultures qui habitent ces classes.

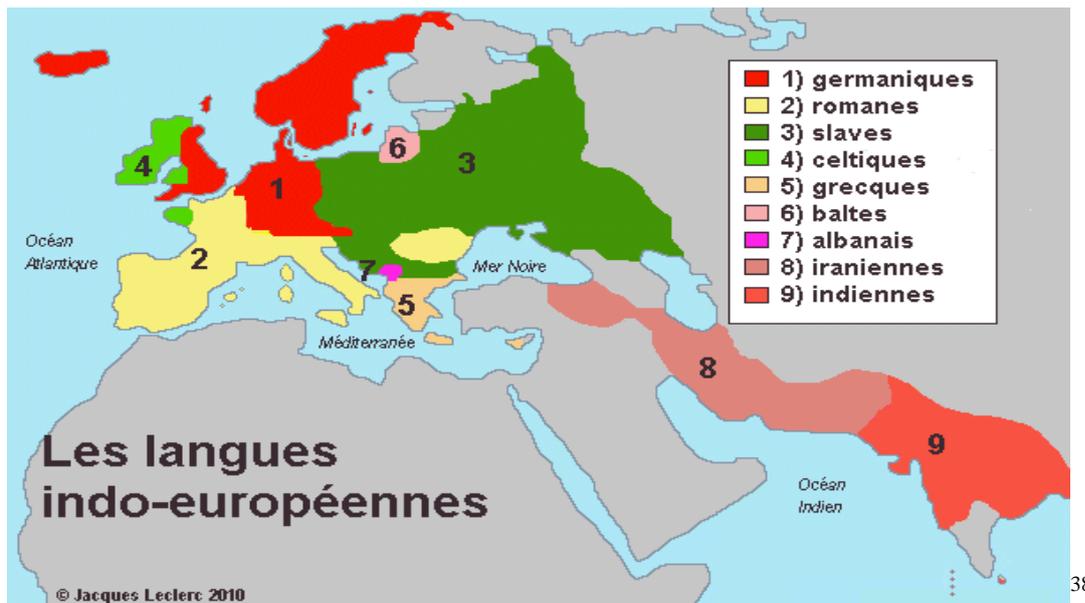
<sup>36</sup> J'ai intégré dans cette figure deux sous-groupes de la grande famille linguistique des langues indo-européennes : les langues slaves et les langues romanes sont des sous-ensembles de la famille indo-européenne.

Un grand nombre de ces langues fait partie de la famille indo-européenne. Cette famille regroupe les langues d'Europe et d'Asie dont la structure est proche, et présentent des liens de parenté remarquables<sup>37</sup>. Si l'on observe de plus près ces langues présentes dans les répertoires langagiers des apprenants, et que l'on les examine au niveau des sous-groupes, on note qu'il y a des langues indo-iraniennes, telles que le persan, le brahoui, le kurde, le dari et le pashtou. Ce sous-groupe est le plus important des langues indo-européennes, avec environ sept cents locuteurs et six cents langues différentes, l'aire linguistique s'étend du Kurdistan turc jusqu'au centre de l'Inde, incluant une partie de l'Irak, puis l'Iran, le Pakistan, l'Afghanistan, et le Bangladesh. L'on trouve aussi des langues romanes (ou italiques) comme l'espagnol, l'italien, le portugais et le roumain, et des langues germaniques comme l'anglais, l'allemand et le néerlandais. Les langues slaves sont également nombreuses, les élèves parlent le serbo-croate ou une de ses nombreuses variantes, et russe. Enfin, certains élèves déclarent parler le romani, langue de la famille indo-européenne parlée par les tziganes, peuple indo-européen d'origine indienne (Leclerc 2010).

D'autres langues ne font pas partie de sous-groupes mais forment des isolats linguistiques. Elles ne sont rattachées à aucune famille linguistique et demeurent ainsi inclassables pour les linguistes qui ne parviennent pas à démontrer de filiation ou l'origine génétique avec d'autres langues. C'est le cas de l'albanais, présent dans de nombreux répertoires verbaux des élèves, et de l'arménien. La carte des familles linguistiques parlées sur le continent européen permet de visualiser la répartition géographique de ces langues :

---

<sup>37</sup> D'après le classement des langues réalisé par Jacques Leclerc, Québec, TLFQ, Université Laval de Québec (Canada), consulté en ligne à <http://www.axl.cefanelaval.ca/monde/famindeur.htm> le 30 mai 2014.



Carte 1 : Répartition géographique des langues indo-européennes

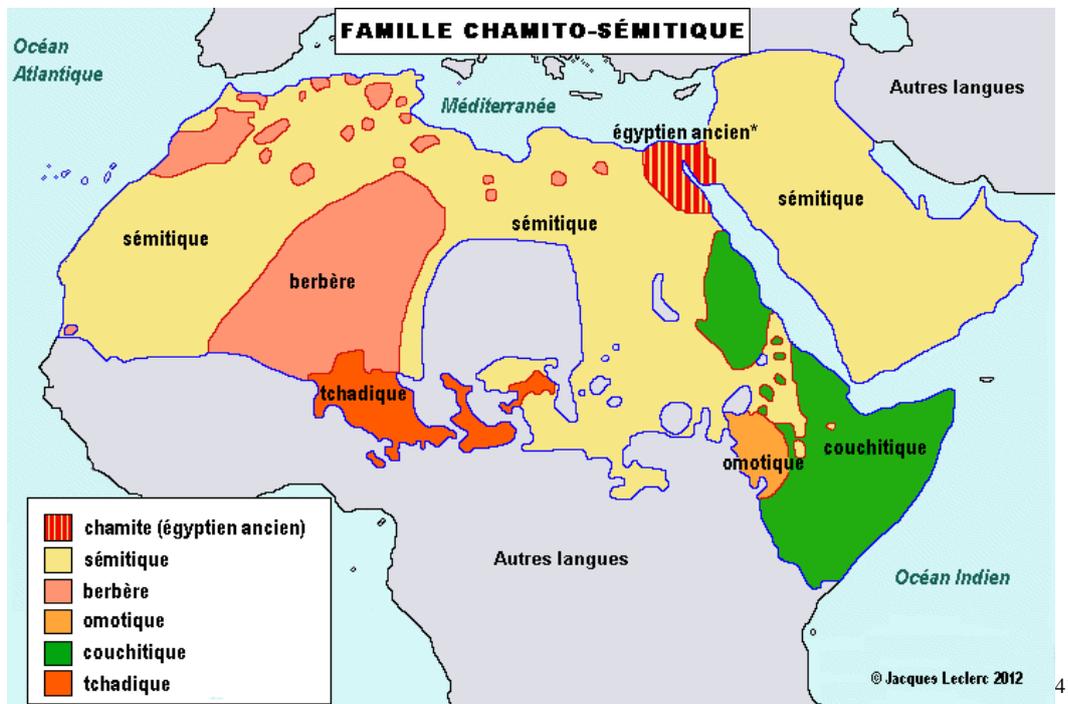
D'autres langues présentes dans les répertoires linguistiques des élèves ne font pas partie de la famille indo-européenne, mais de trois autres familles de langues dont la caractéristique est une répartition dispersée, correspondant aux différents peuples qui utilisent ces langues : la famille altaïque<sup>39</sup>, la famille basque et la famille caucasienne. Cette dernière famille comporte quarante langues différentes parlées par moins de dix millions de locuteurs. Ainsi, un élève utilise le tchéchène, langue nakho-daguestanienne (du nord-est du Caucase), un autre parle le géorgien, langue kartvélienne (du Sud du Caucase). Les langues parlées par les apprenants faisant partie de la famille altaïque sont le turc et l'ouzbèke (langues du groupe turc). Un seul élève a déclaré utiliser l'euskara, langue basque.

Deux autres grandes familles linguistiques sont représentées dans cette multitude de langues : c'est la famille des langues chamito-sémitique (ou afro-asiatique), et celle des langues nigéro-congolaise.

<sup>38</sup> Carte issue du site de l'aménagement linguistique du monde, consulté le 30 mai 2014 à <http://www.axl.cefanelaval.ca/monde/famindieur.htm>

<sup>39</sup> « La famille altaïque doit son nom aux monts Altaï, un massif de quatre chaînes de montagnes de l'Asie centrale s'étendant des frontières du sud de la Russie à la Mongolie et à la Chine. La famille altaïque regroupe une cinquantaine de langues, dont les langues de la sous-famille *turque* ou *turcique* (Turquie, ex-URSS, Chine), *mongole* et *toungouze*, aux confins de la Sibérie et de la Chine (à l'est). », Jacques Leclerc, auteur du site L'Aménagement Linguistique dans le Monde, Québec, TLFQ, Université Laval, consulté en ligne le 30 mai 2014 à : <http://www.axl.cefanelaval.ca/monde/famaltaik.htm>.

Parmi les langues parlées par les élèves, on trouve l'arabe (classique et dialectes<sup>40</sup>), qui fait partie du sous-groupe de la famille chamito-sémitique : ce sont des langues sémitiques. Le berbère (parlé par un seul élève), fait partie du sous-groupe du même nom (langues berbères). La carte ci-dessous illustre la répartition géographique de ces sous-groupes de la famille chamito-sémitique, en Afrique du Nord.



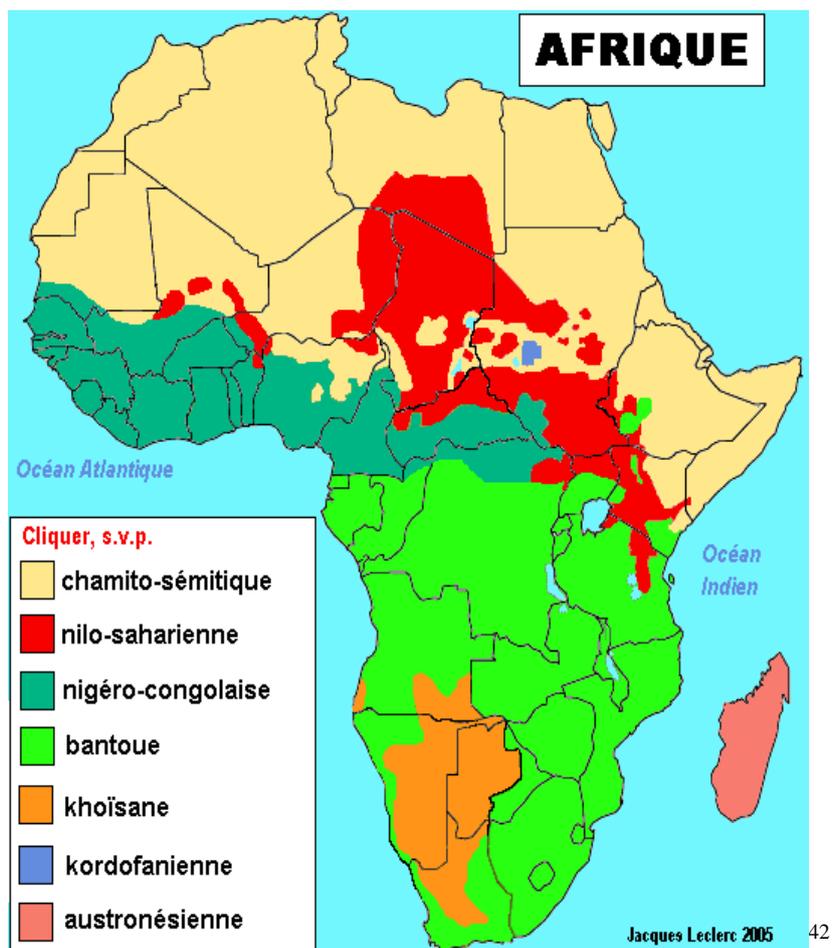
Carte 2 : Répartition géographique des langues nigéro-congolaises

Bien que la famille nigéro-congolaise pose question pour les linguistes, qui ne s'accordent pas sur les critères de classement de cette multitude de langues et regroupent les langues bantoues et kordofaniennes sous la même famille des langues nigéro-congolaises, je m'accorde sur le choix opéré par les linguistes de l'université de Laval (Québec), auteurs de l'Aménagement Linguistique du Monde (site internet), qui distinguent les langues bantoues des langues kordofaniennes. L'aire linguistique des langues nigéro-congolaise s'étend des limites de l'aire afro-asiatique (ou chamito-sémitique) et nilo-saharienne aux limites de l'aire bantoue (voir carte ci-dessous). Parmi les répertoires plurilingues des apprenants, j'ai repéré le wolof et le peul, langues du sous-groupe ouest-atlantique ; le soninké et le bambara, langues mandingues.

<sup>40</sup> Cette appellation est problématique pour de nombreux linguistes. Pour Andrée Tabouret-Keller (2006), l'usage en France veut que l'on nomme « dialecte », les formes orales, les parlers au sein d'un groupe linguistique, formes considérées comme étant une déviation du parler « standard ».

<sup>41</sup> Carte issue du site de l'Aménagement Linguistique dans le Monde, Québec, TLFQ, Université Laval consulté à <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/images/Afro-Asiatic2.gif> le 30 mai 2014.

J'ai remarqué aussi un nombre significatif de langues bantoues : plusieurs élèves utilisent le swahili, le kikongo, le tchilouba, et le lingala.



Carte 3 : Répartition géographique des familles linguistiques en Afrique

Quant au laotien, le thaïlandais et le vietnamien, langues parlées par une seule élève, elles font partie de la famille austro-asiatique, et plus précisément, du sous-groupe môn-khmer. Ces langues sont dispersées dans le Sud-Est asiatique. Je ne suis pas parvenue à identifier les familles linguistiques correspondant à l'attié, langue parlée par des groupes minoritaires en Côte d'Ivoire, et à l'erzid, langue parlée par un élève originaire de Géorgie.

Cette multiplicité se retrouve dans la diversité des pays de naissance des apprenants. Dans chaque classe, j'ai repéré une grande variété de pays de naissance, peu nombreux sont les élèves qui viennent du même espace géographique. Ces apprenants viennent pour ainsi dire des quatre coins du monde.

<sup>42</sup> Carte issue du site de l'Aménagement Linguistique dans le Monde, Québec, TLFQ, Université Laval, consulté le 30 mai 2014 à <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/Afrique-map-familles.htm>.

Ils sont nombreux à venir du continent<sup>43</sup> africain, et plus précisément de l’Afrique du Nord (pays de la région du Maghreb tels que le Maroc, l’Algérie et la Tunisie) et d’Afrique Centrale et Australe (Congo, Mali, Angola, Côte d’Ivoire et le Sénégal). Nombreux aussi sont ceux nés dans la région des Balkans : Macédoine, Bosnie, Kosovo, Albanie et Serbie sont les pays de naissance que j’ai identifiés. Une autre partie des élèves vient du Caucase (Géorgie) du Moyen-Orient (Arménie et Turquie), et du Caucase du Nord (Tchéchénie) et d’Asie (Afghanistan et Laos).

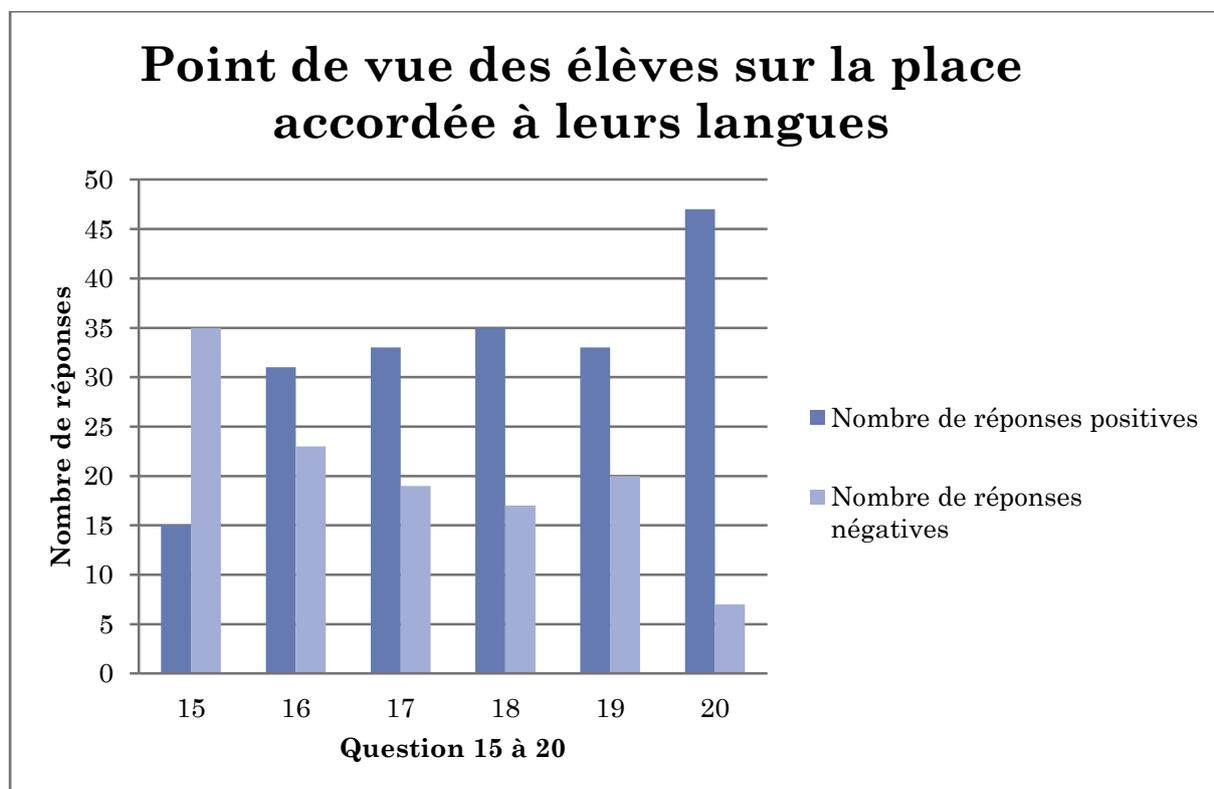
Par ailleurs, les enseignantes elles-mêmes parlent et comprennent aussi plusieurs langues, langues qu’elles ont en commun avec leurs élèves. Ainsi, chacune parle et comprend au moins une des langues présente dans le répertoire verbal des élèves. Des quatre enseignantes, seule une partage plus de deux langues avec ses élèves (Elisa parle et comprend l’espagnol, le serbo-croate, l’anglais et l’italien, langues que l’on retrouve dans presque tous les répertoires verbaux des apprenants), les autres ont au moins une langue en commun avec les apprenants. Ainsi, Ana parle et comprend le russe et l’allemand, Salma parle et comprend l’allemand et l’arabe, et Leila l’arabe. Elles utilisent parfois ces langues pour communiquer avec certains de leurs élèves qui comptent une de ces langues dans leur répertoire, soit pour expliquer un mot, une expression incomprise, soit pour transmettre des informations importantes lorsqu’elles ne sont pas sûres d’être entièrement comprises par certains élèves, ou alors simplement pour demander la traduction dans une de ces langues d’un élément en français. Les différentes occasions où les enseignantes font usage de leur répertoire plurilingue seront détaillées dans la partie consacrée à l’analyse des interactions en classe.

Une grande pluralité linguistique et culturelle : ce sont là des aspects similaires aux quatre classes. La place laissée aux langues des apprenants d’une part, et les sentiments de ceux-ci par rapport aux pratiques d’enseignement qui concernent l’espace offert à leurs langues et pays d’origine d’autre part, révèlent quelques différences entre ces classes.

---

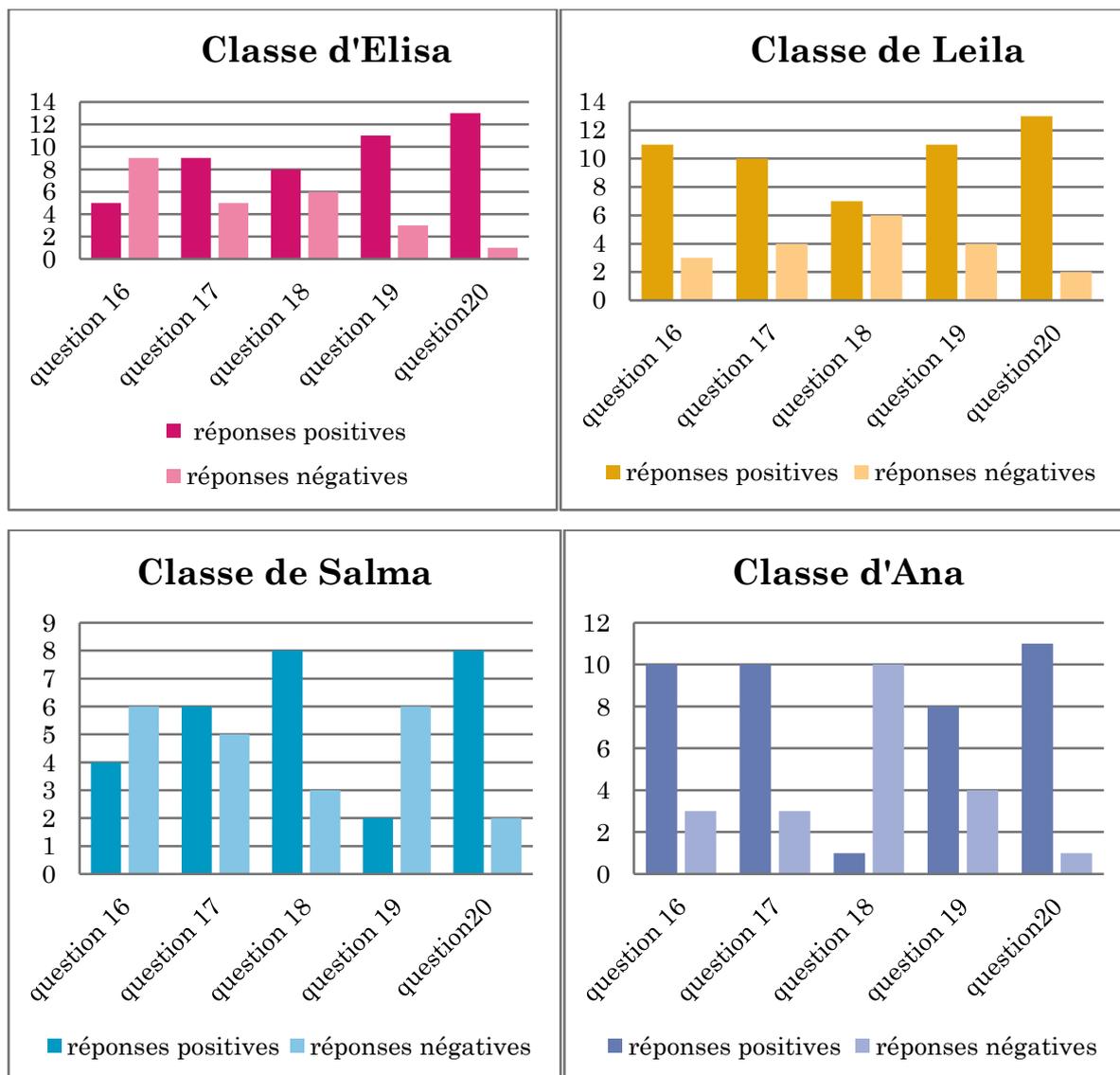
<sup>43</sup> En ce qui concerne la localisation et l’appellation géographiques des régions, je m’appuie sur les informations de Courrier International, consulté en ligne le 30 mai 2014 à <http://www.courrierinternational.com/fiche-pays/armenie>.

### 3.2 Place aux langues des élèves : divergences de point de vue



Graphique 2 : Répartition des réponses au questionnaire

A première vue, ce graphique montre deux faits marquants : la plupart des apprenants ont indiqué que leur enseignante ne parle pas leur langue en classe (question 15), et ils sont presque tous favorables aux occasions où l'enseignante leur demande de produire du discours dans leurs langues (question 20). Puis, lorsqu'on regarde de plus près, l'on remarque deux tendances majeures. La première concerne l'attitude positive des apprenants face à l'usage de leurs langues en classe de français, élément que l'on retrouve dans les quatre classes observées. La seconde tendance révèle des différences entre chaque classe entre les réponses données aux questions 16 et 19 : c'est ce qu'illustrent les quatre graphiques suivants.



Graphique 3 : Ensemble de quatre graphiques montrant la répartition des réponses aux questions 16 à 20 suivant les classes

### **Première tendance**

Je constate que la majorité des apprenants apprécie le fait que leur enseignante utilise d'autres langues que le français pour communiquer avec eux. En effet, dans chaque classe, la proportion d'élèves qui affirment apprécier le fait que leur enseignante parle parfois dans d'autres langues que le français est supérieure à 50% (pour plus de détails, voir l'analyse classe par classe). Cette propension se retrouve dans l'opinion des apprenants quant au fait que l'enseignante leur demande à certaines occasions de produire du discours dans leur langue : dans chaque classe, une large majorité des apprenants a répondu positivement à la question 20 : « *Est-ce que ça te plaît de parler, de dire des mots dans ta langue quand ton professeur te le demande ?* ».

En étudiant les arguments donnés en justification aux réponses positives, trois raisons se dessinent. La première est de nature cognitive, et reflète une posture réflexive sur l'apprentissage du français : le fait de pouvoir dire certains mots ou expressions dans leurs langues est vécu comme un élément qui facilite la compréhension, un grand nombre d'élèves ont écrit « *parce que je comprends mieux* » ou « *je comprends bien* » en guise d'explication. La seconde raison est clairement liée à la dimension affective des langues. Nombreux sont ceux qui ont répondu « oui » à la question 20 en expliquant leur choix ainsi: ils évaluent positivement la possibilité de parler leurs langues à la demande de l'enseignante parce que « j'aime bien ma langue », disent-ils. De cette raison découle la troisième, celle-ci est inéluctablement en lien avec le plaisir que l'on peut éprouver en parlant sa langue dans un contexte d'immersion totale comme la classe de FLE dans les établissements où j'ai effectué mes observations. Les apprenants sont d'ailleurs clairs et expriment explicitement leur sentiment dans leurs justifications : « *ça me plaît* », « *je suis contente* », « *ça me fait plaisir* ». Ceux d'entre eux qui ne partagent pas l'opinion positive des autres élèves avancent l'argument selon lequel parler leurs langues en classe freine leur apprentissage du français : « *non, pour apprendre la langue française* », ou « *parce que j'apprends le français* ».

Accorder une place aux langues d'origine des apprenants est vécu de manière positive par les élèves. Les trois raisons qui apparaissent au fil de leurs réponses (faciliter la compréhension, dimension affective de la langue d'origine, et plaisir) sont autant d'arguments en faveur de cette pratique d'enseignement. Valorisante, elle permet d'instaurer un climat de classe de confiance (une place est accordée aux origines linguistiques et culturelles des apprenants) et une atmosphère agréable (ils sont heureux de pouvoir utiliser leur langue parce qu'ils l'aiment). Cependant, les arguments des élèves qui sont opposés à cette pratique rappellent que le risque lié à une trop grande place laissée aux langues des apprenants : leurs réponses font penser qu'ils considèrent que cela pourrait entraver leur apprentissage du français<sup>44</sup>. Un certain équilibre est donc à trouver entre l'instauration d'un climat de classe sympathique et l'élaboration d'un environnement propice à l'apprentissage du français.

---

<sup>44</sup> Comme mentionné précédemment, il serait intéressant de voir si ce point de vue n'est pas le fruit de discours qui voient dans le plurilinguisme un obstacle à la maîtrise « parfaite » du français. Discours qui prônent la langue française comme la seule langue de la nation et qu'il faut donc acquérir à un degré élevé de compétences, sans quoi l'on ne pourrait pas être intégré à la société française.

Par ailleurs, dans les classes de Leila et d'Elisa, il y a presque autant d'élèves affirmant parler leur langue en classe, que d'élèves qui ne le font pas. Dans la classe de Salma, ils ont été plus nombreux à indiquer parler leurs langues que dans la classe d'Ana, où les élèves ont indiqué le contraire : ils sont moins nombreux à ne pas parler leurs langues en classe. Les élèves ne peuvent pas parler leurs langues avec les autres pour la simple raison qu'ils sont les seuls à utiliser ces langues. Cela concerne ceux qui comptent le laotien, le vietnamien, le thaïlandais, l'italien, le russe et le tchéchène dans leurs répertoires verbaux. De plus, il n'est pas impossible que certains élèves ne communiquent simplement pas ou peu avec les autres dans leur langue, malgré le fait de partager quelques langues avec eux. Ce qui explique pourquoi il y ait eu des réponses négatives à cette question (question 18). En outre, au cours de mes observations, je n'ai pas remarqué de pratique pédagogique interdisant ou encourageant les discussions entre les élèves en langue d'origine : il n'y a donc pas de lien apparent entre ces différences et les pratiques des enseignantes.

### ***Seconde tendance***

Cette seconde tendance a trait aux écarts entre les réponses aux questions 16 et 19. En effet, selon les classes, les apprenants n'ont pas répondu la même chose à : « *Est-ce que tu aimerais qu'elle te parle dans ta langue plus souvent ?* » (Question 16). Les élèves d'Elisa et de Salma ont indiqué à plus de 50% ne pas souhaiter que leur enseignante utilise leur langue plus souvent en classe ; ceux de Leila et de Ana au contraire sont plus de 60% à avoir déclaré le contraire (ils aimeraient que leur enseignante utilise leur langue en classe). Comment expliquer ces différences ? Je remarque qu'un parallèle peut être tracé entre l'aspiration des élèves à voir leurs langues utilisées en classe, et le fait que leur enseignante ne communique jamais dans une de leurs langues. Si l'on compare ces deux éléments, l'on constate en effet que les élèves de Leila et Ana affirment que leurs enseignantes respectives ne « leur parle pas dans leur langue », d'où peut-être le souhait de ces élèves que leurs langues soient utilisées par leurs enseignantes. Ce lien de causalité apparaît aussi dans le cas contraire : les élèves d'Elisa et de Salma ont déclaré que leurs enseignantes communiquent parfois dans leurs langues, et ceux-là ne veulent pas que leurs langues soient utilisées plus régulièrement dans la classe de français, parce que « *en France on parle français* », ou « *parce que comme ça j'apprends vite le français* » ou « *j'aime pas qu'elle parle ma langue* ».

Par conséquent, lorsque l'enseignant fait usage des langues des apprenants en classe de français, cette pratique est vécue de manière positive par les apprenants, « *parce que ça sonne bien* », ou « *c'est plus facile* » ou parce que « *ça fait plaisir* », sans pour autant que les élèves souhaitent voir cet usage se développer et devenir plus fréquent. Lorsque l'enseignante ne communique jamais ou très rarement dans une des langues des apprenants, ceux-ci éprouvent le souhait de voir cette situation changer, ils aimeraient que leur enseignante parle plus souvent dans leurs langues. J'en déduis que les apprenants vivent de manière positive l'usage de leurs langues par le professeur, pour les trois raisons citées précédemment, mais que cette pratique ne doit cependant pas se répandre et devenir plus récurrente, une certaine limite est à respecter. Cette limite dépassée, les apprenants auraient l'impression que leur apprentissage du français pourrait être ralenti, et que l'enseignante empiète sur leur sphère intime, comme le laisse penser la réponse « *j'aime pas qu'elle parle ma langue* ».

Ces disparités se retrouvent dans les réponses à la question 19 : « *Est-ce que la professeure te fait parler dans ta langue parfois ? Si oui, à quel moment ?* ». Ainsi, les élèves d'Elisa, de Leila et d'Ana reconnaissent que leur enseignante leur demande parfois de produire du discours dans leurs langues, alors que ceux de la classe de Salma affirment que ce n'est pas le cas. Lors de mes observations en classe j'ai pu remarquer plusieurs occasions où toutes les enseignantes sans exception demandent aux élèves de traduire un mot, un concept français dans leur langue. C'est pourquoi les réponses des élèves de Salma au questionnaire me surprennent : à plusieurs reprises cette enseignante a explicitement demandé à certains de ses élèves de dire « comment ça se dit » dans leur langue.

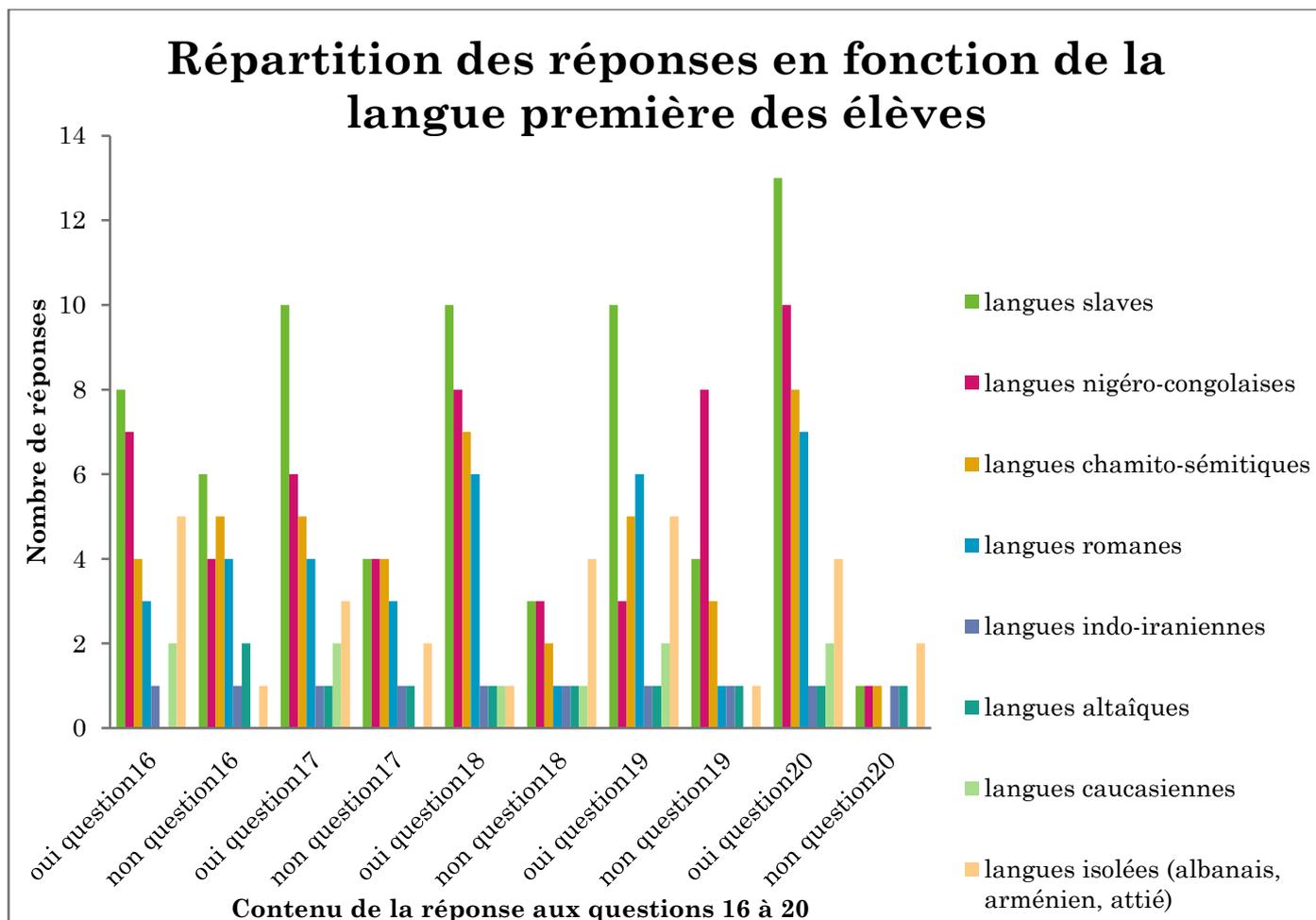
Cela signifie-t-il que Salma ne fait cette demande qu'à un nombre restreint d'apprenants ? Y aurait-il des apprenants « privilégiés » auxquels elle demande de produire du discours dans leurs langues et d'autres non ? Cela pourrait expliquer le faible nombre de réponses négatives à la question 19 dans cette classe. Les deux seuls élèves ayant répondu positivement à cette question ont précisé que ce type de requêtes apparaissent « *pendant le cours quand un ami macédonien il comprend pas un mot* », ou lorsqu'elle demande : « *chez vous ça se dit comment ?* ». Ces occasions correspondent en effet à celles que j'ai observées. Salma, soucieuse de bien se faire comprendre par une des élèves qui a beaucoup de difficultés en français, demande souvent à un des élèves qui parlent allemand de lui traduire l'information dans cette langue.

Quant à la curiosité exprimée par la question « chez vous ça se dit comment ? », l'enseignante la manifeste surtout face aux élèves congolais (parfois laotien et turc), mais très rarement, voir jamais face aux élèves arabophones ou ceux qui parlent des langues slaves (serbe, macédonien) ou arménien. Il faut savoir que dans cette classe (comme je l'ai indiqué dans la première partie), la plupart des élèves sont originaires du continent africain, et quatre sont arabophones, langue qu'ils ont en commun avec leur enseignante. Est-ce parce qu'elle sait comment se dit tel ou tel mot en arabe qu'elle ne demande pas aux élèves de le traduire ? Ou est-ce parce que les élèves qui parlent les langues slave, arménienne ou arabe sont plus insolents que les autres, ont un comportement qui agace l'enseignante qu'elle ne leur fait pas ce type de requête ? Ce sont là des pistes qui selon moi peuvent expliquer l'attitude particulière de Salma. Elles seront traitées dans la partie consacrée à l'analyse croisée des entretiens et des observations de classe.

Dans le graphique ci-dessous, toutes les réponses sont répertoriées, et les élèves classés par ordre alphabétique. Un code de couleurs met en lumière les différentes familles linguistiques que j'ai constituées, en prenant en compte uniquement la première langue que les élèves ont indiqué parler et comprendre<sup>45</sup>. Mon analyse s'est concentrée sur le critère linguistique et non celui de l'âge des apprenants. A mon sens, cet aspect ne donnerait pas d'indication significative, et ma problématique s'intéresse avant tout au répertoire verbal des élèves et de leurs enseignantes, moins aux données relatives à leur âge. Pour ce faire, j'ai sélectionné uniquement les réponses aux questions 16 à 20, choisissant de ne pas prendre en compte ici la question 15 (l'enseignant parle-t-il la langue des apprenants ?) puisque celle-ci a été traitée et analysée précédemment : peu d'élèves indiquent que leur enseignante communique avec eux dans leur langue pour la simple raison qu'elles ne parlent ni ne comprennent pas toutes les langues présentes dans le répertoire de leurs élèves.

---

<sup>45</sup> En procédant de cette façon, je simplifie et réduit leur répertoire verbal, mais prendre en compte la totalité des langues de leur répertoire est complexe. En effet, nombreux sont les apprenants dont leurs répertoires sont constitués de langues très différentes, appartenant à des familles et des sous-groupes linguistiques distincts, ce qui complexifie hautement toute opération de classement.



Graphique 4 : Répartition des réponses en fonction des familles linguistiques des langues premières

Le graphique ci-dessus fait une synthèse des réponses aux questions 16 à 20, suivant les huit groupes linguistiques ainsi représentés. Avant de procéder à une analyse de ce tableau, il me semble nécessaire de mentionner que les questions n'ont pas toutes obtenu les réponses des cinquante-cinq élèves qui ont participé à l'enquête. Pour chaque question, au moins un apprenant n'a pas répondu, et deux d'entre eux n'ont quasiment répondu à aucune question. Les résultats présentés ci-dessus comportent donc aussi ces réponses « nulles », aspect qui explique pourquoi le total des réponses données ne correspond pas au nombre d'élèves qui ont participé à l'enquête, c'est-à-dire cinquante-cinq. Cependant, au vu du nombre total des réponses, je considère que toutes les questions ont été traitées, ont reçu une réponse, ce qui me permet de dire que ces données sont analysables.

Si l'on se penche sur les réponses données par les apprenants dont la langue première fait partie des quatre groupes linguistiques les plus représentées en nombre de locuteurs<sup>46</sup> (langues slaves, langues nigéro-congolaises, langues chamito-sémitiques et langues romanes), l'on constate que la plupart d'entre eux ont répondu « oui » à ces questions. Cela s'applique aussi pour les six apprenants locuteurs de langues isolées (arménien, albanais, attié et un qui n'a pas indiqué sa langue) : tous ont inscrit plus de réponses positives que de réponses négatives. En effet, une tendance générale se dessine : chaque question comporte plus de réponses positives que de réponses négatives. Cela pourrait vouloir signifier que les apprenants, quelle que soit leur catégorie de plurilinguisme, souhaitent que leur enseignante parle plus souvent leur langue, qu'ils apprécient lorsqu'elle utilise d'autres langues que le français, qu'ils parlent leur langue en classe, que l'enseignante leur demande de produire du discours dans leur langue et que cela leur plaît. En somme, peu importe leur catégorie de plurilinguisme, les apprenants aspirent à ce que l'enseignante laisse plus de place à leur langue, et aux langues des autres.

Cependant, cette observation ne s'applique pas uniformément : pour la question 19, seuls les apprenants dont la langue première est une langue nigéro-congolaise, sont plus nombreux à répondre « non » à cette question, renversant ainsi la tendance générale. Sur douze de ces apprenants, plus de la moitié indiquent que leur enseignante ne leur demande jamais de parler leur langue en classe. Pour quelle raison ces apprenants ont-ils répondu à l'inverse de la tendance générale ? Est-ce parce que ces élèves ont plus de compétences en français et participent davantage que les autres, que les enseignantes ne jugent pas nécessaire de leur faire traduire des termes dans leur langue première (pratique qui favorise la compréhension du vocabulaire) ? Ou est-ce parce que leur attitude et leur comportement en classe réfrène l'enseignante à leur donner des occasions pour parler leur langue ? Ce sont là des pistes que l'analyse des interactions en classe et l'analyse des entretiens pourrait éclaircir.

Au cours de cette partie, j'ai mis en lumière les différents répertoires verbaux plurilingues en présence : ceux des élèves et des enseignantes. De plus, j'ai révélé les diverses tendances et postures adoptées par les élèves face aux pratiques pédagogiques de leurs enseignantes.

A présent, il s'agit de voir comment le discours de ces enseignantes et les interactions recueillies en classe peuvent expliquer ces tendances et apporter des réponses aux questionnements ci-dessus.

---

<sup>46</sup> Ces groupes linguistiques comportant le plus grand nombre d'apprenants locuteurs, c'est à partir de ceux-ci que j'ai élaboré mon analyse. Les autres familles linguistiques ne sont représentées par un nombre très faible d'apprenants locuteurs (deux ou un). De fait, leurs réponses ne pèsent pas assez pour pouvoir en tirer des tendances.

## Partie 3 : Analyse interprétative

*« Comme une carte d'identité, la langue que nous parlons et la façon dont nous la parlons révèle quelque chose de nous: notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle, notre classe d'âge, notre origine géographique, etc., elle dit notre identité, c'est-à-dire notre différence. » (Calvet 2001).*

Dans l'idée de voir comment les enseignantes se positionnent par rapport aux langues qu'elles parlent et qu'elles comprennent, je me suis penchée sur les séquences de leur récit de vie où ces langues sont évoquées. Je vais analyser leurs représentations, c'est-à-dire un ensemble « d'éléments à la fois cognitifs et affectifs (...), un ensemble d'informations organisées et structurées relatives à un objet » (Champalle 2013). L'objet en question ici correspond aux langues et aux pratiques langagières telles qu'elles sont vues et vécues par les enseignantes. Une seconde partie de mon analyse consiste à voir comment ces représentations transparaissent dans les interactions entre l'enseignante et les élèves. Enfin, j'utilise certains des propos recueillis lors des entretiens semi-directifs pour mettre en lumière comment le plurilinguisme peut être ou non un atout pour l'enseignement-apprentissage du FLE.

## **1. Ancrages théoriques et construction de l'analyse**

Avant de commencer mon analyse, il me semble important de préciser plusieurs concepts. En premier lieu je présente quels sont les apports théoriques sur lesquels je me suis basée pour élaborer une analyse des interactions en classe. Dans un second temps, je détaille la relation entre langue et identité. Je mets ensuite cela en lien avec le concept de plurilinguisme, et j'introduis la notion d'identité plurilingue. Ensuite, j'explique comment j'ai procédé pour choisir les extraits à partir desquels se construit mon analyse, et en présente les objectifs.

### ***1.1 Précisions méthodologiques : analyse des interactions***

L'analyse conversationnelle, je l'ai annoncé en première partie de ce mémoire, est l'outil que j'ai utilisé pour mener à bien mon compte-rendu. Afin de comprendre comment j'ai procédé, il m'a paru nécessaire de préciser quelques termes et fondements théoriques propres à ce courant scientifique, en commençant par définir la particularité du cadre interactif des classes que j'ai observées.

#### ***La classe : un rapport de place particulier***

Le cadre interactif se définit par la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction (Vion 2000). Le rapport social instauré en classe de langue se caractérise par le statut asymétrique des interactants, dont les rôles sont définis par la situation d'énonciation particulière qu'est la classe de langue.

Deux rôles se distinguent: celui de l'enseignant, et celui des apprenants. L'enseignant est en position de savoir, il est le locuteur compétent chargé de transmettre ses connaissances, il guide les échanges. Sa place est physiquement différente de celle des élèves : il occupe un espace qui lui est réservé, à l'avant de la classe, son bureau fait face aux tables réservées aux apprenants, et il est le seul à pouvoir se tenir debout pendant le temps didactique, les apprenants étant assis à leurs tables. Cette distribution de l'espace fait de l'enseignant l'acteur central, celui vers qui tous les regards et toute l'attention sont tournés, ce qui lui confère une place particulière, une place « haute ». C'est à lui « d'engager la conversation », de prendre la parole pour initier les échanges, de les guider, de réguler les tours de parole, il annonce le thème des échanges, indique comment accomplir les activités didactiques et évalue les productions des apprenants.

Quant aux autres participants, les apprenants qui n'ont pas le même niveau de compétences, leur rôle est d'apprendre, de mettre en œuvre des stratégies et de réaliser des activités discursives dont la visée est l'acquisition de savoirs, le développement de connaissances. Leurs prises de parole sont régulées par le participant enseignant, leurs actes de parole se font selon un « contrat de parole » (Cicurel 2011), fixé par le cadre didactique. Ces actes langagiers sont limités dans le temps (respect du temps de parole alloué à chaque apprenant) et sont susceptibles d'être évalués (par l'enseignant et les autres apprenants), tant sur leur contenu que sur leur forme et d'être corrigés en vue de l'apprentissage de la langue cible. Dans une situation d'enseignement/apprentissage, la structure des interactions<sup>47</sup> est différente de celle d'une conversation ordinaire. Si dans un échange informel, les interactants régulent eux-mêmes et de manière naturelle leurs tours de parole, en classe de langue, c'est à l'enseignant que revient cette tâche.

De manière générale, et cela s'est avéré vrai dans les classes observées, les tours de parole s'alternent de façon régulière (enseignant/apprenant/enseignant/apprenant), et l'enseignant peut avoir le monopole de la parole, en termes de contenu et en termes de longueur: les actes de parole de l'enseignant sont souvent plus longs que ceux des apprenants.

---

<sup>47</sup> Je me réfère ici à la notion *d'interaction langagière* telle que je l'ai présentée en première partie de ce mémoire, p.27. Une interaction correspond à un échange verbal et non verbal, de données linguistiques et socioculturelles entre deux ou plusieurs individus.

Je vais à présent développer le rôle que joue la langue dans la construction de l'identité, puisque c'est aux langues et aux rapports qu'entretiennent les enseignantes avec ces langues qui m'intéresse dans cette analyse. Il s'agira de voir que la langue est une composante essentielle de notre identité, qu'elle est un des facteurs qui déterminent à quels groupes sociaux on appartient, on s'identifie ou quels sont les groupes dont on veut se distinguer.

## ***1.2 Langue et identité***

En effet, les langues sont au cœur de la configuration identitaire des individus, elles permettent d'opérer les catégorisations sociales, de distinguer les différents groupes d'appartenance (Kasparian 2001). Le terme « identité » renvoie à un paradoxe : il vient du latin *idem*, qui signifie le même, l'identique, or nous sommes bien des sujets uniques, singuliers, différents les uns des autres. L'identité naît donc de cette dualité, entre le même et le différent, entre ce qui nous ressemble et ce qui n'est pas comme nous. L'identité comporte deux pôles, une appréhension objective (l'identité sociale) et une perception subjective (l'identité personnelle). La conscience de soi se construit à travers les interactions sociales.

Chaque identité se définit par rapport à une autre identité, elle « résulte (...) des relations complexes qui se tissent entre la définition extérieure de soi et la perception intérieure, entre l'objectif et le subjectif, entre soi et autrui, entre le social et le personnel » (Lipiansky 1990, p.147). C'est un ensemble structuré d'éléments qui permettent à l'individu de se définir dans une situation d'interaction et d'agir en tant qu'acteur social (Taboada Leonetti 1990). C'est une structure dynamique, un processus continu qui se joue au niveau de l'interaction :

« L'identité est produite, non tellement par le regard de l'autre que par le mouvement dialectique d'intériorisation et de contestation de la situation d'interaction qui définit les places relatives de l'un et de l'autre » (Taboada Leonetti 1990 p.47)

Le sentiment d'identité, correspond au sentiment d'être par lequel un individu éprouve qu'il est un moi différent des autres (Taboada Leonetti 1990). Ce sentiment peut se réaliser en plusieurs langues, il résulte des contacts entre les différentes langues, que ce soit par des échanges verbaux entre locuteurs de langues différentes, ou au sein même de l'individu plurilingue (Prieur 2006).

Ainsi, le plurilinguisme abouti selon Patrick Dahlet (in Martinez et al. 2008), à un constant et imprévisible frottement des langues de l'autre dans le Moi.

Qu'entend-on lorsque l'on qualifie une personne de bi ou plurilingue ?

« Les sujets bi ou plurilingues ont à leur disposition plusieurs langues pour communiquer. Ces langues ne sont pas utilisées indifféremment, mais en fonction de la situation de communication » (Nantes 2011 p.8).

De plus, « l'individu plurilingue est en mesure -dans la plupart des situations- de passer sans difficultés majeure d'une langue à une autre en cas de nécessité » (Oksaar in Lüdi & Py 2003 p.10). Cela implique qu'il maîtrise à des degrés divers, plusieurs langues et qu'il a l'expérience, à des degrés divers, de plusieurs cultures tout en étant capable de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel en fonction des différentes situations de communication (Coste, Moore et Zarate 1997).

Les individus plurilingues peuvent choisir de s'identifier à tel ou tel groupe, en fonction de la situation de communication et du contexte. Leur capacité à parler plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, leur permet de révéler ou d'effacer certaines composantes de leur identité. Par exemple : « un Arménien libanais de culture française va peut-être choisir de s'identifier (...) comme Arménien au Liban, comme Français quand il vit en France mais comme Libanais quand il est dans un cercle d'amis libanais » (Kasparian 2001). La faculté de parler plusieurs langues permet non seulement de revendiquer (ou de nier) l'appartenance à des groupes sociaux, mais a aussi un effet sur la manière dont on se pense sujet, sur notre manière d'être en tant qu'individu. Le locuteur plurilingue doit se construire comme sujet dans chacune des langues qu'il parle. Chacune est une affirmation de son identité : il se définit comme « je » dans plusieurs langues (Dahlet in Martinez et al. 2008). En outre, j'aimerais remettre en question l'idée répandue chez le grand public, qui consiste à catégoriser les langues en des catégories distinctes, cloisonnées en fonction de leurs usages. Existe-t-il une telle frontière entre les langues ? Je me demande s'il ne serait pas plus juste de penser les individus plurilingues comme des sujets ayant une identité plurielle, composés de multiples facettes qui sont autant de composantes de leur identité et qui sont susceptibles d'évoluer au cours des expériences, de la vie.

C'est ce que l'on retrouve notamment chez Noëlle Mathis (2013), lorsqu'elle définit les identités plurilingues comme « les manières multiples dont l'individu dispose pour se (re)présenter, en relation à son environnement social et personnel » (Mathis 2013 p.80).

Ils s'agit donc d'analyser comment, au niveau de l'énonciation, les trois enseignantes qui ont participé à mon enquête, construisent leur identité, comment elles se positionnent par rapport aux langues de leur répertoire et par rapport aux langues de leurs élèves. Ma démarche s'inscrit dans une sociolinguistique interactionnelle puisque je m'attache à analyser la construction de l'identité de l'individu à travers les interactions verbales.

### ***1.3 Construction de l'analyse***

#### **1.3.1 Sélection des extraits**

J'ai décidé de ne transcrire que les séquences des entretiens relatives aux représentations sur les langues et les langues des élèves, séquences à partir desquelles je vais construire mon analyse. Les séquences relatives au parcours personnel et professionnel<sup>48</sup>, aux pratiques didactiques non reliées à la question des langues des apprenants, aux relations avec le cadre institutionnel, ne font pas l'objet d'une transcription.

En effet, je n'ai pas estimé qu'il était nécessaire de transcrire mot pour mot les propos des enseignantes pour ces éléments-là : c'est essayer de voir quelles sont leurs représentations de leur plurilinguisme et quelles sont leurs attitudes par rapport aux langues<sup>49</sup> des apprenants qui m'intéresse. De plus, j'ai sélectionné un certain nombre d'interactions recueillies en classe afin de voir comment ces représentations transparaissent dans les interactions didactiques.

Pour cela, une transcription des séquences interactives liées à la thématique des langues au plus près de la réalité, est nécessaire : c'est en analysant le discours que l'on peut déchiffrer les positionnements identitaires des locuteurs. L'intégrité de ces séquences se trouve en annexe. Au cours des lignes qui suivent, je distillerai quelques fragments issus de ces séquences transcrites, pour étayer et illustrer mon analyse.

---

<sup>48</sup> Dans la partie consacrée à l'analyse des données recueillies, j'ai détaillé les récits de vie des trois enseignantes, sans avoir transcrit leur discours.

<sup>49</sup> Cette expression correspond à la notion d'*idéologie langagière* telle que je l'ai présentée en première partie de ce mémoire, p.28, où je présente les concepts clés d'une ethnographie de la communication, méthodologie de recueil des données qui est à la base de mon enquête sociolinguistique.

### **1.3.2 Différents positionnements identitaires**

Au cours de ces séquences, j'ai repéré les différents positionnements des enseignantes vis-à-vis des langues et de leurs pratiques langagières. En analysant leur biographie langagière, et en faisant des liens entre celle-ci et le récit de leur parcours professionnel et personnel, j'ai pu faire ressortir les sentiments, les souvenirs et les idées rattachées à chacune des langues de leur répertoire : leurs « positionnements épilinguistiques » (Canut 2000). Je vais donc analyser « l'activité épilinguistique », c'est-à-dire « l'ensemble des mises en discours (...) sur les langues, le langage ou les pratiques langagières qui régissent la relation du sujet au langage » (Canut 2000 p.73), et qui permettent de voir comment le sujet se positionne par rapport à ces éléments, comment ils constituent son identité.

### **1.3.3 Déroulement de l'analyse**

Je commence avec le rapport des trois enseignantes au français, puisque c'est la langue qu'elles enseignent, langue autour de laquelle se construit leur activité professionnelle. Puis, je détaille les attitudes et les représentations de chacune par rapport aux autres langues de leur répertoire plurilingue. Ce faisant, je mets en avant les points communs et les divergences qui caractérisent les positionnements de chacune d'elle, en mettant en lumière certains éléments de leur histoire de vie qui expliquent ces points de vue. Ensuite, il s'agit de voir quels sont les positionnements épilinguistiques (ou représentations) qu'ont les enseignantes des langues parlées par leurs élèves, dans leur discours et dans leurs pratiques didactiques. Je détaille alors les différentes actualisations de ces positionnements, pour voir comment elles s'articulent et se réalisent dans les situations didactiques, en analysant quelques interactions recueillies en classe.

## 2. Positionnements des enseignantes face à leurs langues

### 2.1 Liens et attitudes par rapport au français

Des trois enseignantes avec qui j'ai pu m'entretenir<sup>50</sup>, le français n'est pas la langue de socialisation première uniquement pour Ana. Pour les deux autres, c'est une langue acquise alors qu'elles étaient enfants, soit par leurs parents et par l'école (Elisa), soit par l'école uniquement (Salma<sup>51</sup>). Cependant, une légère différence s'esquisse concernant le statut du français.

Pour Elisa, il n'y a pas d'hésitation quant au statut du français comme langue première : le français elle l'a entendu dès sa naissance, ses parents, sa famille, ses amis d'enfance lui ont toujours parlé français. Elle n'a donc pas (selon les informations recueillies lors de l'entretien) été en contact avec d'autres idiomes pendant toute la période de socialisation première. D'ailleurs, les parents d'Elisa « parlent LE français / ils ont jamais bien souvent dépassé les frontières de la France ». L'emphase que fait Elisa sur « LE français » montre que, à ses yeux, ses parents n'ont jamais communiqué avec elle dans une autre langue, et d'ajouter que de toute façon ils ne sont pas de grands voyageurs, ce qui diminue encore plus toute possibilité de contact avec d'autres idiomes. Ce n'est que plus tard, à l'école (au collège), qu'elle est entrée en contact avec l'anglais et l'espagnol.

En ce qui concerne Salma, le français occupe une place légèrement différente. Il m'est difficile d'affirmer sans aucune hésitation que le français a le statut de langue première : il me semble que Salma a été en contact avec une autre langue, l'arabe, et ce depuis sa naissance. Ses parents et sa famille proche sont des Algériens venus vivre en France, et il est assez logique de penser qu'une des langues de communication utilisées dans le cercle familial est l'arabe. C'est ce que me confirme par ailleurs Salma :

---

<sup>50</sup> Seules trois des quatre enseignantes qui ont participé à mon enquête ont accepté de m'accorder un rendez-vous pour un entretien semi-directif. Ainsi, j'ai recueilli les histoires de vie de Salma, d'Elisa et d'Ana : pas celle de Leila, en raison de circonstances particulières.

<sup>51</sup> Salma, de parents Algériens, a appris le français à l'école, par ses pairs, puisque chez elle, l'arabe était la langue de communication. Pour plus de détails, voir la biographie langagière de Salma.

26 S : parce qu'à la maison je on parlait français et mes parents parlaient ARABE ou français mon père parlait beaucoup français ma mère mélangeait les deux\ mais moi je NOUS les enfants on répondait tout le temps en français

L'hésitation sur la personne « je », « on » traduit les positionnements de Salma par rapport aux deux langues parlées au sein de sa famille. Elle se différencie en effet de ses parents et de leurs pratiques langagières « mes parents parlaient ARABE (...) mais moi je NOUS les enfants on répondait tout le temps en français ». Il s'avère que ses parents utilisaient les deux langues, français et arabe, sa mère utilisant un peu plus la langue d'origine, mais Salma et ses sœurs n'en faisaient cependant pas usage. Cette utilisation alternée de l'arabe et du français est une des marques du « parler bilingue » (Lüdi & Py 2003). Ce sont des marques linguistiques qui manifestent de la présence de deux (ou plus) langues en contact dans un même répertoire<sup>52</sup>, de leur compétence plurilingue : les locuteurs plurilingues ont à leur disposition plusieurs codes linguistiques pour s'exprimer, ils utilisent les langues de leur répertoire suivant la situation de communication, leur interlocuteur (Nantes 2011).

Selon moi, l'arabe algérien et le français sont les deux langues que Salma a acquises en premier, ce qui leur confrère le statut de langues « maternelles<sup>53</sup> ».

Mais l'attitude de Salma n'est pas la même envers le français, qu'elle semble considérer comme sa langue première, que face à l'arabe algérien, qui correspond à la langue de ses parents sans pour autant être sa langue. Ces différences d'allégeance se révèlent aussi dans le discours de Salma à propos de son identité : « j'étais en France j'étais française (...) c'était mon pays », raison pour laquelle selon elle, apprendre l'arabe algérien ne lui était pas nécessaire :

---

<sup>52</sup> Ces marques transcodiques peuvent prendre différentes formes : les interférences (insertion involontaire d'une langue B dans une langue A dans une situation définie comme monolingue), les emprunts (marques volontaires d'emprunt d'un mot à une autre langue), le code-switching ou alternance codique et le code-mixing (mélange de langue) (Nantes 2011).

<sup>53</sup> L'utilisation du terme « maternelle » pour qualifier une langue pose problème. En effet, même si l'étymologie renvoie à l'idée que c'est la langue parlée par la mère, ou par l'environnement parental proche, cela ne correspond pas à de nombreuses situations : « il est bien connu que le parler des enfants issus de l'immigration dans les pays européens se différencie nettement de celui de leurs parents » (Dabène 1994, p.11). Un autre critère pour définir la langue « maternelle » est celui de « l'antériorité de l'acquisition » (Dabène 1994), celle qui est acquise en premier. A cela s'ajoute le critère du niveau de compétence, la langue « maternelle » est la langue la mieux connue, mais ce critère ne s'applique pas non plus à toutes les situations : des cas « où l'histoire personnelle des sujets a pu faire qu'ils aient régressés dans la compétence de leur langue maternelle, voire qu'ils l'aient oubliée » (Dabène 1994 p.13). A mon sens, et je m'accorde pour cela avec Louise Dabène (1994), « la langue maternelle est celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité » (*ibid* p.15).

46 S : (...) j'ai jamais vraiment PARLE couramment (...) algérien (...) je n'avais pas l'utiliTE  
Salma semble donc revendiquer avec force le statut de langue première du français, effaçant d'une certaine manière le rôle joué par l'arabe algérien lorsqu'elle était enfant.

Le français, langue de socialisation première et langue de référence<sup>54</sup> (c'est-à-dire langue par laquelle se construisent les premiers savoirs métalinguistiques) occupe une place différente pour Ana. Le français, elle ne l'a appris qu'à l'âge de vingt-deux ans, lorsqu'elle a quitté la Pologne pour migrer en France, le polonais est sa langue de socialisation première, langue de référence aussi, avec le russe<sup>55</sup>.

Le français n'occupe donc pas le même statut dans le répertoire verbal de ces trois enseignantes, pourtant c'est la langue qu'elles enseignent à leurs élèves, langue qui fait l'objet de l'apprentissage et langue de l'apprentissage. Si pour Elisa et Salma, l'acquisition du français s'est faite de manière naturelle, sans qu'elles en aient consciemment fait l'expérience, Ana est dans une toute autre dynamique.

Jeune, elle a décidé d'apprendre « la grammaire française » toute seule, pour contrecarrer la mauvaise image que ses professeurs avaient d'elle (ils lui donnaient toujours des mauvaises notes). Enfin, lorsqu'elle est arrivée en France :

23 A : à vingt-deux ans / + et donc jeune FEMME / et ça j'ai remarqué hein que quand je commençais à dire quelque chose je sentais que bon on t'écoute mais euh on s'impatiente parce que tu tu cherches

Ana a vécu l'expérience de l'apprentissage du français en tant qu'étrangère. Elle a ainsi été confrontée au regard des natifs, à leur jugement négatif quant à ses compétences en français, qui n'ont pas la patience d'écouter un locuteur apprenant tâtonner pour construire son discours. Ce n'est qu'en France qu'elle a véritablement appris à parler la langue. Cet apprentissage est sillonné d'expériences douloureuses, « violentes » dues aux réactions des autres sur son statut d'étrangère qui ne parlait pas français.

---

<sup>54</sup> La langue de référence est la langue « inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, c'est-à-dire l'écrit », elle « constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs » (Dabène 1994 p.21).

<sup>55</sup> Pour plus de détails, voir l'analyse de la biographie langagière d'Ana, ainsi que son parcours personnel et professionnel.

Lorsqu'elle évoque les débuts de sa vie en France, Ana parle de malheur, « j'étais malheureuse » me dit-elle, parce qu' « on t'écoutait pas on s'impatientait etcetera donc c'était assez violent ».

En plus des meurtrissures associées à l'apprentissage du français, cette langue confrère encore aujourd'hui à Ana un certain sentiment d'insécurité linguistique en raison de son accent : elle roule les [r]. Sa formation de linguiste et sa spécialisation en phonétique (elle a travaillé en tant que monitrice au laboratoire de phonétique dans une université en France) lui font d'autant plus prendre conscience de son accent :

28 A : (...) j'ai pas un r euh polonais parce que [r] [r] c'est pas les Polonais c'est [rul] vraiment [r] j'ai déjà mis euh en français comme ça pas ?grassiller ? vraiment en français c'est pas j'y arriverai pas c'est très difficile

Les traits de sa langue première restent présents, et infiltrent en quelque sorte sa prononciation du français, malgré ses efforts de « mettre du français dans sa langue », elle ne pense pas parvenir un jour à effacer les traces du polonais, ancrées physiquement dans son système phonatoire :

10 A : (...) j'ai appris le français quand même assez tard donc c'est difficile de corriger les conduites vocales qui sont figées

Cet accent qu'elle vit comme un défaut, est parfois vécu comme un handicap, notamment pour ses projets professionnels : un poste d'enseignante de FLE dans un centre d'enseignement de français universitaire lui a été refusé en raison de son accent.

4 A : on m'a dit que j'avais un accent que j'ai un accent + donc euh c'est pas possible donc j'ai délaissé complètement

Si l'on analyse ce fragment au niveau de l'énonciation, on remarque un glissement dans les temps verbaux : du passé « j'avais un accent » Ana passe au présent « j'ai un accent ». Cela montre qu'Ana se rend compte au moment de l'entretien, que son accent est toujours présent, et qu'il constitue un obstacle, la forçant à abandonner tout projet d'intégrer cette institution.

Le français, langue enseignée et langue d'enseignement, occupe donc des statuts différents au sein des répertoires verbaux des trois enseignantes. Ces différences sont en lien avec les modalités d'acquisition de cet idiome, avec les histoires familiales et personnelles de chacune.

Langue première et langue de référence de fait pour Elisa, le français révèle des positionnements identitaires distincts chez Salma. Cette langue s'ébauche comme une manière de revendiquer sa différence par rapport aux pratiques langagières de ses parents, qui utilisent l'arabe algérien pour communiquer avec leurs enfants. Ce faisant, Salma exprime clairement son sentiment d'appartenance à la France, mettant en sourdine ses origines algériennes. Il s'agit là d'une construction identitaire, c'est à dire « un processus dynamique d'aménagement continu des différences et des oppositions dans une formation que nous vivons comme acceptable » (Camillieri 1990 cité par Malewska-Peyre 2000). Salma s'est construite en aménageant les éléments de la culture d'origine de ses parents (la langue arabe) en les combinant avec d'autres qui lui permettaient d'affirmer son appartenance à la société française (la langue française).

Pour Ana, le français occupe encore un autre statut : celui de la langue de l'immigration, c'est la langue au travers de laquelle Ana a dû se construire une nouvelle identité, celle d'une jeune femme polonaise venue vivre en France. Les langues en contact dans les situations de migration n'ont pas le même statut (Forlot 2010) ni les mêmes valeurs sociales (Kasparian 2001). Les langues d'origines sont minoritaires par rapport à la langue du pays de résidence, leurs places sont hiérarchisées : langue dominante/langue dominée (Forlot 2010). Le statut inégal des langues en contact influe sur les représentations et les perceptions qu'ont les locuteurs de leurs pratiques langagières. Les locuteurs migrants ont conscience des changements linguistiques, c'est d'ailleurs à cela que fait référence Ana en disant « j'ai pas un r polonais, j'ai déjà mis du français dans mon r ». Leur discours se construit à partir de la perception des autres sur leurs pratiques langagières, dans le cas d'Ana c'est la réaction de l'équipe pédagogique du CUEF qui l'a amenée à se dire que « mes conduite vocales sont figées ». Même si aujourd'hui le français est une langue seconde pour Ana, son sentiment de ne pas maîtriser totalement cette langue n'est pas totalement écarté, c'est ce que j'ai révélé avec les fragments traitant de son sentiment d'insécurité linguistique.

Si l'on considère que la parole a une place centrale dans la problématique identitaire, l'image de soi se réalisant à travers l'échange verbal (Lipiansky 1990), cette insécurité linguistique confrère à la langue française un aspect particulier chez Ana. Parler français avec le sentiment d'avoir un accent est un risque : celui de voir son appartenance à la société française questionnée, de manifester malgré soi son identité de non-natif.

Cela pose des questions en termes de stratégies identitaires, c'est-à-dire les finalités poursuivies par les acteurs sociaux lorsque leur structure identitaire est remise en cause et qu'ils tentent de la faire accepter, reconnaître, valoriser (Kastersztein 1990). Quelle l'objectif recherché par Ana ? Montrer son appartenance à la société française, démontrer sa volonté d'intégration ? Je ne peux apporter de réponses claires, mais seulement questionner le statut de langue seconde qu'occupe le français dans le répertoire verbal d'Ana.

Les différences qui se sont révélées par rapport au statut du français se retrouvent aussi dans l'attitude des enseignantes par rapport à leurs compétences plurilingues et aux liens affectifs qu'elles entretiennent avec les autres langues de leur répertoire.

## ***2.2 Différents positionnements face aux autres langues du répertoire***

Comme je l'ai mentionné en introduction à cette analyse interprétative, si Elisa adopte une posture clairement positive et accepte totalement son identité plurilingue, Ana se montre plus réservée et hésitante. Salma accepte aussi sa pluralité, mais j'ai décelé un positionnement légèrement différent face à certaines langues de son répertoire : certaines langues y sont valorisées alors que d'autres ne le sont pas aussi ardemment, suivant les contextes.

Depuis son jeune âge, Elisa est intéressée et attirée par l'étranger, les langues parlées hors des frontières de la France, son pays natal :

2 E : quand j'ai l'occasion je sais pas d'entendre des mots ou des gens qui parlaient euh d'autres langues j'aime bien à la fois c'est un mystère et en même temps on a envie de savoir ce qu'i (ls) disent comment ça se dit

Elle évoque le « mystère » qui entoure les conversations entendues en langue étrangère, mystère qui est vécu comme un plaisir (« j'aime bien ») et qui lui donne envie « de savoir ce qu'i(ls) disent comment ça se dit ». Au collège, elle a appris l'espagnol et l'anglais mais si elle avait eu la possibilité, elle aurait appris d'autres langues encore :

6 E : (...) c'est CLAIR que j'aurais pris d'autres langues (...) ah ouais/ même rien qu'pour le plaisir/

L'accentuation sur le terme « clair » montre qu'Elisa ne met pas en doute son caractère plurilingue, elle considère que c'est une partie intégrante d'elle-même, et cela depuis très jeune. D'ailleurs, elle renchérit « ah ouais ! », exclamation qui souligne cette évidence : l'attrait et l'engouement pour les langues étrangères a toujours été présent. Le positionnement d'Elisa envers les langues étrangères est caractérisé par le plaisir lié à l'apprentissage des langues étrangères, qui semble être un vrai bonheur pour elle. De plus, elle affirme être plurilingue :

18 M : et du coup tu te considères comme plurilingue /

19 E : (2 sec) euh + oui dans le sens où je parle quand même l'anglais et l'espagnol pas trop mal je le comprends et je les écris donc je peux penser que je suis plurilingue (...)

Même si elle hésite quelque peu, comme le font penser la pause suivie d'une marque linguistique caractéristique de l'hésitation (« euh »), Elisa avance des arguments qui selon elle, lui permettent de se reconnaître des compétences diverses dans plusieurs langues (parler, comprendre et écrire) plutôt bonnes (« pas trop mal »). Quant au serbo-croate, langue apprise lorsqu'elle vivait et travaillait en Croatie, Elisa explique :

19 E : (...) j'ai quand même des notions qui sont pas mineures je pense vraiment que je peux dire que je suis plurilingue ouais /

C'est en analysant ses compétences en serbo-croate (« pas mineures ») qu'Elisa ose plus directement se positionner et afficher clairement ses compétences plurilingues : « je pense vraiment (...) que je suis plurilingue ». Le répertoire verbal d'Elisa ne me semble pas comporter de langues plus valorisées que d'autres : cette enseignante affiche un réel enthousiasme pour les langues, et accepte clairement son plurilinguisme.

Le répertoire verbal d'Ana est aussi très riche, mais contrairement à Elisa, elle n'a pas les mêmes rapports avec chacune de ses langues. Elle a appris le russe à l'école en Pologne, langue obligatoire sous le gouvernement communiste alors en vigueur. Cette langue imposée par un régime politique qu'Ana a voulu fuir très rapidement (voir parcours personnel et professionnel), n'est donc pas liée à des souvenirs très heureux :

62 A : (...) on était tellement MAL en Pologne que euh finalement j'ai tout fait pour PARTIR de Pologne j'étais déjà petite (rire) j'apprenais l'anglais /

L'accentuation de « partir » sonne comme une réponse à l'accent mis sur « mal », créant ainsi un lien de causalité : Ana voulait quitter son pays en raison du mal-être qu'elle y vivait.

Les langues étrangères, c'est-à-dire toutes les langues qui n'étaient pas le russe ou le polonais, sont devenues les instruments qui ont permis à Ana de s'échapper de cette situation. C'est pourquoi dit-elle, que très jeune déjà elle a voulu apprendre l'anglais, et cette volonté d'apprendre d'autres langues a orienté ses études et ses projets professionnels :

66 A : ensuite jeune euh je me dis je me disais euh quelle LANGUE pour partir (...) donc je + je voulais passer les examens en pour la fac euh de langues orientales/ chinois japonais etcetera pour pour PARTIR ((rire))

Ana rit aujourd'hui de cette situation qui l'a poussée à vouloir quitter son pays, mais a conscience qu'une des raisons qui l'ont amenée à apprendre d'autres langues y est fortement liée. Au cours de ses études de philologie romane, elle a poursuivi son apprentissage du français, et appris d'autres langues romanes telles que l'italien et le latin. Enfant, Ana a vécu un an en Allemagne (les raisons de cette migration sont détaillées dans la biographie langagière), mais n'a pas vraiment appris à parler allemand :

47 A : (...) mon père détestait tellement les Allemands / que finalement je me suis inventée une langue à moi + pendant un an j'ai communiqué avec les enfants allemands dans ma langue à moi INVENTEE

Pour Ana, c'est l'attitude négative, de rejet, que manifestait son père par rapport aux locuteurs de la langue allemande, qui a influé son propre rapport à l'allemand. Elle met en relation le fait que son « père détestait tellement les Allemands » et sa réticence à utiliser l'allemand pour communiquer avec les autres enfants. De ce rapport conflictuel avec le pays et la langue est né une langue inventée, une langue conçue par Ana pour pouvoir parler avec les enfants allemands sans trahir son père, c'est ainsi qu'elle a parlé ce qu'elle appelle aujourd'hui « ma langue à moi ».

Le russe et l'allemand, sont deux langues qui n'évoquent pas pour Ana des souvenirs particulièrement heureux, ce qui explique qu'elle n'associe pas d'images très positives à ces langues. Cela se retrouve dans l'évaluation qu'elle fait de ses compétences en allemand :

58 A : OUI je me débrouille quand je vais maintenant voir ma nièce en Allemagne je me débrouille euh je parle je baragouine je me DEBROUILLE

Les termes utilisés pour décrire ses capacités à parler et à comprendre l'allemand ne sont pas très positifs. Cela se remarque notamment dans la gradation « je parle je baragouine je me débrouille » : Ana semble remettre en question ses capacités à parler l'allemand puisqu'elle utilise le terme « baragouiner », qui est clairement péjoratif -cela signifie « parler mal une langue (maternelle ou étrangère) jusqu'à la rendre inintelligible <sup>56</sup>». Elle se reprend cependant, et l'accent sur le dernier verbe (« je me DEBROUILLE ») sonne comme un compromis, même si la « débrouille » renvoie à une situation compliquée où l'on doit trouver des astuces pour s'en sortir, pas très agréable en somme. J'ai noté qu'Ana déprécie aussi ses compétences en anglais en utilisant le même terme péjoratif : « je baragouine en anglais ». Selon moi, ce sont là autant d'indices qui révèlent du statut quelque peu dévalorisé de ces langues au sein de son répertoire verbal.

Quant à savoir si elle se considère comme plurilingue, la réponse est un peu vague, incertaine, son rire que ponctue la réponse est révélateur de cette hésitation :

75 M : donc tu es plurilingue / en fait

76 A : ((rire)) en théorie oui ((rire))

Mais Ana a fini par expliquer que si l'on prend en compte aussi la compétence de compréhension en langue étrangère et un intérêt pour les langues, alors oui, on peut dire qu'elle est plurilingue. De plus, l'entretien a révélé une dimension affective liée à certaines langues de son répertoire. Ainsi, elle raconte avoir voulu apprendre l'hébreu pour « renouer avec mes racines », et explique que c'est l'un des héritages de sa famille, de son histoire personnelle est qu'elle parle (chante) et comprends le yiddish. Ces langues auxquelles Ana est attachée et qui ont une image plutôt positive, elle ne les utilise qu'à certaines occasions.

Une personnalité plurilingue discrète donc, contrairement à Salma, qui de par ses origines et son histoire personnelle, semble assumer plus franchement ses compétences plurilingues, même si cela ne s'applique pas à l'intégrité des langues de son répertoire.

En effet, comme je l'ai mentionné précédemment, l'arabe fait partie des langues premières (avec le français) de Salma, mais de nombreux éléments dans son discours me font penser que les rapports qu'elle entretient avec la langue d'origine de ses parents, sont teintés d'une certaine ambiguïté.

---

<sup>56</sup> Définition issue du site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, consulté en ligne le 17 juin à : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/baragouiner>

Tout d'abord, Salma ne reconnaît pas clairement parler l'arabe algérien :

93 S : alors l'arabe° + j'ai HONTE de dire que je parlais l'arabe hein je COMPrends l'arabe et je peux dire des MOTS en arabe

94 M : mm

95 S : euh + mais de dire que je parlAIS l'arabe euh + je le comprends ouais je le comprends ouais

J'ai été surprise par cette « honte » que Salma éprouve et qui l'empêche de convenir qu'elle a des compétences en production orale en arabe, elle ne serait capable que de dire quelques mots, même si elle comprend cette langue. Ses compétences de compréhension orale, Salma n'a cependant pas de problème à les accepter et à les affirmer : « je comprends l'arabe » revient à trois reprises dans cette séquence interactive, mais l'accentuation sur « mots » me fait penser que Salma insiste pour déprécier ses compétences en langue arabe. Cette attitude ambivalente serait-elle liée aux expériences vécues lors de son séjour prolongé en Algérie ? Lors du récit que fait Salma de cet épisode de sa vie, de nombreux éléments dessinent sa volonté de se détacher, de s'affranchir de cette composante de son identité. Elle évoque tout d'abord « la trouille », la peur de devoir rester en Algérie encore de nombreuses années, pour expliquer son manque d'entrain pour apprendre l'arabe :

22 S : (...) j'ai pas eu la chance d'apprendre couramment l'arabe parce que justement je suis partie trois ans en Algérie quand j'avais quinze ans /+

23 M : oui

24 S : et euh : j'avais tellement la trouille que mes parents se disent que je voulais rester là-bas ((rire)) que euh j'ai pas fait l'effort d'apprendre la langue \

Par la suite, Salma évoque plusieurs incidents<sup>57</sup> qui l'ont amenée à se confronter aux différences culturelles existant entre la France et l'Algérie. Ces expériences, elle les qualifie même de « choc culturel<sup>58</sup> », filles d'Algériens, Salma et sa sœur étaient cependant catégorisées par les Algériens natifs comme des immigrées : « on nous appelait les immigrées hein/ ». Avoir vécu la vie d'une femme en Algérie, avoir vécu et enduré la différence des cultures l'ont confortée dans son sentiment d'appartenance à la France :

---

<sup>57</sup> Voir biographie langagière.

<sup>58</sup> Ce n'est pas Salma qui emploie cette expression mais approuve sans hésiter mon initiative de qualifier ses expériences de cette façon :

61 M : (...) t'as vécu un peu un choc culturel quand t'étais là-bas +

62 S : ha oui oui oui +

58 S : (...) LA j'ai senti que j'étais FRANÇAISE je voulais mes droits français j'avais la CHANCE d'habiter en France en tant que FEMME et que tu vois/

Ce sentiment était déjà présent avant de partir mais à son retour elle pouvait pleinement l'assumer:

64 S : ben ça m'a AIDEE tu vois à ne plus avoir honte de dire je suis français quand j'étais en France

Le fait de mettre en sourdine une composante de son identité, pour revendiquer avec d'autant plus de vigueur son identité française :

11 S : (...) pour moi mon + OUI pour moi mon pays a toujours mon PAYS d'origine tu vois c'est la France/ ça + je vais pas dire° l'Algérie c'est mon pays c'est le pays de mes ANCETRES + mais c'est pas MON pays +

Ce positionnement identitaire influe aussi sur les rapports qu'entretient Salma avec la langue arabe. Cette langue est liée à un vécu difficile, conflictuel, occupe aujourd'hui un statut différent, elle est moins clairement mise en valeur que les autres langues de son répertoire que sont l'anglais et l'allemand.

Lorsqu'elle évoque l'allemand, qu'elle a appris au collège, Salma ne remet pas en question ses capacités à communiquer dans cette langue :

131 S : (...) au départ je vais être un peu frustrée mais euh après si je me retrouve dans une famille allemande je vais euh je vais pouvoir me débrouiller je pense hein

La frustration qu'elle éprouve aux premiers instants d'une conversation en allemand montre que Salma connaît ses compétences dans cette langue, qu'elles sont latentes et attendent juste de revenir à la surface. D'ailleurs, elle est certaine d'être capable de s'engager dans une conversation. Cette assurance, je l'ai remarquée aussi lorsque je lui ai demandé de juger son niveau de compétence en allemand :

132 M : donc t'es quand même compétente en allemand/

133 S : je PENSE oui je veux dire° il faudrait un peu de réacclimataTION mais je me sens confiante parce que j'avais de sacrées bonnes notes

L'accent sur « je PENSE » pourrait signifier que Salma n'est vraiment pas certaine d'être compétente en allemand, mais la suite montre que le contraire est vrai : elle est « confiante ». Ce sentiment est renforcé par l'évocation des « sacrées bonnes notes » qu'elle obtenait dans cette langue. Salma entretient donc une relation assez positive avec l'allemand. Avec l'anglais aussi puisqu'elle « adore utiliser l'anglais ».

Cette langue a de particulier en ce qu'elle est la langue première de son mari américain, ce qui de fait associe cette langue à la sphère intime, à la famille qu'ils ont fondé ensemble :

17 S : avec mon mari je parle les deux parce qu'on s'est rencontrés en France donc on a beaucoup parlé français et anglais mais quand il y a les enfants souvent on parle anglais / et puis euh des fois moi je mélange l'anglais le français

Son mariage a fait de l'anglais une langue qui occupe aujourd'hui un statut similaire au français, c'est la langue utilisée au sein du cercle familial, au même titre que le français.

Les récits de vie de ces trois enseignantes révèlent des attitudes et des représentations très diverses par rapport aux langues qui constituent leur répertoire verbal plurilingue. Ces différences de positionnement identitaire sont en lien avec le parcours personnel de chacune, en lien avec les modalités d'acquisition de ces langues. A présent, que j'ai fait la synthèse de ces différents positionnements, il s'agit de voir quelles sont les attitudes et les représentations des enseignantes par rapport aux langues de leurs élèves, et comment cela transparaît dans les interactions didactiques.

### **3. Rapports aux langues des apprenants**

J'ai mis en parallèle le discours des enseignantes sur les langues de leur propre répertoire verbal, et le discours portant sur les langues parlées par leurs élèves. Ce faisant, je me suis rendue compte, que les différents positionnements épilinguistiques révélés par le premier discours se retrouvent dans les attitudes par rapport aux langues des apprenants. Un lien se trace donc entre ces deux éléments : il me semble que la façon dont chaque enseignante considère les langues de leur répertoire, vit leur identité plurilingue, influe directement sur leur rapport au plurilinguisme de leurs élèves.

C'est ce lien que je vais essayer de révéler à présent. Pour cela, je vais reprendre certains aspects de l'analyse précédente, en les confrontant avec les propos portant sur les langues des apprenants, et avec les observations que j'ai faites en classe. J'ai mis en lumière les différentes attitudes des enseignantes par rapport à leur plurilinguisme, il s'agit ici de mettre en avant comment ces postures se retrouvent dans les pratiques didactiques de chaque enseignante, en analysant quelques extraits d'enregistrement de classe. Ces extraits, je les ai sélectionnés en fonction de leur disposition à illustrer au mieux mon analyse. Pour chaque enseignante, j'ai classé ces extraits suivant quatre critères :

- interactions où les apprenants sollicitent l'enseignant dans leur langue
- interactions où l'enseignant demande aux apprenants de produire du discours dans leur langue
- interactions où l'enseignant utilise une autre langue que le français
- échanges interculturels

L'intégralité de ces extraits transcrits se trouve en annexe.

#### ***3.1 Ouverture aux langues des apprenants : expressions d'une identité plurilingue***

L'acceptation et la reconnaissance des langues d'origine des apprenants est une attitude commune aux trois enseignantes. Au cours de mes observations j'ai en effet pu remarquer des postures d'enseignement qui laissent une possibilité aux apprenants de s'exprimer dans leurs langues, de parler de leurs cultures. L'analyse des réponses données par ces apprenants au questionnaire, montre par ailleurs qu'ils apprécient cet espace laissé à leurs pays d'origine.

Je ne reviens pas en détails sur les arguments avancés par les élèves sur cet aspect, les ayant amplement détaillés dans la partie consacrée au traitement des données recueillies par questionnaire.

## ***Elisa***

Pour Elisa, son répertoire pluriel est une force, une richesse qu'elle accepte. Sa capacité à pouvoir utiliser plusieurs langues est associée au plaisir et elle semble avoir un grand intérêt pour les idiomes étrangers, une curiosité qui lui donne envie d'apprendre d'autres langues encore. Cela se retrouve dans sa façon d'appréhender les différentes langues parlées par ses élèves.

### ***Les apprenants saisissent des occasions pour produire du discours dans leurs langues***

La même curiosité qui a amené Elisa à s'intéresser aux langues étrangères pour les apprendre, la pousse à ouvrir la porte aux langues des apprenants : les élèves produisent quelques fois du discours dans leur langue première. J'ai constaté que cela se produit souvent, et j'ai identifié plusieurs vecteurs qui déclenchent ces interactions en langues d'origine. Le premier est une réaction à des bavardages en langue d'origine : l'enseignante reprend l'élève qu'elle a entendu parler pour lui demander par exemple à quoi correspond ce qu'il dit dans sa langue. L'exemple qui suit révèle deux aspects intéressants. D'une part, il me semble qu'il met en évidence la posture ouverte d'Elisa par rapports aux langues d'origine de ses élèves : utilisation d'une intervention en langue d'origine à des fins pédagogiques. D'autre part, la réaction des élèves face à cette pratique didactique est positive, elle se manifeste par le rire à deux reprises, clôturant même cette séquence interactive.

Dans cet exemple, les apprenants sont en train de réaliser un exercice où il s'agit de trouver le bon terme pour qualifier une tendance dans un graphique, mais ils discutent, comportement qui n'est pas accepté par l'enseignante. Au lieu de solliciter les apprenants bavards pour leur demander de se taire, Elisa leur demande quel est l'objet de leur causerie :

06 E : qu'est-ce que tu dis Jelica/((*brouhaha des élèves qui discutent dans leurs langues*)) dis-le moi en français comme ça je vais bien comprendre

En outre, en plus de leur demander de rendre public le sujet de leur discussion, l'enseignante invite l'élève à revenir en français : « dis-le moi en français comme ça je vais bien comprendre ».

07 Jelica : [uti mori mori] ((*rires des autres élèves*))

08 E : moRI/

L'élève ne répond pas en français, contrairement à la demande explicite de l'enseignante, mais dans sa langue, ce qui fait rire les autres apprenants. La réaction de l'enseignante est frappante : elle reprend le mot prononcé en romani, comme si elle demandait à l'élève une confirmation (comme si l'enseignante, en reprenant ce mot, voulait dire : c'est bien ça que j'ai entendu ?). S'en suit un échange de tours de parole au cours duquel enseignant et élève essaient de trouver un compromis sur le sens de cette expression [oti mori].

09 Jelica : NON [fien oti mori]

10 E : [oti mori] je ne sais PAS ce que ça veut dire + est-ce que ça concerne les graphiques/ alors/ comment on dit sur les graphiques + ça veut dire ça monte/ ça descend/

L'enseignante demande clairement à l'élève de lui expliquer ce que [oti mori] signifie, essaie de savoir à quoi cela fait référence par rapport aux graphiques qui font l'objet de l'exercice, elle propose des équivalents en français, mais ceux-ci ne correspondent pas au sens du mot en romani.

11 Jelica : NON

12 E : il reste pareil/

13 Jelica : ((fait une geste de la main, main à l'horizontale devant elle))

14 E : ha/ c'est PRESQUE pareil

15 A : stagne

16 E : TRES BIEN/ + STAGNE + ça stagne on avait vu la stagnation et comment tu dis dans ta langue/+ ça reste° pareil/

17 Jelica : [mori]

18 E : [mori] d'accord hé bien en français ça STAGNE + d'accord ((*rires de autres élèves*))

Ce n'est qu'après l'utilisation d'un geste non verbal et avec la participation d'un autre élève que finalement l'enseignante parvient à trouver le sens de l'expression en langue d'origine qui a déclenché cette séquence. Lorsque Jelica dit l'expression dans sa langue, cela suscite le rire des autres apprenants. Rient-ils parce que l'utilisation de leurs langues à ces fins communicatives est peu commune ? Ou est-ce parce que cela les gêne de voir ainsi rendue publique leur langue, langue que l'enseignante ne comprend pas et qui est donc une sorte de code secret auquel elle n'a pas accès ? A mon avis la réponse se situe entre ces deux possibilités, le rire des élèves n'étant pas l'expression d'une posture hostile.

De plus, lorsque l'enseignante clôture la séquence en reprenant l'expression [oti mori] et en institutionnalisant son équivalent en français, les apprenants rient aussi. Il me semble que ces rires sont la manifestation d'un contentement. Le contentement de voir que l'enseignante a essayé de trouver l'équivalent d'un mot dans leur langue, que leur langue n'est pas interdite, au contraire, elle y accorde une attention particulière.

### ***Les apprenants s'adressent en leur langue à l'enseignante***

Le second vecteur qui déclenche une production de discours en langues d'origine chez les apprenants de la classe d'Elisa correspond à des prises d'initiative pas les élèves. Ainsi, sans que l'enseignante leur en ait fait la demande explicite, il arrive que certains élèves utilisent une de leurs langues de manière spontanée, comme cela advient dans l'extrait suivant :

01 E : la Pologne moi je le mets en vert mais vous vous le mettez en JAUNE ((*souligne Pologne en vert au tableau, les élèves font de même sur leurs cahiers*))

02 Petar : [jluto jluto]

03 E : [jluto] jaune

L'élève a rebondi sur l'accent qu'Elisa a mis sur « jaune », saisissant l'occasion pour dire ce mot dans sa langue. Le fait que l'enseignante ait repris le mot prononcé en langue d'origine par l'élève en y ajoutant l'équivalent français, me fait dire qu'il s'agit d'un mot serbe (langue présente dans le répertoire verbal de l'enseignante et de nombreux de ses élèves, comme je l'ai mentionné dans la partie consacrée à l'analyse des données recueillies). A l'initiative de l'apprenant, sa langue d'origine trouve une place dans l'espace discursif de la classe : cela est rendu possible par l'attitude d'Elisa qui reprend le mot serbe et institutionnalise son utilisation en précisant son équivalent français. L'extrait suivant illustre un troisième vecteur de production de discours en langue d'origine :

((*E circule entre les élèves et les aide à retrouver leur exercice dans leur cahier, les élèves discutent entre eux dans leurs langues à voix basse*))

04 Abdou : madame l'm cold

05 E : not now l'm not sure about that

Cette fois-ci l'utilisation d'une des langues de leur répertoire est détachée de toute sollicitation didactique de la part de l'enseignante : l'élève s'exprime en anglais sans aucun lien apparent avec l'activité didactique en cours.

Là encore l'attitude de l'enseignante est remarquablement ouverte. En réponse à cette sollicitation en langue étrangère, Elisa utilise cette même langue pour répliquer à l'élève.

Les deux derniers extraits montrent non seulement l'attitude ouverte de l'enseignante face aux initiatives de ses élèves pour produire du discours dans leurs langues, ils révèlent aussi comment l'identité plurilingue d'Elisa se donne à voir dans les interactions avec ses élèves : elle fait usage des langues de son répertoire pour répondre à cette espace discursif laissé aux langues des apprenants. A travers les reprises qu'elle fait des mots énoncés en langue d'origine, à travers les répliques en langue étrangère, l'enseignante exprime son identité plurilingue.

L'ouverture et l'acceptation des langues d'origine que révèlent ces extraits se retrouvent dans le discours d'Elisa au sujet de ses pratiques didactiques. Elle évoque le plaisir qu'elle associe au fait de demander aux élèves de dire quelques mots dans leurs langues :

26 E : + et puis c'est vrai aussi/ que j'aime bien et je pense que c'est mm (2 sec) valorisant pour les enfants et c'est aussi remettre le prof à sa place que de demander parfois aux élèves et dans ta langue on dit comment

Cette enseignante fait la démarche de demander aux apprenants « et dans ta langue on dit comment ? », par plaisir. Mais aussi parce que cela permet de « remettre le prof à sa place », c'est-à-dire, d'inverser un instant les rôles et de faire en sorte que pour une fois, ce soit les apprenants qui transmettent des connaissances à l'enseignant. Cette volonté d'inverser les places, manifeste selon moi d'une vraie ouverture d'esprit, d'une capacité à se décentrer et de reconnaître que la pluralité linguistique de la classe est une richesse à mettre en valeur : « c'est valorisant pour les enfants ».

## **Ana**

Cette ouverture d'esprit se retrouve aussi chez Ana. Certaines des langues de son répertoire verbal sont liées à des vécus plutôt difficiles, malheureux : c'est le cas du français, du russe et de l'allemand. Pourtant, cela ne l'empêche pas d'avoir une attitude positive et ouverte face aux différentes langues de ses élèves.

### ***Les apprenants ont des occasions de produire du discours dans leurs langues***

A plusieurs reprises au cours de mes observations de classe, l'enseignante a demandé aux élèves de produire du discours dans une des langues de leur répertoire. Cela s'est produit notamment lors d'un cours sur la thématique du Petit Prince, lorsque l'enseignante avait en sa possession plusieurs exemplaires du roman traduit dans les langues parlées par les élèves (il y avait des versions en albanais, en arabe, en serbe, en italien, en espagnol, en anglais etc.). Ana a eu l'idée de faire lire à chacun un petit passage dans leurs langues, à la grande joie des apprenants.

07 Al : mais madame ça c'est albanais

08 E : mais vous euh mais toi tu XXX ((plusieurs élèves parlent en même temps)) tu vas LIRE ça ((s'approche de Ar))

09 Ar : lire/

10 E : lire

11 Al : [bailazu :]

12 E : chut il commence dans sa langue juste un petit passage

13 M : madame après moi

14 Ar : albanais/

15 E : chut

Les apprenants sont surpris de découvrir que le roman de St Exupéry est traduit dans leur langue : « mais madame c'est albanais », « albanais ? ». Lorsque l'enseignante demande de lire quelques phrases du livre dans leur langue à un élève, d'autres manifestent leur envie de le faire aussi, avec enthousiasme.

16 M : et je fais madame après/ ((interactions entre les apprenants dans leurs langues))

17 E : vas-y (3 sec) chut tu LIS Ar nous on va t'écouter

18 Ar : ((lit un passage du petit prince en albanais))

19 E : est-ce que Al tu comprends ce qu'il lit/

20 Al : oui

21 E : très bien

22 Ar : ((continue de lire en albanais))

Pendant que chaque élève lit un passage, debout devant la classe, les autres élèves sont attentifs, ils écoutent en riant, exprimant la joie de voir leur camarade lire dans leurs langues et l'enseignante sourit en réponse.

47 E : hein donc voilà vous vous partagez chut chut ((*s'approche de Ma*)) là toi tu commences et là toi tu continues

48 D : allez Mandhour vas-y là-bas au tableau/ (dit quelque chose en arabe)

49 M : (répond en arabe) ((*va se mettre devant la classe, à côté de E, rires des autres élèves et discussions en arabe entre les deux autres élèves arabophones*)) (commence la lecture en arabe) ((*rire gêné*)) (continue de lire) ((*sourire de E*))

50 E : ((*plusieurs élèves rient*)) alors est-ce qu'il lit bien en arabe/ ((*brouhaha*)) alors le reste tu peux le lire D Mandhour merci beaucoup ((*Mandhour retourne à sa place D va au tableau*))

52 D : là madame/ ((*montre sur le livre*))

53 E : oui voilà

54 D : (lit en arabe)

55 E : bravo merci

56 Al : musique bravo musique bravo

Les apprenants sont enchantés de pouvoir produire du discours dans leur langue, ils s'encouragent pour que chacun passe au tableau : « allez Mandhour, vas-y là-bas au tableau ! ». Leurs rires sonnent comme des applaudissements et transforment ainsi la lecture en langue d'origine en une prouesse, un spectacle. Cette impression est renforcée par l'intervention d'un apprenant en fin de séquence : « musique bravo musique bravo ». Non seulement il félicite D pour sa lecture en arabe, en écho à l'enseignante, mais il le félicite aussi pour la beauté des sons, la lecture devient « musique ».

Ainsi, à certaines occasions, les langues familiales des élèves prennent une place importante dans la classe : lors de ces lectures les langues sont devenues des éléments faisant partie intégrante de la progression thématique. Demander aux élèves de lire un passage du roman dans leurs langues, est une manière de leur permettre d'exprimer une partie de leur identité : leurs origines diverses sont reconnues, acceptées et valorisées par ce simple exercice de lecture. Le groupe classe a pu ainsi prendre conscience de la diversité des langues en présence, de la richesse des répertoires de chacun, ce qui est vécu de manière positive par les apprenants, comme le montrent les rires, les encouragements et les félicitations qui accompagnent chaque lecture en langue d'origine.

Selon Ana, cette pratique est une bonne occasion « pour parler de soi », ce qui est nécessaire selon elle, comme l'indique l'utilisation du verbe falloir, ne laissant aucune place au doute :

162 M : et justement des fois tu leur demandes d'être dans la classe et de dire quelques mots dans leurs langues / au reste de la classe /

163 A : oui des bribes

164 M : des bribes

165 A : des bribes parce qu'à ces moments-là ils parlent de soi il faut aussi donner des occasions de parler de soi hein

Laisser l'opportunité aux apprenants de s'exprimer dans leurs langues est une pratique didactique qu'Ana envisage comme une façon de montrer qu'elle accorde de l'importance à ses élèves, une occasion où ils peuvent laisser s'exprimer leur identité plurilingue, « parler de soi ». Cela dénote selon moi d'une faculté intuitive de se mettre à la place des élèves, de percevoir leurs besoins d'être appréhendé dans leur totalité. Ceci implique aussi donc d'ouvrir la porte à leurs langues d'origine, puisqu'elles les composent, elles font partie d'eux.

De plus, lors de l'entretien, comme pendant l'observation de classe, j'ai constaté que, même si elle interdit l'usage des autres langues que le français en classe, l'attitude d'Ana n'est pas très autoritaire. En général, elle se contente de faire un rappel de la règle « il faut parler français » sans se montrer intransigeante, et accepte qu'au début les élèves la transgressent et communiquent dans leurs langues :

153 A : (...) (il) y a beaucoup d'élèves qui ne parlent pas + ceux qui parlent je les laisse parler quand même dans leurs langues mais en disant toujours bon reviens en français toujours en français parce qu'ils se lancent c'est très bien je trouve que quand ils se lancent c'est très bien

Ana explique cette attitude par le fait qu'elle a elle-même vécu l'expérience d'être immergée dans une langue étrangère : elle comprend les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves pour s'exprimer en français et ne veut pas se montrer trop stricte en imposant l'usage du français.

Ana considère qu'il est préférable de ne pas laisser les élèves parler leurs langues dans la classe de français. Selon elle, ce n'est que par l'immersion dans le français qu'ils pourront apprendre et faire des progrès dans cette langue.

Elle nuance ce propos en évoquant la possibilité d'avoir recours à la langue maternelle en cas d'incompréhension, et explique utiliser le russe par exemple, avec certains de ses élèves, pour les aider à comprendre. En effet, j'ai remarqué qu'il lui arrive d'avoir recours à cette langue présente dans son répertoire verbal, le fragment qui suit illustre une des modalités de cet usage.

Les élèves doivent écrire des phrases sur le modèle « j'aime, j'adore, je déteste ». Alors qu'ils sont occupés à trouver leurs mots, l'enseignante circule d'élève en élève pour voir comment ils s'en sortent et éventuellement les aider. Elle s'adresse ici à une élève russophone qui vraisemblablement a besoin de son aide : elle ne comprend pas « j'adore ». Ana réexplique alors ce que cela signifie, en prenant appui sur le document qui sert de support à cet exercice où trois cœurs sont indiqués à côté de l'expression « j'adore ».

120 Z : madame j'adore/ XXX

121 E : j'adore/ qu'est-ce que tu adores/ + trois cœurs aimer beaucoup beaucoup ((*brouhaha des autres élèves*)) qu'est-ce que tu adores/

122 Z : j'aime beaucoup les fleurs

L'élève semble avoir compris puisqu'elle a répondu de manière correcte à la question : « qu'est-ce que tu adores ? », « j'aime beaucoup les fleurs », réutilisant ainsi les termes donnés par l'enseignante. Pourtant l'enseignante continue son explication en s'aidant du document, et en traduisant en russe le sens du verbe « adorer », comme si elle voulait s'assurer que l'élève a effectivement intégré la notion.

123 E : tu adores les fleurs/ + alors écris j'adore + regarde ici ((*montre sur le document*))  
j'adore trois cœurs aimer BEAUCOUP + [monogji monogji e e ljubli ot muot] j'adore c'est aimer beaucoup + j'aime beaucoup les fleurs j'adore les fleurs\

L'alternance codique a ici un objectif pédagogique : s'assurer de la bonne compréhension du vocabulaire. De plus, comme je l'ai déjà mentionné, l'alternance codique français/russe est une marque du plurilinguisme, et apparaît donc comme une expression de l'identité plurilingue d'Ana.

## ***Salma***

Dans son discours, Salma semble partager le point de vue d'Ana : « (l') immersion totale alors ÇA moi j'y crois énormément/ » mais ne l'applique pas pour autant dans ses pratiques d'enseignement à de jeunes allophones.

### ***Les apprenants ont des occasions de produire du discours dans leurs langues***

Ainsi, il y a quelques moments pendant le cours de français où les apprenants parlent leurs langues, et ce parfois à la demande de l'enseignante. En effet, lors de mes observations, j'ai pu constater qu'à certaines occasions, Salma demande aux apprenants de produire du discours dans leurs langues : pour traduire une information à un apprenant dont elle n'est pas sûre de s'être fait bien comprendre par exemple :

147 S : (...) + moi je l'utilise beaucoup hein je leur demande d'expliquer à un autre élève s'il a pas compris

L'exemple qui suit illustre comment Salma se sert du fait que les apprenants ont une langue en commun pour s'assurer que son propos soit bien compris.

11 E : (...) ce sera à Mehdi peut-être qu'il va nous dire quelque chose parce que l'autre jour quand on est sortis du cinéma/ Mehdi on est resté discuter avec le monsieur/ hein/ et il nous a dit deux choses\ + tu nous le diras tout à l'heure/

12 Mehdi : ouais

13 E : d'accord\ s'il a pas compris ce que je lui ai dit Seddik tu lui redis après

14 Seddik ((*se penche vers Mehdi*)) : (lui parle en arabe à voix basse) ((*Mehdi acquiesce, Seddik se tourne vers E*)) il a compris madame

15 E : oké

L'enseignante s'adresse d'abord à un élève arabophone en lui demandant de faire part au reste de la classe d'une information que lui seul détient (ce que lui a dit un homme lors de la sortie au cinéma). L'élève accepte, mais Salma veut s'assurer de la bonne compréhension de sa requête, et s'adresse alors à un autre élève arabophone pour lui demander implicitement de traduire en arabe : « tu lui redis après ». Le verbe « dire » n'implique pas forcément la traduction dans une autre langue, Seddik aurait pu réexpliquer la demande de l'enseignante avec ses propres mots, en français. Pourtant, Seddik a compris ce que sous-entendait l'énoncé de l'enseignante, et sans hésiter s'adresse uniquement à Mehdi en arabe.

Celui-ci manifeste qu'il a compris, suite à quoi Seddik s'adresse cette fois à l'enseignante, transposant l'échange qu'il vient d'avoir en aparté avec Mehdi : « il a compris madame ».

Sachant que l'enseignante parle et comprend l'arabe, pourquoi ne s'est-elle pas servie de ces compétences, comme le font parfois Ana et Elisa, sans passer par l'intermédiaire d'une tierce personne ? J'explique cela par le statut particulier qu'occupe l'arabe dans le répertoire verbal de Salma, l'attitude quelque peu ambiguë qu'elle adopte face à cette langue, en lien, comme je l'ai démontré plus haut, avec les expériences liées à l'acquisition de cette langue. Une autre explication pourrait être liée au fait qu'elle considère que l'utilisation des langues des élèves n'est pas favorable à une bonne progression dans l'apprentissage du français ; même si l'extrait précédent illustre qu'il lui arrive de transgresser ses propres convictions.

Faire traduire quelques fois des mots, des expressions ou des informations lui paraît être un bon moyen de valoriser les cultures d'origine des apprenants :

179 S : (...) pour la valorisation des élèves moi je pense que c'est vachement important qu'ils de les valoriser/ et de dire que LEUR culture nous intéresse que LEUR culture c'est aussi EUX

L'attitude de Salma face à la diversité des cultures de ses élèves est ouverte, non seulement elle considère qu'il « est vachement important (...) de les valoriser », mais qu'en tant qu'enseignante, il faut faire preuve d'une certaine curiosité, d'un intérêt pour cette diversité, « dire que LEUR culture nous intéresse ». L'accent que met Salma sur l'adjectif possessif « leur », en opposition au pronom personnel « nous », illustre son positionnement : c'est bien la langue et la culture des apprenants qu'il est important de mettre en valeur, et l'enseignant de s'effacer pour laisser libre cet espace d'interactions interculturelles.

### ***Les apprenants utilisent leurs langues pour s'adresser à l'enseignante***

Les élèves semblent par ailleurs profiter de cette posture ouverte, comme le montrent les deux exemples qui vont suivre. Dans chacun de ces fragments, un élève arabophone s'adresse ouvertement à l'enseignante en arabe, ce à quoi elle réagit différemment.

01 E : et Kamel aussi il est absent aujourd'hui

02 Saadi : oui madame Kamel il est (mot en arabe) ((*tousse, E ne réagit pas, continue à cocher les noms sur la liste d'appel*)) + il est malade

03 E : ha bon/ il est malade/

L'enseignante fait l'appel, constate l'absence de Kamel, ce qu'elle fait à voix haute. Saadi veut alors expliquer pourquoi son ami n'est pas venu en classe, et insère dans son discours un terme arabe, produisant ainsi de l'alternance codique. L'enseignante ne répond pas à cette explication en arabe, alors qu'elle comprend pourtant cette langue : ce n'est que lorsque Saadi réitère son explication, cette fois en français, que Salma répond et manifeste qu'elle a compris l'information. L'exemple suivant apporte un autre éclairage sur la réaction de l'enseignante à une sollicitation en arabe.

05 E : oui voilà c'est ça + vous voyez la main/ elle jette quelque chose+ la déchetterie c'est l'endroit où on jette des choses + tu comprends/ la poubelle ((s'adresse à Vilyaphone))

06 Kamel : madame je fais l'autre/

07 Saadi : [harva] (transcription phonétique de l'arabe)

08 E : hein d'accord/ ((s'adresse à Vilyaphone)) + allez vas-y euh ((s'adresse à Saadi))

09 Saadi : nous avons été retardés ((lit l'énoncé de l'exercice)) à l'aéroport + c'est la réponse D. Alors qu'elle explique un terme « déchetterie » à Vilyaphone, Kamel manifeste son désir de lire sa réponse à la prochaine question, mais l'enseignante continue son explication sans répondre à Kamel. Lorsqu'elle a terminé, Saadi exprime son envie de participer, de lire la suite des réponses à l'exercice, mais il le fait en arabe. Cette fois-ci, Salma réagit et lui accorde la permission de continuer l'exercice : « allez vas-y », ce qui montre qu'elle a compris l'intervention en arabe. Néanmoins, elle n'a pas prononcé le nom de l'élève à qui elle donne son accord. Cela pourrait mettre en doute le fait qu'elle ait réellement répondu à la sollicitation en arabe.

Il se peut que tout à son explication de vocabulaire, l'enseignante n'ait pas bien identifié qui des deux élèves (Kamel ou Saadi) a manifesté son intention de participer : la marque d'hésitation « euh » pourrait signifier que l'enseignante ne sait plus clairement à qui elle veut laisser la parole, et qu'elle se tourne vers Saadi peut-être par hasard, et non pas parce qu'il s'est adressé à elle en arabe.

Cependant, j'ai remarqué qu'à certaines occasions, Salma fait usage des langues qui composent son répertoire verbal pour communiquer avec les apprenants. Ces occasions sont rares, sporadiques, mais je n'ai pas repéré de différences significatives entre les modalités d'utilisation de ces langues (anglais, allemand, arabe). Voici trois fragments qui illustrent à quelles occasions l'identité plurilingue de l'enseignante s'exprime.

29 E : ha l'affection c'est autre chose ((*brouhaha*)) l'affection regarde + c'est quoi l'affection/

30 Deborah : c'est comme vous madame

31 E : c'est-à-dire

32 Deborah : vous avez l'affection sur vous

33 E : j'ai l'affection sur moi/ ha ben dis donc/ XXX en anglais (il) y a une expression qui dit you make my day + you make my day ça veut dire tu m'apportes du plaisir pour toute la journée

34 Deborah : merveilleux/

Suite à une sollicitation de l'enseignante pour expliquer le sens d'un terme, une élève répond en se servant de l'enseignante pour expliquer ce que « affection » signifie : « c'est comme vous madame », « vous avez l'affection sur vous ». Etre prise en exemple pour illustrer l'attachement, le dévouement surprend d'abord l'enseignante : « ah ben dis donc ! ». Mais cela lui fait aussi plaisir, et c'est à ce moment-là que Salma introduit l'anglais exprimer son émotion. L'utilisation de l'anglais est donc spontanée, sans lien apparent avec le reste de l'interaction (à aucun moment d'autres langues que le français ont été utilisées). Cependant, la manière dont l'enseignante l'introduit : « en anglais il y a une expression », institutionnalisant ainsi l'usage de la langue. Ainsi, l'expression de l'identité plurilingue de Salma a ici servi un objectif pédagogique : apprendre une expression anglaise.

L'extrait qui suit illustre une autre forme de l'expression de cette identité plurilingue.

36 E : je vais doucement pour que vous regardiez les mots hein/ ((*se tourne vers une élève en particulier*)) [langsam] hein/ pour que vous regardez les mots

Alors que l'activité consiste à lire à voix haute, l'enseignante explique pourquoi elle lit aussi lentement à tous les apprenants, et s'adresse à une élève en particulier dont elle sait qu'elle comprend l'allemand : c'est en utilisant le mot allemand pour « doucement » que Salma veut s'assurer que cette élève ait bien compris ce qu'elle vient de dire.

L'extrait suivant illustre une autre modalité d'actualisation du répertoire plurilingue de Salma. L'enseignante est en train de corriger un exercice où les apprenants doivent trouver des synonymes pour « marquer son approbation ». Un apprenant a trouvé « je vous félicite », réponse juste, et l'enseignante demande d'autres synonymes encore : « félicitations » répond Stefan. L'enseignante approuve cette réponse et ajoute elle-même un autre synonyme : « bravo ».

Cette fois-ci, elle utilise l'arabe pour traduire « bravo », sans aucun lien apparent avec le reste de l'interaction puisqu'à aucun moment d'autres langues sont utilisées ou évoquées.

39 E : oui + je vous félicite quoi encore vous mettez vous/ quand un copain

40 Stefan : félicitations

41 E : oui + hein BRAVO hein bravo [psartek selmek] c'est en arabe ((*rires de Kamel*)) hein/ d'accord/ je vous félicite

L'alternance codique observable dans le dernier tour de parole de l'enseignante, comme dans les deux exemples précédents, est un marqueur de son identité plurilingue (Dahlet in Martinez *et al* 2008). L'irruption de l'arabe dans l'énoncé en français fait par ailleurs rire un apprenant arabophone d'origine algérienne. Est-ce parce que l'enseignante ne prononce pas correctement les mots arabes ? Ou est-ce parce qu'il est content de voir sa langue utilisée dans la communication didactique ? Les réponses que cet apprenant a données au questionnaire (voir partie 2 : Analyse classe par classe) me font dire que ce rire s'explique plutôt par la première hypothèse : il a indiqué que l'enseignante ne parle pas sa langue et qu'il ne souhaite pas non plus qu'elle le fasse. Cependant, ayant cherché la signification de ces mots dans un dictionnaire bilingue arabe/français (donc arabe littéraire/français), je me suis rendue compte que [psartek selmek] ne sont pas des termes de l'arabe littéraire, et devaient donc être propres à l'arabe algérien. Il est possible que l'élève ait rit en raison de l'utilisation de l'arabe algérien, langue dont le statut n'est pas aussi valorisé que l'arabe littéraire : peut-être que l'utilisation de l'arabe algérien sonne comme si l'enseignante avait utilisé des termes du français familier, ce qui ne correspond pas au registre de langue attendu dans un contexte d'apprentissage/enseignement.

Il y a des moments où les élèves parlent leurs langues entre eux, ils correspondent aux temps où l'enseignante ne s'adresse pas au groupe classe mais où elle est occupée à autre chose : par exemple chercher les photocopies dans ses affaires, écrire des informations au tableau etc. Ce sont autant d'occasions que les élèves saisissent pour discuter entre eux dans d'autres idiomes que le français, même si ces moments ne sont pas très fréquents. En effet, même si Salma accepte ces discussions :

147 S : alors la réaction des fois que j'ai c'est que c'est normal ça les met en confiance de parler hein surtout quand ils se traduisent des trucs des exercices comme en plus ils ont un niveau tellement différent/

Elle intervient cependant pour leur demander d'arrêter lorsqu'elle comprend que leurs interactions ne sont pas en lien avec l'activité didactique en cours.

149 S : je serais un peu hypocrite de dire° vous n'avez pas le droit de parler dans vos langues par CONTRE s'ils commencent à discuter de euh et je devine par exemple que c'est pas du SUJET là je leur dit non d'arrêter

L'emploi du terme « hypocrite » pour qualifier son attitude envers les occasions laissées aux élèves de s'exprimer dans leurs langues d'origine, laisse penser que Salma n'accepte pas totalement cette pratique : comme il lui arrive de leur demander de traduire des mots, des expressions dans leurs langues, la logique veut qu'elle ne leur interdise pas l'usage de ces mêmes langues pour interagir entre eux. C'est seulement en raison de cette logique qu'elle n'interdit pas complètement l'utilisation d'autres langues que le français, pour ne pas être fausse, pour ne pas être de mauvaise foi, mais il me semble qu'au fond elle n'approuve pas vraiment l'utilisations des langues d'origine par les élèves pour communiquer entre eux. C'est du moins ce que révèle l'accentuation de « contre », qui annonce l'argument pour justifiant son désaccord : « c'est pas du sujet ».

Par ailleurs, les données recueillies par questionnaire montrent que la plupart des élèves de Salma, contrairement à ceux d'Ana et d'Elisa, ne souhaite pas que leur enseignante leur demande de produire du discours dans leurs langues. Cela est surprenant si l'on examine les positionnements épilinguistiques de Salma par rapport aux langues de ses apprenants : elle ne les dévalorise pas, au contraire, elle affiche plutôt une attitude tendant à valoriser leurs différences. En outre, j'ai repéré plusieurs occasions où l'enseignante a fait explicitement la demande à certains élèves de produire du discours dans leurs langues.

Mais l'attitude ambivalente (concernant les interactions en langues d'origine) que je viens de mettre en avant pourrait expliquer le fait que la plupart des élèves aient indiqué que leur enseignante ne leur demande pas de parler leur langue. Il se pourrait que du point de vue des apprenants, et malgré ce qu'elle en dit, Salma n'apparaisse pas comme étant ouverte à leur diversité. Il y aurait donc une contradiction entre les positionnements révélés par l'analyse du discours de l'enseignante et le vécu des apprenants.

J'ai également constaté (voir *Traitement des données recueillies par questionnaire*), que l'enseignante ne demandait qu'à certains élèves de traduire des mots, des expressions dans leur langue, rares sont les fois où elle fait cette demande aux élèves arabophones et ceux qui parlent des langues slaves. La posture de Salma semble osciller entre une reconnaissance de la diversité linguistique, une volonté de valoriser les apprenants en leur demandant de produire du discours dans leurs langues, et une attitude plutôt réservée par rapport aux interactions en langue d'origine. Il me semble que ce flottement est lié au rapport particulier que cette enseignante entretient avec l'arabe, langue de son répertoire qui est associée à des expériences difficiles, langue dont le statut n'est pas aussi valorisé que l'anglais ou l'allemand.

De plus, les fragments que j'ai utilisés montrent que ce sont les élèves arabophones qui sollicitent l'enseignante en arabe, ce qui pourrait expliquer pourquoi elle ne leur demande pas de produire du discours dans leur langue. Je n'ai pas pu révéler d'explication significative quant au fait que les apprenants parlant des langues slaves sont moins souvent sollicités par l'enseignante pour parler leur langue. Il se peut que cette faible représentation numérique révélée par le questionnaire soit en lien avec le nombre relativement bas d'apprenants parlant une langue slave dans la classe de Salma.

## ***3.2 Ouverture aux cultures des apprenants***

### **Elisa**

L'enseignante a mis en place certaines activités pédagogiques qui selon moi révèlent une volonté de pratiquer l'interculturel. Par exemple, lors d'un cours en salle informatique, les élèves devaient réaliser une présentation de leur pays, en y incluant un certain nombre d'éléments dictés par l'enseignante.

La nature-même de l'activité, c'est-à-dire présenter un pays à l'aide d'un power point contenant des photos, des informations clés sur le pays en question, est propice à l'ouverture sur les pays et aux échanges d'une dimension interculturelle. Il s'agit donc non seulement d'une activité qui ouvre une place aux pays des élèves, mais aussi d'une posture ouverte de l'enseignante, ce qui apparaît dans les consignes qu'elle formule et dans la façon dont elle aide les élèves à réaliser leur power point : par la forme même de l'exercice mais aussi dans sa façon de pousser les élèves à être fiers de leur pays, de leur donner envie de le présenter au reste de la classe. Je n'ai malheureusement pas pu transcrire des extraits de ce cours : en raison de la disposition des élèves (installés chacun devant un ordinateur, parlant à voix haute) la qualité de l'enregistrement ne permet pas de distinguer les interactions.

Ainsi, tout le cours en salle informatique a été un temps valorisant pour les élèves puisque leurs langues premières et leur culture d'origine y ont pris une place importante : elles forment l'objectif didactique de l'activité. Il est arrivé que l'enseignante fasse une parenthèse interculturelle qui n'a pas de lien direct avec l'activité en cours. L'exemple qui suit l'illustre.

Il est question de la seconde guerre mondiale et des pays alliés à l'Allemagne nazie et ceux qui ont été occupés. Les élèves ont écouté l'enseignante lire un petit texte où cela est expliqué et ils doivent ensuite retrouver le nom de ces pays. Dans ce fragment ils énumèrent les pays occupés, commençant par la Yougoslavie.

41 E : de l'autre côté on avait la Yougoslavie/ ((E écrit au tableau))

42 Fadel : c'est quoi ça/

Un élève pose alors une question qui n'est pas en lien direct avec la thématique de l'occupation et de la seconde guerre mondiale : il veut savoir à quoi le terme « Yougoslavie » correspond. L'enseignante répond à sa requête, créant ainsi une séquence latérale<sup>59</sup> où l'enseignante prend le temps d'expliquer à Fadel ce qu'est la Yougoslavie.

43 E : alors la Yougoslavie c'est que il y a eu la guerre il y a quinze ans à peu près/ vingt ans maintenant et+ la Yougoslavie/ il y avait beaucoup de pays ensemble ça s'appelait la Yougoslavie et par exemple le pays de Jelica ça appartenait à la Yougoslavie mais il y a eu la guerre donc ça a coupé en plusieurs morceaux et maintenant il y a d'autres plusieurs pays\

Cet extrait illustre la capacité de l'enseignante à développer un sujet qui n'est pas en lien avec le contenu de la séquence didactique. Cela montre sa disponibilité, son ouverture et sa connaissance du reste du monde, ce qui lui permet de faire des ponts entre le contenu thématique de son cours et les origines de ses élèves. En effet, Elisa dans son explication, prend appui sur quelques éléments objectifs de l'identité culturelle de Jelica, c'est-à-dire son héritage historique, le cadre politique de son pays d'origine (Ladmiral & Lipiansky 1989). Ce faisant, elle révèle aux autres apprenants une partie de l'identité culturelle de Jelica, créant ainsi un espace d'interactions entre plusieurs cultures, une communication interculturelle : un processus de construction, d'évolution des identités culturelles en contact (Ladmiral & Lipiansky 1989).

L'engouement pour la pluralité linguistique va de pair avec une certaine ouverture d'esprit, ce qui lui permet d'avoir du recul sur sa propre langue. L'enseignante affirme qu'il faut « avoir goûté à d'autres sons », avoir prononcé d'autres sons que ceux présents dans notre langue première et « connaître les structures des langues des élèves », savoir comment se construit le pluriel dans les autres langues, comment fonctionnent les déclinaisons. Cette capacité à se décentrer, liée au plurilinguisme, est essentielle pour Elisa, parce que l'on est capable d'anticiper les erreurs et les difficultés des élèves.

Du point de vue d'Elisa, le fait d'avoir fait l'apprentissage de langues étrangère lui confère la capacité à comprendre la source des difficultés rencontrées par certains élèves :

---

<sup>59</sup> En termes d'analyse des interactions, une séquence est « un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique » (Kerbat-Orecchioni 1990 citée par Vion 2000 p.151). Lorsqu'à l'intérieur d'une séquence, un des interlocuteurs manifeste son incompréhension, comme c'est le cas dans l'extrait proposé, une séquence latérale apparaît : le but étant de résoudre ce problème.

49 E : (...) je pense que le fait d'avoir quelques langues sans forcément les maîtriser mais déjà d'avoir le la la CUriosité de savoir un peu comment ça fonctionne de connaître un peu les langues d'où les élèves viennent des élèves qu'on a

## Ana

La posture d'Ana est elle aussi ouverte aux différences culturelles de ces élèves. En effet, un début d'un cours, alors que les élèves participaient à tout va, sans lever le doigt, l'enseignante a expliqué comment elle levait le doigt en classe en Pologne, lorsqu'elle était enfant : lever la main avec l'index et le majeur en « V ».

112 E : chut chut chut

113 M : on lève la main

114 E : chut par exemple quand j'étais élève en POLOGNE on levait la main comme ça ((*lève le bras l'index et le majeur levés en formant un V*)) + deux doigts

115 M : pourquoi comme ça

116 plusieurs élèves : brouhaha

117 E : en Pologne/ deux doigts comme ça ((*refait le geste*))

118 e : en Roumanie aussi

Après la démonstration d'Ana sur la façon de lever le doigt en Pologne, les élèves ont ri et ont fait part de leurs propres manières de demander la parole. Ensuite, saisissant l'occasion, une élève russophone a expliqué, et montré à toute la classe comment les écoliers biélorusses lèvent le doigt. Cela a beaucoup fait rire les élèves, qui ont alors interagit entre eux sur la façon de lever le doigt.

125 Y : ah/ en Russie pour parler ((*coude posé sur la table elle lève l'avant-bras et la main*)) pas comme ça ((*lève le doigt*)) mais comme ça ((*refait son geste coude posé sur la table*))

126 E : REGARDEZ c'est très INTERESSANT/ Y viens ((*geste pour que Y vienne au tableau*)) regardez comment en Biélorussie on + là par exemple l'élève est assis + et il elle VEUT parler ((*Y lève le doigt comme précédemment*)) hein c'est ça regardez +

127 M : mais c'est quoi ça

128 E : mais c'est dans son PAYS qu'on fait comme ça

Plus tard dans le cours, les élèves ont en effet levé le doigt pour demander la parole (ce qui était le but recherché par l'enseignante avec cette parenthèse culturelle), et se sont amusés à lever le doigt à la façon biélorusse. Ils se sont accaparés cette manière de lever le doigt dans le but de faire rire : but atteint puisque l'enseignante a souri et rit à plusieurs reprises en voyant ces élèves demander la parole de cette manière.

Ainsi, dans le but de faire cesser les bavardages et les participations à tout va, l'enseignante s'est servie de son propre héritage culturel pour réintroduire une règle de classe essentielle: il faut lever le doigt pour demander la parole. A travers cette anecdote sur la façon dont elle levait le doigt en Pologne, une part de sa propre identité culturelle s'est exprimée. Cela a abouti à un véritable échange interculturel au cours duquel chacun (apprenant et enseignant) a pu révéler sa part d'identité communautaire, c'est-à-dire « un système d'idées, de sentiments, et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes dont nous faisons partie » (Mucchielli 1986). En racontant aux autres comment « on demande la parole » dans son pays, chacun a exposé une des habitudes propres à sa culture d'origine, exprimant de fait l'appartenance à cette communauté, révélant une part de leur identité communautaire, qui est un des noyaux constitutif de notre identité (Mucchielli 1986).

## Salma

En observant les classes de Salma, j'ai aussi assisté à l'émergence de ce type d'interactions interculturelles. En effet, lors de l'entretien l'enseignante a affirmé accorder de l'importance aux échanges interculturels, parce qu'elle considère que c'est une pratique valorisante pour les apprenant comme je l'ai évoqué précédemment. Dans l'extrait suivant, elle évoque même une pratique « d'activités interculturelles (...) par groupes » :

214 S : ha si l'interculturel je le fais toujours c'est toujours dans la classe hein

215 M : et ça arrive euh (2sec) au fur et à mesure

215 S : euh ce que j'étais en train de d'évoquer c'était plutôt l'interculturel PERSONNEL mais les activités interculturelles avec les élèves par exemple par groupes + les élèves du Congo/ les élèves euh les élèves musulmans euh des fois

Cependant, en raison sûrement du faible nombre d'heures de classe que j'ai observées, je n'ai pas eu l'occasion d'assister à ce type d'activité.

De plus, l'enseignante a elle-même précisé ne pas avoir assez de temps pour mettre en place ces temps dédiés aux échanges interculturels, mais cela n'empêche pas que l'interculturel soit « toujours dans la classe ». Le fragment qui suit illustre comment à partir d'une question d'un élève sur la raison pour laquelle « monsieur » ne se prononce pas comme on l'écrit (voir annexe pour l'intégrité de la séquence), une autre thématique est introduite : celle de l'usage des mots français en langue arabe. Cela aboutit ensuite à un échange interculturel où l'enseignante laissera s'exprimer une part de son identité plurilingue.

49 E : c'est vrai que c'est bizarre + mon-sieur + on le prononce comme ça [mesieur] [mesieur] d'accord/ et mademoiselle on l'écrit comme ça ((*montre le mot au tableau*)) et on le prononce pareil + madame aussi + pourquoi/ quelqu'un sait pourquoi on écrit monsieur mais on dit [mesieur]/ (3sec) parce qu'en français/ et dans d'autres langues c'est pareil hein/ on prend des mots/ vieux très vieux (...) mais maintenant on prend des mots jeunes+ en Algérie

50 Saadi : [uech]

51 E : par exemple/ quand j'ai fait la visite de stage de Seddik/ il m'a dit que pour les ordinateurs même si les gens ils parlent pas français/ il va utiliser les mots français ou les mots anglais/ + pourquoi/+

52 Seddik : on sait pas comment dire madame

53 E : voilà on sait pas comment les dire en arabe\ pourquoi/ parce que ce sont des mots qui sont nouveaux/ quand tu dis disque dur quand tu parles avec des gens en arabe tu dis disque dur

A partir de cette séquence latérale sur la thématique des mots français utilisés en arabe pour désigner des éléments de nouvelle technologie, l'enseignante élargit la problématique en demandant aux apprenants s'ils connaissent des mots « vieux » en français.

59 E : (...) toujours est-il qu'il y a des mots nouveau mais il y a aussi des mots très vieux+ vous connaissez des mots très vieux/

60 Jiraïr : bonjour

61 E : oui très bien et il y a merci

62 Saadi : au revoir

A partir de cet échange, un apprenant introduit une dimension interculturelle en faisant part au groupe classe de l'utilisation du mot « merci » dans sa langue, exprimant ainsi une part de son identité culturelle : son appartenance à la communauté linguistique de son pays d'origine, révélant sa part d'identité communautaire (Mucchielli 1986).

63 Jiraïr : madame nous aussi on dit merci ((*brouhaha des autres élèves*)) madame nous aussi on dit merci

64 E : ha bon/ vous dites merci/ XXX ha bon merci+ tu vois/ c'est intéressant ça + et en anglais par exemple euh au seizième siècle il y a long-temps longtemps/ ils disaient ADIEU a-dieu + ils le disaient en français tu vois+ adieu ((*brouhaha*)) ouais et ils parlaient anglais Shakespeare et tout ça + mais ils disaient adieu

En réaction à cela, l'enseignante fait le parallèle entre l'usage du français en arménien et l'utilisation du français en anglais, à l'époque de Shakespeare. Ce faisant, elle manifeste elle aussi une part de son identité : à travers ses connaissances sur la langue anglaise, elle révèle sa capacité à parler et comprendre cette langue, son identité plurilingue s'exprime.

#### **4. Une aide pour l'apprentissage**

En parallèle à cette posture d'ouverture aux langues et aux cultures d'origine des apprenants, j'ai repéré chez deux des enseignantes, une attitude réflexive sur les difficultés que rencontrent leurs élèves au niveau de la prononciation en français. Ainsi, Elisa et Ana m'ont fait part de leurs observations et de leurs réflexions sur l'apport de leur plurilinguisme sur leurs pratiques didactiques.

*Elisa : « Le monolinguisme c'est triste »*

Au cours de notre entretien, Elisa a affirmé son opinion de manière claire et originale :

78 E : euh ben déjà je trouve qu'être monolingue déjà c'est triste et en tant que prof de fle euh + c'est assez incompréhensible

79 M : parce que tu peux pas envisager d'enseigner le fle à des élèves à des gens ++

80 E : bah quelqu'un qui qui s'intéresse pas qui qui je veux dire qui s'est jamais retrouvé dans la situation/ aussi d'être avec une autre langue dans la tête dans les oreilles pendant une heure ++ c'est DINGUE/

L'enseignante ne peut pas imaginer de ne jamais avoir fait l'expérience d'une autre langue, et cela d'autant plus lorsqu'on est professeur de FLE. Elle utilise des mots forts qui dénotent de son caractère plurilingue et pluriculturel qui lui semble naturel, si essentiel que ceux qui n'ont jamais fait l'expérience d'une autre langue, elle trouve cela « dingue, incompréhensible ».

Cette vision du plurilinguisme comme allant de soi est accentuée lorsqu'elle imagine un professeur de FLE monolingue, en plus de l'aberration que cela constitue pour elle, Elisa trouve qu'un tel professeur ne remplirait pas son rôle comme il se doit, elle se « pose des questions », ce qui pour moi veut dire implicitement « c'est pas un bon prof ».

Cela explique pourquoi elle considère qu'un répertoire verbal plurilingue est un atout majeur pour l'enseignement du français à des élèves allophones.

73 E : autrement dit si on se si on se euh + BUTTE à répéter ouais là (il) y a le sujet là (il) y a le verbe et le sujet tu le mets avec le verbe mais (il) y a des LANGUES où la notion de verbe n'existe pas la notion de sujet n'existe pas donc euh (...) si on n'a pas un certain recul sur en telle langue ça marche pas comme ça ++ ben tu peux pas euh ++ complètement euh

Pour Elisa, en tant que professeur de FLE, il faut être capable de se décentrer sur la façon dont est formée la langue que l'on parle. L'argument qu'elle avance ici est celui des aspects linguistiques (phonétiques et syntaxiques) : « il faut avoir du recul » pour comprendre que toutes les langues ne sont pas construites de la même manière, que les phrases ne sont pas toujours construites autour d'un sujet et d'un verbe comme en français. En ce sens, être plurilingue constitue une aide précieuse pour comprendre les difficultés d'ordre linguistique auxquelles sont confrontés les élèves allophones dans leur apprentissage du français : sans cela, « on ne peut pas », on ne peut pas les comprendre, on ne peut pas anticiper les erreurs des élèves. De plus, avoir quelques notions sur la prononciation des langues des apprenants permet à l'enseignant de mieux identifier quelle est la raison des difficultés de prononciation auxquelles ils se heurtent parfois :

73 E : (...) c'est pas mal en phonétique savoir qu'en arabe euh t'as t'as que deux voyelles et que t'as que des consonnes et tu vas comprendre pourquoi ton gamin arabe i XXX toujours des i et des é et pour lui ça fait pareil quoi euh ++ les u et les ou tu sais très bien que t'auras souvent des soucis donc c'est là-dessus qu'il faut que tu insistes pour certains gamins\ pour d'autres les nasales c'est une horreur parce qu'ils entendent PAREIL les ou et les an et les [ein] c'est PAREIL pour eux (4sec) donc le fait d'savoir un petit peu plus comment ça se passe dans LEUR langue ++ euh ++ ben c'est utile je crois que c'est utile

Ici, la capacité à parler plusieurs langues, l'expérience de l'apprentissage de langues étrangères, est un plus non négligeable pour l'enseignant de FLE : grâce à son plurilinguisme, Elisa est capable d'interpréter les complications phonétiques que rencontrent ses élèves.

*Ana : « le prof doit être en empathie »*

Ces aspects, la compréhension des difficultés, la capacité à se décentrer, je les ai retrouvés aussi chez Ana lorsqu'à la fin de l'entretien, j'ai exposé mon sujet de recherche et ma problématique en demandant à l'enseignante de me faire part de son avis sur ces questions.

Au cours de nos derniers échanges, l'enseignante explique en quoi être plurilingue est une « richesse », richesse dans laquelle l'enseignant peut puiser pour comprendre, analyser les difficultés auxquelles les élèves font face, se mettre à leur place.

185 A : (...) du moment où le prof DOIT être en empathie c'est-à-dire CHAQUE individu t'apporte quelque chose t'es pas euh t'apprends pas seulement la phrase bien construite à partir du modèle que tu lui donnes tu le prends en entier donc il a toute sa culture sa langue son intonation /

De plus, j'ai noté l'aspect particulier de la dimension phonétique, comme chez Elisa : c'est d'abord à partir des difficultés de prononciation qu'Ana appréhende l'influence de son répertoire plurilingue sur ses pratiques d'enseignement.

195 A : (...) par exemple M n'arrive toujours pas à dire tu tu hein il dit toujours ti ti donc ça c'est flagrant et tu diras évidemment il a des problèmes avec ce u français / et voilà pourquoi je sais ça parce que je connais le français et une autre langue par exemple euh l'arabe tu sais que l'arabe c'est vraiment u et tous ces sons-là fonctionnent en arabe et et pas de phonème a etcetera donc \ cette richesse-là /

196 M : oui oui donc tu penses que ça a une influence /

197 A : oui oui oui (2 sec) + ça te sert à repérer parce qu'ils te donnent ces informations et forcément ça a de l'influence sur ta pédagogie / tu vas pas lui avec le marteau lui mettre dans la tête certaines choses parce que tu sais que ça prendra plus de temps /avec l'accent l'intonation et euh +

Avoir la connaissance de plusieurs langues donne à l'enseignant la capacité d'avoir du recul sur les langues, sur leurs particularités ; d'avoir conscience que toutes les langues ne sont pas construites de la même façon, et de se servir de cela face aux problèmes rencontrés par les apprenants, pour ne pas les juger uniquement à partir du « standard », comprendre les étapes par lesquelles passent les apprenants pour entrer dans une nouvelle langue.

Au cours de mes observations je n'ai pas eu l'occasion de voir comment le discours de ces deux enseignantes s'actualise dans les interactions didactiques. Mais leurs propos et leurs arguments me semblent éloquents et aptes à mettre en lumière les atouts que constitue le caractère plurilingue d'un enseignant pour guider les élèves dans leur apprentissage de la langue française.

## 5. Synthèse

En confrontant les analyses de chaque entretien, plusieurs éléments entrent en résonance et constituent des points communs qui relient les trois enseignantes. Toutes trois ont fait l'expérience de l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères, ce qui pour chacune d'elle a été accompagné de plusieurs épisodes de leur vies où elles ont vécu à l'étranger, loin de leur pays de naissance. De plus, j'ai remarqué une attitude réflexive sur les difficultés que rencontrent leurs élèves dans l'apprentissage du français, langue étrangère pour eux.

Ces trois aspects (apprentissage de langues étrangères, expérience de migration et réflexion sur les difficultés rencontrées par les apprenants) expliquent selon moi pourquoi ces enseignantes font preuve d'une capacité à se décentrer, à prendre du recul sur leurs propres langues, et pourquoi elles affichent une volonté de valoriser les langues de leurs apprenants. Cela se traduit en classe par une posture ouverte face aux langues d'origine des apprenants, et par un discours (pour Elisa et Ana) sur l'aide que cela constitue pour comprendre les difficultés d'ordre linguistique (niveau syntaxique et phonétique) auxquelles font face les apprenants. Les trois enseignantes reconnaissent que leurs élèves parlent et comprennent plusieurs langues et elles acceptent cette diversité linguistique. En effet, l'analyse des interactions didactiques et des réponses données au questionnaire, a montré que ces enseignantes demandent parfois à leurs élèves de produire du discours dans leurs langues.

C'est une pratique didactique que toutes trois estiment valorisante et propice à l'instauration d'un climat de classe de confiance. L'identité plurilingue des enseignantes se manifeste donc par leur capacité à s'ouvrir aux langues de leurs élèves, et à comprendre les difficultés linguistiques qu'ils rencontrent, ce qui constitue un atout pour l'apprentissage.

Là s'arrêtent les ressemblances. En effet, des divergences se révèlent à travers l'analyse du discours sur leur répertoire verbal plurilingue. Si Elisa accepte totalement son caractère plurilingue, qu'elle affiche et revendique avec force, Salma et Ana se montrent plus prudentes et n'ont pas la même attitude envers chaque langue de leur répertoire, certaines sont valorisées (l'anglais et l'allemand chez Salma), et d'autres semblent voilées de représentations moins positives (l'allemand et le russe pour Ana, l'arabe pour Salma). Ces différences de positionnement par rapport aux langues de leur répertoire sont en lien avec certains éléments de l'histoire de vie des enseignantes. De ces divergences concernant le rapport à leur plurilingualité découlent de fait des postures d'enseignement elles aussi différentes.

Elisa établit un lien positif entre sa capacité à parler et comprendre plusieurs langues, ses expériences à l'étranger, et l'utilisation qu'elle en fait en classe de FLE : elle se sert de ses langues comme un outil permettant d'améliorer son accommodation aux besoins des apprenants, de mieux comprendre leurs erreurs etc., parce qu'elle comprend presque toutes les langues qu'ils parlent. Pour Salma et Ana, ce n'est pas aussi clair. Si Ana se sert parfois du russe et de l'allemand en classe, elle le fait presque à contrecœur, n'acceptant pas complètement que cela puisse être un outil pédagogique, s'accrochant à sa conviction personnelle selon laquelle il est préférable de ne pas parler la langue des apprenants, même si elle en comprend plus ou moins quelques-unes. Salma partage ce point de vue, et ne se sert presque jamais de l'anglais, qui est pourtant une langue seconde pour elle, et utilise quelques fois l'allemand, langue par rapport à laquelle elle adopte une attitude positive. L'arabe (langue de ses parents), elle ne le parle que très rarement, même si elle comprend les interactions qui fusent entre les apprenants arabophones. Ainsi, en faisant usage des langues qui composent leur répertoire verbal, une part de l'identité plurilingue des enseignantes s'exprime, différemment selon les rapports et les représentations qu'elles ont face à leurs langues et à celles des apprenants.

L'identité plurilingue de l'enseignant se donne à voir à travers une posture ouverture à la diversité linguistique de ses élèves, une attitude d'enseignement qui accepte cette diversité et la reconnaît. L'enseignant plurilingue reconnaît les compétences plurilingue de ses élèves parce qu'elles font écho à ses propres compétences.

Cette identité plurielle joue donc un rôle dans la façon dont les trois enseignantes envisagent leurs cours : elles ont conscience que chaque élève a cette part de plurilinguisme en lui. Elles savent à quelles difficultés ces apprenants doivent faire face dans leur apprentissage du français puisqu'elles ont elles-mêmes vécu l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère et celle d'être l'étranger dans un pays. Leur parcours personnel, le chemin qui a amené chaque enseignante à se construire une identité plurilingue leur font voir leurs élèves sous l'angle de ces expériences vécues, et de comprendre les processus de construction de savoir mis en œuvre, de comprendre leurs difficultés. Il s'agit donc bien d'un atout. Ana a d'ailleurs fait une très belle comparaison entre le médecin et l'enseignant pour illustrer comment le caractère plurilingue de l'enseignant influe sur son agir professoral et comment il constitue un appui didactique possible :

*« Un médecin qui a subi une maladie, saura mieux soigner car il connaît la souffrance de l'intérieur, par son expérience intime.*

*Mais, un autre qui n'est pas passé par là peut tout aussi bien soigner si sa personnalité est curieuse, en empathie avec le patient. Un médecin ou un prof doit être généreux, avec un grand intérêt pour l'autre, c'est-à-dire l'élève. Donc, la connaissance des langues y contribue. Et techniquement, ça aide pour comprendre l'apprentissage »*

L'on retrouve bien ici la complexité de l'enseignement du FLE, et l'importance du plurilinguisme pour développer une faculté intuitive de se mettre à la place de l'élève, de percevoir ce qu'il ressent. Mais être plurilingue ne suffit pas : il faut aussi avoir un vrai intérêt pour les autres, pour les langues des autres.

\*\*\*

## Conclusion

Ce travail avait pour but de voir si l'identité plurilingue d'un enseignant de FLE influait sur son agir en classe. J'ai ainsi réalisé une enquête sociolinguistique et ethnographique pour essayer de répondre à ce questionnement. En appliquant les principes méthodologiques de recueil des données de l'ethnographie de la communication, j'ai adopté la posture délicate de l'observateur participant (Cf. Partie 1). Cela m'a ouvert la porte aux interactions entre les enseignantes et leurs élèves, m'apportant un tout autre regard sur l'agir enseignant : cette fois-ci je vivais la communication didactique de l'intérieur, partageant le point de vue des élèves. Cela m'a permis de comprendre comment se construisent les rapports entre les enseignants et leurs élèves, ce qui me sera sûrement d'une aide précieuse.

A l'aide des divers outils de recueil des données utilisés, j'ai découvert ce qui fait la richesse de toutes ces classes : un incroyable foisonnement hétéroclite de langues et de cultures différentes et des enseignantes aux parcours florissants (Cf. Partie 2). Enseignantes comme élèves sont riches de l'expérience de plusieurs cultures et ont des compétences à des niveaux variés dans plusieurs langues : tous sont donc plurilingues. De manière générale, les apprenants voient d'un bon œil leur enseignantes faire usage de langues autres que le français, et ils apprécient les occasions où ils peuvent produire du discours dans leurs langues. Un équilibre est toutefois à trouver entre l'acceptation et la valorisation des différentes langues des apprenants et l'utilisation trop fréquente de ces langues : les apprenants ont le sentiment que cela freine quelque peu leur apprentissage du français (Cf. Partie 2).

Les entretiens ont apporté une profondeur humaine essentielle à cette recherche, mettant en lumière toute la complexité des enjeux de l'identité plurielle et ses effets sur les pratiques didactiques (Cf. Partie 3). J'ai ainsi pu identifier des liens entre l'histoire, les modalités d'acquisition des différentes langues qui composent le répertoire verbal des enseignantes et leurs postures par rapport aux langues de leurs élèves, leurs pratiques didactiques. Les rapports que l'on entretient avec les différentes langues de notre répertoire s'actualisent dans la façon dont nous interagissons avec d'autres langues, d'autres personnes.

\*\*\*

Le principal enseignement que l'on peut tirer de cette enquête sociolinguistique est le suivant. Pour les enseignantes qui ont participé à cette enquête, leur plurilinguisme est un atout pour l'enseignement du FLE pour deux raisons principales. La première étant parce que cela induit une posture d'enseignement qui crée un climat de classe de confiance, des pratiques pédagogiques qui valorisent les élèves : une posture ouverte et compréhensive face à l'altérité, face aux langues et aux cultures des apprenants. Une telle ouverture est rendue possible par l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère, d'avoir été un étranger dans un pays permet de comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves allophones. La seconde raison, est liée à la capacité à comprendre, anticiper les erreurs et les difficultés linguistiques auxquelles les apprenants allophones font face. Cette capacité est inhérente à l'expérience de l'apprentissage de langues étrangères, à la faculté qu'ont les individus plurilingues de se décentrer, de s'exprimer dans des langues différentes. Ainsi, le plurilinguisme constitue un atout pour l'apprentissage du FLE, c'est une précieuse boîte à outils dans laquelle l'on peut puiser pour construire et développer des stratégies d'enseignement.

Posée ainsi, l'identité plurilingue apparaît comme un prérequis à la compréhension de l'étranger, en termes de construction identitaire et de réalisation de soi. Mais il faut faire attention toutefois à ce qu'une expérience antérieure douloureuse, une relation délicate avec une des langues du répertoire plurilingue, ne se traduise pas pour l'enseignant en une attitude moins ouverte, plus rigide envers les apprenants.

En outre, cette enquête m'a ouvert la porte au monde discret des classes dites ENA. Classes où l'on enseigne le français à des jeunes qui sont tout juste arrivés en France à la suite d'un voyage souvent parsemé de périls et d'obstacles douloureux. Dans ces classes deux mondes sont en présence : celui de la civilisation occidentale, française où l'idéologie monolingue domine encore (Nantes 2011) ; et celui des migrants venus ici au prix de longues et hasardeuses pérégrinations en quête d'une meilleure vie. Les contacts entre ces deux mondes ne se font pas sans heurts, et ces jeunes personnes sont confrontées à de nombreux obstacles. La langue en est un bien entendu, mais il n'est pas le seul. Cette barrière linguistique s'accompagne aussi de regards pour le moins méfiants, hostiles que certains portent sur eux. De plus, ces élèves allophones doivent surmonter le choc que peut constituer la confrontation entre leur culture et celle de la France, se construire de nouveaux repères dans une société dont le fonctionnement est différent de ce qu'ils connaissent.

J'espère avoir abouti à des résultats clairs : pour les enseignantes qui ont participé à cette enquête, le plurilinguisme se traduit par un intérêt pour les langues et les cultures étrangères de leurs élèves, par une posture empathique, compréhensive face aux différentes sensibilités des apprenants, une capacité à adapter le contenu pédagogique aux difficultés et aux besoins des élèves. D'où ma question : les qualités d'un enseignant plurilingue sont-elles la clef pour adoucir le choc, aider les jeunes migrants à surmonter les obstacles que constituent leur arrivée en France ? Le plurilinguisme est-il l'outil pour accompagner au mieux ces personnes pour se construire une nouvelle vie en France ? Par leur ouverture aux autres, leur capacité à se décentrer et à respecter, valoriser les langues et les cultures des jeunes allophones, les aider dans leur apprentissage, les enseignants de FLE plurilingues semblent contribuer à épauler ces migrants dans leur difficile chemin vers l'insertion dans la société française.

Mon travail ne fait que mettre en lumière certaines tendances, révéler des interrogations, qui gagneraient à être approfondies dans une recherche à plus grande échelle.

Il serait intéressant d'appliquer ces méthodes d'enquête à un nombre plus important de participants, confrontant ces résultats avec une étude réalisée auprès d'enseignants de FLE qui ne se considèrent pas comme plurilingues, afin de voir si ces tendances se vérifient ou non. De plus, il me semble important de creuser un peu plus les effets que peuvent avoir des modalités d'acquisitions épineuses d'une langue du répertoire, sur l'agir enseignant, la posture face aux apprenants locuteurs de cette langue.

# ANNEXE

## Bibliographie

ALBARELLO Luc, DIGNEFFE Françoise, HIERNAUX Jean-Pierre, MAROY Christian, RUQUOY Danielle, de SAINT-GEORGES Pierre (1995). *Pratiques et méthodes de recherches en sciences sociales*. Paris: Armand Collin.

BAILLY Sophie (2007). *L'identité sociolangagière à la croisée des représentations et des pratiques. Interactions et apprentissages en langues, volume 2*. (Thèse de doctorat non publiée) Université Nancy 2.

BARONI Raphaël, BEMPORAD Chiara (2011). « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue » in *A contrario n°115*, p. 117-133. Consulté en ligne le 14 juin 2014 à : <http://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-117.htm>

BARONTINI Alexandrine (2013). *Locuteurs de l'arabe maghrébin – langue de France : Une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus de transmission* (Thèse de doctorat) Institut National de Langues et Civilisations Orientales.

BEAUD Stéphane, WEBER Florence (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: Editions de la Découverte.

BERTHIER Patrick (1996). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Anthropos.

BILLIEZ Jacqueline & LAMBERT Patricia (2008). « Autour de « savoirs » sur les langues dans une classe de seconde professionnelle » dans Candelier M, Ioannitou G, Omer D, Vasseur M.T. (dir.), *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.79-91.

BLANCHET Philippe (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

BOUMARD Patrick (2011). *Des ethnologues à l'école*, coll. L'anthropologie au coin de la rue. Paris: Téraèdre.

BOUZIRI Raja (2002). « Les deux langues maternelles des jeunes français issus d'origine maghrébine » in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux* n°130, septembre 2002 (104-116).

BORNAND Sandra & LEGUY Cécile (2013). *Anthropologie des pratiques langagières*. Paris : Armand Colin.

CALVET Louis-Jean (2001). *1<sup>ère</sup> table ronde identité et multiculturalisme : identité et plurilinguisme*. Consulté en ligne le 26 juin 2014 à :  
<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000043001-000044000/000043048.pdf>

CALVET Louis-Jean & DUMONT Pierre (dir.), en collaboration avec BARBERIS Jeanne-Marie, BOUKOUSS Ahmed, BRASSEUR Patrice [et al.] (1999). *L'enquête sociolinguistique*. Paris ; Montréal (Canada) : L'Harmattan.

CAMILIERI Carmel, Joseph KASTERSZTEIN, Edmond-Marc LIPIANSKY, Hanna MALEWA-PEYRE, Isabelle TABOADA LEONETTI, Ana VASQUEZ (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.

CANUT Cécile (2000). « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique" » in *Langage et société*, 2000/3 n° 93, p. 71-97. Consulté en ligne le 14 juin à : <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2000-3-page-71.htm>

CASTELLOTI Véronique & HUVER Emmanuelle (dir.) (2008). «Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants» in *Glottopol* n°11, janvier 2008 (2-32).

CHAMOISEAU Patrick (1988). *Solibo Magnifique*. Paris : Gallimard.

CHAMPALLE Amélie (2013). *L'impact des représentations sur l'intégration des élèves allophones*. (Mémoire de master 2, spécialité Français Langue Etrangère) Université Grenoble3. Consulté en ligne le 6 février 2014 à  
[http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/91/01/52/PDF/CHAMPALLE\\_Amelie\\_M2R\\_FLE\\_2013.pdf](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/91/01/52/PDF/CHAMPALLE_Amelie_M2R_FLE_2013.pdf)

CICUREL Francine (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Editions Didier.

COLLIGNON Béatrice (2010). « L'éthique et le terrain », in *L'Information géographique*, 2010/1 Vol. 74, p. 63-83. Consulté en ligne le 13 juin à : <http://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2010-1-page-63.htm>

COPANS Jean (2002). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Nathan.

COSTA-LASCOUX Jacqueline, Marie-Antoinette HILY et Geneviève VERMES (dir.) (2000). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires, hommage à Carmel Camillieri*. Paris : L'Harmattan.

COSTE Daniel, MOORE Danièle & ZARATE Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

DABENE Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

DE SALINS Geneviève-Dominique (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.

DE CARLO Maddalena (1998). *L'interculturel*. Paris: Clé International.

FORLOT Gilles (2010). « Oh là là, ça c'est vraiment de l'anglais ! » Discours métalinguistiques évaluatifs et processus identitaires en contexte migratoire in *Langage et Société* n°134.

GOFFMAN Erving (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Éditions de Minuit.

GOÏ Cécile & HUVER Emmanuelle (2012). « FLE, FLS, FLM continuum ou interrelations ? » in *Le Français Aujourd'hui* 2012/1 n°176, pp 25-35.

HELLER Monica & BUDACH Gabriele (1999). « Prise de parole : la mondialisation et la transformation des discours identitaires chez une minorité linguistique » in *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°69/2, pp 155-166.

HYMES Dell & GUMPERZ John J. (1972). *Directions in the ethnography of communication*. Etats-Unis: Holt, Rinhart and Wilson Inc.

KERBAT-ORECCHIONI Catherine (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Collin.

KORDI Snježana (2004). « Le serbo-croate aujourd'hui : entre aspirations politiques et faits linguistiques » in *Revue des études slaves, Tome 75, fascicule 1, 2004*. Consulté en ligne le 6 mai 2014 à : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/slave\\_0080-2557\\_2004\\_num\\_75\\_1\\_6860](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/slave_0080-2557_2004_num_75_1_6860)

LADMIRAL Jean-René & LIPIANSKY Edmond-Marc (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Collin.

LAGARDE Christian (2008). *Identité, langue et nation*. France : Trabucaire.

LAPASSADE George (1991). *L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksieck.

MAALOUF Amin (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset & Fasquelle.

MATHIS Noëlle (2013). *Identités plurilingues et création textuelle en français langue étrangère : une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle*. (Thèse de doctorat) Université Simon Fraser et Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse. Consulté en ligne le 21 juillet 2014 à : [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/96/75/02/PDF/These\\_-\\_Mathis\\_-\\_FINALE\\_-\\_France.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/96/75/02/PDF/These_-_Mathis_-_FINALE_-_France.pdf)

MATTHEY Marinette & SIMON Diana-Lee (coord) (2009). « Altérité et formation des enseignants » in *Nouvelles Perspectives*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.

MARTINEZ Pierre, MOORE Danièle & SPAETH Valérie (Coord.) (2008). *Plurilinguismes et enseignement-Identités en construction*. Paris: Riveneuve Editions.

MASQUELIER Bertrand (2005). « Anthropologie sociale et analyse du discours » in *Langage et Société n°114*, repéré à : <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2005-page-73.htm>

MASQUELIER Bertrand, TRIMAILLE Cyril, SHERZER Joel et al. (2012). « Dell Hymes Héritages et Débats » *Langage et Société n°139* repéré à : <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-1.htm>

MUCCHIELLI Alex (1986). *L'identité* coll. Que sais-je ? Paris: Presses Universitaires de France.

NANTES Véronique (2011). *Il y a bilinguisme et bilinguisme. Représentations du bilinguisme dans un échantillon d'enseignants de la région grenobloise*. (Mémoire de Master 2, spécialité Français Langue Etrangère) Université Grenoble3. Consulté en ligne le 6 février 2014 à [http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/63/18/24/PDF/NANTES\\_Veronique\\_M2R.pdf](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/63/18/24/PDF/NANTES_Veronique_M2R.pdf)

PRIEUR Jean-Marie (2006). « Contacts de langues et positions subjectives » in *Langage et Société* n°116.

TABOURET-KELLER Andrée (1997). *Le nom des langues 1. Les enjeux de la nomination des langues*. Louvain (Belgique) : Peeters.

THOMAS Paul-Louis (2002). « Le serbo-croate (bosniaque, croate, monténégrin, serbe) : de l'étude d'une langue à l'identité des langues » in *Revue des études slaves, Tome 74, fascicule 2-3, 2002*. Consulté en ligne le 6 mai 2014 à :  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/slave\\_0080-2557\\_2002\\_num\\_74\\_2\\_6801](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/slave_0080-2557_2002_num_74_2_6801)

ŠKILJAN Dubravko (2004). « Les politiques langagières en ex-Yougoslavie » in *Revue des études slaves, Tome 75, fascicule 1, 2004*. Consulté en ligne le 6 mai 2014 à :  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/slave\\_0080-2557\\_2004\\_num\\_75\\_1\\_6861](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/slave_0080-2557_2004_num_75_1_6861)

VASSY Carine et KELLER Richard (2008). « Faut-il contrôler les aspects éthiques de la recherche en sciences sociales, et comment ? » in *Mouvements, 2008/3 n° 55-56*, p. 128-141. Consulté en ligne le 13 juin à : <http://www.cairn.info/revue-mouvements-2008-3-page-128.htm>

VION Robert (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.

WOODS Peter (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

ZARATE Geneviève (1993). *Représentations de l'étranger dans la didactique des langues*, Paris: CREDIF.

**Sitographie :**

Portail national des professionnels de l'éducation, consulté en ligne le 31 janvier 2014 à : <http://eduscol.education.fr/cid59114/francais-langue-de-scolarisation.html>

Circulaire n° 2012-141 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés, consultée en ligne le 5 février 2014 à : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)

Le site de l'académie de Grenoble consulté en ligne le 31 janvier 2014 à: <http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/spip.php?article1843>, et le 29 janvier 2014 à : <http://www.acgrenoble.fr/cite.scolaire.internationale/spip.php?article209>

Le site du CIEP consulté en ligne le 29 janvier 2014 à : <http://www.ciep.fr/delf-scolaire/presentation-delf-scolaire.phpp>

Le site de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration consulté en ligne le 29 janvier 2014 à : [http://www.ofii.fr/s\\_integrer\\_en\\_france\\_47/la\\_formation\\_cai\\_21.html](http://www.ofii.fr/s_integrer_en_france_47/la_formation_cai_21.html)

Le site du ministère de l'éducation nationale sur l'éducation prioritaire consulté en ligne le 29 janvier 2014 à : <http://www.educationprioritaire.education.fr/connaitre/orientations-actuelles.html>

Le site de la documentation française pour étudier des cartes géopolitiques de l'ex-Yougoslavie, consulté en ligne le 6 mai 2014 à : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/d000113-la-serbie-et-le-montenegro-dans-les-balkans-en-recomposition/chronologie>

Le site de l'aménagement linguistique dans le monde, pour reconnaître les langues indiquées par les apprenants dans les questionnaires, consulté en ligne le 6 mai 2014 à : [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/index\\_alpha-PAYS.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/index_alpha-PAYS.htm)

## Transcriptions : entretiens et enregistrements en classe

### A. Conventions de transcription utilisées

Chevauchement de tours de parole :

A et alors comment tu fais dans ta classe pour

B dans ma classe j'ai un lecteur cd

+ : micro-pause

(2s) : pause en secondes

/ \ : intonation montante/ descendante\

exTRA : segment accentué, majuscules

((rire)) ((clin d'œil)) ((soulève sa tasse)) ((murmuré)) : phénomènes non transcrits, non verbal, contextualisation italiques

: : allongement vocalique

pourE: pause remplie avec allongement

pour partir<sup>o</sup> prononciation du schwa

par-

il est par- parti : troncation (ratage)

(il) y a : segment non réalisé

déboit (é) : segment non réalisé

& : continuation du tour de parole

(...) : segment non transcrit

cent [z] euro : liaison rare ou erronée réalisée

xxx : segment incompréhensible

? il va ? : transcription incertaine

[ ] : transcription phonétique

## ***B. Guide d'entretien***

### **Stratégie d'entretien:**

-mes préoccupations: l'influence de l'identité plurilingue et pluriculturelle sur les pratiques d'enseignement

-mes attentes: que l'enseignant me raconte son récit de vie pour que je puisse établir des liens entre sa trajectoire personnelle, historique et professionnelle, et les faits que j'ai observés en classe

-enregistrement: pour faciliter mon travail (garantie de confidentialité), parce que tout noter empêche de bien écouter

**Au préalable:** mettre au clair le "contrat" de l'entretien = expliquer mon objet de recherche, le cadre institutionnel, la raison pour laquelle j'ai choisi d'interviewer cet enseignant, la durée de l'entretien et mon rôle (= écouter et poser quelques questions), dire qu'il va être enregistré

**Question introductive:** (*j'ai choisi de ne pas commencer avec une question directement liée au thème de ma problématique: peut-être trop direct et peu inhiber...*)

- Depuis combien de temps enseignes-tu en classe d'ENAF?

-Pourrais-tu me parler de ton parcours professionnel?

**Aspects que je souhaite aborder:** (*peu importe leur ordre d'apparition, je laisse à l'enseignant interviewé la liberté de structurer sa pensée*)

### 1. Choix du métier:

- Pourquoi tu enseignes aujourd'hui le français à des élèves allophones en France?

- Histoire personnelle: quelle scolarité, quel parcours de vie ?

- Qu'est-ce que tu as fait avant d'être prof de FLE ici? (où as-tu été à l'école, au lycée, à l'université?)

- Quels sont tes projets professionnels?

### 2. Famille et répertoire verbal:

- quelle est la position de l'enseignant dans son milieu familial?

- rapport à la famille

- biographie langagière

- quelles sont les langues parlées au sein de la famille? quelles langues parles-tu?

Quelles langues comprends-tu?

- Les langues parlées: comment ont-elles été apprises (quel âge, quel contexte) ?

→ langues parlées par les parents?

-Les langues comprises (lesquels et quels contextes d'apprentissage?)

-Les langues utilisées le plus souvent? (quel contexte: chez soi ou en milieu scolaire?)

### 3. Itinéraire personnel:

-Quels sont les moments clés de sa vie? les rencontres, les ruptures, les départs...

-Distinction: ce qui arrive à la personne/ ce qu'il fait de ce qu'il lui arrive

### 4. Pratiques d'enseignement:

-Comment définirais-tu ton rôle d'enseignant?

-Quel est ton rapport à l'autorité?

-Attitude face à l'institutionnel, aux collègues

-En classe, tu penses être comment face à tes élèves? Autoritaire, souple, exigeante...?

-Quelles langues parlent les élèves de ta classe? Tu les comprends toutes?

-Que penses-tu lorsque les élèves parlent d'autres langues que le français entre eux? Comment réagis-tu?

-Utilises-tu d'autres langues que le français en classe pour communiquer avec tes élèves? Quelles langues? (en expression et/ou en compréhension)

-Place accordée à la culture des pays d'origine des élèves: dans le contenu thématique des cours?

## ***1. Séquences extraites des entretiens avec Elisa***

### **1.1 Raisons du choix du métier**

1 E : pourquoi / (2 sec) je crois que j'aime bien savoir toujours ce qu'i(l) se passe derrière les frontières et ailleurs alors (2 sec) c'est plutôt euh+ d'ailleurs c'est en étant à la fac en + première année deuxième année je ne connaissais même pas l'existence du fle et + je n'avais jamais entendu parler de ça j'avais même jamais réfléchi spécialement à ça c'est : au hasard d'une discussion avec une étudiante plus âgée qui m'a parlé on parlait d'enseignement et de

langues et elle m'a parlée de ÇA et j'ai trouvé ça GENIAL et je me suis dit c'est ÇA que je veux faire /+ donc c'était le hasard d'une rencontre et puis euh + euh +j'adore euh savoir ce qu'i(l) se passe de l'autre côté et savoir euh (2 sec) est-ce ainsi que les hommes vivent / est-ce ainsi qu'ils parlent et comment ils parlent\

## 1.2 Biographie langagière

2E : et petit à petit quand j'ai l'occasion je sais pas d'entendre des mots ou des gens qui parlaient euh d'autres langues j'aime bien à la fois c'est un mystère et en même temps on a envie d'savoir ce qu'i(l) disent comment ça se dit voilà

3M : et du coup t'as appris l'espagnol mais t'aurais pu apprendre le russe pourquoi pourquoi l'espagnol /

4E : en fait le truc c'est que le collège où j'étais ne me proposait que + anglais espagnol et allemand

5M : c'était où ça /

6E : et j'ai jamais pensé à l'époque /c'était en Loir et Cher \ et j'avais jamais pensé à l'époQUE que c'était possible par le cned personne ne m'avait jamais parlé du cned / sinon si j'avais su mais c'est CLAIR que j'aurais pris d'autres langues je sais pas si j'aurais fait du russe mais j'aurais fait une autre langue : ah ouais / même rien qu'pour le plaisir /

7M : parce que l'espagnol euh c'était (2 sec)

8E : si j'aimais bien l'espagnol aussi mais : le plaisir d'en faire d'autres / + ah ça c'est sûr / mais en fait euh à l'époque je ne savais pas que ça existait \ personne m'avait dit mes parents i(ls) savaient pas et moi non plus euh \

**03'07**

9E : à la maison on a toujours eu (2 sec) des journaux euh des magazines euh des reportages dans les écoutes euh on veut savoir ce qu'i(l) se passe quoi / donc forcément c'est c'est savoir ce qu'i(l) se passe avec d'autres et d'autres hé ben i(ls) parlent pas tous le français donc forcément (il) y a d'autres langues je pense que c'est plus comme ça

**00'44**

10M : ça c'est parce que tu m'avais dit que t'étais intéressée par les pays de l'est /

11E : oui voilà les pays de l'est en particulier \

12M : pourquoi /

13E : euh ça c'est plutôt une interrogation personnelle et historique et politique euh + je suis dans une famille euh + politiquement euh très engagée / euh + communiste et euh on a toujours eu plein de questionnements dans la famille sur l'histoire la géographie et euh + sur ce qu'i(l) se passe ailleurs et ce qu'i(l) s'est passé ailleurs notamment en Europe de l'est°

14M : et tes parents ils parlent euh + russe non /

15E : du tout / du tout / ils parlent LE français / ils ont jamais bien souvent dépassé les frontières de la France mais par contre euh toujours à lire à comprendre à regarder la télé et ce qu'i(l) se passe ailleurs euh et euh + et moi j'avais envie d'savoir mais euh + les fameux pays d'Europe de l'est mais c'était QUOI c'était COMMENT et j'avais une envie folle d'aller discuter avec des gens euh + qui m'racontent euh comment i(ls) vivaient et comment c'était AVANT le avant le fameux avant qui est SI décrié d'un côté par euh le milieu occidental et puis aussi par certaines personnes eux-mêmes dans les pays d'l'est et puis d'autres qui sont euh nostalgiques de cette période mais pas tous et pas n'importe quelle période non plus ((rire)) et pas partout donc c'était plutôt ouais euh une envie de connaissance personnelle d'histoire et de politique

16M : et ça c'est depuis que t'es petite /

17E : ah ouais je crois / je crois ouais j'ai toujours entendu dans ma famille parler de la place rouge ((sourire)) je suis encore jamais allée la voir mais j'irai \

### 03'44

18M : et du coup tu te considères comme plurilingue /

19E : (2 sec) euh + oui dans le sens où je parle quand même l'anglais et l'espagnol pas trop mal je les comprends et je les écris donc je peux pen-ser que je suis plurilingue/ euh je serais moins avancée pour le serbo-croate pour le niveau mais j'ai quand même des notions qui sont pas mineures je pense vraiment que je peux dire que je suis plurilingue ouais /

20M : et (il) y a d'autres langues que tu comprends mais que tu parles pas /

21E : euh : et ben je me suis surprise (il) y a pas bien longtemps en contexte professionnel à comprendre assez bien l'italien / euh : parce que j'avais fait deux journée de rencontre entre professeurs italien et euh quand les collègues s'exprimaient ils parlaient en italien c'est bien parce qu'ils faisaient assez souvent l'effort de parler doucement euh : et puis passé le premier

quart d'heure où faut vraiment s'accrocher euh après VRAIMENT euh j'étais contente euh j'étais surprise et contente de voir que j'arrivais pas mal à comprendre ouais

**05'07**

22M : et en Tanzanie euh t'as entendu d'autres langue euh/que l'anglais/

23E : euh alors oui euh + euh non par contre  
je les comprenais pas j'en ai entendu mais là pour le coup j'y arrivais pas du tout (2 sec) le swahili hein / j'ai appris un petit peu

24M : ah oui /

25E : sur quatre mois euh (2 sec) ce qui m'a fait beaucoup défaut c'est que j'avais quand même beaucoup d'heures de travail à donner (2 sec) et j'avais donc peu de temps euh (2 sec) pour moi et donc peu de temps pour le swahili donc j'essayais d'apprendre petit à petit des mots de vocabulaire de (2 sec) de politesse / des expressions pour être polie pour se me présenter et puis surtout dire bonjour euh remercier euh éventuellement savoir où je devais aller et puis compter les chiffres compter jusqu'à (2 sec) j'ai dû apprendre jusqu'à dix euh +mais c'est tellement différent que euh + j'ai eu un petit peu de mal à les apprendre voilà

### **1.3 Langues des apprenants**

**28'43**

26 E : + et puis c'est vrai aussi/ que j'aime bien et je pense que c'est mm + valorisant pour les enfants et c'est aussi remettre le prof à sa place que de demander parfois aux élèves et dans ta langue on dit comment/ ET dans leur DANS la langue de mes élèves (il) y a quand même / une majorité dont la langue maternelle des enfants c'est LE ROMANI et donc c'est vrai qu'de temps en temps euh ben j'entends c'qui disent/ et j'essaye de le retenir mais euh + des fois je note/ l'autre fois je me suis surprise j'ai retrouvé un p'tit papier sur mon bureau et ils m'avaient tous dit dans leurs langues comment on disait le mot poison j'crois qu'c'est parce qu'on a beaucoup parlé de poison avec le son qui est différent et euh c'était une occasion euh comme je les faisais répéter je crois pour la prononciation pour ne pas se tromper hé ben

pour montrer que c'était sans doute difficile aussi dans leurs langues/même si ce n'était pas pour la même raison/ ben j'leur ai dit hé toi comment on dit dans ta langue/ poison/ et là donc j'ai écrit en turc comment on dit en rom euh en romani comment on dit enfin je l'ai écrit à ma façon à moi hein

27 M : oui oui pour savoir la prononciation

28 E : oui pour la prononciation et l'autre fois je suis tombée sur mon papier je l'ai pas jeté je l'ai gardé le papier/

29 M : c'est intéressant j'ai remarqué tu fais ça souvent demander leur euh +

30 E : OUI parce que j'trouve que c'est valorisant et (il) y a (2sec) deux choses d'une part je trouve que ça valorise les gamins pour euh montrer que hé ben i(l)s i(l)s + enfin que que leur langue elle est importante on n'a pas QUE le français/ et puis aussi euh ça me permet de m'assurer qu'ils ont vraiment compris c'qu'on a dit parce que parfois i peuvent te dire oui oui oui parce qu'ils ont pas envie de chercher ou qu'ils veulent pas spécialement faire l'effort de/ et moi euh ça m'permet d'être sûre (tape avec sa cuillère sur la table) que euh s'ils ont trouvé le mot (tape sur la table) c'est qu'ça marche évidemment tu peux parfois te dire euh ils peuvent te dire n'importe quoi

31 M : ils peuvent dire n'importe quoi

32 E : ils peuvent dire n'importe quoi MAIS tu le sens s'i(l)s sont sûrs d'eux ou pas ils sont tellement contents de t'le ressortir quand ils ont trouvé/ et c'qui est intéressant c'est quand t'as plusieurs élèves de la même langue/ XXX parce qu'(il) y en a un qui va dire mais non/ c'est pas comme ça qu'on dit alors après (il) y a une discussion entre eux alors soit ils discutent en français c'qui est très intéressant ou alors ils discutent dans leurs langue/ tu comprends rien mais n'empêche qu'au bout du compte quand tu leur demande bon/ alors/ finalement (2sec) c'est quoi et i(l) i(l) + y en a un qui peut t'expliquer pourquoi c'est comme ça et l'autre il va dire non c'est comme ça

## 06'24

33 M : et euh quand tu t'adresses à tes élèves tu leur parles dans une autre langue que le français ↑

34 E : pour parler non j'utilise vraiment que le français mais ça m'arrive OUI de de passer par euh l'anglais/

35 M : l'anglais/

36 E : euh oui l'autre jour c'était par exemple euh juste pour expliquer euh book livre parce qu'on parlait de la librairie de la bibliothèque et (2sec) pour bien montrer aux élèves qu'en français euh on dit la librairie quand on veut acheter des livres et qu'en anglais c'est bookshop que library c'est la bibliothèque pour montrer qu'en fait en anglais on pouvait confondre entre l'anglais et le français

37 M : d'accord

38 E : donc là je me suis appuyée sur leurs connaissances en anglais du mot book pour petit à petit arriver à ah/ faites attention/ ((prend la voix qu'elle a en cours)) euh regardez l'anglais regardez l'français et c'était l'occasion de leur demander dans leurs langues comment on disait LIVRE et c'est là qu'on a bien vu qu'il y a PLUsieurs langues où le mot LIVRE est très proche + libro libro en portugais euh et puis par contre euh différent en serbe [kniga] et puis en (2sec) en arabe je ne sais plus ce qu'ils m'ont dit j'ai oublié et en romani ben c'était aussi [kniga] comme en serbe ouais et puis euh (2sec) en anglais on a bien vu que c'était différent que c'était book voilà

39 M : seulement l'anglais jamais d'autres/ (2sec)

40 E : eh ben en fait en parlant dans une autre langue c'est vraiment ponctuellement par des MOTS de la même façon que je leur demande parfois comment on dit telle chose dans leur langue euh souvent c'est XXX un mot ou une expression euh genre je t'aime la fameuse phrase euh qui sont euh en général ils la connaissent tous depuis longtemps et ils vont après le dire en romani voilà [mangaa mangatut mangaftut] je crois (2sec) voilà + donc c'est très euh ponctuel

41 M : ouais

42 E : ce n'est pas PARLER dans une autre langue

## 26'36

43 E : c'est parce que je sais qu'(il) y a des mots qui se rapprochent de l'HINdi je parle pas du tout le hindi mais c'est que j'ai lu pas mal de choses sur la langue romani et qui m'a qui me faisaient dire que les PREmiers roms c'étaient des hindis i(ls) viennent de l'Inde /

44 M : c'est vrai /

45 E : OUI / (2 sec): c'est pour ça que c'est une grande un grand voyage pour les populations rom et après (2 sec) ils ont voyagé partout ils sont allés partout

46 M : et tu t'es mis à lire ça parce que euh (2 sec)

47 E : ben parce qu'en fait comme j'ai beaucoup d'élèves rom° ben j'ai envie de comprendre et puis (il) y a tellement de euh oh ça fait un bout de temps quand même parce que quand j'étais euh en maîtrise de euh fle (il) y a douze ans / pendant mes études j'aimais beaucoup les pays j'étais toujours attirée par le les pays d'Europe de l'est° / et la langue roumaine / j'avais aussi un copain roumain qui faisait que (2 sec) je suis allée en Roumanie et (2 sec) j'aimais beaucoup apprendre plein de choses et (il) y avait toujours cette proximité de mots entre LA Roumanie LA langue le ROUmain et LES ROMS et le ROmani ça m'a toujours intriguée passionnée et interrogée mais aussi de de me rendre compte que qu'(il) y a une telle confusion dans la tête des gens du quidam euh entre les deux / c'est des choses tellement différentes mais quand on entend le mot en français on pense ha c'est pareil alors que c'est pas du tout pareil/ donc ça m'a toujours confortée à me dire i(l) faut être béton ((*tape avec sa cuillère sur la table*)) i(l) faut savoir des chose euh précises pour que euh pour que euh si j'ai l'occasion je peux dire ha mais vous vous plantez c'est pas du tout comme ça/ racontez pas des conneries / quoi c'est pas les mêmes réalités

### **1.3.1 Le plurilinguisme et l'enseignement**

1h02'15

48 E : autrement dit si on se si on se euh + BUTTE à répéter ouais là (il) y a le sujet là (il) y a le verbe et le sujet tu le mets avec le verbe mais (il) y a des LANGUES où la notion de verbe n'existe pas la notion de sujet n'existe pas donc euh si on n'a pas intégré si on n'a pas un certain recul sur en telle langue ça marche pas comme ça (2 sec) ben tu peux pas euh (2 sec) complètement euh (2 sec) c'est pas une évidence que la langue c'est forcément que la langue ça soit comme ça la NOTRE elle est comme ça OUI mais c'est pas (2 sec) c'est pas le cas de toutes loin de là / donc je pense que d'être euh que d'avoir euh ENTendu d'autres langues avoir aussi PRONONCE d'autres sons (2 sec)x d'avoir essayé d'écouter un journal téléVISE ailleurs une RADio ailleurs une CHANson aussi euh (2 sec) qui va écouter là une chanson en anglais et comprendre tout de suite ce qu'i(l) se raconte là euh moi-même j'en suis pas capable si je connais pas la chanson donc en fait je comprends pas ce qu'i(l) dit là hein

49 E : euh (2 sec) mm j'pense que le fait d'avoir quelques langues sans forcément les maîtriser mais déjà d'avoir le la la CUriosité d'savoir un peu comment ça fonctionne de connaître un peu les langues d'où les élèves viennent des élèves qu'on a quand j'dis les connaître / c'est pas forcément savoir euh pas du tout savoir les parler évidemment mais savoir un peu la STRUCture ça c'est pas mal en phonétique savoir qu'en arabe euh t'as t'as que deux voyelles et que t'as que des consonnes et tu vas comprendre pourquoi ton gamin arabe i (2 sec) toujours des i et des é et pour lui ça fait pareil quoi euh (2 sec) les u et les ou tu sais très bien que t'auras souvent des soucis donc c'est là d'sus qu'il faut qu'tu insistes pour certains gamins \ pour d'autres les nasales c'est une horreur parce qu'ils entendent PAREIL les ou et les an et les ein c'est PAREIL pour eux (2 sec): donc le fait d'savoir un petit peu plus comment ça s'passe dans LEUR langue (2 sec) euh (2 sec) ben c'est utile j'crois que c'est utile

50 M : et là tu parles surtout de l'aspect phonétique, de l'aspect construction

51 E : sur l'aspect construction / savoir qu'une langue que (2 sec) savoir que un pluriel chez nous c'est en ajoutant une lettre pour d'autres langues tu ajoutes pas une lettre tu changes carrément le mot

52 M : mm ouais/

53 E : c'est pas une évidence/ carrément là le mot c'est pas le même mot/

**1h05'41**

54 E : euh ben déjà je trouve qu'être monolingue déjà c'est triste et en tant que prof de fle euh : c'est assez incompréhensible

55 M : parce que tu peux pas envisager d'enseigner le fle à des élèves à des gens (2 sec)

56 E : bah quelqu'un qui qui s'intéresse pas qui qui je veux dire qui s'est jamais retrouvé dans la situation / aussi d'être avec une autre langue dans la tête dans les oreilles pendant une heure (2 sec) c'est DINGUE / bah euh (2 sec) quand même/ je trouve que euh ça permet de euh de s'dire ah mais voilà moi si j'étais de l'autre côté de la barrière comment je fais en tant qu'apprenant et d'ailleurs toutes les formations de fle (il) y a toujours des situations où tu te mets dans la place de l'apprenant et tu apprends la LANGUE ((tape avec sa cuillère sur la table)) (...) c'est pour ça que si t'es prof et que t'es pas plurilingue que t'as aucune NOTION aucune connaissance aucune pratique aucune euh INTERET à des degrés divers pour d'autres LANGUES / (2 sec) euh ouais je me pose des questions \

**1h06'49**

57 E : c'est pas d'APPRENDRE la langue de l'autre c'est parce que par exemple je j'ai des étudiants japonais et je parle pas un mot d'japonais par CONTRE j'ai appris quand même /euh + certaines choses euh sur le fait que euh en japonais euh euh qu'est-ce que j'avais appris sur le japonais qui était important / (2 sec) euh (soupir) pour le japonais (2 sec) ah ben oui tout simplement la phonétique que les re et les l tu peux être sûr que tu peux faire des (2 sec) séries entières de (2 sec) discrimination auditive sur les re et les le parce que le re et le le le RE il existe pas et donc i(l) va te faire des le tout l'temps /(2 sec)

58 M : ah ouais c'est important de savoir ça

59 E : c'est important pour comprendre les erreurs et pour les anticiper et pour choisir tes exercices

## 1.4 L'interculturel en classe

1h07'46

60 M : et et par rapport au au contenu plutôt interculturel / tu penses que c'est (2 sec)

61 E : euh ben là j'ai envie d'dire que euh (2 sec)

62 M : toi tu t°

63 E : c'est euh de la connaissance générale /

64 M : tu penses le faire en classe /

65 E : ben je pense que le fait de solliciter les gamins de leur demander ah oui / chez toi c'est comment/ ça fait quoi chez toi/ pour moi ça en fait partie parce qu'ils se rendent compte que tout est possible et (il) y a pas de euh + (il) y a pas de mal /

1h13'19

66 E : pour moi (il) y a pas de cours d'interculturel ça vient c'est lié à un sujet à un thème

67 M : mais tu le prémédite pas/

68 E : ah non absolument pas / (...)

1h13'40

69 E : cours de civilisation j'ai toujours d'ailleurs détesté le mot civilisation / pour moi c'est cultures avec un S /

70 M : alors que là ça se fait

71 E : alors que là ça se fait au quotidien euh naturellement euh ça peut m'arriver par contre euh d'anticiper et de me dire alors là (2 sec) on va parler de (2 sec): par exemple en ce moment je suis en train de leur parler de la ville (...) et grammaticalement mon objectif c'était les prépositions (...)

## 1h15'24

72 E : mais pour moi l'interculturel se fait à ce moment-là et des fois ça peut aussi être en conflit parce que c'est euh (2 sec) hé oh chez toi c'est pas ça on fait pas comme ça / ((*imite une voix de garçon*)) ou je sais pas quoi et là ça tombe sous le euh avec l'intonation qui peut être parfois un peu agressive d'un élève envers un autre et puis euh (2 sec): jusqu'à présent j'ai pas eu d'agressivité d'un point de vue religieux

### 1. 5 Attitude réflexive sur les difficultés des apprenants

73 E : autrement dit si on se si on se euh + BUTTE à répéter ouais là (il) y a le sujet là (il) y a le verbe et le sujet tu le mets avec le verbe mais (il) y a des LANGUES où la notion de verbe n'existe pas la notion de sujet n'existe pas donc euh si on n'a pas intégré si on n'a pas un certain recul sur en telle langue ça marche pas comme ça ++ ben tu peux pas euh ++ complètement euh ++ c'est pas une évidence que la langue c'est forcément que la langue ça soit comme ça la NOTRE elle est comme ça OUI mais c'est pas ++ c'est pas le cas de toutes loin de là/ donc je pense que d'être euh que d'avoir euh ENTendu d'autres langues avoir aussi PRONONCE d'autres sons (4 sec) d'avoir essayé d'écouter un journal téléVISE ailleurs, une RAdio ailleurs une CHANson aussi euh ++ (...) euh ++mm je pense que le fait d'avoir quelques langues sans forcément les maîtriser mais déjà d'avoir le la la CUriosité de savoir un peu comment ça fonctionne de connaître un peu les langues d'où les élèves viennent des élèves qu'on a quand je dis les connaître/ c'est pas forcément savoir euh pas du tout savoir les parler évidemment mais savoir un peu la STRUcture ça c'est pas mal en phonétique savoir qu'en arabe euh t'as t'as que deux voyelles et que t'as que des consonnes et tu vas comprendre

pourquoi ton gamin arabe i XXX toujours des i et des é et pour lui ça fait pareil quoi euh ++ les u et les ou tu sais très bien que t'auras souvent des soucis donc c'est là-dessus qu'il faut que tu insistes pour certains gamins\ pour d'autres les nasales c'est une horreur parce qu'ils entendent PAREIL les ou et les an et les ein c'est PAREIL pour eux (4sec) donc le fait d'savoir un petit peu plus comment ça se passe dans LEUR langue ++ euh ++ ben c'est utile je crois que c'est utile

74 M : et là tu parles surtout de l'aspect phonétique de l'aspect construction

75 E : sur l'aspect construction savoir qu'une langue que ++ savoir que un pluriel chez nous c'est en ajoutant une lettre pour d'autres langues tu ajoutes pas une lettre tu changes carrément le mot

76 M : mm ouais/

77 E : c'est pas une évidence/ carrément là le mot c'est pas le même mot

1h05'41

78 E : euh ben déjà je trouve qu'être monolingue déjà c'est triste et en tant que prof de fle euh + c'est assez incompréhensible

79 M : parce que tu peux pas envisager d'enseigner le fle à des élèves à des gens ++

80 E : bah quelqu'un qui qui s'intéresse pas qui qui je veux dire qui s'est jamais retrouvé dans la situation/ aussi d'être avec une autre langue dans la tête dans les oreilles pendant une heure ++ c'est DINGUE/ bah euh ++ quand même/ je trouve que euh ça permet de euh de se dire ah mais voilà moi si j'étais de l'autre côté de la barrière comment je fais en tant qu'apprenant et d'ailleurs toutes les formations de fle (il) y a toujours des situations où tu te mets dans la place de l'apprenant et tu apprends la LANGUE ((*tape avec sa cuillère sur la table*)) (...) c'est pour ça que si t'es prof et que t'es pas plurilingue que t'as aucune NOTION aucune connaissance aucune pratique aucune euh INTERET à des degré divers pour d'autres LANGUES/ ++ euh ouais j'me pose des questions

## ***2. Séquences extraites des entretiens avec Ana***

### **2.1 Choix du métier**

03'25

1 M : et pourquoi tu as voulu faire du fle alors + tu connaissais avant/

2 A : (2 sec) oui euh c'est-à-dire avant euh j'ai déjà euh au début quand je suis venue en France je voulais euh PAS PAS tout d'suite mais après avoir fait des études euh je voulais postuler à un poste au CUEF euh

3 M : mm ah oui au CUEF /

4 A : ouais mais on m'a dit que j'avais un accent que j'ai un accent + donc euh c'est pas possible donc j'ai délaissé complètement + j'ai fait un stage de fle /euh

5 M : où ça /

6 A : euh en 2007 au CUEF euh euh organisé par le casnav hein

7 M : un stage de formation /

8 A : oui oui

9 M : d'accord

10 A : (2 sec) mais j'me suis dit ils vont toujours me refuser parce que j'ai un accent hein euh j'ai appris le français quand même assez tard donc c'est difficile de corriger les conduites vocales qui est figée quoi les rides les sortes d'exercices tous les jours ouais XXX mm mais après monsieur durant m'a proposé le fle et j'me suis dit mais pourquoi pas utiliser mes compétences en arts-plastiques hein

## **2. 2 Biographie langagière**

### *De la Pologne à Grenoble : histoire de langues et de princesse*

05'32

11 M : donc vous avez pas APPRIS à parler le français

12 A : mm non parce que vraiment c'était d'ABORD la théorie p'tit à p'tit on a commencé à parler et pour parler on aaa chacun de nous on aaa organisé (soupir) un voyage en France + c'était difficile bien sûr on de la Pologne communiste alors je je je t'ai raconté peut-être la princesse française /

13 M : non

14 A : (il) y a donc j'avais été euh on avait dans la Pologne com- communiste des centres comme ça de la presse / hein comme ici ((*montre le café*)) actualité étrangère + donc on y allait avec un copain QUI est à Grenoble aussi et on avait pris des cours de français et puis il y avait une revue de lecture de femme féminine et (il) y avait une princesse qui cherchait

quelqu'un pour garder les chiens (rires) + je lui ai écrit / à Nevers je lui ai écrit et euh + elle m'a envoyée une invitation parce qu'on pouvait PAS sortir de Pologne comme ça (2 sec)

15 M : tu as écrit à cette princesse /

16 A : mm elle m'a invitée (2 sec)

17 M : une princesse française /

18 A : mm mm pour garder les chiens mais je suis passée par là parce que je savais qu'il y avait un oncle ici euh pff c'est une parenté lointaine et puis les copains avec qui j'allais au cours de français en Pologne

19 M : oui

20 A : (2 sec) et finalement je suis plus repartie à Nevers je suis restée à Grenoble

### ***Le difficile apprentissage du français***

**32'37**

21 A : moi par exemple je sais pas à quel moment + je peux pas appliquer ça à mes élèves parce que je sais PAS comment c'était j'étais malheureuse ça c'est sûr parce que déjà (2 sec) jeune FEMME on t'écoutait pas on prenait euh+ on s'impatientait etcetera / donc c'était assez violent \ + ça je peux comprendre avec mes élèves ce sont de jeunes / je pense que euh + quand ils à cet âge-là on t'écoute pas on prend pas le TEMPS pour t'écouter etcetera et ils doivent déjà ressentir ça euh et d'autre profs me disent euh il comprend RIEN et euh METS-les vraiment au premier banc hein euh à la première table pour qu'ils t'entendent parce qu'on les met au fond de la classe souvent +

22 M : parce que quand tu dis quand j'étais jeune fille on m'écoutait pas c'était au lycée /

23 A : (2 sec) non quand je suis venue ici hein à vingt-deux ans / + et donc jeune FEMME / et ça j'ai remarqué hein que quand je commençais à dire quelque chose je sentais que bon on t'écoute mais euh on s'impatiente parce que tu tu cherches et même + + déjà je baragouine en anglais mais euh (2 sec) c'était aussi violent parce que euh une amie à New York m'a arrangé un rendez-vous avec un américain son copain parce qu'elle pouvait pas venir et euh+ je commence et certains mots me venaient pas donc je prends le dictionnaire ah il s'impatientait et finalement il a perdu patience en disant bon avec Linda on va se rencontrer à un autre moment + donc ça m'est revenu comme ça en pleine gueule donc je me dis vraiment BON peut-être c'est parce que c'est un HOMME il n'avait PAS la patience de m'écouter c'est sa personnalité euh mais ça m'est revenu que quand tu débutes quand tu commences une

langue étrangère si tu n'as pas cette bienveillance de l'autre qui t'écoute normaleMENT qui te parle pas comme un bébé tout simplement qu'il prenne la peine de t'écouter / ouais c'est très vioLENT / c'est violent / après te tu n'oses plus parler plein de choses /

24 M : ouais

25 A : ça je me rappelle donc à mes élèves + + je peux + comprendre et je suis + au collège de [nom de lieu] je j'insiste qu'ils prennent vraiment le TEMPS de les écouter et que il faut pas me dire qu'il comprend RIEN forcément en chimie physique il comprend rien mais il comprend quand même le contenu parce qu'il l'a déjà au Portugal

### ***Insécurité linguistique***

08'44

26 A : je connais la théorie mais pour appliquer à MOI

27 M : oui oui

28 A : j'ai TOUJOURS mais quand même 22 ans en Pologne ça te forge quand même euh la perception tout tout est déjà figé hein c'est très difficile j'ai pas un r euh polonais parce que [r] [r] c'est pas les Polonais c'est [rul] vraiment [r]j'ai déjà mis euh en français comme ça pas ?grassiller ? vraiment en français c'est pas j'y arriverai pas c'est très difficile /

### ***Une personnalité plurilingue discrète***

52'34

29 M : oui/ + et romani tu comprends pas du tout \

30 A : non non j'ai pas le temps j'aimerais bien apprendre c'est une très vieille langue ça m'intéresse vraiment c'est du sanskrit c'est intéressant hein ce parcours de ces nations

31 M : ouais + parce qu'il y a d'autres langues que tu comprends sans les parler forcément /

32 A : + XXX portugais euh oui un peu l'italien par exemple

33 M : ah oui l'italien tu comprends /

34 A : oui parce que quand j'étais en philologie romande on avait l'italien le latin et euh

35 M : l'espagnol non

36 A : oh ça se comprend /

37 M : et tu pourrais suivre une conversation en italien /

38 A : en italien oui oui oui

10'42

40 M : parce que tu as appris le français tard /  
41 A : mm oui à 22 ans quand même vraiment /  
42 M : oui parce que avant /tu parlais que le polonais seulement /  
43 A : russe  
44 M : à l'école /  
45 A : oui oui \c'était obligatoire  
46 M : obligatoire /  
47 A : oui + + puis je suis allée en Allemagne pendant un an à 5 cinq ans / + mais mes mon  
père détestait tellement les Allemands / que finalement je me suis inventée une langue à moi  
+ pendant un an j'ai communiqué avec les les enfants allemands dans ma langue à moi  
INVENTEE  
48 M : c'était pas l'allemand  
49 A : c'était pas l'allemand  
50 M : ah ouais /  
51 A : je je disais toujours beaucoup [dub is dum] mais euh pas autres choses  
52 M : ah oui  
53 A : c'est vraiment très étonnant c'est peut-être l'attitude de mon PERE  
54 M : oui parce qu'il : (l)  
55 A : oui parce que il euh + parce que ma mère voulait FUIR la Pologne communiste / donc  
elle a embarqué mon père mais ma famille une partie de ma famille juive ont beaucoup ils  
ont beaucoup souffert / donc il détestait tellement que euh +

## 12'14

56 A : donc c'est ma langue en fait° euh très bizARRE parce que je j'ai pas appris / + je  
comprends  
57 M : oui / quand on te parle allemand tu comprends /  
58 A : OUI je me débrouille quand je vais maintenant voir ma nièce en Allemagne je me  
débrouille euh je parle je baragouine je me DEBROUILLE  
59M : ah oui  
60 A : en tout je je je me fais des démarches administratives je PEUX le faire en allemand  
61 M : mm

62 A : ensuite j'ai beaucoup aimé + j'ai déjà jeune / je euh + on était tellement MAL en Pologne que euh finalement j'ai tout fait pour PARTIR de Pologne j'étais déjà p'tite ((rire)) j'apprenais l'anglais / +

63 M : toute seule /

64 A : toute seule parce que je voulais déjà PARTIR euh

65 M : c'est vrai /

66 A : ensuite jeune euh je me dis je me disais euh quelle LANGUE pour partir alors euh je me suis euh en Pologne il fallait passer les examens pour entrer à l'université + donc je + je voulais passer les examens en pour la fac euh de langues orientales /chinois japonais etcetera pour pour PARTIR ((rires))

67 M : LOIN

68 A : oui et finalement euh avec cette princesse euh non après euh c'est après finalement le sort euh + parce que j'ai réussi l'examen d'entrée à l'université pour les langues + romanes /

69 M : mm

70 A : + + et voilà c'est parti comme ça (2 sec)

71 M : + et finalement euh tu as choisis les langues romanes par hasard /

72 A : par hasard parc'qu'il y avait un lycée de chez moi et il n'y avait pas d'anglais

73 M : ah ouais sinon tu aurais pris anglais /

74 A : ouais mmm ouais ouais +

## 58'51

75 M : donc tu es plurilingue / en fait

76 A : ((rire)) en théorie oui ((rire))

77 M : pourquoi en théorie /

78 A : ben parce que je le pratique pas / c'est euh (2 sec)

79 M : quand même /

80 A : en théorie pour la compréhension c'est pas c'est une tu sais /euh euh compréhension c'est aussi actif

81 M : oui /

82 A : (rire) et euh l'intérêt pour les langues c'est une attitude une attitude active aussi

83 M : oui /

84 A : même si pour la production c'est encore autre chose

85 M : non / quand je disais plurilingue c'est que tu comprends beaucoup de langues tu parles aussi /

86 A : mm voilà mm pour les les yavait un Polonais prix Nobel qui connaissait le français vraiment il lisait tous les livres mais il n'arrivait pas à formuler une phrase

87 M : mm oui tu m'as dit

88 A : donc voilà je prends toujours cet exemple et avant on pensait que c'était vraiment euh une passivité en compréhension

89 M : non non

90 A : la compréhension et l'intérêt pour la langue c'est actif (2 sec) sauf que c'est le mécanisme et pas le temps de le pratiquer et je je vais pas profiter de la présence des élèves pour apprendre les langues non c'est pas le moment c'est ma c'est mon problème + (rire M) de trouver le temps de les apprendre

91 M : parce que tu aimerais vraiment apprendre d'autres langues

92 A : + euh c'est + j'aimerais beaucoup mais j'étais un peu stupide par exemple quand j'ai fait des études de linguistique ici on avait en choix aussi euh aa d'app euh entre le japonais néerlandais etcetera donc j'ai choisi leeh j'ai travaillé en même temps et j'ai pas choisi le japonais et je regrette

93 M : ah oui parce que tu m'as dit qu'en Pologne tu voulais apprendre le chinois aussi

94 A : mm c'est quand même une autre langue hein une autre famille

95 M : l'écriture aussi

96 A : ouais ouais et euh (2 sec) j'ai appris euh le hébreu /

97 M : ah oui/

98 A : voilà parce que je voulais quand même euh renouer avec les ancêtres / (rire) c'est euh

99 M : appris à lire /

100 A : oui / c'est le normalement dans les familles juives on parle le yiddish c'qui rapproche de l'allemand /

101 M : tu parles aussi /

102 A : mais + je comprends je chante oui + euh mais on écrit en hébreu

103 M : ah oui

104 A : oui oui donc j'apprenais parce que c'est vraiment une très belle écriture et euh + donc j'aime beaucoup ça c'est juste le temps

105 M : oui

106 A : oui donc c'est l'intérêt pour les langues ça c'est sûr donc euh l'arabe ça m'aurait plu aussi ouais

## 2.3 Langues des apprenants

46'35

107 M : et dans ta classe à Collège 1 tu sais les langues qu'ils parlent / entre eux/ tu les connais/

108 A : bon euh (2 sec) non je n'connais pas non non euh roumain romani non j'les connais pas

109 M : tu les connais pas tu entends pas quand ils parlent

110 A : euh je j'entends euh en tout cas je suis aussi d'avis comme les spécialistes hein XXX qu'il faut vraiment éviter de faire des références en langue maternelle

111 M : ouais

112 A : je fais parfois en russe parce quand [T] il y a des langues étrangères éloignées ils ont beaucoup de mal de rentrer dans les codes d'une nouvelle langue si c'est en russe je aide éventuellement je comprends le serbe etcetera

113 M : ha tu comprends le serbe /

114 A : ou oui oui parce que c'est + on PEUT le comprendre oui

115 M : et + tu leur parles jamais en polonais ou ou +

116 A : + parfois ya des mots comme ça euh et surtout les gros mots / je les comprends parce qu'en polonais c'est les même donc euh + mais euh vraiment quand euh on accède au sens en français très difficilement on euh on peut s'aider avec la langue maternelle

117 M : oui

118 A : mais euh d'après lui et d'après moi aussi euh il faut éviter

119 M : il faut éviter

120 A : en fait les réseaux neuronaux vont tourner en rond comme ça avec la langue maternelle et ils vont apprendre un AUTRE code +

121 M : et et qu'est-ce que tu penses quand des élèves parlent LEUR langue entre eux pendant la classe

122 A : ça c'est pas bon parce que LUI comme moi

123 M : oui mais toi

124 A : moi c'est la même chose hein et euh XXX tout simplement c'est quelqu'un qui est spécialiste donc euh je me DIS peut-être que je suis dans le vrai hein c'est quelqu'un qui a étudié DIT et je me dis c'est peut-être c'que je pense je pense / que euh + l'accès au sens s'il est difficile on s'aide avec sa langue maternelle sinon il FAUT + elle va pas disparaître passagèrement inhibée sûrement et (il) y a des personnes qui continueront dans une langue étrangère il vont COMplètement oublier la langue maternelle ça arrive

125 M : oui ça arrive

126 A : et après on s'étonne mais comment as-tu pu oublier c'est INHIBE provisoirement ça reviendra mais tout d'un coup tu es vraiment dans l'action c'est-à-dire tu apprends une langue étrangère tu es dans le bain et c'est bon (2 sec) la langue maternelle va pas disparaître comme ça donc c'est bon il dit aussi le bavardage c'est bon quand ils parlent par exemple dans euh

127 M : dans leurs langues /

128 A : non pas dans leurs langues en français ça arrive pendant euh mon atelier artistique de s'échanger en français ça c'est très bon quand ils parlent XXX le bavardage en classe en français c'est très bon

129 M : et alors tu leur interdit quand ils parlent leurs langues /

130 A : oui oui j'interdis

131 M : oui/ parce que tu veux pas + pourquoi /

132 A : (2 sec) euh non ça sert à rien en COURS + ils vont parler de toute façon c'est naturel en dehors de la classe + mais là /euh c'est pas vraiment d'une façon militaire comme ça euh que je dis mais dès que j'enTENDS non non en français je je rappelle constamment il faut parler français

133 M : et si s'ils bavardaient en français tu accepterais

134 A : oui oui (2 sec) parce qu'à ce moment-là tu tu fais marcher un autre mécanisme c'est-à-dire parler en français c'est difficile c'est très difficile ce mécanisme de parler dans une langue étrangère (2 sec)

**50'03**

135 M : et quand tu dis que tu n'es pas militaire ça veut dire euh+

136 A : non / je je dis pas hein c'est euh j'enTENDS quand ils parlent mais je rappelle constamment constamment parler français donc avec le sourire ils renoncent à parler après euh à nouveau le démarrage c'est naturel

137 M : tu n'es pas stricte

138 A : non non de toute façon je suis pas très stricte (rire) (2 sec) euh non parce que c'est l'INTERDIT ça mène à quoi + à un stress/

139 M : oui et puis tu l'as vécu toi aussi c'est pas+

140 A : + oui voilà je l'ai vécu + autour de moi on parlait par exemple avec Paul on parlait polonais c'était naturel hein c'est le langage des émotions etcetera donc à nous ils disaient parlez français parlez français sinon Ana n'apprendra jamais le français c'est vrai que euh c'est très difficile c'est naturel /

141 M : oui c'est naturel

142 A : et donc euh il faut pas couper les liens euh ces élèves là dans leur famille ils vont parler leur langue / et de quel droit on va leur dire on va dire aux parents XXX parlez le français les parents apprendront jamais le français donc euh de quel droit on va imposer éclater la famille parce qu'on va imposer un langage tout à fait artificiel (2 sec) donc euh je rappelle qu'il faut parler en classe / mais après je m'interdis d'intervenir et de dire par exemple aux parents à la maison vous parlez français vous apprenez aussi ça vous servira non / c'est la c'est le langage des émotions /

143 M : c'est intime

144 A : intime donc euh (2 sec) et euh + euh voilà donc c'est ça servira à rien de toute façon

### 53'59

145 A : au début euh + c'est normal ils parlent TOUS comme mon catalan ils parlent leurs langues parce qu'ils comprennent / (2 sec) et je dis du moment où l'élève parle même dans leur langue je laisse + c'est le mécanisme de parler ils s'exercent il faut pas aller inhiber je je non et après p'tit à p'tit mon catalan qui disait toujours perro perro perro je dis non mais mais mais (tape avec sa main sur la table en rythme) et finalement ça disparaît p'tit à p'tit le catalan s'en va

146 M : parce que perro tu comprenais que ça voulait dire mais /tu savais /

147 A : euh non il m'a expliqué hein

148 M : ah oui

149 A : à chaque fois il disait une partie de la phrase et puis pero et non non non et donc constamment/ et c'est comme avec les italiens qui viennent on les comprend ils comprennent le français alors ils utilisent facilement leur langue

150 M : pour te parler à toi aussi + pour te parler

151 A : à moi ou aux autres élèves oui bien sûr ça c'est assez typique

152 M : et tu réagis comment /

153 A : je dis en français donc p'tit à p'tit un mois (il) y a des élèves qui (2 sec) (il) y a beaucoup d'élèves qui ne parlent pas + ceux qui parlent je les laisse parler quand même dans leurs langues mais en disant toujours bon reviens en français toujours en français parce qu'ils se lancent c'est très bien je trouve que quand ils se lancent c'est très bien

**55'26**

154 M : dans leurs langues/

155 A : oui euh euh (2 sec) OUI parfois par exemple euh une rom qui est passée en Allemagne donc elle connaissait la langue allemande donc avec moi donc je comprenais l'allemand

156 M : A non /

157 A : non c'était euh euh une autre donc elle parlait + parler ce sont des bavards c'est déjà un atout d'être bavard comme ça donc ils parlent ils parlent et en français constamment je revenais j'écoutais ce qu'ils disaient donc elle me parlait parce qu'elle avait confiance et je ne rejetais pas sa langue et une langue que je ne connais pas comme le romani je peux pas quand même écouter et euh (2 sec) et je je peux pas écouter et de toute façon ils me parlent pas parce qu'ils savent que on les comprends pas mais ceux qui par exemple en Allemagne dès que ils savent que tu comprends ils vont te parler dans leur langue allemand italien catalan donc j'accepte qu'ils parlent en disant toujours en français en français

158 M : mm / et ces discussions entre toi et les élèves ça se fait juste entre vous deux ou c'est devant le groupe de la classe /

159 A : en classe en classe en classe aussi en romani euh+ avec d'autres langues que je ne connais pas je peux PAS installer ce climat de confiance parce que même s'ils me parlent je comprendrais pas (2 sec) et puis euh finalement c'est peut-être dans leur intérêt quand même de essayer de de passer euh parce qu'ils ont beaucoup de difficultés quand même scolaires etcetera et euh (2 sec) mais/ cette rom qui a passé par l'Allemagne avec l'allemand elle a euh dès qu'il y avait un problème elle venait en allemand m'expliquer en

allemand j'écoutais DONC c'était là / mais en français en français je savais que ça prendrais toujours un p'tit peu d'temps pour sortir de l'allemand et finalement ça se fait / donc je leur donne le TEMPS de sortir (2 sec)+ par exemple (nom d'une enseignante) euh + elle a une autre attitude ELLE elle est intéressée c'est-à-dire son intérêt de parler avec eux en anglais (il) y a pas mal qui connaissent la langue anglaise donc ils PARLENT anglais (2 sec) et et voilà donc (il) y a c'est comme ça l'intimité plus de LIENS d'accord \mais c'est pas mon attitude moi je ne veux pas apprendre l'anglais ni m'exercer en anglais avec eux c'est tout simplement je leur donne la possibilité de parler éventuellement et constamment en les mettant sur le bon rail euh c'est une autre attitude \parce qu'il y a pas mal de profs aussi sur notre plateforme ou les jeunes assistantes + ça les amuse d'apprendre beaucoup de langues moi j'aimerais BIEN mais je euh +

160 M : je partage ton opinion là-dessus

161 A : + j'aimerais BIEN parler romani etcetera euh alors parle-moi et je vais apprendre et il y avait des assistantes qui faisaient comme ça euh (2 sec) j'ai beaucoup d'intérêt pour toutes les langues mais mon rôle n'est pas d'apprendre leurs langues c'est pas le moment et le cours c'est vraiment leur donner des outils pour qu'ils se débrouillent c'est c'est c'est ça

### **1h03'45**

162 M : et justement des fois tu leur demandes d'être dans la classe et de dire quelques mots dans leurs langues / au reste de la classe /

163 A : oui des bribes

164 M : des bribes

165 A : des bribes parce qu'à ces moments-là ils parlent de soi il faut aussi donner des occasions de parler de soi hein

166 M : et tu leur donnes l'occasion de parler de leur pays ou

167 A : ça dépend un peu euh par exemple j'avais des séances des séquences mais mm euh (2 sec) imaginer de fermer les yeux imaginer par exemple l'endroit où ils ont vécu c'était vraiment très mélangé on avait dix-neuf nationalités + on fermait les yeux on imaginait et après sur une feuille de papier dessiner le chemin qui comment il allait à l'école et c'est tout + ça c'est très émouvant parce que tout d'un coup un souvenir comme ça / ya euh le Sénégal le sable dans leur dessin après tout est ressorti les couleurs le soleil le sable le chemin euh y'avait un Congolais qui n'arrivait ha / il était tout vraiment après ha / comme ça / tous

souvenirs tous souvenirs lui sont revenus (2 sec) donc à ce moment-là après c'est vraiment authentique parce que ça va pas être standard le chemin l'école et c'était une diversité des dessins avec les récits

**1h05'34**

168 A : donc si tu leur donnes ces moments-là pour parler de soi

169 M : tu fais ça souvent /

170 A : euh (2 sec)+ euh ça dépend euh du sujet (2 sec) du sujet de euh+ j'utilise des moments où + tu étais là quand par exemple Z a dit voilà comment voilà + c'est déjà le moment où ça rappelle comment c'était (rire) dans ce ce système militaire (rires + rires M) et en Biélorussie c'est la même chose en tout cas (2 sec) (2 sec) donc ce sont de rares moments comme ça (soupir) aujourd'hui j'aurais j'ai appris qu'on me donnera quinze heures donc plus + en sept heures euh

171 M : tu n'as pas le temps

172 A : oui voilà

### 2.3.1 Le plurilinguisme et l'enseignement

51'52

173 M : donc à part certaines fois où tu parles le russe où tu utilises le russe pour aider un peu Zelina

174 A : Zelina oui

175 M : pas d'autres langues sinon pas anglais pas allemand

176 A : non par exemple Bahije (2 sec) parfois elle parle en allemand je répète en allemand + alors elles s'aperçoivent que je comprends et je parle donc elles euh

177 M : elles s'arrêtent

178 A : elles s'arrêtent de parler et se mettent au français j'ai remarqué donc euh

179 M : donc tu utilises ça

180 A : je utilise comme quoi je connais leur langue oui oui + c'est assez efficace je trouve ((rire)) (2 sec)

1h01'37

181 M : et tu penses que c'est un atout pour être professeur de fle / + ou ça

182 A : c'est un atout

184 M : oui pourquoi/

185 A : (2 sec) c'est-à-dire du moment où le prof DOIT être en empathie c'est-à-dire CHAQUE individu t'apporte quelque chose t'es pas euh t'apprends pas seulement la phrase bien construite à partir du modèle que tu lui donnes tu le prends en entier donc il a toute sa culture sa langue son intonation / tout ça + et il faut ces indices-là être à l'écoute + et voir expliquer éventuellement parce que (il) y avait un arménien qui me dessinait avec son écriture arabe et j'me qu'est-ce qu'il dessine comme un bébé de deux ans hein et euh il n'arrivait pas vraiment à faire une tête etcetera c'est une écriture arménienne / après le lui ai dit XXX viens au tableau et écris-moi quelque chose parce que je de temps en temps je leur dis / de venir écrire ou le titre du livre le Petit Prince en différentes langues / écris-moi je me dis ah mais il dessine / avec cette écriture-là donc ça m'a expliqué pourquoi il n'arrivait pas à

au lieu de faire des cheveux ils faisait comme ça (geste des mains) ça explique il était trop imprimé par son écriture et euh donc si tu observes ça / tu trouves éventuellement des réponses à à sa progression / à sa façon de euh

186 M : ça c'est l'intérêt pour les langues qui fait ça tu penses /

187 A : mm c'est-à-dire euh ça va ensemble avec l'élève

188 M : oui et tu penses que si un professeur est monolingue il peut avoir cet intérêt-là/

189 A : + + ((rire)) oui à partir du moment que tu t'intéresses à l'individu tu vas déceler tu n'as pas besoin de connaître la langue + et euh c'est l'intérêt pour l'élève hein

190 M : pour l'autre

191 A : oui pour l'autre (2 sec) c'est c'est difficile hein / chacun de nous on est égocentriques ((rires + rires M))

**27'21**

192 A : le prof normalement devrait avoir beaucoup d'empathie et regarder l'élève s'il n'arrive pas à à prononcer quelque chose euh PLUsieurs éléments peuvent jouer

**00'00 (deuxième partie de l'entretien, après avoir coupé puis allumé de nouveau le dictaphone)**

193 A : du moment où tu connais plein de langues + + tu as cette richesse-là + à ce moment quand tu reçois des informations de l'élève ou éventuellement d'une langue à apprendre XXX tu vas te servir de ça + de cette richesse

194 M : mm oui inconsciemment ou consciemment / ou les deux /

195 A : donc voilà + les deux / si tu fais euh une analyse intellectuelle c'est consciemment / et inconsciemment ton cerveau travaille / euh quelqu'un qui dit euh par exemple M n'arrive toujours pas à dire tu tu hein il dit toujours ti ti donc ça c'est flagrant et tu diras évidemment il a des problèmes avec ce u français / et voilà pourquoi je sais ça parce que je connais le français et une autre langue par exemple euh l'arabe tu sais que l'arabe c'est vraiment u et tous ces sons-là fonctionnent en arabe et et pas de phonème a etcetera donc \ cette richesse-là /

196 M : oui oui donc tu penses que ça a une influence /

197 A : oui oui oui (2 sec) + ça te sert à repérer parce qu'ils te donnent ces informations et forcément ça a de l'influence sur ta pédagogie / tu vas pas lui avec le marteau lui mettre dans

la tête certaines choses parce que tu sais que ça prendra plus de temps /avec l'accent l'intonation et euh +

## 02'41

198 A : et ces informations en quoi ça peut nuire à à à un prof/

199 M : non ça peut l'aider

200 A : ça peut l'aider et aider l'élève

201 M : bon voilà c'est ça que je cherche à savoir +

202 A : + + oui + je pense que vraiment cette richesse euh si tu n'as pas ça la curiosité peut servir / mais il FAUT avoir la curiosité les profs qui connaissent pas la langue + et curiosité parce qu'il faut savoir parce que c'est très XXX c'est très facile de juger d'évaluer après les standards

203 M : oui oui

## ***3. Séquences extraites des entretiens avec Salma***

### **3.1 Choix du métier**

02'10 (deuxième partie de l'entretien, après avoir coupé puis allumé de nouveau mon dictaphone)

1 S : le fait que j'ai toujours eu dans ma VIE beaucoup d'amis étrangers/

2 M : mm

3 S : euh je veux dire j'aime bien avoir des amis FRANÇAIS mais quand même mes meilleures amies ça a été des amies étrangères + euh c'est parce que j'avais un LIEN avec ELLES que° tu vois euh + elles elles étaient intéressées par ma culture française et moi j'étais intéressée par leur culture à elles et euh + j'aimais bien cette différence/ pour moi ça a toujours été un plus/ + je peux PAS être dans le franco-français moi

4 M : non

5 S : ça me ((grimace))

03'16

6 M : parce que ta part de pluralité elle est euh TRIPLE parce que + an-anglaise parce que t'as vécu beaucoup de temps en

7 S : oui par le mariage et là où j'ai habité oui

8 M : et puis algérienne par euh par tes parents/

9 S : oui par mes parents mon éducation/

10 M : et puis française\

11 S : et puis française justement par euh par mes + euh oui justement pour moi mon + OUI pour moi mon pays a toujours mon PAYS d'origine tu vois c'est la France/ ça + je vais pas dire° l'Algérie c'est mon pays c'est le pays de mes ANCETRES + mais c'est pas MON pays +

### ***3.2 Biographie langagière***

08'40

12 M : et chez vous vous parlez anglais /

13 S : oui +

14 M : oui/

15 S : ouais ouais

16 M : avec ton mari/

17 S : avec mon mari je parle les deux parce qu'on s'est rencontrés en France donc on a beaucoup parlé français et anglais mais quand il y a les enfants souvent on parle anglais / et puis euh des fois moi je mélange l'anglais le français des fois le français l'anglais je +

18 M : ils ont de la chance/

19 S : oui ha ben oui ils parlent couramment les deux hein

20 M : ben oui tu m'étonnes

09'54

21 M : et tu as vraiment la volonté de faire de tes enfants des enfants bilingues comme toi

22 S : ah oui oui oui pour mon mari et moi c'était : d'autant que MOI je suis française mais d'origine algérienne / euh j'ai pas eu la chance d'apprendre couramment l'arabe parce que justement je suis partie trois ans en Algérie quand j'avais quinze ans /+

23 M : oui

24 S : et euh : j'avais tellement la trouille que mes parents se disent que je voulais rester là-bas ((rire)) que euh j'ai pas fait l'effort d'apprendre la langue \

25 M : ah oui/comment ça

26 S : parce qu'à la maison je on parlait français et mes parents parlaient ARABE ou français mon père parlait beaucoup français ma mère mélangeait les deux\ mais moi je NOUS les enfants on répondait tout le temps en français

27 M : d'accord

28 S : et en fait euh de tout on était une fratrie de SEPT et ma sœur et moi ma sœur qui est décédée il y a maintenant vingt ans \ mais ma sœur et moi on est parties avec nos PARENTS

29 M : pourquoi

30 S : euh parce qu'on était les deux dernières de la famille on avait seize et dix-sept ans non quatorze et quinze ans et nos parents voulaient que qu'on euh XXX c'est le rêve de tout immigré de rentrer dans son pays hein/ ils étaient pas venus pour rester mes parents hein/

31 M : non/

32 S : non (3sec) non non ben tu sais ils étaient issus de la décolonisation ils ont fait la guerre d'indépendance et tout de l'Algérie /

33 M : ils sont arrivés ici en quelle année/

34 S : oh ils étaient jeunes hein ils sont arrivés dans les années cinquante/

35 M : ah ouais tout de suite après

36 S : ouais AVANT AVANT bien avant l'indépendance/ mm (3sec) et donc euh + donc euh + c'est pour ça qu'en fait euh + euh + j'ai été au lycée FRANÇAIS de de de d'Oran moi trois ans donc j'ai un bac du lycée français d'Oran

37 M : de quinze ans à dix-huit ans

38 S : ouais

(...)

39 M : et tu disais tu voulais pas apprendre l'arabe par peur

40 S : ben je l'ai appris hein/ je l'ai appris parce qu'on avait quelques cours d'arabe mais je me faisais pas la pression de savoir que j'avais euh l'allemand en première langue et anglais en seconde langue quand j'étais au collège \ et la première année de lycée en France/ et QUAND on est parti en Algérie/ j'ai switché parce qu'ils n'avaient PAS allemand en première langue donc j'ai passé j'ai fait euh (3sec) anglais en première langue et allemand en seconde langue là-bas et l'arabe l'arabe c'est une troisième langue mais moi j'avais pas spécialement

euh + à l'époque la grande motivation de euh + mais aujourd'hui j'aimerais bien/ hein apprendre l'arabe mais bon dans la vie c'est comme ça\

41 M : donc tu comprends/ mais

42 S : OUI mais quand je te dis arabe c'est l'arabe dialectal hein

43 M : oui dialectal donc l'arabe algérien /

44 S : + mm

45 M : et tu comprends quand on te parle en arabe algérien/

46 S : beaucoup beaucoup euh + euh + parce que le + le + les tunisiens les marocains les égyptiens c'est un dialecte qui se ressemble hein donc je comprends mieux les algériens que les autres + que les marocains bien sûr mais euh pour PARLER (il) y a des mots que je vais pouvoir dire mais comme je ne pratique JAMAIS et puis que j'ai jamais vraiment PARLE couramment euh algérien euh je n'avais pas l'utilITE parce que pour moi j'étais en France j'étais française euh c'était mon pays euh j'avais pas spécialement BESOIN et tu sais quand t'es enfant les petits t'as pas vraiment envie d'être différent + surtout que moi je viens d'une génération où en fait euh c'est pas comme aujourd'hui où on est tout fier d'être arabe euh où c'est chouette d'être arabe et tout ça/ + je viens d'une génération comme un peu les italiens avant et les espagnols on voulait s'assimiler on voulait quand t'es enfant même maintenant hein les enfants ils veulent s'assimiler mais je veux dire dans cette on était une génération différente de euh + on voulAIT euh on était en France/ on voulait réussir dans le système français et on voulait pas forcéMENT euh moi moi par exemple ça me choque un peu quand je vois qu'ils revendiquent XXX d'ORIGINE algérienne qui disent euh je SUIS algérien\ euh moi souvent je leur dis mais vous êtes aussi FRANÇAIS et vous êtes d'abord FRANÇAIS je lui dit xxx est-ce que un jour tu as envie d'habiter en Algérie NON/ ils veulent PAS habiter en Algérie \ ils y vont en vacances/ et encore certains ne sont jamais allés en vacances \+

47 M : + ben ouais mais c'est une partie de leur identité

48 S : ils ont besoin ha mais non non non mais c'est SUPER/ mais il faut pas qu'ils oublient qu'ils sont FRANÇAIS et qu'ils ont des droits et des devoirs ici en France c'est quand même la France leur patrie de naissance et de c'est aussi la patrie qui les éduque qui leur donne des valeurs/

49 M : mm mm

50 S : c'est que moi je les ai rencontrés quand ils vont en Fance [ffff] quand ils vont en Algérie euh moi je on nous appelait les immigrées hein/

51 M : ouais ((souffle))

52 S : et moi je me suis fait lapidée par des gamins de avec ma sœur je me rappelle de des gamins de sept huit ans/ quand on était en Algérie\ + ben oui parce qu'on était en talons en pantalons les cheveux courts et puis euh c'était EVIDENT qu'on était pas des algériennes du pays/ +

53 M : mm

54 S : on n'était pas dans les mêmes CODES/ +

55 M : maîtrisaient pas la langue comme eux

56 S : euh ouais mais ils nous entendaient pas parler ceux-là hein je veux dire ou ils devaient peut-être SAVOIR qu'on était des immigrées hein mais rien que de nous VOIR euh + ou même d'aller au cinéma/ je me rappelle quand j'allais au cinéma avec des copines on était RAREment RAREment des filles +

57 M : ah ouais

58 S : très rarement des filles/ et euh une fois on était allées au cinéma avec ma sœur et une copine qui est BLONDE tu vois normande de notre lycée et elles se sont toutes xxx faites toucher/ moi j'étais un peu garçonne donc c'était un peu différent/ mais euh + je me rappellerai toujours toute ma vie de ÇA/ c'était que euh (2sec) LA j'ai senti que j'étais FRANÇAISE je voulais mes droits français j'avais la CHANCE d'habiter en France en tant que FEMME et que tu vois/

59 M : ouais + et du coup encore moins envie d'apprendre la LANGUE puisque

60 S : ben c'est PAS euh apprendre la LANGUE franchement je euh et plus tard quand je suis revenue en France je suis allée à l'université inter-âges et j'ai pris des cours d'arabe mais ça prend du TEMPS et puis je l'ai pas continué mai si mon fils j'en parle/ des fois avec mon fils\ si mon fils ou ma fille veulent apprendre l'arabe j'en serai ravie hein/ et des fois ils y pensent/ hein

**15'54**

61 M : et non XXX quand tu disais un peu la culture euh t'as vécu un peu un choc culturel quand t'étais là-bas +

62 S : ha oui oui oui +

63 M : et ça t'as ça t'as confortée dans l'idée que t'étais française et pas+

64 S : ben ça m'a AIDEE tu vois à ne plus avoir honte de dire je suis français quand j'étais en France parce qu'à l'époque

65 M : parce que avant t'avais honte/

66 S : ha ben attends moi je suis de l'éPOQUE où euh où euh on euh aujourd'hui ils sont de troisième et de quatrième généraTION aujourd'hui les jeunes + donc ils n'ont pas je veux dire ils sont français depuis plusieurs généraTIONS quoi et puis leurs parents ils sont nés ici leurs grands-parents peut-être sont aussi né ici + même souVENT ils sont nés ici leurs grands-parents tous les gamins que t'as en collège leurs grands-parents sont nés ici hein + euh moi mes grands-parents ils sont nés là-bas et mes parents aussi hein/ donc euh et encore moi dans ma fratrie on est tous nés en France

(...)

& donc je veux dire euh après c'est une histoire de génération hein d'ailleurs pour les français pour eux je n'étais PAS algérienne euh française

67 M : française

68 S : et encore maintenant hein pour certains français même les gens euh comme moi ou d'autres on n'est pas consi- on n'est pas COMplètement considérés comme des français hein/

69 M : comment tu le sens comment tu le vois

70 S : tu le SENS tu le SENS surtout et puis comment tu le vois/ euh euh par plein de remarques/

71 M : ouais

72 S : par plein de remarques

**17'43**

73 S : moi en tant que personne j'ai le CODE français complètement mais euh je veux dire° je ne parle pas de RACISME mais je veux dire (il) y a des choses que tu SENS c'est des antennes depuis tout petit et euh (il) tu apprends tu apprends la différence très jeune hein

74 M : mm (3sec) donc même aujourd'hui t'es encore confrontée à ça finalement

75 S : oui + oui oui/oui

76 M : d'accord c'est intéressant

77 S : oui toujours oui

**22'40**

78 M : finalement ça a toujours été un peu latent ton envie d'être avec les étrangers

79 S : ah oui/ + là oui même encore aujourd'hui si j'arrêtais ou pa-partiellement ici/ je continuerais de travailler avec les étrangers parce que j'adore ça\ ça fait partie de moi/

80 M : mm

81 S : et j'adore utiliser l'anglais donc le fait tu vois que je parle couramment l'anglais

82 M : oui c'est ce que

83 S : et que je peux pas l'utiliser ça me frustre° + les autres années j'ai donné des cours d'anglais à nos élèves + j'en ai donné (il) y a deux ans à deux trois élèves/ mais (il) y en avait un qui avait un niveau oh ben ils avaient des niveaux les les niveaux étaient tellement bas et en français ils avaient tellement besoin d'aide+ et puis euh

84 M : c'était pas prioritaire

85 S : j'ai décidé d'arrêter après avec les filles

**25'02**

86 M : et donc tu disais tu as appris l'allemand à +l'école

87 S : oui mm

88 M : en + au collège/

89 S : ben alors au collège en sixième ouais

90 M : ouais/ et anglais/

91 S : anglais donc en quatrième + ouais

92 M : (2sec) et puis et puis l'arabe tu le parlais déjà un peu\

93 S : alors l'arabe° + j'ai HONTE de dire que je parlais l'arabe hein je COMPrends l'arabe et je peux dire des MOTS en arabe

94 M : mm

95 S : euh + mais de dire que je parlAIS l'arabe euh + je le comprends ouais je le comprends ouais

96 M : ouais (2sec) et après l'allemand

97 S : quand je dis arabe je veux dire l'arabe littéraire euh non l'arabe dialectal

98 M : dialectal oui/ + parce que tu sais lire l'arabe/

99 S : j'ai appris à lire l'arabe littéraire en

Algérie pendant les trois ans j'ai apPRIS mais euh c'est pas suffisant ça prend plus de trois ans pour apprendre une langue qui est complètement différente hein donc euh

100 M : ouais j'ai essayé

101 S : ((rire)) j'ai appris aussi l'hébreu/

102 M : ah oui/

103 S : ouais à la fac on nous demandait justement en FLE + en maîtrise on nous demandait justement d'apprendre une langue complètement différente

104 M : ah oui

105 S : totalement différente de la nôtre et moi j'avais choisi l'hébreu (2sec) et c'est vrai que par rapport aux autres/ le prof était tout content de moi parce qu'il disait toi tu + comme tu connais l'arabe/ euh ça t'aide beaucoup/ c'est vrai que ça m'aidait beaucoup\ (2sec) j'avais une noTION tu sais par exemple par rapport aux fameux acCENTS ou par rapport à des MOTS qui étaient les mêmes il y a beaucoup de mots en commUN donc du coup euh j'avais un avantage sur les autres étudiants

**26'22**

106 M : les langues que tu parles sont l'allemand l'anglais et (2sec) tu parles quelques mots d'arabe

106 S : voilà quelques mots d'arabe

107 M : et les langues que tu comprends seulement

108 S : celles que je/

107 M : comprends + sans forcément les parler

108 S : euh les trois hein/

109 M : oui/ + parce que des fois il y a des langues qu'on comprend sans forcément les parler

110 S : ha tu veux dire par exemple si je comprenais un petit peu l'italien ou euh l'espagnol/

111 M : oui quelque chose comme ça

112 S : là effectivement comme j'ai pas xxx euh je je pense que comme ce sont des langues indo-européennes quand je me retrouve en Italie ou en euh Espagne/ euh je comprends un peu + plus à l'écrit euh LIRE je veux dire c'est plus facile pour moi de les LIRE parce que quand c'est des meNUS ou euh quand c'est des indications écrites dans euh le PAYS parce que quand c'est écrit tu peux vraiment voir la RACINE tu peux voire° tu peux mettre ça en lien avec notre langue à nous le français + alors que des fois avec l'accent ou la façon de dire j'ai plus de problèmes surtout avec les espagnols hein

27'17

113 M : et le lingala/ tu comprends pas

114 S : alors là non hein impossible hein l'arménien le turc° non mais alors pas du tout alors quand elles parlent en turc mais mon dieu quand euh j'avais une étudiante qui me servait de de traductrice là pour Ceyhan/ ouhla XXX

115 M : tu comprends rien

116 S : (il) y avait de peTITS MOTS des fois + des fois je me disais ha tiens/ mais euh ((rire)) un sur je sais pas combien hein ((rire))

117 M : et les petits mots du coup ils ressemblent à quelle langue/

118 S : à l'arabe ouais

119 M : à l'arabe (3sec) ah oui c'est drôle + et l'allemand t'as jamais donné des cours non plus/

120 S : euh on m'a demandé l'année dernière aux Etats-Unis quand ils ont sus que j'avais fait sept ans d'allemand/

121 M : ouais

122 S : mais MOI tu sais à la française je me sentais pas de euh pas du tout euh + les américains ils sont très forts pour se dire on peut euh OUAIS ((rire)) mais moi je me sentais pas surtout que j'ai pas fait d'allemand depuis longtemps hein/

123 M : finalement t'en as fait au collège et puis au lycée c'est tout

124 S : voilà oui et un petit peu à la fac° parce qu'on nous demandait d'avoir une langue (...)

125 S : et puis j'ai pratiqué un peu l'allemand en Allemagne euh+

126 M : ha t'es partie en Allemagne/

127 S : oui oui oui plusieurs fois oui et puis je suis partie euh (2sec) en euh tu sais euh les petits voyages linguistiques que je m'étais faits un mois dans une famille anglaise à Londres et puis aussi un mois dans une famille allemande quand j'avais seize ans je crois euh non/ je devais avoir dix-huit ans euh non c'était avant d'être partie en Algérie donc QUINZE ans j'avais

128 M : donc c'est là que tu as pratiqué beaucoup l'allemand/

129 S : oui ((sourir)) + là par exemple euh si j'essaie de parler avec des allemands je vais au début être très frustrée par ce que t'as bien vu quand j'essaie de parler avec la petite +

130 M : Eina

131 S : Eina/ donc au départ je vais être un peu frustrée mais euh après si je me retrouve dans une famille allemande je vais euh je vais pouvoir me débrouiller je pense hein

132 M : donc t'es quand même compétente en allemand

133 S : je PENSE oui je veux dire° il faudrait un peu de réacclimataTION mais je me sens confiante parce que j'avais de sacrées bonnes notes hein j'étais vraiment + donc je pense qu'il y a un ACQUIS quelque part dans mon cerveau hein qui a dû rester ((rire))

### **3.3 Langues des apprenants**

**29'45**

134 M : et justement dans les langues que parlent tes élèves + (il) y a donc l'allemand que tu comprends

135 S : mm

136 M : l'algé-rien

137 S : l'algérien oui enfin le maghrébin on peut dire hein parce que finalement quand les autres aussi ils parlent un petit peu euh

138 M : oui oui tu comprends/ aussi quand ils parlent euh arabe marocain/

139 S : oui oui c'est pas très différent hein euh tunisien algérien marocain

140 M : d'accord je sais pas (2sec) donc tous ceux-là tu les comprends/

141 S : oui + oui oui mais EUX ils te le diront eux-mêmes hein qu'ils ont des grosses difficultés à comprendre les égyptiens/ ou les arabe d'Arabie Saoudite ils auront + quand je leur demandais s'ils comprenaient les les euh feuilletons égyptiens parce qu'il y a beaucoup de feuilletons égyptiens ben ils disaient qu'ils comprenaient PAS et ça m'étoNAIT/ parce que ma MERE° qui n'a pourtant pas été scolarisée euh elle n'a pas appris à lire et à écrire hein donc euh ELLE elle comprenait mais je pense qu'elle devait essayer avec le contexte/ avec le contexte elle devait comprendre je pense

**29'38**

142 M : euh ouais parce que tu comprends quand même beaucoup de langues de tes élèves/ (2sec) parce qu'ils sont beaucoup à

143 S : oui oui surtout les trois autres et en même temps euh et allemand euh et anglais (il) y en a eu aucun hein/ il y a eu des années hein où je pouvais utiliser l'anglais avec les élèves

mais là non hein + avant tu vois on avait des élèves qui avaient un meilleur niveau dans les a un a deux niveau socioculturel aussi tu vois xxx là euh là c'est la deuxième année seulement qu'on a des analphabètes \

### 31'46

144 M : et comment tu réagis quand tes élèves parlent entre eux + dans leurs langues/

145 S : dans la classe tu veux dire/ alors moi au début je leur disais que c'est pas à leur avantage/ vaut mieux qu'ils parlent le français parce que franchement

146 M : pour leur apprentissage

147 S : alors la réaction des fois que j'ai c'est que c'est normal ça les met en confiance de parler hein surtout quand ils se traduisent des trucs des exercices comme en plus ils ont un niveau tellement différent/ + moi je l'utilise beaucoup hein je leur demande d'expliquer à un autre élève s'il a pas compris donc je serais un peu hypocrite de dire euh

148 M : dans leurs langues

149 S : oui je serais un peu hypocrite de dire° vous n'avez pas le droit de parler dans vos langues par CONTRE s'ils commencent à discuter de euh et je devine par exemple que c'est pas du suJET là je leur dit non d'arrêter euh

### 32'58

150 M : sinon tu l'autorise ça/ +

151 S : oui oui

152 M : qu'ils parlent dans leurs langues

153 S : oui ben je pense qu'à LEUR niveau euh autant avec des b un b deux NON mais avec des a un a deux euh je trouve que c'est nécessaire parce que pour les mettre en confiance surtout que euh + les NOTRES j'en ai trois quatre là qui ne savent pas lire ni écrire (en)fin qui ne savaient pas au début de l'année hein

154 M : ouais

### 34'41

155 M : donc oui le fait que tu leur laisse parler leurs langues tu l'expliques par le fait que ça leur facilite leur apprentissage

156 S : ben oui oui mm je pense pas qu'il faille interdire° à CES niveaux-là euh + surtout qu'on a quand même plein de langues hein je t'avais dit combien de langues/ dans la classe°/

157 M : ben j'en ai compté

158 S : huit je t'avais dit/ ou onze/ ou treize même non mais attends c'est pas possible

159 M : j'en ai compté dans ta classe euh (3sec) dans ta classe il y a une vingtaine de langues différentes

160 S : ha qu'ils savaient PARLER donc + d'accord mais euh en langues premières (il) y en avait sept huit non/

161 M : oui à peu près

162 S : mais qu'ils savaient parler il y en a à peu près une vingtaine c'est quand même incroyable hein mais ça c'est une sacrée richesse/ (2sec) donc quand tu demandes à un Jiraïr de t'aider en allemand ça le met en vaLEUR quand même/ quand tu demandes à un Stefan de traduire° ou quand tu demandes à euh je veux dire° ça les met vachement en valeur hein/ de traduire dans une autre langue hein

163 M : et ça tu le fais intentionnellement parce que tu sais que ça les met en valeur ou bien

164 S : euh je sais pas si c'est intentionnel mais en tout cas euh pour MOI ça fait partie de leur héritage et de leur richesse donc je trouve c'est chouette/

165 M : et t'as envie de le valoriser

166 S : ah OUAIS mais inconsciemment je pense au départ + puis après effectivement je trouve ça pas mal qu'ils sachent que moi ça me dérange pas qu'ils utilisent ces langues-là/

167 M : et tu le fais aussi euh dans les langues que tu comprends pas/

168 S : c'est-à-dire\

169 M : parce que là tu demandes à Jiraïr de te traduire en allemand/ parce que au moins t'es sûre de comprendre mais par exemple tu demanderais à Larisse de te traduire en lingala/

170 S : (2sec) j'ai jamais demandé par rapport à lingala parce qu'à l'oral ils sont tellement à l'aise que j'arrive toujours à leur faire comprendre d'une façon ou d'une autre

171 M : ha c'est pour ça alors que tu le fais pas alors

172 S : ou surtout en faisant le clown tu sais comme on fait en fle° hein (...) avec les Congolais ce n'est pas un problème c'est plutôt avec Ceyhan des fois euh ben je demandais à sa copine de euh PAS forcément dans la classe mais hors de la classe de lui expliquer euh certaines choses euh qu'elle aurait pas comprises et puis pareil avec Eina Eina j'ai demandé même à toi hein + elle a adoRE tu vois si je trouve qu'il y a un truc hyper positif euh qui est arrivé à Eina

cette année et qui a été valorisé c'est quand TOI tu es venue dans la classe et que t'as commencé à lui parler + j'ai VU à son visage qu'elle était contente ENFIN quelqu'un qui me comprend avec QUI je peux CONverser et puis les autres en plus ils comprennent pas j'ai un plus sur eux tous/ cette fois-ci c'est pas eux qui ont un plus sur moi j'ai un plus sur eux tous/ he ben ELLE elle peut parler avec moi et je peux parler sa langue même pas même la PROF ne comprend pas la langue et ÇA ça a été un sacré plus\ j'ai vu que ça a vachement aidé pour l'apprentissage après

173 M : elle était plus motivée/

174 S : elle était plus ouais + plus décontractée plus ouais moi je trouve que ça a été un plus ouais

175 M : donc peut-être que tu veux dire par là que + le fait de parler la langue des apprenants ça (2sec) fait du BIEN à l'apprentissage/ ou ou pas\

176 S : ben normalement on nous apprend moi je sais que quand j'ai fait ma formation de fle on nous apprend qu'il faut PAS utiliser d'autres langues d'utiliser QUE le français/ donc euh + les études montrant que si tu veux l'IMMERSION tu leurs parles que dans la langue/

(...)

177 S : immersion totale alors ÇA moi j'y crois énormément/ (...) donc je pense que ces élèves-là ils y gagneraient mais les nôtres ils sont TELLEMENT venus d'univers euh où déjà au niveau de la scolarisation euh d'ailleurs très divers où certains euh ont à peine appris à lire et à écrire (...) et en plus d'autres euh ont été moi je trouve ont été sûrement pas des supers bons élèves dans leur école/ + euh donc je crois que ça les met en valeur aussi de montrer leur culture euh parce qu'ils sont aussi leur CULTURE parce qu'ils viennent d'arriver à peine eux hein/ c'est pas comme moi qui suis née en France et puis qui euh + EUX ils viennent de leur pays leur pays leur MANQUE euh

#### 40'19

178 M : parce que là tu dis donc que le principe d'immersion c'est mieux mais dans cette classe-là tu l'appliques pas parce que finalement pourquoi

179 S : ben parce que pour la valorisation des élèves moi je pense que c'est vachement important qu'ils de les valoriser/ et de dire que LEUR culture nous intéresse que LEUR culture c'est aussi EUX que LEUR culture ça les ça + ils savent des choses même dans leur culture

même s'ils les savent pas dans notre langue à nous/ euh + et puis euh moi je dois dealer avec plein d'élèves de niveaux tellement différents queE : ça m'aide/ hein ((rire))

180 M : de faire ça/

181 S : ah oui oui oui (3sec) mais je trouve que normalement on nous a appris à ne pas faire la traduction mais euh mais (il) y a ce ((rire)) que tu apprends/ et après ce que tu mets en valeur suivant ton public hein/

### **3.3.1 Plurilinguisme et enseignement**

#### **Seconde partie de l'entretien : après avoir coupé puis allumé de nouveau le dictaphone**

03'59

182 M : et euh dans la classe tu penses que ça influe/

183 S : le fait que je j'ai j'ai

184 M : ouais

185 S : oh oui bien sûr/ je pense que i(ls) i(ls) SENTen aussi à mon avis ma différence +

186 M : comment tu

187 S : ben déjà par mon nom SALMA le prof de français mais SALMA

188 M : Austen

189 S : Austen donc là déjà il y a SALMA qui est arabe et Austen qui est euh anglo-saxon + donc déjà + mon physique/ et je parle très bien le FRANÇAIS mais par contre ils voient bien que je suis pas d'origine FRANÇAISE euh tu vois euh peut-être certains ils vont penser que je suis de des ILES j'en sais rien/ mais en tout cas ((M rit ce qui déclenche le rire de S)) + mais en tout cas je veux dire par mon physique aussi

190 M : oui

191 S : et euh donc toute de suite ça ne peut que les mettre à l'aise° (2sec)

192 M : ouais/ tu penses que ça influe de cette façon/

193 S : moi je pense que c'est un plus

194 M : un plus

195 S : ouais

196 M : parce que ça les mets à l'aise\ parce que +

197 S : moi je pense parce que déjà ils peuvent voir que le prof en question il est déjà euh +

198 M : mm

199 S : je PENSE que ça peut aider + mais ça veut pas dire qu'ils vont être bien avec un prof parce qu'il y a ça hein/

200 M : non non ça

201 S : je pense que peut-être (2sec) le prof a ce PLUS-là pour mieux comprendre à mon avis ses élèves étrangers\

202 M : mieux comprendre donc

203 S : moi je pense ça t'aide/ parce que moi j'ai souvent été dans la situation où euh la situation de l'ETRANGERE quelque part j'ai beaucoup voyagé euh quand j'étais jeune/

204 M : mm

205 S : et j'étais toute seule chez des copains en Scandinavie en euh au Canada aux Etats-Unis et tout ÇA/ donc j'étais l'étrangère là-bas et euh même quand je suis allée toute seule au Canada j'étais une étranGERE aux Etats-Unis trois fois j'étais une étranGERE en Algérie j'étais l'ETRANGERE + donc euh je veux dire° euh (2sec) quand t'as quand t'as VECU la situation d'être une étranGERE tu comprends MIEUX l'étranger dans ton pays\ (3sec) et c'est pour ÇA que j'adore rencontrer des étrangers ici en France + parce que j'adore° les aider/ parce que je sais que c'est PAS évident hein/ d'être étranger dans un pays hein

206 M : l'avoir VECU ça permet de mieux les aider

207 S : OUI (3sec)

207 M : et dans la CLASSE comment tu peux mieux les aider

208 S : + eh ben écoute° ben déjà en les considérant pas forcément comme des étrangers mais comme des êtres humains/ + et leur dire que avant tout/ euh ce qui m'intéresse chez eux c'est PAS que ils aient ils soient de telle origine mais que c'est leur personnalité ils sont une PERSONNE avant d'être étrangers\ alors que peut-être un autre prof va les voir comme des pauvres étrangers qui ont des petits problèmes et tout alors que moi je vais commencer par xxx tu te bouges le derrière là tu as ces qualités-là/ + et t'es pas qu'un étranger\ déjà par-là

209 M : et ça c'est rendu possible grâce à tes expériences

210 S : c'est rendu possible parce que je suis très ouverte à ça c'est quelque chose qui m'a amenée vers la psycho et vers le fle parce que c'est pas par hasard que j'ai fait de la psycho et du fle/ parce que c'est quelque chose qui m'a interpellée depuis toute jeune en fait° hein

211 M : oui c'est vrai

212 S : parce qu'on n'arrive pas à des métiers comme ça par hasard hein

### **3.4 L'interculturel en classe**

57'35

213 M : et l'interculturel tu le fais plus du tout/

214 S : ha si l'interculturel je le fais toujours c'est toujours dans la classe hein

215 M : et ça arrive euh (2sec) au fur et à mesure

215 S : euh ce que j'étais en train de d'évoquer c'était plutôt l'interculturel PERSONNEL mais les activités interculturelles avec les élèves par exemple par groupes + les élèves du Congo/ les élèves euh les élèves musulmans euh des fois par exemple il y avait une discussion je crois que c'était la semaine dernière où on a évoqué justement les euh + on parlait + je sais plus avec qui c'était + par rapport au + au respect ha OUI c'était on avait je sais pas si tu te rappelles je sais pas si tu étais là d'ailleurs (2sec) la réaction euh non tu devais pas être là + la réaction de + en mathématiques+ c'était mardi dernier euh je rentre dans le cours de mathématiques pour raconter un truc et puis je vois là Deborah/ je te l'ai raconté je crois qui avait son super décolleté là

216 M : ah oui

217 S : et euh de nouveau je lui ai fait la remarque qu'est-ce que je t'ai dit ce matin en cours et + autant en cours ils avaient rien dit parce qu'ils avaient pas trop entendu les autres les garçons d'origine maghrébine/ mais le SOIR il m'a ENTENDU dire au prof de maths parce que le prof de maths quand même je lui ai dit ÇA parce que j'étais dans son cours et je me suis dit quand même° je lui dis ça parce que ce matin on en a déjà discuté + et là les autres ont dit ah mais oui/ tu nous manques de tu nous manques de respect/ et moi je leur ai dit d'abord vous vous calmer un peu c'est entre elle et moi et le prof de maths et en plus de ÇA/ euh dans/ certaines cultures ce n'est pas un manque de respect/ (3sec) (...)

218 M : et à partir de ce moment-là il y a eu des échanges autour

219 S : alors oui et après on en a reparlé en cours parce que XXX et en cours quand on en a reparlé justement avec eux j'ai voulu leur dire que + suivant la culture d'où on est même EUX même LUI eux deux ils étaient deux hein+ la réaction qu'ils avaient eu pouvait être choquante pour NOUS le fait qu'ils hurlent comme ça XXX pour MOI c'était aussi une forme de violence verbale/ et c'était quand même aussi un manque de respect par rapport à + à la prof mais aussi par rapport à la fille à laquelle ils faisaient référence donc euh + si si je l'utilise BEAUCOUP l'interculturel surtout pour les garçons je trouve euh d'origine maghrébine qui euh ou même TURQUE/ qui euh ou arménienne/ qui ont des références par rapport aux filles et souvent des remarques oh une fille elle peut pas faire ça/ xxx et même les filles parfois elles le disent ha non mais nous si on fait ça ils vont nous prendre pour une pute + et moi je leur dit ha mais non attendez on s'arrête là/ on reprend/ NON + attendez NOUS en FRANCE on va pas te prendre pour une pute si tu fais ça ou ÇA euh + dans certains pays OUI mais ICI + NON les filles elles ont des DROITS + elles peuvent faire euh (il) y a des choses qu'elles peuvent faire° que les garçons FONT euh je veux dire c'est pas + tu vois/

220 M : mm

221 S : donc si si l'interculturel je l'utilise beaucoup hein

222 M : mais pas dans ta programmation tu te dis pas bon mardi on va faire ça et ça va être un sujet d'échanges interculturel

223 S : le problème avec eux c'est qu'il y a TELLEMENT de choses à faire/

#### ***4. Extraits enregistrements de classe-Ana***

##### **4.1 Interactions : apprenants sollicitent l'enseignant dans leurs langues**

Cours du 7 février 2014 13h30-15h30 :

01 E : Quelle est la fin de ce récit/ (3sec) l'aviateur reste dans le désert/

02 Z : [resta a kolzaki (2sec) a kei a postoleda/] (transcription phonétique du russe)

03 E: mm

04 Z: [i keli st]

05 E: chut

06 M: en français s'il te plaît

Cours du 25 février 2014 9h-10h :

06 Ai : et madame c'est quoi ça j'adore\

07 Z : madame madame((à voix basse))

08 E : adorer c'est aimer vraiment beaucoup trois petits cœurs ((*montre les cœurs sur le document*)) adorer + le petit prince ADORE la rose c'est-à-dire + il l'aime + il adore la rose tu peux aimer les fleurs aussi hein+ adorer les fleurs/ + adorer DORMIR/ + qui adore dormir°/

09 e : moi

10 E : tu aimes dormir/ + alors tu écris ((Z s'est déplacée jusqu'à E))

11 Z : madame/ ((à voix très basse)) [j'éme a tres basje kel jiej staj/]

12 E : oui oui

## **4.2 Interactions : l'enseignant demande aux apprenants de produire du discours dans leurs langues**

Cours du 7 février 2014 13h30-14h30 :

13 Al : Mais madame ça c'est albanais

14 E : mais vous euh mais toi tu XXX ((*plusieurs élèves parlent en même temps*)) tu vas LIRE ça ((*s'approche de Ar*))

15 Ar : lire/

16 E : lire

17 Al : [bailazu :]

18 E : chut il commence dans sa langue juste un petit passage

19 M : madame après moi

20 Ar : albanais/

21 E : chut

22 M : et je fais madame après/

((*interactions entre les apprenants dans leurs langues*))

23 E : vas-y (3 sec) chut tu LIS Ar nous on va t'écouter

24 Ar : ((*lit un passage du petit prince en albanais*))

25 E : est-ce que Al tu comprends ce qu'il lit/

26 Al : oui

27 E : très bien

28 Ar : ((*continue de lire en albanais*))

29 E : tu es où excuses-moi tu en es où là parce que Al va continuer ((*Ar lui montre sur le livre*)) termine là ((*E lui montre sur le livre*)) et Al va continuer (2sec) termine

30 Ar : ((*continue sa lecture en albanais*))

31 E : voilà Al viens là s'il te plaît ((*Al se déplace*)) (3sec) et le texte arabe aussi les élèves arabes vous allez lire aussi un petit passage ((*les élèves parlent entre eux dans leurs langues*)) chut chut s'IL vous PLAIT chut vous écoutez (3sec) ((*silence des apprenants*))

32 Al : ((*lit la suite en albanais*))

33 E : mm et encore termine là et puis les autres

34 Al : ((*continue sa lecture*))

35 E : donc voilà vous comprenez tout donc MERCI

36 plusieurs élèves : et moi madame

37 E : en arabe

38 M : NON madame il y a un problème moi je ne sais pas lire l'arabe MAIS je sais

39 E : tu comprends alors EUX

40 D : allez Mandhour/ ((*discussions entre les élèves*))

41 M : non MOI madame

42 E : tu veux lire en italien d'ACCORD (3sec) BON chut Al assied-toi ((*discussions entre les élèves*)) on n'a pas le temps hein donc il va falloir XXX ((*discussions entre les élèves*)) (3sec) on on écoute maintenant/ Ar tu écoutes chut/

43 M : ((*lit en italien*)) [san exury]

44 E : saint + Exupéry + Exupéry

45 M : saint Exupéry ((*continue de lire en italien*))

46 Ma : madame regarde D

47 E : chut chut ((*discussions entre les élèves*)) regarde à l'intérieur tu vas choisir ((*s'approche de Ma*)) regarde là (2sec) ça/

48 Ma : ça/

49 E : j'en sais RIEN moi je ne connais pas la langue

50 Ma : XXX

51 E : et là regarde là qu'est-ce qui est

52 Ma : XXX

53 E : hein donc voilà vous vous partagez chut chut ((*s'approche de Ma*)) là toi tu commences et là toi tu continues

54 D : allez Mandhour vas-y là-bas au tableau/ (dit quelque chose en arabe)

55 M : (répond en arabe) ((*va se mettre devant la classe, à côté de E, rires des autres élèves et discussions en arabe entre les deux autres élèves arabophones*)) (commence la lecture en arabe) ((*rire gêné*)) (continue de lire) ((*sourire de E*))

56 E : ((*plusieurs élèves rient*)) alors est-ce qu'il lit bien en arabe/ ((*brouhaha*)) alors le reste tu peux le lire D Mandhour merci beaucoup ((*Mandhour retourne à sa place D va au tableau*))

57 D : là madame/ ((*montre sur le livre*))

58 E : oui voilà

59 D : (lit en arabe)

60 E : bravo merci

61 Al : musique bravo musique bravo

62 E : hé hé hé M/ ((*s'approche de M qui parle à voix basse*)) tu LIS dans ta langue/

63 D : hé madame il y a francia/ ça veut dire France

64 E : d'accord\

(...)

65 E : bon euh on n'a pas le temps donc regarde D ça tombe ((*montre à D que sa trousse est en train de tomber*)) bon vas-y C chut on écoute donc fais dans ta langue parce que nous on est TA langue c'est romani/

66 plusieurs élèves : romani

67 E : ROmani

68 C : (lit en romani) ((*les autres élèves sont silencieux, E sourit*))

69 E : excuse-moi on va laisser euh on va laisser M continuer

70 C : (continue à lire en romani)

71 Z : Ma/

72 E : voilà donc c'est là ((*montre sur le livre à M*)) alors/ c'est là que le petit prince dit dessine-moi un mouton/ ((*C parle*)) chut chut on va écouter M chut sois sympa avec ton camarade chut voilà

73 Ma : (lit en romani) ((*les autres élèves rient*))

74 : hé Ma tu euh XXX

75 M : la prise de la PArole

76 : brouhaha

77 Ma : (continue à lire en romani)

78 E : c'est bien c'est bien chut

79 Ma : (continue à lire en romani) ((*silence des autres élèves*))

80 E : merci merci c'est vraiment TRES intéressant d'entre de ces langues maintenant on va résumer

81 M : madame je peux lire en anglais/

82 E : un peu oui

83 M : je sais lire en anglais ((va voir un autre élève)) donne-moi en anglais s'il te plaît

84 E : chut

85 Al : mais madame moi anglais

86 E : chut

87 M : (lit en anglais)

88 tous les élèves : (rient et poussent des cris)

89 E : oh M tu écoutes Al lire en anglais (3sec) Ma s'il te plaît (2sec) C tu écoutes ((*M retourne à sa place et Al s'est mise devant la classe*))

90 Al : (lit en anglais)

91 M : derrière c'est pas madame derrière

92 E : chut

93 Al : (lit en anglais)

94 élève : oh la la

95 E : ouais c'est l'accent anglais

96 Al : (lit en anglais) ((*des élèves chahutent au fond de la classe, E s'approche d'eux et les fait taire d'un geste*))

97 E : ça va PAS DU TOUT je suis déjà FATIGUEE ((d'un geste met D à la porte))

98 M : il y a encore une heure

99 Al : (lit en anglais)

100 E : merci + VOILA maintenant on revient en français/

#### **Cours du 18 mars 2014 9h-10h :**

101 E : ALORS le printemps/+ il y a quatre saisons\ + quatre saisons + ((*montre les images sur le document*)) quatre saisons

102 D : quatre saisons  
103 E : voilà + tu peux traduire D/  
104 D : [galaza eijs] quatre saisons  
105 R : euh je connais  
106 E : tu connais\ + donc + l'hiver

### **4.3 Interactions : l'enseignant utilise une autre langue que le français**

#### **Cours du 11 février 2014 13h30-14h30 :**

107 E : ah ouais mais c'est pas bien ça  
108 e : ((*fait un geste*))  
109 E : ((*rit*)) c'est quoi ça donne-le-moi je vais euh euh arracher ça parce que + excuse-moi d'accord/ ((*arrache une feuille du cahier de l'élève*)) je te donne une autre d'accord/  
110 plusieurs élèves : ah/ madame/ ouh/  
111 E : ouais c'est à MOI ça c'est pas joli hein  
112 Z : [raznista] ((à voix basse))  
113 E : [RAZNISTA/ dob e doprapastisima]  
114 M : OUH/  
115 : brouhaha  
116 Ab : madame madame tu connais la langue/  
117 Z : [rus] elle peut me parler [rus] oui  
118 M : madame vous pouvez parler ((*brouhaha*))  
119 E : OUI et maintenant on va parler FRANÇAIS

#### **Cours du 25 février 2014 9h-10h :**

120 Z : madame j'adore/ XXX  
121 E : j'adore/ qu'est-ce que tu adores/ + trois cœurs aimer beaucoup beaucoup ((*brouhaha des autres élèves*)) qu'est-ce que tu adores/  
122 Z : j'aime beaucoup les fleurs

123 E : tu adores les fleurs/ + alors écris j'adore + regarde ici ((*montre sur le document*))  
j'adore trois cœurs aimer BEAUCOUP + [monogji monogji e e ljubli ot muot] j'adore c'est  
aimer beaucoup + j'aime beaucoup les fleurs j'adore les fleurs\

124 Z : j'adore les fleurs

125 E : mm

#### **4.4 Echanges interculturels**

##### **Cours du 14 février 2014 13h30-14h30**

126 E : chut chut chut

127 M : on lève la main

128 E : chut par exemple quand j'étais élève en POLOGNE on levait la main comme ça ((*lève le bras l'index et le majeur levés en formant un V*)) + deux doigts

129 M : pourquoi comme ça

130 plusieurs élèves : brouhaha

131 E : en Pologne/ deux doigts comme ça ((*refait le geste*))

132 e : en Roumanie aussi

133 E : deux doigts/ et qui qui quand on + N ((brouhaha)) là dans mon pays quand on VEUT prendre la paROLE on met + ((*refait le geste*)) MADAME je veux parler (3sec) en macédoine/ ((*regarde un e*)) aussi deux doigts + en France/ CHUT UN doigt comme ça ((*lève le doigt*)) au laos/ + comment/ deux doigts/ madame

134 Al et plusieurs autres élèves : en albanais/ (3sec) ah en albanais comme ça

135 E : deux doigts/ MANDHOUR + tu te rappelles à l'école comment tu levais le doigt/

136 Mandhour : oui je me rappelle ((*lève le doigt*))

137 E : UN doigt/

138 Mandhour : oui

139 E : ouais comme en France ((*s'approche de N*)) pour je veux parler madame/ + en Pologne c'était comme ça ((*refait le geste*)) et en Biélorussie/

(...)

140 Y : ah/ en Russie pour parler ((*coude posé sur la table elle lève l'avant-bras et la main*)) pas comme ça ((*lève le doigt*)) mais comme ça ((*refait son geste coude posé sur la table*))

141 E : REGARDEZ c'est très INTERESSANT/ Y viens ((*geste pour que Y vienne au tableau*))  
regardez comment en Biélorussie on + là par exemple l'élève est assis + et il elle VEUT parler  
((*Y lève le doigt comme précédemment*)) hein c'est ça regardez +

142 M : mais c'est quoi ça

143 E : mais c'est dans son PAYS qu'on fait comme ça

## ***5. Transcriptions enregistrements de classe-Elisa***

### **5.1 Interactions : les apprenants sollicitent l'enseignante dans leur langue**

**Cours du 13 février 8h30-10h30 :**

01 E : la Pologne moi je le mets en vert mais vous vous le mettez en JAUNE ((*souligne Pologne en au tableau, les élèves font de même sur leurs cahiers*))

02 Petar : [jluto jluto]

03 E : [jluto] jaune

**Cours du 24 mars 10h30-11h30 :**

((*E circule entre les élèves et les aide à retrouver leur exercice dans leur cahier, les élèves discutent entre eux dans leurs langues à voix basse*))

04 Abdou : madame l'm cold

05 E : not now l'm not sure about that

### **5.2 Interactions : l'enseignante demande aux apprenants de produire du discours dans leurs langues**

**Cours du 30 janvier 2014 10h30-11h30**

06 E : qu'est-ce que tu dis Jelica/ ((*brouhaha des élèves qui discutent dans leurs langues*)) dis  
le moi en français comme ça je vais bien comprendre

07 Jelica : [uti mori mori] ((*rires des autres élèves*))

08 E : moRI/

09 Jelica : NON [fien oti mori]

10 E : [oti mori] je ne sais PAS ce que ça veut dire + est-ce que ça concerne les graphiques/  
alors/ comment on dit sur les graphiques + ça veut dire ça monte/ ça descend/

11 Jelica : NON

12 E : il reste pareil/

13 Jelica : ((fait une geste de la main, main à l'horizontale devant elle))

14 E : ha/ c'est PRESQUE pareil

15 A : stagne

16 E : TRES BIEN/ + STAGNE + ça stagne on avait vu la stagnation et comment tu dis dans ta  
langue/+ ça reste° pareil/

17 Jelica : [mori]

18 E : [mori] d'accord hé bien en français ça STAGNE + d'accord ((*rires de autres élèves*))

### **Cours du 3 février 2014 8h30-10h30 :**

19 E : tu as tout trouvé/ + tu as mis quoi sur la dernière page/

20 M : la langue

21 E : oui la langue c'est le ma-cé-donien ouais + tu pourrais nous écrire quelques mots dans  
ta langue/

(...)

22 E : quelle langue on parle+ donc vous avez écrit une PAGE pour dire comment s'appelle la  
LANGUE dans votre pays exemple l'arabe exemple le macédonien exemple le TURC + mais  
parfois/ dans les pays il y a plusieurs langues officielles+ c'est-à-dire que à l'école + et par  
exemple° quand je vais dans une ad-ministration/ dans les bureaux/ il y a plusieurs langues  
donc ÇA on a trouvé sur wikipédia on avait trouvé la langue ou les langues officielles + ensuite  
certains ont écrit des exemples dans leur langue + exemple Jovan tu as dit comment on dit en  
SERBE certains mots\ tu as écrit en serbe et tu as mis en français + ÇA tout le monde ne l'a  
pas fait + mais si vous voulez le faire au contraire ce serait très bien/

### **5.3 Interactions : l'enseignante utilise une autre langue que le français**

#### **Cours du 10 février 2014 8h30-10h30 :**

E (avec Saddik, l'aide à dessiner sa frise chronologique, d'autres élèves parlent entre eux dans leurs langues, Jelica et sa copine) : ((*s'approche de Jelica*)) alors mademoiselle en français ça nous donne quoi/

23 Saddik : et madame on fait comment pour la flèche n'importe comment/

24 E : non pas n'importe comment/ tu la mets AVANT mille neuf AVANT deux mille + ((*regarde la frise de Jelica*)) voilà + comme ça à peu près + et voilà et là t'as bien la flèche qui va en avant et là on ne l'arrête pas deux mille parce qu'il y a plein de choses après deux mille il y a deux mille un deux mille dix

25 Jelica : mais on ne peut pas

26 E : on n'a pas assez de papier et + là il y a combien d'années de mille neuf cent à deux mille/ + cent ans + [sto sto]

27 Jelica : [sto]

28 E : [sto godina sto godina] ((*E vérifie que Jelica trace sa flèche puis va voir un autre élève pour l'aider à dessiner la frise*))

## **5.4 Echanges interculturels**

**Cours du 13 février 2014 8h30-10h30 :**

29 E : je répète + l'Allemagne NAZIE et ses alliés + c'est-à-dire l'Allemagne qui avait des idées horribles + était avec d'autres alliés d'autres amis/ + il y avait l'Italie/la Bulgarie/la Hongrie/la Slovaquie/ et l'Albanie\+ alors dites-moi les deux qu'on a pas encore écrits

30 S : la Slovaquie

31 E : la SLOvaquie/ ((*E écrit le nom du pays au tableau*)) la slo-va-quie + on va ensuite regarder sur la CARTE les GENS de ce pays s'appellent les sloVAques + on va regarder ensuite sur la carte où c'est

32 F : ((*a levé la main*))

33 E : Fadel/

34 Fadel : anglmagne

35 E : presque + la Hon-

36 plusieurs élèves : hongleterre

37 E : non la HonGRIE ((*E écrit le nom du pays au tableau*)) maintenant de l'autre côté/ il y a Jelica/

38 Jelica : la tziganie

39 E : non c'est pas un pays ((*rires de quelques élèves*)) non la tziganie n'est pas un pays et tu le sais bien Jelica

40 quelques élèves : yougoslavia

41 E : de l'autre côté on avait la Yougoslavie/ ((*E écrit au tableau*))

42 Fadel : c'est quoi ça/

43 E : alors la Yougoslavie c'est que il y a eu la guerre il y a quinze ans à peu près/ vingt ans maintenant et+ la Yougoslavie/ il y avait beaucoup de pays ensemble ça s'appelait la Yougoslavie et par exemple le pays de Jelica ça appartenait à la Yougoslavie mais il y a eu la guerre donc ça a coupé en plusieurs morceaux et maintenant il y a d'autres plusieurs pays\

44 Abdou : et il y a des morceaux de la France en Amérique la dame j'étais avec elle et elle m'a dit que il y a des petits pays et il y a des français là-bas

45 E : OUI alors c'est pas des pays/ c'est des REGIONS des morceaux de pays des régions où c'est vrai qu'il y a des français qui vivent ailleurs que en France + bien sûr/ + alors là on a les pays alliés et maintenant on veut les pays OCCUPES + il y avait la FRANCE/ + la Belgique/ + les PAYS-BAS/ + la Norvège/+le Danemark/+ la POlogne + la Yougoslavie et la Grèce\ alors je vous écoute qu'est-ce que vous avez retenus

46 Abdou : Danemark

47 E : oui+ alors un seul Abdou pour que chacun puisse en dire un + alors les autres/  
(...)

48 Saddik : Pays-Bas madame c'est quoi

49 E : alors en anglais on dit Netherlands LES PAYS-bas ((*E écrit au tableau*)) alors des fois on dit la Hollande/ c'est pareil

50 Petar : c'est un pays ça madame/

51 E : oui c'est un autre pays la capitale c'est Amsterdam

## **6. Extraits enregistrements de classe –Salma**

### **6.1 Interactions : les apprenants s'adressent à l'enseignante dans leur langue**

Cours du 23 avril 10h-12h :

01 E : et Kamel aussi il est absent aujourd'hui

02 Saadi : oui madame Kamel il est (mot en arabe) ((tousse, E ne réagit pas, continue à cocher les noms sur la liste d'appel)) + il est malade

03 E : ha bon/ il est malade/

04 Saadi : oui il est parti chez le médecin

Cours du 19 mai 10h-12h :

05 E : oui voilà c'est ça + vous voyez la main/ elle jette quelque chose+ la déchetterie c'est l'endroit où on jette des choses + tu comprends/ la poubelle ((s'adresse à Vilyaphone))

06 Kamel : madame je fais l'autre/

07 Saadi : [harva] (transcription phonétique de l'arabe)

08 E : hein d'accord/ ((s'adresse à Vilyaphone)) + allez vas-y euh ((s'adresse à Saadi))

09 Saadi : nous avons été retardés ((lit l'énoncé de l'exercice)) à l'aéroport + c'est la réponse D

10 E : oui voilà + D

### **6.2 Interactions : l'enseignante demande aux apprenants de produire du discours dans leurs langues**

Cours du 2 avril 10h-12h :

11 E : et je vais vous poser quelques questions et il y aura deux films qui à mon avis vous intéressent et ce sera à Mehdi peut-être qu'il va nous dire quelque chose parce que l'autre jour quand on est sortis du cinéma/ Mehdi on est resté discuter avec le monsieur/ hein/ et il nous a dit deux choses\ + tu nous le diras tout à l'heure/

12 Mehdi : ouais

13 E : d'accord\ s'il a pas compris ce que je lui ai dit Seddik tu lui redis après

14 Seddik ((*se penche vers Mehdi*)) : (lui parle en arabe à voix basse) ((*Mehdi acquiesse, Seddik se tourne vers E*)) il a compris madame

15 E : oké (3sec) alors j'arrive je suis juste en face hein

### **Cours du 20 mai 10h-12h :**

16 E : vas-y tu lis ça ((montre la phrase sur le document d'une élève)) le/

17 e : le pre-

18 E : le PREmier hein c'est le premier mai tu peux dire le un mai ça m'est égal+ c'est le PREmier JOUR du mois de mai hein/

19 e : le premier mai c'est

20 E : mm

21 e : la fête

22 E : mm

23 e : la fête du mu- du mu- muguet

24 E : mm très bien muguet+ tu sais ce que c'est le muguet/ hé ben c'est la FLEUR qu'(il) y a à côté-là ((*montre la fleur sur le document*)) c'est ça le muguet + ça sent très très bon+ comment on dit en allemand/ + comment on dit en allemand/ + MUGUET

25 Divine : moi madame je peux continuer/

26 E : oui mais elle voulait encore faire une phrase+ alors le muguet c'est ça ça sent très bon le muguet

## **6.3 Interactions : l'enseignante utilise une autre langue que le français**

### **Cours du 2 avril 10h-12h :**

27 E : il y a la science-fiction et puis il y a la fiction ((*écrit les deux mots au tableau*)) hein/ (3sec) la fiction et puis le documentaire (3sec)

28 Saadi : et il y a l'affection madame + et madame il y a l'affection non/

29 E : ha l'affection c'est autre chose ((*brouhaha*)) l'affection regarde + c'est quoi l'affection/

30 Deborah : c'est comme vous madame

31 E : c'est-à-dire

32 Deborah : vous avez l'affection sur vous

33 E : j'ai l'affection sur moi/ ha ben dis donc/ XXX en anglais (il) y a une expression qui dit you make my day + you make my day ça veut dire tu m'apportes du plaisir pour toute la journée

34 Deborah : merveilleux/

#### **Cours du 19 mai 10h-12h :**

35 : E et tous les élèves en même temps lisent un texte très lentement

36 E : je vais doucement pour que vous regardiez les mots hein/ ((*se tourne vers une élève en particulier*)) [langsam] hein/ pour que vous regardez les mots+ après+ la chan-son préférée ((*tous les élèves lisent en même temps*))

#### **Cours du 20 mai 10h-12h :**

37 E : alors je regrette+ vous écrivez tous je regrette là + voilà (3sec) alors féliciter/ (il) y a pas

38 Kamel : je vous félicite

39 E : oui + je vous félicite quoi encore vous mettez vous/ quand un copain

40 Setfan : félicitations

41 E : oui + hein BRAVO hein bravo [psartek selmek] c'est en arabe ((*rires de Kamel*)) hein/ d'accord/ je vous félicite

### **6.4 Echanges interculturels**

#### **Cours du 23 avril 10h-12h :**

42 Saadi : madame pourquoi ça s'écrit comme ça monsieur/ + mon-sieur

43 E : tu sais pourquoi/ parce que

44 Jiraïr ((*s'adresse à Saadi en arabe et rit*) : monsieur

45 E : ((*rit*)) ha mais là c'est monSOUR c'est un prénom en arabe non/ mais là c'est monSIEUR + pourquoi+ quelqu'un sait pourquoi monsieur on l'écrit comme ça/

46 Jiraïr : même mademoiselle madame on l'écrit

47 E : mademoiselle très bien+ pourquoi/

48 Saadi : je sais pas moi madame pourquoi c'est comme ça en français ((*E écrit les mots au tableau*))

49 E : c'est vrai que c'est bizarre + mon-sieur + on le prononce comme ça [mesieur] [mesieur] d'accord/ et mademoiselle on l'écrit comme ça ((*montre le mot au tableau*)) et on le

prononce pareil + madame aussi + pourquoi/ quelqu'un sait pourquoi on écrit monsieur mais on dit [mesieur]/ (3sec) parce qu'en français/ et dans d'autres langues c'est pareil hein/ on prend des mots/ vieux très vieux (...) mais maintenant on prend des mots jeunes+ en Algérie

50 Saadi : [uech]

51 E : par exemple/ quand j'ai fait la visite de stage de Seddik/ il m'a dit que pour les ordinateurs même si les gens ils parlent pas français/ il va utiliser les mots français ou les mots anglais/ + pourquoi/+

52 Seddik : on sait pas comment dire madame

53 E : voilà on sait pas comment les dire en arabe\ pourquoi/ parce que ce sont des mots qui sont nouveaux/ quand tu dis disque dur quand tu parles avec des gens en arabe tu dis disque dur

54 Saadi : oui madame moi non plus je sais pas comment on dit disque dur en arabe

55 E : voilà + à MON avis il existe en arabe à mon avis il existe en arabe

56 Saadi : et comment on dit la carte mémoire/ on dit la carte mémoire

57 E : voilà+ mais à mon avis il existe dans l'arabe littéraire\ + c'est en arabe dialectAL qu'il existe pas

58 Saadi : mais moi je sais pas

59 E : mais c'est pas GRAVE / + à mon avis tu comprends plus que tu penses + si si (...) toujours est-il qu'il y a des mots nouveau mais il y a aussi des mots très vieux+ vous connaissez des mots très vieux/

60 Jiraïr : bonjour

61 E : oui très bien et il y a merci

62 Saadi : au revoir

63 Jiraïr : madame nous aussi on dit merci ((*brouhaha des autres élèves*)) madame nous aussi on dit merci

64 E : ha bon/ vous dites merci/ XXX ha bon merci+ tu vois/ c'est intéressant ça + et en anglais par exemple euh au seizième siècle il y a long-temps longtemps/ ils disaient ADIEU a-dieu + ils le disaient en français tu vois+ adieu ((*brouhaha*)) ouais et ils parlaient anglais Shakespeare et tout ça + mais ils disaient adieu

## C. Questionnaire distribué aux élèves

Je suis Rosanne Tuynman, étudiante en sciences du langage, spécialité Français Langue Etrangère (FLE) et je fais un stage avec le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Nouvellement Arrivés et du Voyage) et dans ton lycée.

Je fais un travail de recherche sur l'enseignement du français, et tes réponses à ce questionnaire me seront très utiles pour ce travail.

Ce n'est pas un devoir, ce n'est pas noté et c'est entièrement ANONYME (ne mets pas ton prénom). Les réponses seront utilisées uniquement dans le cadre de mon travail. Merci beaucoup pour ta participation.

1. Quel âge as-tu ?
2. Dans quelle classe es-tu ?
3. Où es-tu né(e) ?
4. Quelle(s) langue(s) on parle dans ce pays ? Peux-tu dire comment elle(s) s'appelle(nt) ?

### Tes parents et leur pays :

5. Où sont nés tes parents ?
6. Quelle(s) langue(s) on parle dans ce pays ? Peux-tu les nommer ?

### L'école et toi :

7. Dans quel pays as-tu été à l'école pour la première fois ?
8. Quelle langue tu parlais à l'école ?
9. Depuis combien de temps es-tu en France ?
10. Où as-tu vécu avant ? Dans quel(s) pays ?

Les langues et toi :

11. Quelle(s) langue(s) comprends-tu ? (à l'écrit ou à l'oral)

12. Quelles langues parles-tu ?

-avec ta mère tu parles :

-avec ton père tu parles :

-avec tes frères tu parles :

-avec tes sœurs tu parles :

-avec les autres membres de ta famille (grands-parents, cousins, tantes...) tu parles :

-avec tes amis tu parles :

13. Dans quelles langues on te parle ?

-ma mère me parle en :

-mon père me parle en :

-mes frères me parlent en :

-mes sœurs me parlent en :

-les autres membres de ma famille (grands-parents, cousins, tante...) me parlent en :

-mes amis me parlent en :

Au lycée/collège :

14. Dans quelle langue parle la professeure ?

15. Est-ce qu'elle te parle parfois dans ta langue ?

16. Est-ce que tu aimerais qu'elle te parle dans ta langue plus souvent ?

Pourquoi ? -parce que tu comprends mieux ?

-parce que tu te sens plus à l'aise ?

-autre raison ?

17. Est-ce que tu apprécies quand ton professeur te parle dans une langue autre que le français ? (dans ta langue ou une autre langue que tu comprends)

Pourquoi ? -parce que tu comprends mieux ?

-parce que tu te sens plus à l'aise ?

-autre raison ?

18. Est-ce que tu parles dans ta langue en classe ? Si oui, avec qui et à quel moment ?

19. Est-ce que la professeure te fait parler dans ta langue parfois ? Si oui, à quel moment ?

20. Est-ce que ça te plaît de parler, de dire des mots dans ta langue quand ton professeur te le demande ?

Pourquoi ?

Tu trouves que c'est bien pour le cours ?

MERCI ! =)

## Tableaux, graphiques et figures

Figure 1	Processus de la communication	p.25
Tableau 1	Répartition des réponses données par les élèves d'Elisa	p.67
Tableau 2	Répartition des réponses données par les élèves de Leila	p.73
Tableau 3	Répartition des réponses données par les élèves de Salma	p.79
Tableau 4	Répartition des réponses données par les élèves d'Ana	p.87
Graphique 1	Représentation de la diversité linguistique	p.93
Graphique 2	Répartition des réponses au questionnaire	p.99
Graphique 3	Ensemble de quatre graphiques montrant la répartition des réponses aux questions 15 à 20 suivant les classes	p.100
Graphique 4	Répartition des réponses en fonction des familles linguistiques des langues premières des élèves	p.105
Carte 1	Répartition géographique des langues indo-européennes	p.95
Carte 2	Répartition géographique des langues nigéro-congolaises	p.96
Carte 3	Répartition géographique des familles linguistiques en Afrique	p.97

## **D. Mail d'appel à contribution envoyé aux enseignants travaillant dans des dispositifs UPE2A**

*Bonjour,*

*Je suis Rosanne Tuynman, étudiante en M2 FLE orientation recherche, à l'université Stendhal de Grenoble. Mon sujet de mémoire est l'impact de l'identité pluriculturelle dans l'enseignement du FLE. Je m'intéresse aux interactions plurilingues et les pratiques pluriculturelles en classe de français.*

*Afin de recueillir les données nécessaires, j'aimerais rencontrer des professeurs de français qui se considèrent comme appartenant à plusieurs cultures, qui se définissent comme "pluriculturels et plurilingues" (qui parlent plusieurs langues, qui ne sont pas nés en France, dont les parents sont descendants de l'immigration etc.).*

*Si tel est votre cas, je souhaiterais vous rencontrer, et éventuellement, si vous l'acceptez, observer les cours que vous donnez.*

*Est-ce que vous connaissez des enseignants qui pourraient correspondre à ces critères?*

*Pourriez-vous s'il vous plaît, m'orienter vers ces professeurs, m'indiquer comment je pourrais les contacter?*

*Votre contribution serait d'une grande aide, ces rencontres constituant l'essentiel de mes données pour l'élaboration de mon mémoire.*

*Merci pour votre collaboration,*

*Rosanne Tuynman*

*PS: en pièce jointe vous trouverez une fiche descriptive de mon projet de recherche*



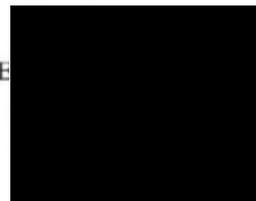
### DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : TUYNMAN.....

PRENOM : Rosanne.....

DATE : 27-09-2014..... SIGNATURE



**Résumé :**

Cette étude qualitative porte sur les effets de l'identité plurilingue de quatre enseignantes de FLE sur leur agir enseignant en contexte d'enseignement/apprentissage avec des élèves allophones de l'agglomération grenobloise. Ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche sociolinguistique interactionniste et ethnographique, démarche qui a fait alterner observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs. Par ces trois outils de recueil de données, j'ai étudié les procédés de construction identitaire mis en œuvre dans les interactions entre les sujets plurilingues, dans un contexte d'enseignement-transmission de savoirs. Les résultats font paraître que le caractère plurilingue d'un enseignant de FLE influe sur son agir en classe. Cela transparait notamment à travers l'utilisation des différentes langues de son répertoire plurilingue à des fins didactiques, mais aussi, à travers une posture ouverte par rapport aux langues des élèves. Cette posture implique une acceptation et une reconnaissance du caractère plurilingue des apprenants, ce qui constitue un atout pour l'enseignement-apprentissage du FLE.

**Mots-clefs :** identité plurilingue, enseignant, ethnographie, sociolinguistique interactionniste, répertoire verbal, récit de vie, biographie langagière, allophones, diversité linguistique.