HAL
open science

MODALITES DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL D'ENSEIGNANTS DU PRESCOLAIRE ET DU PRIMAIRE, DANS LE DOMAINE DE LA PEDAGOGIE DU PLURILINGUISME: CONCEPTION ET EVALUATION D'UNE FORMATION CONTINUE DANS UN PAYS PLURILINGUE (LUXEMBOURG)

Sylvie Elcheroth

To cite this version:

Sylvie Elcheroth. MODALITES DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL D'ENSEIGNANTS DU PRESCOLAIRE ET DU PRIMAIRE, DANS LE DOMAINE DE LA PEDAGOGIE DU PLURILINGUISME: CONCEPTION ET EVALUATION D'UNE FORMATION CONTINUE DANS UN PAYS PLURILINGUE (LUXEMBOURG). Education. Université d'Angers, 2010. Français. NNT : . tel-00740035v2

HAL Id: tel-00740035

https://theses.hal.science/tel-00740035v2

Submitted on 12 Oct 2012

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.

PhD-FLSHASE-18-2010
Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation, Université du Luxembourg

N° d'ordre 1127
Ecole Doctorale Cognition, Education, Interactions 2624, Université d'Angers

THÈSE EN COTUTELLE

Soutenue le 16/12/2010 au Luxembourg
En vue de l'obtention du grade académique de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG
EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET DE L'UNIVERSITE D'ANGERS
EN PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION

par

Sylvie Elcheroth
Née le 04/03/1968 à Luxembourg

MODALITES DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL D'ENSEIGNANTS DU PRESCOLAIRE ET DU PRIMAIRE, DANS LE DOMAINE DE LA PEDAGOGIE DU PLURILINGUISME: CONCEPTION ET EVALUATION D'UNE FORMATION CONTINUE DANS UN PAYS PLURILINGUE (LUXEMBOURG)

Tome 1

Jury de thèse

Dr. Annick Weil-Barais, Directeur de thèse
Professeur, Université d'Angers

Dr. Dominique Portante, Directeur de thèse
Professeur, Université du Luxembourg

Dr. Dalila Morsly, Examinateur
Professeur, Université d'Angers

Dr. Jean-Jacques Weber, Examinateur
Professeur, Université du Luxembourg

Dr. Charmian Kenner, Rapporteur
Lecturer HDR, Goldsmiths University of London

Dr. Violaine Bigot, Rapporteur
Maitre de Conférences, Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle

Notes :

Le genre grammatical unique employé dans ce texte l'est sans discrimination aucune et seulement dans le but de faciliter la lecture.

Les nouvelles recommandations pour l'orthographe, émises par le Conseil Supérieur de la Langue Française, publiées dans les documents administratifs du Journal officiel du 6 décembre 1990, sont appliquées, par exemple 'connaitre, maitrise'[1].

La liste bibliographique et les citations sont éditées à l'aide du logiciel Endnote ; notre niveau d'expertise a induit quelques déviations par rapport aux normes APA établies. Ainsi, les numéros de page précèdent les citations au lieu d'y être inclus, par exemple 'p. 244 (Kress, 1997)'.

---

[1] http://www.academie-francaise.fr/langue/orthographe/plan.html

Remerciements

Nous tenons à remercier

- nos deux directeurs de thèse, Prof. Dr. Annick Weil-Barais et Prof. Dr Dominique Portante, pour leur soutien infaillible, pour leurs conseils avisés et pour leurs relectures patientes ;
- les enseignants de l' 'Ecole multilingue' et leurs classes, pour leur participation assidue et leurs contributions originales ;
- le Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, pour la possibilité de réaliser la recherche doctorale en question ;
- les collègues de l'Université du Luxembourg et de l'Université d'Angers, pour leur intérêt et leurs remarques constructives ;
- M Gilles Develter, M Roland Hensel et M Benjamin Fornage pour l'aide technique et informatique ;
- Dr. Patrick Sunnen pour ses conseils ;
- M Rémi Sacré, pour son aide et son soutien infatigables ;
- Mme Odile Sacré-Poirel, M Jacques Sacré, M Bruno Sacré et M Thierry Lallemand pour la relecture attentive ;
- nos parents, pour leur encouragement constant.

Table des matières

Remerciements 3
Table des matières 4
Table des matières détaillée 5
Liste des sigles utilisés 10
Conventions de transcription 12
Liste des participants de la formation 13
Liste des annexes 14

Introduction 16

PARTIE 1 : CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE D'UNE FORMATION SUR LE PLURILINGUISME 25

1 Formations continues sur le plurilinguisme 26
2 Conception de la formation-recherche 'Ecole multilingue' 54
3 Dispositif de recherche 100
4 Mise en œuvre de la formation-recherche 120

PARTIE 2 : ANALYSES ET RESULTATS 155

5 Retour des participants après la formation 156
6 Représentations travaillées au cours de la formation 170
7 Démarches d'analyse, mises en œuvre pendant la formation 194
8 Co-construction de savoirs professionnels et conditions 205
9 Analyse des pratiques innovantes et de la réflexivité des participants 222
10 Caractérisation de l'accompagnement-sollicitation par la formatrice 249

Conclusion générale et perspectives 272

Références 288
Index des tableaux 300
Index des encadrés 301
Index des figures 302
Communications et publications 303

Table des matières détaillée

Remerciements 3
Table des matières 4
Table des matières détaillée 5
Liste des sigles utilisés 10
Conventions de transcription 12
Liste des participants de la formation 13
Liste des annexes 14

Introduction 16

PARTIE 1 : CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE D'UNE FORMATION SUR LE PLURILINGUISME 25

1 Formations continues sur le plurilinguisme 26
1.1 Introduction 26
1.2 Recensement des formations 27
1.3 Développement d'une grille de description 29
1.4 Analyse 30
1.4.1 Contexte 32
1.4.2 Intentions 34
1.4.3 Médiation 35
1.4.4 Outils 37
1.4.5 Effets réalisés 37
1.4.6 Evaluation/Recherche 38
1.5 Synthèse 40
1.5.1 Points communs 40
1.5.1 Caractéristiques qui ont tendance à apparaitre ensemble 41
1.5.2 Caractéristiques spécifiques méritant d'être mentionnées 45
1.6 Conditions de réussite de l'innovation 48
1.7 Replacement de l'analyse dans un cadre socioculturel 50
1.8 Conclusion : Caractéristiques d'une formation continue sur le plurilinguisme 52

2 Conception de la formation-recherche 'Ecole multilingue' 54

2.1 Introduction **54**
2.2 Clarification des concepts-clés **55**
2.2.1 Pédagogie du plurilinguisme 55
2.2.2 Développement professionnel et communauté apprenante 57
2.2.3 Compétence professionnelle enseignante 59
2.2.4 Représentations 61
2.2.5 Langues maternelles, langues secondes 62
2.2.6 ZPD 63
2.2.7 Autres notions 64
2.3 Contexte **65**
2.3.1 Initiatrice / formatrice 65
2.3.2 Contexte politique et scientifique local 66
2.3.3 Institutionnalisation et financement 69
2.3.4 Contexte socioculturel et institutionnel 70
2.4 Intentions **72**
2.4.1 Finalités 72
2.4.2 Objectifs visés 73
2.5 Médiation **74**
2.5.1 Principes de médiation 74
2.5.2 Dispositif programmé contextualisé 76
2.6 Outils **81**
2.6.1 Catégorisation des outils 81
2.6.2 Outils 'organisateurs' 84
2.6.3 Outils 'formateurs généraux' 86
2.6.1 Outils 'formateurs' spécifiques d'une séance 89
2.7 Conclusion **99**

3 Dispositif de recherche **100**
3.1 Type de recherche **100**
3.2 Questions de recherche **101**
3.3 Recueil et traitement des données **102**
3.3.1 Vue d'ensemble de la recherche sur la formation 102
3.3.2 Types de données et manières de recueil 104
3.3.3 Outils pour la recherche accompagnant la formation et pour la recherche participative 105
3.3.4 Outils pour la recherche sur la formation 106

3.4 Méthodes d'analyse des données 110
3.4.1 Analyse thématique 111
3.4.2 Théorisation ancrée 111
3.4.3 Analyse des interactions 113
3.4.4 Analyse des pratiques 114
3.5 Réflexions sur le double rôle de formatrice et de chercheure 115
3.6 Conclusion 118

4 Mise en œuvre de la formation-recherche 120
4.1 Procédures de mise en route et présentation des participants 120
4.2 Déroulement effectif des séances de formation 124
4.3 Mise en œuvre de la recherche accompagnant la formation 144
4.3.1 Analyses intermédiaires des séances de formation 144
4.4 Thèmes traités au cours de la formation 147
4.5 'Contingences' de la formation 152
4.6 Conclusion 153

PARTIE 2 : ANALYSES ET RESULTATS 155

5 Retour des participants après la formation 156
5.1 Méthode d'investigation : analyse thématique des questionnaires 156
5.2 Analyse 156
5.2.1 Réponses par question 157
5.2.2 Réponses par participant 163
5.3 Conclusion 169

6 Représentations travaillées au cours de la formation 170
6.1 Méthode d'investigation : théorisation ancrée sur base des transcriptions des séances de formation 170
6.1.1 Rappel : Représentations 170
6.1.2 Présentation de la méthode d'analyse 171
6.2 Analyse 174
6.2.1 Représentations sur les pratiques 178
6.2.2 Représentations sur l'apprentissage de langues secondes et le plurilinguisme 183
6.2.3 Représentations sur le rôle du contexte politique, institutionnel et socioculturel 188

6.3 Mise en lien avec les réponses données au questionnaire 189
6.4 Synthèse 190
6.5 Conclusion 192

7 Démarches d'analyse, mises en œuvre pendant la formation 194
7.1 Méthode d'investigation : théorisation ancrée sur base des transcriptions des travaux en groupe 194
7.2 Analyse 196
7.2.1 Focus sur les ressources des élèves et sur leurs constructions de sens 196
7.2.2 Focus sur les stratégies des élèves 199
7.2.3 Focus sur le rôle enseignant 200
7.2.4 Focus sur le sens de l'activité scolaire 201
7.2.5 Focus sur la collaboration entre élèves 201
7.3 Synthèse 202
7.4 Conclusion 202

8 Co-construction de savoirs professionnels et conditions 205
8.1 Méthode d'investigation : analyse interactionnelle d'une 'discussion heuristique' 205
8.2 Analyse 206
8.2.1 Choix d'une 'discussion heuristique' 206
8.2.2 Analyse de la 'discussion heuristique' sélectionnée 208
8.2.3 Comparaison avec les autres 'discussions heuristiques' 217
8.3 Synthèse 219
8.4 Conséquences : Conditions pour la formation 219
8.5 Conclusion 220

9 Analyse des pratiques innovantes et de la réflexivité des participants ... 222
9.1 Introduction 222
9.2 Pratiques innovantes plurilingues 224
9.2.1 Méthode d'investigation : Analyse des pratiques innovantes observées et déclarées 224
9.2.2 Analyse 225
9.2.3 Synthèse 228
9.3 'Thèmes personnels' des participants, traités dans la pratique 230
9.3.1 Méthode d'investigation : 'Thèmes personnels' des participants, traités dans leurs pratiques 230

9.3.2 Analyse ... 231
9.3.3 Synthèse ... 235
9.4 Réflexivité des participants ... 236
9.4.1 Méthode d'investigation : '*Reflection rubric*' de Ward et McCotter ... 236
9.4.2 Analyse ... 237
9.4.3 Synthèse ... 238
9.5 Cheminement professionnel des participants jusqu'à un an après la formation 239
9.6 Conditions pour la formation ... 242
9.6.1 Thèmes principaux de la formation, traités dans les pratiques des participants 242
9.6.2 Conséquences des analyses pour les conditions de la formation ... 245
9.7 Conclusion ... 246
10 Caractérisation de l'accompagnement-sollicitation par la formatrice .. 249
10.1 Choix du terme 'accompagnement-sollicitation' ... 249
10.2 Méthode d'investigation : analyse thématique et procédés de la théorisation ancrée ... 250
10.3 Analyse ... 250
10.3.1 Exploitation des analyses intermédiaires effectuées par la formatrice-chercheure ... 250
10.3.2 Analyse des transcriptions des séances de formation ... 256
10.3.3 Croisement des résultats d'analyse ... 266
10.4 Synthèse ... 267
10.5 Conditions pour la formation ... 268
10.6 Conclusion ... 270
Conclusion générale et perspectives ... 272
Références ... 288
Index des tableaux ... 300
Index des encadrés ... 301
Index des figures ... 302
Communications et publications ... 303

Liste des sigles utilisés

ALPME	*Advanced Level Programme Multilingual Education* (traduction : Programme de niveau avancé pour une éducation plurilingue)
CARAP	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CELV)
CAZT[2]	Cadre, Ajustements, ZPD, Transfert (notre conceptualisation des fonctions d'accompagnement-sollicitation de la formatrice - cf. chapitre 10)
CDPFC	Centre de Documentation Pédagogique et de Formation Continue (Agence du MENFP au Luxembourg)
CELV	Centre Européen pour les Langues Vivantes (Graz)
CTE	Centre de Technologie de l'Education (service du MENFP au Luxembourg)
DEA	Diplôme d'Etudes Approfondies (Master 2)
DECOPRIM	Développement de la Communication Orale et Ecrite au Primaire (projet de développement professionnel des enseignants au Luxembourg)
EN	Éducation Nouvelle (désigne dans ce travail les démarches plurilingues de l'Éducation Nouvelle)
EOLE	Eveil et Ouverture aux Langues à l'Ecole
EVLANG	Éveil aux langues à l'école primaire
FLSHASE	Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education (Université du Luxembourg)
FNR	Fonds National de la Recherche (Luxembourg)
GLEN	Groupe Luxembourgeois d'Education Nouvelle
IMOE	Intentions, Médiation, Outils, Effets (grille descriptive d'interventions éducatives)
ISERP	Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques, Luxembourg (formation initiale et continue des enseignants jusqu'en 2003)
LCMI	Language, Culture, Media, Identities (unité de recherche de la FLSHASE de l'Université du Luxembourg)

[2] Sigle inventé par nous dans le cadre de cette recherche.

LEA	*Language Educator Awareness* (traduction : Langue et Éducation Au plurilinguisme)
LDIP	*Linguistic Diversity in the Primary school*
MENFP	Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (Luxembourg)
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OuForEP	Outils pour la Formation, l'Education et la Prévention (programme de recherche de la Région des Pays de Loire)
SCRIPT	Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et Technologiques (service du MENFP, Luxembourg)
SREA	Service Rééducatif Ambulatoire (service du MENFP, Luxembourg)
TELL	*Training for Early Literacy Learning*
TESSLA	*Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition*
UniLu	Université du Luxembourg
ZPD	Zone proximale de développement ou zone du prochain développement

Conventions de transcription

. coupure, respiration

.. pause (2 secondes)

… pause (3secondes)

(4) pause d'autant de secondes

x syllabe incompréhensible

xx deux syllabes incompréhensibles

xxx trois ou davantage de syllabes incompréhensibles

/ montée intonative

\ intonation descendante

ALORS (capitales) accentuation, intensité

: allongement de voyelle

(bbbb) explications relatives au contexte

(*bbb*) actions non-verbales

(…) passage non transcrit

[bbb] mot ou expression rajouté(e) pour rendre le sens

chevauchement simple :
S > oui
C > voilà

chevauchement 'intercalé' :
M3 c'est plus difficile de traduire *> J le mot* < M3 un mot précis plutôt qu'une phrase

Remarques

- les 'euh' et 'euhm' ne sont généralement pas transcrits, parce qu'ils ne rajouteraient rien à la compréhension et parce qu'ils rendraient la lecture plus longue ;

- les actions non-verbales sont notées uniquement lorsque c'est important pour comprendre la signification du discours parlé ;

- la numérotation ne suit pas toujours le changement de locuteur ; exemple (1) : lorsqu'un locuteur parle pendant plusieurs minutes, nous avons subdivisé ses propos en plusieurs paragraphes ; exemple (2) : dans le cas de chevauchements intercalés (cf. ci-dessus), nous avons considéré comme un seul 'tour' l'ensemble 'énonciation principale+énonciation intercalée'.

Liste des participants de la formation

(pseudonymes)

Participants

P	Patricia	41 ans, préscolaire
C	Clara	32 ans, préscolaire
J2	Jeanne	49 ans, 2e primaire
J	Jos	49 ans, 3e primaire
L	Lionel	35 ans, 4e primaire
T	Tammy	28 ans, 4e primaire
M	Manon	49 ans, 6e primaire
M3	Mireille	38 ans, classe d'accueil
S	Sylvie	39 ans, formatrice

Autres participants à la réunion d'information (pré-séance)

M2	Marlène	35 ans, 1ère primaire
I	Inès	27 ans, 2e primaire
I2	Ida	40 ans, chargée de cours

Intervenants invités

Médiateurs interculturels du Service de la scolarisation des enfants étrangers du MENFP

D	Darko	médiateur pour le serbo-croate et l'albanais
M4	Milan	médiateur pour le serbo-croate et le russe
A	Annabela	médiatrice pour le portugais

Projet franco-allemand Besch-Apach

E	directrice du jardin d'enfants allemand à Besch (D)
E2	directrice de l'école maternelle à Apach (F)
E3	éducatrice allemande travaillant à Apach
E4	enseignante de français – d'origine hollandaise - travaillant à Besch

Recherches sur le bi-plurilinguisme

CH	Dr. Christine Hélot, Professeur des Universités, IUFM et Université de Strasbourg

Liste des annexes

Tome 2 : 'Outils de formation et de recherche'

1 Formations continues antérieures sur le plurilinguisme

1.1 Fiches descriptives
1.2 Références

2 Outils 'organisateurs'

2.1 Publication de la formation
2.2 Descriptif de la formation
2.3 Plans de formation initial et réalisé
2.4 Plans de formation intermédiaires
2.5 Ordres du jour programmés et réalisés
2.6 Organisation de la recherche
2.7 Présentation ppt: projets plurilingues des participants
2.8 Affiche: questions de recherche

3 Outils 'formateurs généraux'

3.1 Livres, matériel didactique et revues mis à disposition
3.2 Liste de références à disposition des participants
3.3 Site Internet et webfolios
3.4 Liste des textes polycopiés

4 Outils 'formateurs spécifiques d'une activité de formation'

4.1 Extraits de textes de Wells et de Kress et résumés français par la formatrice
4.2 Extraits de textes de Wertsch
4.3 Extraits vidéo: liste descriptive et document annexe aux extraits de l'UniLu
4.4 Présentation ppt de l'analyse de l'extrait vidéo UniLu 'Forts ensemble – la bataille de classe' et transcription de l'extrait
4.5 Présentation ppt sur le plurilinguisme
4.6 Présentation ppt sur l'apprentissage de langues secondes
4.7 'Canevas' pour l'élaboration des projets et fiche d'utilisation des webfolios
4.8 Présentation ppt 'Bilan intermédiaire et réflexion'
4.9 Fiche 'Bilan intermédiaire et réflexion'
4.10 Propositions de la formatrice pour la documentation et l'évaluation des projets plurilingues
4.11 Documents élaborés et utilisés par Christine Hélot

5 Outils 'planificateurs'

5.1 Analyses intermédiaires des séances de formation, débats contradictoires et discussions heuristiques
5.2 Bilan intermédiaire et réflexion: Réponses des participants
5.3 Définition des questions de recherche pour les participants et des données à recueillir sur leurs projets

6 Outils 'de traçage'

6.1 Affiches produites à propos des extraits de textes de Wells et de Kress
6.2 Questionnaire et réponses au questionnaire
6.3 Fiches descriptives des enregistrements des projets plurilingues

6.4 Fiches descriptives des pratiques innovantes plurilingues des participants
6.6 Contenus des webfolios des participants

7 Outils 'descriptifs'

7.1 Grille descriptive de formations C-IMOE-R
7.2 Grille descriptive des enregistrements des projets plurilingues
7.3 Grille descriptive des pratiques innovantes plurilingues
7.4 Grille descriptive des 'thèmes personnels' des participants

8 Outils 'd'analyse'

8.1 Grille d'analyse intermédiaire des séances de formation
8.2 NVivo 8

Tome 3 : 'Transcriptions des séances de formation'

Séance 00a Informations et attentes des participants

Séance 01 Ressources et construction de sens

Séance 02 Analyses d'extraits vidéo UniLu

Séance 03 Analyse détaillée d'un extrait vidéo et plurilinguisme

Séance 04: Reprise de l'analyse vidéo et pratiques

Séance 05 Médiateurs interculturels et projets plurilingues

Séance 06 Projet d'échange franco-allemand et projets plurilingues

Séance 07 Recherches sur le bi-plurilinguisme et projets plurilingues

Séance 08 Bilan intermédiaire et réflexion sur les projets plurilingues

Séance 09 Analyses d'extraits vidéo des projets des participants (1)

Séance 10 Analyses d'extraits vidéo des projets des participants (2)

Séance "après"

Tome 4 : 'Fascicule Ecole multilingue, destiné à la diffusion'

DVD : 'Données confidentielles'

1 Textes polycopiés et distribués lors de la séance d'information

2 *Extraits vidéo d'une base de données de l'Université du Luxembourg (00-04)

3 *Extraits vidéo des pratiques innovantes plurilingues des participants (05-10)

4 *Extraits vidéo d'une séance de formation : co-construction entre participants

5 *Produit des projets plurilingues : livre de cuisine interculturel

6 *Ateliers 'Ecole multilingue' mis en œuvre avec Tammy et Lionel

*Nous prions les membres du jury de manier les données confidentielles avec discrétion et de ne les diffuser en aucun cas.

Introduction

Dans l'introduction, nous expliquons :

- l'objet de la thèse et le questionnement qui la sous-tend ;

- comment la thématique de la thèse a émergé de notre vie professionnelle ;

- l'intérêt et l'originalité de la thèse ;

- les contenus des différents chapitres de la thèse.

Dans le monde actuel, marqué par la migration, le mélange des cultures et la globalisation de l'information, l'apprentissage des langues et la valorisation de la pluralité linguistique sont devenus des thèmes centraux pour la politique éducative. En Europe par exemple, les enfants sont censés entrer en contact avec une deuxième langue le plus tôt possible, et apprendre au moins deux langues étrangères au cours de leur scolarité (CCE, 2003). Au-delà de l'Europe, les questions et défis liés à la politique linguistique éducative concernent tous les continents. Ainsi, la déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'UNESCO, adoptée en 2001, définit le rôle que les langues sont appelées à jouer en éducation, en mettant en avant le respect des langues maternelles, la diversité linguistique à tous les niveaux de l'éducation et la promotion du multilinguisme dès le plus jeune âge (UNESCO, 2003). En effet, la prise en compte de la pluralité des langues des élèves à l'école est une condition de réussite scolaire (Cummins, 2000a).

Le développement de la 'compétence plurilingue', qui a trait non à une juxtaposition, mais bien à une interaction de langues, est revendiqué explicitement par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues du Conseil de l'Europe, afin de donner aux citoyens les moyens de se repérer et de s'exprimer dans le monde plurilingue et pluriculturel actuel (CE, 2001). Les enjeux mentionnés sont la compétitivité économique et la stabilité sociale ; les valeurs sont celles d'une Europe forte grâce à une pluralité assumée.

Lorsqu'elle est liée à la pédagogie interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1986; 2004), la pédagogie du plurilinguisme poursuit des objectifs d'intercompréhension, d'égalité des chances et d'enrichissement mutuel par la pluralité linguistique et

culturelle (Schader, 2000). Les valeurs, à visée universelle, sont celles du respect d'autrui et de l'altérité, de l'égalité des êtres humains, et de la valorisation, pour la collectivité, des ressources de chacun (Garcia, Skutnabb-Kangas, & Torres-Guzman, 2006; Kenner & Hickey, 2008; Le Nevez, Hélot, & Ehrhart, 2010).

A l'école, la pédagogie du plurilinguisme permet de réaliser des apprentissages authentiques pour développer une compétence plurilingue et pluriculturelle. Ces apprentissages touchent au vécu et à l'imaginaire des enfants en créant des ponts entre les différentes langues, langues des familles, langues de l'école, langues proches et langues lointaines, entre différents contextes et entre différents genres - médiatique, communautaire, scientifique, littéraire, scolaire… (Edwards, 2009).

Comment les enseignants peuvent-ils se préparer à relever ce défi dans leurs classes ? Comment peut-on les accompagner lors de la mise en place, dans leur classe, du plurilinguisme comme ressource et objectif pour les apprentissages ? Telles sont les questions auxquelles veut répondre cette thèse. En concevant une formation continue portant sur le plurilinguisme pour enseignants du préscolaire et du primaire, en la mettant en œuvre, et en l'analysant par la suite, nous cherchons à identifier les conditions à réaliser pour qu'une formation continue apporte de réels changements dans le sens d'une pédagogie du plurilinguisme auprès des enseignants, concernant leurs représentations, leurs démarches d'analyse portant sur les processus d'apprentissage des enfants, leur réflexivité, ainsi que leurs pratiques.

L'originalité de cette recherche-action (Noffke & Somekh, 2009) réside dans plusieurs faits.

1) Elle dresse un état des lieux des formations continues et recherches collaboratives ayant pour but de développer les compétences professionnelles afférentes au plurilinguisme et conçoit une 'formation continue – recherche' qu'elle situe par rapport aux autres.

2) La mise en œuvre de la formation-recherche est localisée au Luxembourg, pays plurilingue qui représente d'une certaine manière un 'laboratoire' de l'Europe en termes de gestion et de mise à profit de la pluralité linguistique.

3) Suivant une approche socioconstructiviste et socioculturelle (Rogoff, Matusov, & White, 1996; Vygotski, 1934, 1997; Vygotski, 1978; Wells, 1999), la formation est conçue comme dispositif situé et contextualisé qui se fonde sur la construction d'une communauté apprenante (Vieira Rocha, 2004) à l'intérieur de laquelle les enseignants co-construisent leurs compétences professionnelles, ainsi que sur l'accompagnement et la sollicitation des participants dans leur zone proximale de développement – ou zone de prochain développement – par la formatrice (Ash & Levitt, 2003).
4) La recherche combine différentes méthodes de recueil et d'analyse de données afin de rendre compte, d'une part, des changements qui ont eu lieu et de comprendre, d'autre part, les processus de changement. De cette manière, elle vise à la fois le développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005) des enseignants et la génération de nouveaux savoirs pour la formation et la recherche.
5) Elle décrit et analyse les pratiques innovantes plurilingues, mises en œuvre par les participants au cours de la formation, ainsi que leur réflexivité, telle qu'elle se manifeste et évolue au cours de la formation, et les met en lien avec les processus de formation.
6) Elle tente d'élucider les conditions liées à la formation continue qui ont contribué à l'avènement des changements vers une pédagogie du plurilinguisme.

Ce travail est né à la jonction de deux mondes professionnels : celui de l'enseignement et celui de la recherche. Nous avons été enseignante du primaire pendant quatorze ans, avant de travailler dans des projets de recherche sur le plurilinguisme des enfants et sur les littératies plurilingues à l'Université du Luxembourg, suite à un DEA en Sciences de l'Education préparé à l'Université René Descartes - Paris 5 (Elcheroth, 2004). Les projets de recherche auxquels nous avons participé au Luxembourg (Portante et al., 2007; Portante et al., 2009) ont mis en évidence entre autres :
- comment émergent les ressources multiples des enfants, rattachées à leurs différentes langues et à leur plurilinguisme ;
- comment les enfants co-construisent leurs rôles d'apprenants plurilingues lorsqu'ils participent à des activités en petits groupes ;

- comment les enfants co-construisent des opportunités de participation aux activités langagières à partir de leurs ressources sémiotiques plurilingues.
(Portante, Arend, & Elcheroth, accepté).

Notre préoccupation, initiant ce travail de thèse, a été, et est toujours, la création de liens entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et la recherche universitaire. Comment faire accéder les enseignants aux savoirs et expériences de la recherche, et comment les accompagner dans leurs efforts de 'lire' leur pratique à l'aide de ces théories ? Quelles sont les modalités et quelles sont les aides nécessaires ? Notre point de vue est que ce 'faire passer' ne se joue pas dans une logique 'applicationniste', mais bien dans une co-construction, entre formateur et enseignant, de voies possibles pour la pratique pédagogique. Cette co-construction se fonde d'une part sur la pratique de l'enseignant, ses représentations, ses questionnements, sa perception de soi en tant qu'enseignant, de ses élèves, de son contexte et de sa pratique. Elle puise d'autre part dans les savoirs issus de la recherche. Elle met en synergie les deux aspects – pratique et théorie – pour créer du nouveau, des pratiques innovantes réfléchies à la lumière de savoirs issus de la recherche, et de nouveaux savoirs sur les pratiques.

Parallèlement à notre travail à l'Université du Luxembourg, nous avons participé à la création, au Luxembourg, d'une école préscolaire et primaire de recherche, fondée sur la pédagogie inclusive (Brendel et al., 2008). Dans cette école à journée continue (7h-18h30), la recherche collaborative est inscrite dans les horaires des enseignants et autres professionnels. Les élèves, encadrés par une équipe multiprofessionnelle, apprennent et vivent tous ensemble, quels que soient leurs forces, leurs particularités ou leurs handicaps. La mission de l'école de recherche consiste à développer des pratiques innovantes plus inclusives, permettant à tous les élèves de développer les compétences attendues, retenues dans le Plan d'études national. Une loi a été écrite pour garantir le fonctionnement spécifique de cette école, appelée '*Eis Schoul*', 'notre école'. L'ouverture de l'école en septembre 2008 a précédé d'un an la mise en œuvre d'une réforme nationale de l'enseignement préscolaire et primaire, appelé désormais 'enseignement fondamental'. Un Réseau d'échanges pédagogiques a été mis en place par l'école de recherche, afin de relier

les écoles et les professionnels socio-éducatifs entre eux, proposer un cadre pour l'échange de connaissances, d'expériences et de pratiques, développer des réflexions communes et des pratiques plus inclusives, faire connaitre les nouvelles méthodes développées dans *'Eis Schoul*' grâce à la recherche, et suivre leur mise à l'essai dans d'autres contextes. En tant que responsable de la mise en place, de la coordination et du développement de ce Réseau, nous sommes concernée directement par les questions touchant à la création d'une communauté professionnelle pour accompagner l'innovation.

Les questions suivantes, posées dans le cadre de la mise en place de l'école de recherche, du Réseau d'échanges pédagogiques et de la réforme éducative, se retrouvent dans le questionnement qui est à la base du présent travail de thèse :

- Quelle médiation pour que les enseignants et autres professionnels puissent « entrer dans la recherche » ?
- Quelle médiation pour que la recherche nourrisse et accompagne le développement de pratiques innovantes et pour qu'elle soit enrichie par la collaboration avec les professionnels du terrain ?
- Quelle médiation pour que les enseignants d'autres écoles qui ne sont pas des écoles de recherche, s'ouvrent aux pratiques innovantes et adoptent une posture réflexive qui leur permette de trouver des voies pour adapter et mettre à l'essai ces pratiques dans le contexte de leur école ?

Le questionnement de thèse, qui résulte de ce qui précède, a pris la forme suivante : Quelles peuvent être les caractéristiques d'une formation continue qui conduit des enseignants à intégrer dans leurs pratiques le plurilinguisme comme ressource et objectif pour les apprentissages ? Quelle est la nature des changements, sur le plan des représentations, des pratiques, des démarches d'analyse et de la réflexivité des enseignants concernés, et comment ces changements sont-ils engendrés ?

Le défi que nous relevons est le suivant : réaliser une recherche-action qui consiste en la conception, la mise en œuvre et l'analyse d'une formation continue pour enseignants portant sur la pédagogie du plurilinguisme ; situer la formation par rapport à d'autres formations continues sur le plurilinguisme, repérables dans la

littérature scientifique ; construire une combinaison de méthodes d'analyse susceptibles de rendre visibles les changements réalisés dans différentes dimensions, de les relier aux éléments de la formation qui les ont favorisés – et de caractériser ces éléments de manière nuancée – ainsi que d'assurer la validité scientifique par un croisement des méthodes de prélèvement et d'analyse de données.

La première partie de la thèse (chapitres 1-4) présente la conception et la mise en œuvre de la formation-recherche 'Ecole multilingue'.

Dans le premier chapitre, un ensemble de formations continues et recherches collaboratives existantes, qui ont été répertoriées comme contribuant à développer des compétences professionnelles reliées au plurilinguisme, sont présentées et analysées à l'aide d'une grille que nous avons empruntée à d'autres chercheurs et adaptée à nos besoins. Une réflexion sur les conditions de réussite de l'innovation est menée et des conclusions quant aux conditions favorables au développement professionnel sont tirées.

Dans le deuxième chapitre, nous interrogeons quelques notions-clés, telles 'développement professionnel', 'compétences enseignantes, 'représentations'… en les situant dans le cadre de notre approche socioculturelle. Ensuite, nous caractérisons la formation 'Ecole multilingue', les intentions, les principes de médiation, la programmation et les outils. Nous l'argumentons par rapport à nos analyses du premier chapitre et en référence à d'autres recherches portant sur le développement professionnel des enseignants.

Le troisième chapitre présente le dispositif de recherche qui accompagne et évalue la formation. Il explicite le rôle de la recherche pour la mise en œuvre de la formation, le questionnement de la recherche qui porte sur la formation, la conception ethnométhodologique qui est à la base du processus de recherche-action décrit, le recueil et la nature des données, les méthodes d'analyse thématique, interactionnelle (Jordan & Henderson, 1995) et des pratiques (Marcel et al., 2002),

les procédés de la théorisation ancrée (Strauss & Corbin, 1996), les outils qui sont adaptés à partir d'autres recherches ou conçus pour les besoins spécifiques de cette recherche, ainsi qu'une réflexion sur le double rôle de formatrice et de chercheure.

Le quatrième chapitre documente le déroulement effectif de la formation, présente les analyses intermédiaires qui ont été effectuées par la formatrice-chercheure après chaque séance de formation, synthétise les thèmes principaux traités lors de la formation, notamment lors des présentations, des 'débats contradictoires' et des 'discussions heuristiques', et décrit les 'contingences' de la formation, c'est-à-dire les imprévus techniques et organisationnels, les besoins des participants qui se manifestent lors des séances de formation et les réflexions qui sont notées par la formatrice après chaque séance.

Dans la deuxième partie de la thèse (chapitres 5-10), les analyses et résultats sont présentés.

Le cinquième chapitre présente l'analyse thématique des questionnaires remplis par les participants après la formation, afin de mettre en évidence l'appréciation par les participants eux-mêmes (1) de leur développement professionnel au cours de la formation et (2) de l'apport des différents éléments de la formation à ce développement.

Dans le sixième chapitre, nous tentons d'identifier l'importance que les participants accordent aux différents thèmes traités au cours de la formation, nous décrivons ce qu'ils disent par rapport à ces thèmes, nous inférons les représentations collectives et individuelles qui se traduisent par ces discours et nous faisons ressortir les changements de représentation qui ont eu lieu auprès des participants, en mettant en lien avec ce que ces derniers affirment dans le questionnaire à ce propos. En prenant appui sur des procédés de la théorisation ancrée[3], nous effectuons une

[3] Nous nous servons du logiciel NVivo8, conçu pour faciliter la gestion de l'analyse qualitative de grands corpus de données.

analyse par encodage, regroupement et mise en lien, portant sur les transcriptions intégrales des séances de formation.

Le septième chapitre consiste à caractériser les 'démarches d'analyse' que les participants développent lors de l'analyse d'extraits vidéo à propos des processus d'apprentissage des élèves. Nous montrons, à travers une analyse par encodage, regroupement et mise en lien inspirée par la théorisation ancrée, sur quels processus et faits les participants centrent leur attention, quelles questions ils se posent, quels indices ils relèvent lors de l'observation des extraits vidéo et quelles interprétations ils proposent concernant les processus et faits observés.

Dans le huitième chapitre, nous cherchons à décrire les processus de co-construction qui font évoluer les représentations et démarches d'analyse des participants. Pour ce faire, nous sélectionnons une des 'discussions heuristiques' décrites au chapitre 4. Nous retournons à l'enregistrement vidéo des séquences liées à cette discussion heuristique et en effectuons une analyse interactionnelle, qui montre comment les participants développent leurs démarches d'analyse - portant sur les processus d'apprentissage des enfants - en co-construisant des significations à propos de ces processus. L'analyse nous permet de définir des caractéristiques et des conditions concernant les processus de co-construction entre participants de la formation.

Le neuvième chapitre comprend l'analyse et la caractérisation des pratiques innovantes plurilingues mises en œuvre par les participants au cours de l'année de formation, la description de leur évolution professionnelle jusqu'à un an après la formation, ainsi qu'une analyse de la réflexivité des participants, c'est-à-dire une étude de la manière dont ils évoquent leurs idéaux, problématiques et besoins en développement professionnel par rapport à leur pratique et de la manière dont ils traitent ces idéaux et problématiques dans la pratique, ainsi qu'une appréciation du 'degré de réflexivité' (Ward & McCotter, 2004) de chaque participant.

Dans le dixième chapitre, l'accompagnement et la sollicitation par la formatrice sont analysés et conceptualisés, d'une part, à l'aide de l'analyse thématique portant sur les analyses intermédiaires des séances de formation et, d'autre part, à l'aide de procédés de la théorisation ancrée portant sur les transcriptions des séances de formation. Différents types d'interventions de la formatrice et quatre fonctions de l'accompagnement-sollicitation sont relevés. Des conclusions sont tirées quant aux conditions pour le développment professionnel.

Dans la conclusion, nous résumons les principaux apports de la thèse (1) sur le plan de la conception et de la mise en œuvre d'une formation continue sur le plurilinguisme – caractéristiques d'une formation qui favorisent le développement professionnel des participants, nature des changements et processus de changement/co-construction en communauté apprenante - et (2) sur le plan de la recherche – méthodologie combinée, méthodes croisées et outils élaborés pour les besoins de la cause. Nous relatons également les points critiquables de la formation et de la recherche, proposons des alternatives et ouvrons de nouvelles perspectives.

PARTIE 1 : CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE D'UNE FORMATION SUR LE PLURILINGUISME

1 Formations continues sur le plurilinguisme

Ce chapitre constitue une 'revue de question' dans le domaine des formations continues pour enseignants du préscolaire et du primaire portant sur le plurilinguisme et/ou la diversité linguistique.
La revue a permis de :
- connaitre ce qui a déjà été fait dans ce domaine ;
- obtenir des informations, issues d'expériences antérieures, pour la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de formation ainsi que pour la préparation de la recherche.
Nous avons repéré et analysé les formations continues sur le plurilinguisme, disponibles dans la littérature scientifique, tout en replaçant les résultats de l'analyse dans le cadre socioconstructiviste et socioculturel adopté.

1.1 Introduction

Dans le contexte d'une valorisation et d'un développement intentionnels de la pluralité linguistique, les enseignants ont besoin de se former à la pédagogie des langues secondes/étrangères et du plurilinguisme.
En formation continue, des compétences déjà construites sont remises en question, reconstruites en partie et développées plus en avant. Cette construction est placée de plus en plus souvent aujourd'hui dans le cadre d'une communauté, d'un réseau, ou encore dans le cadre d'une recherche (McLaughlin & Talbert, 2006). D'autre part, concernant le plurilinguisme, les directives européennes, ainsi que des politiques à échelle mondiale, mettent l'accent sur l'importance d'une formation des enseignants allant dans ce sens (Cambra, en préparation; UNESCO, 2007). De même, le développement de compétences liées à de nouvelles attitudes correspondant (1) à la formation tout au long de la vie, (2) à de nouvelles formes d'interactivité, de littératie, de traitement et de transmission de l'information - allant de pair avec

l'utilisation des NTIC[4], (3) à la mise en œuvre de nouvelles théories scientifiques et pédagogiques, sont de mise.

Nous nous intéressons à toutes les formations existantes à destination d'enseignants du primaire et du préscolaire déjà en service, ayant pour objet le plurilinguisme des élèves. Nous incluons les projets de recherche portant sur le même objet, du moment que le développement professionnel des enseignants est visé.

Dans ce qui suit, nous présentons le procédé adopté pour la recherche par Internet et nous utilisons une grille descriptive, empruntée à d'autres chercheurs et adaptée à nos besoins, permettant de caractériser les formations repérées de manière à fournir toutes les informations nécessaires aux institutions et formateurs qui veulent concevoir ou mettre en œuvre une formation similaire. Suite à la description à l'aide de la grille, nous analysons et comparons les formations répertoriées et nous tirons des conclusions quant aux effets réalisés et aux conditions sous-tendant cette réalisation. Finalement, nous donnons des éléments de réflexion concernant les contextes politique, institutionnel, du formateur et de l'enseignant, afin de cerner quelques enjeux, risques et opportunités qui sont en lien avec ces formations, et nous replaçons l'analyse dans le cadre socioconstructiviste et socioculturel adopté.

1.2 Recensement des formations

Dans un premier temps, les formations ont été identifiées sur Internet. Nous avons retenu celles sur lesquelles au moins un descriptif ET un rapport du déroulement / un rapport d'évaluation OU un article scientifique sont disponibles. Plusieurs moteurs de recherche ont été utilisés : Google en tant que moteur de recherche général, ERIC et PsychInfo en tant que moteurs de recherche spécialisés pour l'éducation et la psychologie, ainsi que le catalogue des revues en ligne des bibliothèques réunies du Luxembourg (bibnet)[5]. Pour mener la recherche, les mots-clés suivants ont été combinés entre eux :

en français : *formation continue enseignants primaire*, croisés avec : *plurilingue, multilingue, diversité linguistique, pluralité linguistique ;*

---

[4] Les sigles et abréviations des formations sont expliqués pp. 10-11

[5] D'autres formations sont dépistées sur des sites commerciaux et à travers nos réseaux de connaissances.

en anglais : *in-service teacher training primary school* ainsi que *continuous teacher education primary school,* croisés avec: *plurilingual, multilingual, linguistic diversity ;* en allemand : *Fortbildung Grundschule* et *Weiterbildung Grundschule,* croisés avec *mehrsprachig*, *vielsprachig, sprachliche Vielfalt.*

Ce recensement a été effectué avant la conception du dispositif de formation et mis à jour pendant le processus de recherche. Les formations/recherches que nous avons identifiées et sélectionnées sont, dans l'ordre de leur date de début, les suivantes :

1) *Linguistic Diversity in the Primary school* (LDIP), qui a eu lieu de 1986-1990 en Grande-Bretagne (Vivet, 2003) ;
2) Démarches plurilingues de l'Education nouvelle (EN), qui se sont déroulées de +-1990-2010 en France (Cordesse, 2006, 2009) ;
3) *Meeting the needs of bilingual pupils*, de 1995-1997 en Grande-Bretagne (Edwards, 1998) ;
4) Développement de la Communication Orale et Ecrite au Primaire (DECOPRIM), de 1996-1999 au Luxembourg (Gretsch, 1999; Schecter & Cummins, 2003) ;
5) Eveil aux langues à l'école primaire (EVLANG), de 1997-2001 en France, Espagne, Italie et Suisse (Candelier, 2003) ;
6) *Multilingual education in practice*, de 1999-2002 au Canada (Schecter & Cummins, 2003) ;
7) *Collaborative research in multilingual classrooms*, de 1999-2004 au Canada (Denos et al., 2009) ;
8) Programme de niveau avancé pour une éducation plurilingue (ALPME), de 2001-2003 dans neuf pays européens ("ALPME. Advanced Level Programme in Multilingual Education,"; "CLIL. Content and Language Integrated Learning. Matrix,"; van de Craen & Perez-Vidal, 2003) ;
9) Langue et Education Au plurilinguisme (LEA), de 2004-2007 dans une vingtaine de pays européens (Kervran, 2005; Kervran, Jonckheere, & Furlong, 2008; "LEA. Language Educator Awareness,") ;
10) T*eacher Education for the Support of Second Language Acquisition* (TESSLA), en 2005 en Allemagne, Estonie, France, Suède, Turquie et Grande-Bretagne (Hancock et al., 2006) ;

11) *Training for Early Literacy Learning* (TELL), de 2005-2007 en Afrique du Sud (Rassool, Edwards, & Bloch, 2006; "TELL Training for Early Literacy Learning ") ;

12) Passepartout, de 2007-2014 en Suisse (Egli Cuenat, 2009; Ritz & Bodenmüller, 2009; Schwab et al., 2009).

1.3 Développement d'une grille de description

Dans un deuxième temps, une grille de description a été élaborée. Nous sommes partie de la grille IMOE (Intentions, Médiation, Outils, Effets), développée dans le cadre du projet OuForEP[6] des Universités de la Région 'Pays de la Loire'. pour décrire des systèmes d'interventions (Ailincai & Weil-Barais, (non publié); Sellenet & Weil-Barais, 2008). Afin de l'adapter aux objectifs de la présente revue de question, nous l'avons opérationnalisée comme suit :

Sous 'Intentions', sont répertoriés les enjeux et finalités de la formation continue. Cette catégorie se réfère à la question : 'Quelle réponse à quels besoins ?'.

Sous 'Médiation', sont relatés le type de formation et les conceptions sous-jacentes ; les contenus ; les modalités, notamment les séances prévues, l'endroit, le calendrier, les activités prévues en-dehors des séances, les modes de travail ; le rôle du formateur.

Sous 'Outils', sont mentionnés les artéfacts tels des textes, du matériel didactique, des fiches de travail, des enregistrements vidéo… qui sont utilisés pour la formation.

Sous 'Effets', sont relevés les effets réalisés en termes de développement professionnel. A ces quatre catégories, nous avons rajouté une cinquième, que nous avons qualifiée de 'Recherche/Evaluation'. Elle renseigne sur le type d'évaluation ou de recherche qui a été effectué sur la formation en question, ainsi que sur les questions de recherche, la méthodologie et les résultats. Cette catégorie est pertinente étant donné que notre intérêt porte également sur les dispositifs de recherche accompagnant la formation.

La grille 'Sorel', développée pour caractériser des formations d'adultes, contient des éléments complémentaires à IMOE, pertinents pour la présente revue de question, notamment : le contexte d'émergence de la problématique et de la méthode, qui

[6] Les sigles sont expliqués pp. 10-11.

peut se décliner en contexte socioculturel, de recherche et de politique éducative ; le cadrage théorique ; les publics ciblés, ou les participants ; le rôle et la place du formateur… (Sorel, 1994).

Nous avons intégré ces éléments dans la grille, et nous avons mis en tête l'acronyme et le nom complet de la formation, la date et la durée, ainsi que le(s) pays où elle s'est déroulée. Au cours de la caractérisation des formations identifiées, la grille a encore été ajustée. Ainsi, il est intéressant de connaitre les initiateurs de la formation, qui ne sont pas toujours identiques aux formateurs, ni aux organismes porteurs de la formation ; le financement peut aussi jouer un rôle ; de même, les références des textes qui décrivent la formation, son déroulement, ses effets etc., constituent des indications importantes.

Après toutes ces opérations et ajustements successifs, la grille se résume comme dans l'encadré 1.1.

Les fiches descriptives des formations se trouvent en annexe (annexe 1) ; les formations y sont classées dans l'ordre de leur date de début.

1.4 Analyse

L'analyse consiste à mettre en relation, pour chacune des six catégories de la grille descriptive ('Contexte', 'Intentions', 'Médiation', 'Outils', 'Effets réalisés', 'Recherche/Evaluation'), les douze formations/recherches décrites, et à extraire de cette mise en relation les caractéristiques les plus pertinentes pour la comparaison.

Remarques préliminaires

Plusieurs points se remarquent d'emblée :

(1) Certaines des formations continues ont eu lieu une seule fois (DECOPRIM[7]), de multiples fois avec différents publics (EN, LEA, TELL), ou elles ont été adaptées et mises en oeuvre dans différents contextes géo-politiques (TESSLA, LEA, TELL).

[7] Les sigles sont expliqués pp. 10-11.

Encadré 1.1 : Grille descriptive de formations C-IMOE-R

Contexte :

- initiateur(s)/ formateur(s) (statut, institution…),
- contexte politique et scientifique (politiques, travaux de recherche, autres projets dans lesquels cette formation s'insère / sur lesquels elle s'appuie),
- institutionnalisation et financement (organismes porteurs de la formation),
- contexte socioculturel,
- participants (et leur rapport à l'initiateur/ au formateur),
- descriptifs (textes décrivant la formation, rapports…).

Intentions :

- enjeux, finalités de la formation continue (quelle réponse à quels besoins ?)

Médiation :

- type de formation et conceptions sous-jacentes,
- contenus,
- modalités (séances prévues, endroit, calendrier, activités prévues en-dehors des séances, modes de travail),
- rôle du formateur (transmission, facilitation, médiation…).

Outils :

- textes, matériel didactique, fiches de travail, vidéos…

Effets réalisés :

- en termes de développement professionnel

Recherche/Evaluation :

- type de recherche/d'évaluation, questions de recherche, méthodologie, résultats (autres que les effets sur les enseignants).

Pour *Meeting the needs*, LEA et TELL, il existe un *kit* pour la formation des formateurs, librement accessible ; leur 'démultiplication'[8] n'a, en principe, pas de limites.

(2) Certaines formations sont localisées dans un seul pays ou endroit (LDIP, *Meeting the needs, Mutilingual education, Collaborative research,* Passepartout), tandis que d'autres impliquent la collaboration entre pays (EVLANG, ALPME, LEA, TESSLA, TELL).

(3) La plupart des programmes se situent explicitement dans le contexte de changements de politique éducative et de pratiques, dont un des leviers est la formation continue des enseignants (LDIP, *Meeting the needs*, EVLANG, ALPME, LEA, TESSLA TELL, Passepartout), ou une recherche visant un changement de pratiques et impliquant un développement professionnel des enseignants (*Multilingual education, Collaborative research*).

(4) Au regard des formations identifiées, on peut constater que la Grande-Bretagne est un pays précurseur pour la prise en compte du plurilinguisme dans les pratiques éducatives (années 80 et 90) ; d'autres pays européens suivent à partir de 1997 (DECOPRIM, EVLANG), le Canada vers 1999 (*Multilingual education, Collaborative research)*, l'Afrique du Sud vers 2005 (TELL).

1.4.1 Contexte

Les initiateurs des formations sont, selon le cas, des autorités politiques qui recourent à l'aide d'une université (LDIP, *Meeting the needs,* TELL), des cantons qui recourent à l'aide des hautes écoles (Passepartout), une équipe mixte comprenant des chargés de mission de l'Education nationale, des chercheurs et un enseignant devenu formateur-chercheur (DECOPRIM), des chercheurs (EVLANG, *Multilingual education, Collaborative research,* LEA, TESSLA), des universités (ALPME), une enseignante devenue formatrice-chercheure (EN).

Certaines formations sont le fait d'une personne ou d'un petit groupe, en grande partie des chercheurs, qui sont à la fois initiateurs et formateurs (EN, *Meeting the*

---

[8] Par 'démultiplication', nous entendons le fait de faire connaitre à un plus grand nombre d'acteurs concernés les savoirs, approches, réflexions et/ou pratiques sur lesquels porte une formation donnée.

needs, DECOPRIM, EVLANG, *Multilingual education, Collaborative research*, TESSLA). D'autres formateurs sont spécialement formés (LDIP, LEA, TELL, Passepartout). Dans le cas d'ALPME, la formation se déroule en auto-formation suivant des modules préfabriqués avec contrôle intégré, disponibles sur Internet, en absence de formateurs.

Le contexte politique et scientifique marque les formations de manières différentes : soit des problèmes nationaux, soit des changements politiques, soit des directives ou recommandations européennes ont influencé la mise en place de la formation ou recherche (LDIP, *Meeting the needs*, EVLANG, ALPME, LEA, TESSLA, TELL, Passepartout) ; soit la formation fait suite à des recherches ou projets antérieurs (DECOPRIM, EVLANG, *Multilingual education, Collaborative research,* LEA), soit encore elle découle de démarches et questionnements personnels d'acteurs (EN).

Concernant l'institutionnalisation et le financement, l'ancrage est souvent mixte entre institutions politiques et universités (LDIP, *Meeting the needs*, DECOPRIM, *Multilingual education*, TELL, Passepartout) ; deux projets semblent purement universitaires (ALPME, TESSLA) ; un projet est ancré dans une institution européenne, notamment le CELV (LEA) ; assez souvent, il y a des subventions européennes (LDIP, DECOPRIM, EVLANG, ALPME, LEA, TESSLA) ; le projet TELL en Afrique du Sud – et visant d'autres pays sud-africains – est financé par une institution politique anglaise ; le projet EN a des liens avec l'université et avec le milieu associatif et ne bénéficie apparemment pas de financements au niveau institutionnel.

C'est pour le contexte socioculturel qu'on trouve le moins de différences entre les formations comparées : chaque fois, il s'agit d'un contexte à forte immigration où la gestion de l'hétérogénéité sur un plan local constitue un défi. Il est également fait référence au contexte plus large de la globalisation et de la mobilité accrue. En Afrique du Sud, s'y rajoutent la lutte contre l'illettrisme ainsi qu'une intention d'élévation du niveau général d'études (TELL).

Concernant les participants, leur nombre varie de 350-400 (LDIP), en passant par 200 (*Meeting the needs*) et 160 (EVLANG), vers une vingtaine (DECOPRIM, *Multilingual education, Collaborative research*). Les formations n'impliquent pas toujours uniquement des enseignants du primaire ; selon le cas, il y a aussi des

directeurs d'établissement (LDIP), des enseignants du secondaire (*Multilingual education*, LEA, TESSLA, Passepartout), des enseignants du préscolaire et des éducateurs (TESSLA), de futurs enseignants en formation initiale (DECOPRIM, *Multilingual needs*). EN regroupe des participants très différents, dont une partie sont des enseignants. TESSLA s'adresse aux enseignants de langue. Dans le projet *Multilingual education*, des administrateurs, des parents et des membres des communautés sont impliqués. Certaines formations sont obligatoires (LDIP, *Meeting the needs* ; TESSLA en Estonie ; Passepartout si l'enseignant a fait le choix d'appliquer le nouveau système).

1.4.2 Intentions

Les enjeux des formations se situent sur différents plans. Il s'agit :

- du développement d'une meilleure prise en compte et utilisation de la diversité linguistique et culturelle (LDIP, EN, *Meeting the needs,* LEA, TESSLA, TELL) ;
- d'une valorisation de la diversité des langues (EVLANG, LEA) ;
- de la modification des attitudes dans le sens d'une valorisation de langues minoritaires et d'une inclusion plurilingue plutôt que d'une assimilation (LDIP, EN, LEA) ;
- de la valorisation des élèves bi- ou plurilingues et du soutien au développement de toutes les langues (*Meeting the needs, Multilingual education, Collaborative research*) ;
- de la construction de compréhensions partagées portant sur le travail enseignant et d'une prise d'influence sur les contextes dans les écoles des participants (*Collaborative research*) ;
- du développement des pratiques et des compétences d'enseignement (LDIP, *Meeting the needs,* DECOPRIM, EVLANG, *Multilingual education, Collaborative research,* LEA, TESSLA, Passpartout) ;
- de la prise de conscience de tout ce qui est déjà là pour apprendre (sur) les langues et du dépassement des obstacles, ainsi que de la prise de conscience de l'autre en soi et des principes universels des langues (EN) ;

- du développement professionnel et des apprentissages à réaliser en commun entre enseignants et élèves concernant l'expression orale et écrite dans les trois langues scolaires (DECOPRIM) ;
- de la construction de compréhensions partagées (*building of a shared understanding*) dans le groupe des participants (*Collaborative research*) ;
- de la diffusion et généralisation d'une approche ainsi que d'une attitude 'lucide' face à cette approche (EVLANG) ;
- de la contribution au développement de curricula permettant aux enfants d'immigrés de mieux réussir à l'école (*Multilingual education*) ;
- de la mise à disposition de ressources aux enseignants pour composer leurs programmes (ALPME) ;
- de l'investissement dans les ressources humaines comme facteur de développement social et économique (TELL) ;
- de la mise à niveau des compétences linguistiques (TELL, Passepartout).

1.4.3 Médiation

En ce qui concerne le type de formation et les conceptions sous-jacentes, si la plupart des formations contiennent des éléments de transmission de savoirs, elles sont pourtant essentiellement basées sur une conception socioconstructiviste des apprentissages et du développement professionnel et peuvent aller jusqu'à une approche critique mettant en avant les questions d'identité et de pouvoir (*Multilingual education, Collaborative research)*. Les caractéristiques des formations qui se démarquent le plus sont les suivantes :

(1) articulation de la formation et de la pratique par les moyens de projets pratiques intégrés dans la formation et d'une réflexion sur la pratique (LDIP, *Meeting the needs*, DECOPRIM, EVLANG, *Multilingual education, Collaborative research*, LEA – facultatif, TESSLA, Passepartout) ;

(2) retour réflexif sur la pratique et/ou sur la formation (toutes) ;

(3) principe d'une mise en parallèle entre formation et pratique, selon lequel les enseignants sont amenés à vivre en formation, ce qu'ils sont censés faire faire aux élèves (EN, EVLANG, LEA) ;

(4) mise en œuvre d'étapes ou modules 'préfabriqués', mais adaptables et évolutifs ; ces modules peuvent servir pour la formation des enseignants et/ou pour l'organisation des apprentissages des élèves (EN, EVLANG, ALPME – ni adaptables, ni évolutifs, LEA, TESSLA, TELL, Passepartout) ;

(5) formation 'de type recherche', c'est-à-dire formation qui engage les participants de manière plus ou moins modeste à un questionnement, un prélèvement de données et une analyse portant sur leurs pratiques (LDIP, *Meeting the needs*, DECOPRIM – recherche-action, *Multilingual education* – recherche-action, *Collaborative research* – recherche-action, TESSLA) ;

(6) conception active et collaborative de l'enseignement-apprentissage et/ou de la formation, c'est-à-dire conception selon laquelle les connaissances sont co-construites en interaction, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes (ceci concerne toutes les formations recensées) .

Concernant les contenus, de nombreux domaines sont touchés par les différentes formations :

(1) résultats de recherche et conseils concernant l'enseignement-apprentissage des langues et du plurilinguisme, comprenant la didactique de l'apprentissage de langues secondes et étrangères, la didactique intégrée de langues et/ou de disciplines non linguistiques, la didactique du plurilinguisme, la didactique de la littératie dans différentes langues, les méthodes de l'éveil aux langues, des variétés dialectales et langues inconnues… (toutes les formations contiennent l'un ou l'autre de ces contenus) ;

(2) le parcours et la biographie langagière de l'enseignant et/ou son identité professionnelle (LDIP, DECOPRIM, *Multilingual education, Collaborative research,* LEA) ;

(3) les contextes des élèves, l'enseignement interculturel, l'accueil des élèves nouvellement arrivés (LDIP, *Meeting the needs*, DECOPRIM, *Multilingual education, Collaborative research*, LEA, TESSLA, TELL).

Concernant les modalités organisationnelles, les formations se déclinent en gros en cours ou conférences, en ateliers d'élaboration, de discussion, d'échange et de réflexion, et en essais pratiques sur le terrain (LDIP, Meeting the needs, DECOPRIM, EVLANG, *Multilingual education*, *Collaborative research,* TESSLA, Passepartout),

impliquant des écoles entières dans le cas de LDIP. L'évaluation formative joue un rôle dans le projet LDIP. La formation ALPME se joue entièrement sur Internet. La durée des formations varie de quelques heures (une à quatre) (EN, ALPME, LEA) à cinq ans *(Collaborative research*), en passant par trois jours (EVLANG), douze jours (Passepartout), six mois (TESSLA), trois ans (DECOPRIM, *Multilingual education*)…
Concernant le rôle du formateur, il découle des conceptions sous-jacentes évoquées précédemment qu'il est transmetteur de savoirs, mais surtout facilitateur, animateur, médiateur et, dans les cas de mise en œuvre de projets sur le terrain, accompagnateur.

1.4.4 Outils

Les outils utilisés dans les formations sont des textes audio et des textes écrits dans de nombreuses langues (EN), des listes de matériel, de lectures et de sites Internet (*Meeting the needs*), un traitement de texte oral (DECOPRIM), une plate-forme Internet (DECOPRIM, ALPME), les textes oraux et graphiques des élèves (DECOPRIM), des supports didactiques (EVLANG), des lectures théoriques communes (*Multilingual education, Collaborative research*), un cadre référence théorique spécialement défini pour la formation (*Multilingual education*), des pratiques filmées (LEA, TESSLA, Passepartout), ainsi que du matériel de diagnostic et de soutien pour le développement en L2 (TESSLA).
Les outils pour le formateur sont des manuels *(Meeting the needs,* LEA), des modules téléchargeables (LEA, TELL), ainsi qu'un argumentaire (LEA).

1.4.5 Effets réalisés

Les effets réalisés en termes de développement professionnel concernent une prise de conscience et une compréhension approfondies par rapport au plurilinguisme (LDIP, EN, *Mutilingual education, Collaborative research*), une compréhension et une attitude favorable par rapport aux méthodes proposées (EVLANG), la modification des représentations et attitudes (LDIP, DECOPRIM), une évolution personnelle (*Meeting the needs*), le développement de nouvelles pratiques (LDIP, *Meeting the needs,* DECOPRIM, EVLANG dans une certaine mesure, *Multilingual education, Collaborative research*), découverte d'une logique universelle des langues et une

plus grande facilité à comprendre, parler, lire, écrire des langues (EN), apprentissage d'éléments de langues (EVLANG), changement du parcours professionnel (DECOPRIM), changement de l'image qu'ont les enseignants de leur rôle (*Multilingual education, Collaborative research*), changement de l'image qu'ont les enseignants des élèves et des parents (*Multilingual education*).

1.4.6 Evaluation/Recherche

Une partie des formations font l'objet d'une évaluation scientifique, ou constituent en même temps des projets de recherche (LDIP, EN, DECOPRIM, EVLANG, *Multilingual education, Collaborative research*, TESSLA) ; *Meeting the needs* fait l'objet d'une documentation et de commentaires narratifs ; d'autres formations enfin n'ont pas, ou pas encore, été évaluées (ALPME, TELL, Passepartout). Dans le cas de LEA, des outils d'évaluation ont été élaborés, mais il n'existe pas de rapport sur l'évaluation.

Les questions de recherche portent sur l'enseignement-apprentissage de langues (EN), sur ce qui se passe lorsque les enseignants prennent en compte les langues des enfants (*Meeting the needs*), sur l'appropriation et la valorisation par les enseignants des approches pédagogiques proposées (EVLANG), sur ce qui peut résulter d'une collaboration entre enseignants et chercheurs (*Collaborative research*), ou sur l'appréciation de la formation par les participants (TESSLA).

La méthodologie est qualitative et ethnographique dans la plupart des cas (DECOPRIM), même si le plus souvent elle n'est pas décrite de manière explicite (LDIP, EN, *Meeting the needs, Multilingual éducation, Collaborative research*, LEA, TESSLA).

Les outils méthodologiques sont des questionnaires (LDIP, TESSLA), des entretiens (LDIP, EVLANG, *Multilingual education*), des visites de classes (LDIP), des séances d'évaluation (LDIP), des retours oraux à la fin de chaque module (TESSLA). Les données peuvent également être constituées de productions orales et écrites et de réflexions des participants (EN, DECOPRIM, *Collaborative research*), de journaux de bord des enseignants (EVLANG, *Multilingual education*), de notes d'observation des chercheurs (EN, *Meeting the needs*), de rapports de réunions et d'échanges de mails (DECOPRIM, *Multilingual education*), d'enregistrements audio et vidéo des élèves et

de productions écrites d'élèves (DECOPRIM), de questionnaires aux parents (*Multilingual éducation*) ; il peut y avoir des études de cas (*Meeting the needs*, DECOPRIM), co-écriture d'un livre (*Multilingual éducation, Collaborative research*), rédaction de rapports de recherche (*Collaborative research*).

Les résultats portent sur des difficultés de réalisation, les conditions d'efficacité, les démarches effectuées, les types d'approches des enseignants, les thèmes centraux émergents, ainsi que sur le développement professionnel en communauté.

Les difficultés de réalisation qui sont relevées sont les suivantes :

- difficultés institutionnelles (LDIP),
- résistance, de la part des enseignants, à la réflexion métalangagière et à la mise en œuvre de situations-recherche (EVLANG),
- réticences des enseignants à remettre en question leur pratique du point de vue interculturel (TESSLA),
- manque d'impact sur la politique éducative (*Multilingual éducation*)
- difficulté de développer une démarche commune pour des contextes nationaux différents (TESSLA).

Les conditions d'efficacité relevées sont les suivantes :

- stages efficaces si réflexion des enseignants sur leur propre trajectoire linguistique, implication de l'école, suivi sur le terrain, matériel disponible (LDIP),
- implication des directeurs et des écoles (*Meeting the needs*),
- durée de plus d'un an ; articulation entre formation initiale et continue, recherche et projets sur le terrain (DECOPRIM).

Les démarches effectuées, les types d'approches des enseignants, les thèmes centraux émergents sont les suivants :

- effets positifs de la démarche formative (LDIP),
- développement des démarches de formation au fur et à mesure des mises en œuvre et des analyses (EN),
- approche cognitive ou approche culturelle, citoyenne et affective, ou approche combinée de la part des enseignants (EVLANG),
- co-élaboration autour des thèmes récurrents d'identité, de communauté, d'aide, de possibilités (*Collaborative research*),

- satisfaction exprimée par rapport au soutien concret concernant l'apprentissage d'une L2 en s'appuyant sur L1 (TESSLA).

Les résultats font référence, enfin, à l'élaboration de visions complémentaires entre les participants ayant des professions différentes et assurant des rôles diversifiés (*Multilingual éducation, Collaborative research*). Il est constaté que le développement d'une communauté de pratique demande du temps et passe par des conflits et que le dialogue inter-professionnel est un bon moyen pour repenser la pratique enseignante (*Collaborative research*).

1.5 Synthèse

Toutes les formations sont reprises dans le tableau 1.1 ('Comparaison des formations continues sur le plurilinguisme sur base des critères issus de l'analyse'). En haut du tableau sont indiqués l'acronyme de la formation ou une partie de son nom, l'année de début et le pays de déroulement, ou 'EU' si la formation concerne un grand nombre de pays européens. Dans la colonne de gauche, les caractéristiques pertinentes[9] sont regroupées selon les catégories de la grille descriptive.

1.5.1 Points communs

Nous constatons que toutes les formations, sans exception, ont pour initiateurs des chercheurs, parfois en configuration mixte avec des autorités politiques. Elles sont toutes situées dans un contexte socioculturel hétérogène, mettent en œuvre une articulation de la formation et de la pratique et un retour réflexif, adhèrent à une conception active et collaborative de l'apprentissage et du développement professionnel, et thématisent des théories en lien avec l'enseignement-apprentissage de langues et le plurilinguisme. Toutes les formations qui ont été évaluées, ont été vécues par les participants comme ayant contribué à la prise de conscience, à une meilleure compréhension et au développement d'attitudes favorables concernant la pédagogie du plurilinguisme (en croisillé dans le tableau).

[9] Nous retenons comme pertinentes les caractéristiques qui concernent trois formations au moins. Dans certains cas, nous reformulons les caractéristiques de telle manière qu'elles correspondent à au moins trois formations.

Un approfondissement des connaissances linguistiques est exigé lorsque l'apprentissage des langues étrangères est avancé de quelques années (Passepartout) ou dans des pays d'Afrique lorsque les enseignants ne maitrisent pas les langues locales (TELL). Dans ces cas, la question de la spécialisation des enseignants se pose. Dans certaines formations, l'apprentissage de la langue scolaire comme langue seconde, ou de la littératie, sont mis en avant parce que les enseignants ont déclaré avoir des besoins en formation concernant ces aspects fondamentaux.

La plupart des formations sont données par des formateurs qui ne sont pas spécialement formés. Ces derniers sont presque toujours des chercheurs, à l'exception de DECOPRIM où le groupe de formateurs est de composition mixte. La plupart des formations sont facultatives. Elles ont le plus souvent pour enjeu la prise en compte et la valorisation et/ou l'utilisation de la diversité linguistique et culturelle pour apprendre, tandis qu'une seule formation vise de manière explicite la compétitivité économique, notamment la formation TELL en contexte sud africain. De même, un grand nombre de formations visent le développement des pratiques et des compétences d'enseignement.

1.5.1 Caractéristiques qui ont tendance à apparaitre ensemble

Les formations qui ont pour enjeu la prise en compte et l'utilisation de la diversité de la classe, visent souvent également le développement de compétences[10] pratiques, c'est-à-dire de mise en œuvre de nouvelles pratiques[11], plus adaptées à la classe. Il s'agit de six formations sur les douze analysées (en biaisé dans le tableau).

---

[10] Le concept est expliqué au début du chapitre 2.

[11] Idem.

Tableau 1.1 : Comparaison des formations continues sur le plurilinguisme sur base des critères issus de l'analyse

Légende	
	Points communs
	Eléments apparaissant ensemble
	Autres éléments apparaissant ensemble
	Autres éléments apparaissant ensemble

	LDIP 1986 UK	EN 1990 FR	Meeting needs 1995 UK	DECO-PRIM 1996 LU	EVLANG 1997 FR e.a.	Multi-lingual 1999 CA	Colla-borative 1999 CA	ALPME 2001 EU	LEA 2004 EU	TESSLA 2005 DE e.a.	TELL 2005 ZA	Passe-partout 2007 CH	Ecole multil. 2007 LU
Contexte													
Initiateurs mixtes universitaires - politiques	X		X	X							X	X	
Initiateurs chercheurs		X			X	X	X	X	X	X			X
Formateurs qui sont des initiateurs chercheurs		X	X	X (mixte)	X	X	X	/		X			X
Formateurs spécialement formés	X							/	X		X	X	
Institutionnalisation/ financement mixtes	X	uni et assoc.	X	X		X	uniquem. uni				X	X	
Subventions européennes	X			X	X			X	X	X			
Raisons de politique éducative	X nation.		X nation.		X			X	X	X	X	X nation.	
Suite à des recherches ou projets antérieurs				X	X	X	X		X				X
Contexte socioculturel hétérogène	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nombre de participants ; participants autres qu'enseignants	350-400 direct.	public mixte	200	20 ; ens.-stag.	160	petit groupe ; ens.-stag., admin., parents, membres communaut	petit groupe	nombre inconnu		petits groupes ; uniq. ens. de lang., ens. présc., éduc.			8

Participation d'ens. du secondaire						X			X	X		X	
Formation obligatoire ou facultative	o	f	o	f	f	f	f	f	f	(o/f) selon pays	?	o si choix nouveau curricul.	f
Intentions: enjeux prépondérants													
Prise en compte et utilisation de la diversité linguistique et culturelle (de la classe)	X	X	X	Littératie	X	X	X		X	X cas DE L2	X		X
Développement des pratiques et compétences d'enseignement	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X
Médiation : types et conceptions de formation													
Articulation formation-pratique	X		X	X	X	X	X		(X) facultat.	X		X	X
Retour réflexif sur la pratique et/ou sur la formation													X
Parallèle : formation // enseignement-apprentissage		X			X				X				
Modules ou étapes à mettre en œuvre ; adaptables et évolutifs ; access. sur Intern.		X			X			X (ni adapt. ni évolutifs)	X	X	X	X	
Type recherche	X		X	X rech. - action		X rech. - action	X rech.- action			X			X
Conception active et collaborative de l'enseignement-apprentissage et/ou de la formation	X	X	X	X	X	X	X	X (possible uniquem. individuel)	X	X	X	X	X
Durée de la formation	1 an	2-4h	2 ans 10 jours	3 ans 14 réun. + 3 sémin. /an	3 jours	3 ans réun. ttes les 2 sem.	5 ans réunions régulières	+-1h	1 ou plus. séances de +-2h	6 mois 60-400h selon pays		12 jours + 4 jours d'accomp. pratique	1 an

Médiation : contenus													
Théories sur l'ens.-appr. de langues	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Biographie langagière et identité de l'enseignant	X			X		X	X		X				X
Contextes des élèves, éduc. interculturelle	X		X	X		X	X		X	X	X		X
Outils													
Rôle important des NTIC				X				X					X
Analyse d'enregistrements vidéo de pratiques innovantes									X	X		X	X
Effets réalisés : développement professionnel													
Prise de conscience et meilleure compréhension de l'éducation au pluril.; dével. d'attit. favorables	X	X	X	X	X	X	X						X
Dével. de nouvelles pratiques	X		X	X	X	X	X						X
Transformation de l'image professionnelle et/ou du parcours de l'enseignant				X		X	X						X
Evaluation/Recherche													
Une évaluation ou recherche a été effectuée	X	X	X	X	X	X	X		(X)	(X)			X
Approche ethnographique :													
par entretiens / retours oraux	X				X	X				X			enreg. vidéo
par textes des participants (journaux de bord)		X		X	X	X	X						questi onn.
Importance de réaliser:													
Implication des parents	X		X	X		X	X						X
Implication des directeurs	X		X			X				X ?		X	
Dialogue : ens. et cherch.	?		?	X		X	X						

La plupart de ces formations se distinguent par une articulation formation-pratique, qui implique des allers-retours entre formation et mise en œuvre ou expérimentation pratique, ainsi que par des retours réflexifs sur la pratique à l'aide du formateur ; elles sont de type recherche, et elles thématisent les contextes des élèves et/ou la pédagogie interculturelle. Ce sont des formations longues, d'une durée de six mois à cinq ans.

Un autre groupe, plus petit, est formé par trois formations qui se fondent sur le parallèle : formation // enseignement-apprentissage, principe selon lequel les enseignants vivent dans la formation ce qu'ils sont censés faire vivre à leurs élèves en classe (en gris clair dans le tableau). Ces formations se caractérisent par des étapes ou modules de formation prédéfinis, adaptables et évolutifs. Ce sont des formations de courte durée. Le principe du parallèle signifie que l'enseignement-apprentissage se caractérise lui aussi par la mise en œuvre d'étapes ou modules préconçus et adaptables.

Les formations qui visent la mise en œuvre de politiques éducatives nationales, sont obligatoires (en gris moyen dans le tableau).

1.5.2 Caractéristiques spécifiques méritant d'être mentionnées

Ces caractéristiques ne concernent qu'une petite partie des formations analysées, mais elles sont néanmoins intéressantes. Une caractéristique importante pour certaines formations ayant pour enjeu la prise en compte de la diversité de la classe par exemple est l'implication des parents. Ces derniers peuvent aider les élèves à lire ou écrire des histoires dans leur langue première, raconter des histoires etc. La collaboration avec les communautés d'origine des élèves est mise en avant dans un projet au Canada. Le recours à des professionnels bilingues qui parlent la langue première de certains élèves, a lieu dans le projet LDIP en Grande-Bretagne.

Dans une partie des formations, un accent est mis sur l'implication des directeurs, administrateurs, chefs d'établissement (LDIP*, Meeting the needs, Multilingual Education,* Passepartout). L'importance d'impliquer des établissements entiers, par voie de projet, pour mettre en œuvre des changements, est soulignée dans *Meeting the needs*. Plusieurs formations font participer de futurs enseignants en formation initiale, et les participants du projet DECOPRIM constatent que le développement

scolaire articule formation initiale et continue, recherche et projets pédagogiques réalisés sur le terrain. Le caractère enrichissant du dialogue entre professionnels de professions différentes, en particulier entre enseignants et chercheurs, pour le renouvellement des pratiques, est mis en évidence dans DECOPRIM et dans les deux projets de recherche canadiens. Ces derniers témoignent de la difficulté de cette collaboration, ainsi que des résultats gratifiants : la co-construction d'une nouvelle compréhension de la pédagogie et de pratiques innovantes. Dans *Collaborative research*, des tensions entre enseignants et chercheurs sont exprimées et surmontées en partie. Il s'agit de conflits où les enseignants sentent que les chercheurs ont le dessus lors de discussions conceptuelles et qu'ils retiennent des données et des analyses au lieu de les partager de manière immédiate. A travers ces conflits, le rapport entre enseignants et chercheurs est démystifié et démocratisé ; ils constatent que leurs rôles ne sont certes pas égaux, mais bien complémentaires. Ceci leur permet de co-construire de nouvelles approches du travail pédagogique.
Dans deux formations, les NTIC jouent un rôle important. Trois formations ont recours à l'analyse d'enregistrements vidéo de pratiques innovantes.

Effets sur le développement professionnel des enseignants

Sur les sept formations à propos desquelles ce type d'informations est disponible, les analyses révèlent une prise de conscience, une meilleure compréhension et le développement d'attitudes favorables concernant la pédagogie du plurilinguisme partout – nous l'avons déjà mentionné en nommant les points communs -, et un développement de nouvelles pratiques ayant pour objet la prise en compte de la pluralité linguistique, pour six formations sur sept. Les formations qui se placent dans le cadre d'une recherche-action d'une durée de trois ans ou plus, témoignent en plus d'une transformation de l'image professionnelle de l'enseignant et de la prise en compte des possibilités des élèves. Il s'agit d'un changement profond, passant par des remises en question, des discussions et des réflexions dans la communauté apprenante, constituée par des enseignants et des chercheurs. Les enseignants apprennent à composer de manière consciente avec les écarts qui existent entre politique éducative et réalités des élèves ; enseignants et chercheurs apprennent à co-construire de nouvelles compréhensions à propos de leur travail.

Les documents descriptifs disponibles disent peu sur les suites que les enseignants donnent à la formation, une fois la formation terminée : comment ils l'intègrent dans leur pratique et dans leur parcours professionnel. Nous savons seulement qu'après la formation DECOPRIM, la plupart des participants modifient leur trajectoire professionnelle, pour s'engager davantage dans l'innovation. Il n'y a pas non plus de données sur l'évaluation des élèves : quels ont été les effets de la formation sur leurs attitudes, leurs apprentissages ? A notre avis, ces questions méritent d'être traitées dans des recherches ultérieures.

Les évaluations / recherches concernant les formations analysées mettent an avant des difficultés au niveau institutionnel et au niveau des enseignants, ainsi que des points positifs à prendre en compte dans des formations ultérieures. Au niveau institutionnel, le problème de la formation des formateurs est posé, les difficultés de coordination entre équipe dirigeante de l'université et responsables locaux sont mentionnés, la réticence à engager des formateurs bilingues est dénoncée (LDIP). Le constat est fait que la recherche-action, censée impliquer des responsables politiques, s'est heurtée à la résistance de ces derniers et n'a pas eu d'impact sur la politique éducative (*Multilingual education*). Au niveau des enseignants, des réticences par rapport à la mise en œuvre d'une réflexion métalangagière, de situations-recherche, ainsi que d'une pédagogie interculturelle sont constatés (EVLANG, TESSLA). Des conditions de réussite d'une formation ont été identifiées : travail sur les trajectoires linguistiques des enseignants, mise en place de groupes de travail dans les écoles, suivi pédagogique sur le terrain, mise à disposition de matériel pédagogique, mise en œuvre d'une démarche formative (LDIP). De même, il parait important d'aborder l'apprentissage des langues et le plurilinguisme dans leurs dimensions imaginaire, physique, cognitive, culturelle, citoyenne, affective (EN, EVLANG). Enfin, la formation doit être suffisamment longue (un an ne suffit pas ; DECOPRIM).

Notre analyse met en évidence l'importance des initiateurs des formations : autorités politiques, chercheurs, enseignants en voie de reconversion ; selon le cas, les motivations sont différentes, ce qui influence fortement le *design* de la formation. La formation continue peut être le moyen d'implémenter et de généraliser des innovations, d'ouvrir le terrain à la recherche, de réaliser un 'rêve' individuel ou

collectif. Dans certains cas, elle engage davantage la réflexion personnelle des enseignants que dans d'autres, réflexion qui s'est avérée être facteur de changements profonds (DECOPRIM*, Multilingual education, Collaborative research*).
En guise de conclusion, le succès de la formation continue dépend des possibilités : de la penser sur le long terme, d'investir les enseignants dans un processus qui va au-delà de plusieurs jours de formation par an, d'organiser un accompagnement sur le terrain, d'engager les enseignants dans des communautés professionnelles et dans des réseaux d'échanges pédagogiques (Avci-Werning, 2006).

1.6 Conditions de réussite de l'innovation

Parmi les formations analysées, certaines visent un grand nombre de personnes et prévoient déjà dans leur conception la démultiplication dans les établissements ou au niveau international, suivant la logique selon laquelle une innovation a d'autant plus de chances de s'implanter de manière durable que le nombre d'adhérents est élevé. La finalité est alors ce que les décideurs politiques appelleraient une 'généralisation' de l'innovation. En suivant cette logique, l'implication et la mise en réseau des acteurs et la coordination des actions sont importants à plusieurs niveaux : État et instances locales, instituts de formation et universités, inspectorat et directeurs d'écoles, communautés d'enseignants, écoles, élèves et parents (Cavalli, 2005; Edwards, 2009).
Par exemple, en Europe, les travaux du Conseil de l'Europe et du CELV autour du plurilinguisme s'inscrivent dans une continuité politique avec, récemment, la publication du CARAP (Candelier et al., 2007) et bientôt d'un guide pour la 'Formation des enseignants pour une éducation plurilingue' (Cambra, en préparation). Dans ce mouvement, l'éveil et l'ouverture aux langues ont fait leur entrée dans les plans d'études primaires d'un certain nombre de pays. Les rôles des chercheurs sont multiples dans de tels processus de politique éducative : faire des états de lieu et des propositions, élaborer des programmes, accompagner l'innovation de manière scientifique et méthodologique. Au niveau de l'enseignement supérieur, certaines universités ont développé un programme complet de Master 2, dont l'université du Maine en 'Diversité linguistique et

Culturelle', et celle du Luxembourg en '*learning and development in multilingual and multicultural contexts*'.

Au niveau international, les expériences soulignent la difficulté et l'importance, d'une coordination pour l'élaboration d'un cadre commun de formation des enseignants de langues qui laisse de la marge aux pays afin de l'adapter à leur contexte socioculturel (EVLANG, LEA, TESSLA, TELL). Puisqu'il s'agit de formations promouvant des approches plurilingues et interculturelles, le fait de les envisager dans une perspective internationale apporte sûrement des avantages.

Cependant, on peut se poser la question si une innovation à petite échelle est souhaitable. Certaines des formations présentées ci-dessus ne concernent qu'un petit nombre de personnes, et les effets en sont positifs concernant la prise de conscience, une meilleure compréhension de la pédagogie du plurilinguisme, le développement d'attitudes favorables ainsi que le développement de nouvelles pratiques. Ces initiatives locales ont prouvé qu'elles portent les germes de transformations profondes, bien plus que les 'grandes' qui opèrent davantage à la surface. Concernant les 'petites' formations, comment les participants se sont-ils arrangés pour continuer de penser et d'agir sur la même lancée, dans leurs établissements, après la formation ? Y a-t-il eu un 'effet démultiplicateur' dans les écoles, auprès de leurs collègues amis ? Aucune information n'est disponible sur ce point. Notre propre expérience nous a montré que les enseignants qui innovent se plaignent souvent qu'ils se sentent isolés dans leurs établissement, que leur travail semble ne pas intéresser les autres ou, pire, les incommoder. Dans ces circonstances, une formation qui ne vise pas en même temps une information, voire une implication des établissements des participants, risque d'être frustrante. Les participants pourraient réfléchir ensemble, pendant la formation, sur les attitudes à adopter vis-à-vis des collègues de travail, ainsi que sur des actions concrètes pour informer et/ou impliquer d'autres acteurs dans leur entourage. Ils pourraient convenir de se soutenir réciproquement dans ces efforts et/ou faire des actions en commun. A ces conditions, nous sommes d'avis qu'une formation à petite échelle fait sens.

Nous tenons à ajouter deux exigences qui n'ont été réalisées par aucune des formations analysées, mais que nous trouvons essentielles :

- l'évaluation des 'effets' sur les pratiques ;
- l'évaluation de la consolidation/évolution du développement professionnel[12] des participants dans le temps.

Nous pensons en fait qu'il est intéressant de montrer en quoi les représentations[13] des personnes participantes ont changé suite à la formation, mais qu'il est encore plus intéressant de voir : (1) de quelle manière les pratiques ont changé ; (2) si les changements persistent / si les pratiques évoluent encore un certain temps après la fin de la formation; (3) s'il y a d'autres changements qui ont lieu au niveau de la professionnalitéun certain temps après la fin de la formation, par exemple si la personne propose des activités en relation avec le plurilinguisme au niveau de l'école.

1.7 Replacement de l'analyse dans un cadre socioculturel

En guise de transition vers le chapitre suivant, dans lequel nous détaillons la conception de notre formation continue portant sur le plurilinguisme, nous essayons de considérer l'analyse réalisée ci-dessus à la lumière de l'approche socioconstructiviste et socioculturelle qui est la nôtre (Lave & Wenger, 1991; Vygotski, 1934, 1997; Vygotski, 1978; Wertsch, 1985). Cette approche présume que les activités et les interactions des personnes, de même que les savoirs et compétences qu'elles construisent, sont toujours sous l'influence du contexte social, culturel, historique et politique, et qu'elles influencent ce contexte à leur tour (Rogoff, 1984). Ceci implique que l'activité de formation est conçue dans un contexte donné, avec des personnes données, dans des situations données. Ce contexte est considéré comme un processus de construction sociale de la réalité. Au fur et à mesure de l'activité, cette dernière transforme le contexte et les personnes ; et puisque le contexte et les personnes ont changé, l'activité change aussi.

---

[12] Le concept est expliqué au début du chapitre 2.

[13] Idem.

L'apprentissage est conceptualisé comme 'participation' grandissante à des 'communautés de pratique' – nous utilisons dans ce travail plutôt le concept de 'communauté apprenante' – englobant la personne toute entière agissant-dans-le-monde. p.49 (Lave & Wenger, 1991). Par conséquent, la personne qui apprend une langue seconde est considérée comme être socialement constitué et toujours situé, qui 'lutte' pour participer à la vie symboliquement médiée d'une culture différente. Ainsi, l'apprentissage de langues, considéré du point de vue de la participation, consiste en un 'agir' pour appartenir à une communauté, et non en une acquisition de codes et de règles (Pavlenko & Lantolf, 2000).

> « *Applying such an approach to SLA*[14] *involves shifting the focus of investigation from language structure to language use in context, and to the issues of affiliation and belonging*[15]. » p.156 (Pavlenko & Lantolf, 2000).

Ceci est vrai pour les enfants d'immigrés, les enfants de couples mixtes et les enfants dont la vie se déroule dans différentes communautés langagières et culturelles, mais c'est vrai aussi dans une certaine mesure pour tous les enfants qui doivent apprendre des langues à l'école.

Lüdi et Py font remarquer qu'une compétence langagière n'est jamais atteinte ; elle se développe tout au long de la vie en fonction de la complexité des contextes et de la spécificité des ressources utilisées. En cela, la compétence plurilingue ne se distingue pas de la compétence langagière tout court.

> « *A theory of plurilingual competence would not, in the final analysis, be different to the theory of language in général*[16] ». p.161 (Lüdi & Py, 2009).

Ces auteurs proposent de parler de répertoires ou de ressources plutôt que de compétences langagières.

En cohérence avec l'approche décrite, nous utilisons le concept de 'co-construction' car nous considérons (1) que les changements et transformations sont des constructions actives et inédites, (2) que ces changements et transformations sont

---

[14] SLA : second language acquisition.

[15] Notre traduction : « Appliquer une telle approche à l'acquisition de langues secondes implique un déplacement du focus de l'investigation de la structure du langage vers l'usage du langage en contexte et vers les thèmes d'affiliation et d'appartenance. »

[16] Notre traduction : « Une théorie de la compétence plurilinge ne serait, en final, pas différente d'une théorie du langage en général. »

co-construits dans l'interaction entre personnes, entre personnes et contexte, entre personnes et activités[17].

Dans cette approche, on peut difficilement parler de 'généralisation' d'une formation. Chaque formation est considérée comme un processus unique, situé localement et en dialogue avec un contexte social, institutionnel, professionnel et scientifique plus large. Cependant, on peut concevoir d'autres formations dans d'autres contextes avec d'autres personnes, qui ont les caractéristiques résumées dans la conclusion ci-dessous.

1.8 Conclusion : Caractéristiques d'une formation continue sur le plurilinguisme

Les points à retenir pour la conception d'une formation continue sur le plurilinguisme, issus de l'analyse, sont les suivants :

- approche active et collaborative (s'appuyant sur la co-construction des connaissances dans l'interaction – entre enfants et/ou adultes), qui procède par travaux en petits groupes, en grand groupe et en individuel ;
- articulation formation-pratique, réalisée par les moyens de projets pratiques intégrés dans la formation et d'une réflexion sur la pratique ;
- développement d'une approche réflexive (formuler des retours sur la pratique en classe et/ou sur la formation) et d'une démarche de type recherche (s'engager de manière plus ou moins modeste à un questionnement, un prélèvement de données et une analyse portant sur ses pratiques) en dialogue avec des théories d'enseignement-apprentissage de langues, de la pédagogie du plurilinguisme et de la pédagogie interculturelle , ainsi qu'avec les contextes des élèves;
- durée d'un an au moins ;
- formation qui prépare et encourage les enseignants à devenir des acteurs au-delà des pratiques dans les salles de classe – des 'démultiplicateurs' de l'innovation (faire connaitre à un plus grand nombre d'acteurs concernés les savoirs, approches,

[17] Nous parlons dans ce sens de 'co-construction' de compétences et de démarches d'analyse.

réflexions et/ou pratiques sur lesquels porte la formation) en contribuant à rendre accessible et questionnable l'information sur la formation dans d'autres contextes locaux et dans des réseaux publics ;

- évaluation des 'effets' sur les représentations et les pratiques des enseignants, ainsi que sur leurs démarches d'analyse et de réflexion sur leurs pratiques ;
- évaluation de la consolidation/évolution du développement professionnel des participants un certain temps après la formation.

2 Conception de la formation-recherche 'Ecole multilingue'

Dans ce chapitre, nous expliquons les concepts-clés que nous utilisons à la lumière de l'approche socioconstructiviste et socioculturelle dans laquelle nous inscrivons ce travail. Ensuite, nous décrivons et argumentons le 'design' de la formation-recherche 'Ecole multilingue en utilisant la grille de description développée au premier chapitre et en nous fondant sur les analyses du premier chapitre et sur d'autres recherches portant sur la pédagogie du plurilinguisme et le développement professionnel des enseignants.

2.1 Introduction

Le nom de la formation 'Ecole multilingue' a été choisi pour désigner la richesse, la multitude de langues qui se trouvent dans chaque école, souvent même sans qu'on en soit vraiment conscient. Le travail au cours de la formation consiste à avancer d'une prise de conscience du multilinguisme existant vers la construction consciente et active d'un plurilinguisme dynamique qui relie les langues entre elles et les construit les unes à partir des autres. On avance donc d'une 'Ecole multilingue' vers une 'Ecole plurilingue', où les différents langues et contextes sont non seulement pris en compte, mais mis en synergie pour des apprentissages puisant dans toutes les ressources des élèves, de leurs proches et de leurs enseignants.

Plusieurs raisons motivent la conception d'un dispositif situé suite à l'analyse de dispositifs au chapitre précédent. D'abord, nous voulons combiner les atouts des formations antérieures, notamment une approche active et collaborative, qui procède par travaux en petits groupes, en grand groupe et en individuel ; une bonne articulation formation-pratique ; des retours réflexifs ; une démarche 'de type recherche' ; des contenus portant sur des théories d'enseignement-apprentissage de langues, sur la pédagogie du plurilinguisme, sur les contextes des élèves et sur la pédagogie interculturelle ; une durée d'un an au moins.

Ensuite, la formation veut répondre à certaines des conditions de réussite de l'innovation soulignées au chapitre précédent, notamment engagement des enseignants dans une communauté apprenante, préparation et encouragement des enseignants à devenir démultiplicateurs de l'innovation et ouverture de pistes pour le transfert de la formation.

Enfin, la formation sera accompagnée par une recherche qui permet d'ajuster en permanence la mise en œuvre aux apports des participants, afin d'opérer dans leurs zones proximales de développement, ou zones de prochain développement (ZPD) et elle sera analysée a posteriori du point de vue du développement professionnel des participants, y compris un certain temps après la formation, des effets sur les pratiques et des liens entre (1) caractéristiques de la formation et (2) co-construction de compétences professionnelles et évolution des pratiques.

Dans ce qui suit, nous définissons les concepts que nous utilisons et nous décrivons la formation-recherche 'Ecole multilingue'.

2.2 Clarification des concepts-clés

Dans ce qui suit, nous clarifions les concepts de 'pédagogie du plurilinguisme', 'développement professionnel', 'communauté apprenante', 'compétence professionnelle enseignante' et 'représentation' tels que nous les utilisons à l'intérieur du cadre socioconstructiviste et socioculturel adopté.

2.2.1 Pédagogie du plurilinguisme

L'utilisation et le sens des notions de 'plurilinguisme' et 'multilinguisme' varie selon les auteurs. Souvent, ils sont utilisés comme synonymes. Différentes différenciations, parfois contradictoires, peuvent être introduites. Ainsi, 'plurilingue' (allemand : *mehrsprachig*) peut être utilisé pour une personne qui parle un nombre limité de langues, supérieur – ou parfois égal – à trois, en opposition à 'multilingue' (allemand : *vielsprachig*), qui désigne alors un grand nombre ou un nombre illimité de langues (Hufeisen & Aronin, 2009). Dans une autre acception, 'pluri' désigne les langues d'un individu, tandis que 'multi' désigne les langues d'un territoire ; certains auteurs, comme Hagège, inversent les significations de ces termes (Fixmer, 2008). Selon l'acception du Conseil de l'Europe, 'pluri' désigne les langues en interaction,

tandis que 'multi' désigne des langues en coprésence, mais cloisonnées (CE, 2001). En anglais, ces termes sont souvent inversés, '*plurilingual*' se rapportant alors aux langues en coprésence, et '*multilingual*' aux langues en interaction (Le Nevez, Hélot, & Ehrhart, 2010). Nous donnons la préférence à la notion de 'plurilinguisme', considérant qu'elle met l'accent sur le phénomène de l'interaction des langues, auprès d'un même individu, d'un groupe ou d'une classe scolaire, phénomène qui comprend aussi les interactions entre les contextes socioculturels qui accompagnent les différentes langues, ainsi que les contextes spécifiques qui naissent de ces interactions.

La formulation 'ayant pour objet le plurilinguisme des élèves' fait référence à différents courants de l'enseignement des langues. Elle comprend les approches liées à la diversité linguistique, les 'approches plurielles' (Candelier, 2008), notamment l'éveil et l'ouverture aux langues (Perregaux, 2006), l'enseignement bilingue et la didactique intégrée des langues et de disciplines non linguistiques (Cavalli, 2005), l'intercompréhension entre langues parentes, mais également l'éducation plurilingue (Castellotti & Moore, 2002) et la didactique du plurilinguisme (Dinvaut, 2008; Wiater, 2006; Zellerhoff, 2009).

Le plurilinguisme peut être défini comme « *repertoire of knowledge and skills with which people move within, between and across different languages, and in linguistically diverse environments* »[18] pp.8-9 (Le Nevez, Hélot, & Ehrhart, 2010). Une approche plurilingue consiste par conséquent à considérer deux ou plusieurs langues à la fois et à créer des liens et synergies entre elles au lieu de les cloisonner (CE, 2001). Le travail de recherche sur le plurilinguisme va en direction d'une « conception plurielle » de l'apprentissage des langues (Castellotti, 2006) consistant à développer ou à construire une ou des compétence(s) plurilingue(s) « mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles » (Lüdi, 2008). Un certain nombre de chercheurs travaillant sur la littératie en plusieurs langues, voire en plusieurs systèmes d'écriture, ont montré des chemins possibles et ont relevé les effets positifs sur les élèves bi-ou

[18] Notre traduction : « répertoire de savoirs et d'habiletés grâce auxquels on navigue à l'intérieur, entre et à travers différentes langues, et dans différents contextes linguistiques ».

plurilingues, ainsi que sur tous les élèves (Edwards, 2009; Kenner, 2004; Kenner & Kress, 2003).

Dans la plupart des approches mentionnées, les langues premières des élèves jouent un rôle important, étant donné qu'elles constituent les fondements pour les apprentissages linguistiques ultérieurs et qu'elles jouent un rôle non négligeable pour la construction identitaire (Cummins, 2000a).

Nous préférons la notion de 'pédagogie' à celle d' 'éducation' parce que la première met en avant les besoins et ressources des enfants, tandis que la deuxième est focalisée plutôt sur des normes sociales et sociétales auxquelles l'enfant va devoir se conformer. Nous la préférons à celle de 'didactique' parce que cette dernière est centrée sur l'enseignement, tandis que la pédagogie met en avant la relation entre enfant et adulte[19].

2.2.2 Développement professionnel et communauté apprenante

Nous avons déjà souligné que le développement professionnel est de notre point de vue socioconstructiviste et socioculturel un processus social situé et contextualisé. Il est lié à des pratiques et réalisé à travers les interactions avec d'autres personnes, avec des outils culturels et avec le contexte.

En étudiant le concept de 'développement professionnel' tel qu'il est utilisé en enseignement, Uwamariya et Mukamurera distinguent une perspective développementale, caractérisée par une structuration de stades du développement, et une perspective professionnalisante, axée sur l'engagement des enseignants dans un processus d'apprentissage et de recherche ou de réflexion sur leur pratique

---

[19] Le terme de « pédagogie » dérive du grec *παιδαγωγία*, de *παιδός* (*/'paɪ dɔ s/*), « l'enfant », et *ἄγω* (*/'a.gɔ /*), « conduire, mener, accompagner, élever ». Dans l'Antiquité, le *pédagogue* était un esclave qui accompagnait l'enfant à l'école, lui portait ses affaires, mais aussi lui faisait réciter ses leçons et faire ses devoirs. Selon Emile Durkheim, la pédagogie est une "réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation" (*L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938, p. 10). Pour É. Durkheim - et cette idée fera fortune - "la pédagogie est une théorie pratique", comme la médecine ou la politique. La pédagogie est à la fois une théorie et une pratique : une théorie ayant pour objet de réfléchir sur les systèmes et sur les procédés d'éducation, en vue d'en apprécier la valeur et, par là, d'éclairer et de diriger l'action des éducateurs. Quelles différences entre **pédagogie** et **didactique** ? "'Pédagogique' réfère plus à l'enfant et 'didactique' plus à l'enseignement, en raison de leurs étymologies respectives." (...) "la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes." (source : wikipédia le 09/06/10)

(Uwamariya & Mukamurera, 2005). Nous nous inscrivons dans la perspective professionnalisante et dans la vue selon laquelle le développement professionnel est favorisé par la recherche ou par la réflexion. Nous suivons en cela Schön et Perrenoud, selon lesquels la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action permettent au praticien d'améliorer constamment sa pratique (Perrenoud, 2001; Schön, 1983; 1991, 1996), et Kincheloe, selon qui la recherche qualitative par l'enseignant sur l'enseignement, est la voie vers l' *empowerment*' (Kincheloe, 2003).

L'approche réflexive suppose de prendre du recul par rapport à sa pratique, d'y porter un regard différent. Certaines discussions qui ont lieu pendant la formation, y compris concernant l'analyse d'extraits vidéo, relèvent de cette dimension. La réflexivité des participants est ainsi développée au moyen d'échanges et de réflexions communes, ainsi que d'analyses de pratiques. La différence entre approche réflexive et démarche de recherche réside pour nous dans le fait que la démarche de recherche impose une certaine rigueur qui n'est pas obligatoire pour le praticien réflexif. En effet, lors de la démarche de recherche, des questions de recherche sont formulées à partir du vécu des praticiens, une manière d'intervention sur le terrain et une méthode de prélèvement de données sont définies, et ensuite, les données sont analysées à l'aide des questions de recherche et d'une méthode d'analyse adéquate. Une telle recherche peut faire partie d'une démarche réflexive plus globale.

Le concept de 'communauté' apparait dans le domaine éducatif dès les années vingt chez Dewey ; il est repris en 1998 par Lave et Wenger qui conceptualisent la 'communauté de pratiques', et en 2000 par Mitchell et Sackney qui étudient les 'communautés apprenantes'. Ce sont pour eux des groupes de personnes qui organisent leur apprentissage autour de l'action, de la réflexion et de la collaboration. Les buts poursuivis sont liés à la croissance et au développement des personnes. La communauté apprenante est une des dimensions d'une organisation apprenante qui elle-même est plus vaste et vise la croissance organisationnelle, l'efficacité et la productivité (Mitchell & Sackney, 2000; Uwamariya & Mukamurera, 2005; Vieira Rocha, 2004).

Rogoff, Matusov et White considèrent l'apprentissage comme « *community process of transformation of participation in sociocultural activities* »[20] p. 388 (Rogoff, Matusov, & White, 1996). Ils donnent des arguments pour un apprentissage scolaire qui, au lieu d'être centré sur l'enseignant ou sur les élèves, s'organise plutôt à l'intérieur de la communauté apprenante (« *community of learners* ») constituée par les élèves et l'enseignant, à l'intérieur de laquelle ces derniers co-construisent des savoirs ou compétences. Cette approche a été adoptée pour l'apprentissage entre adultes (Lieberman & Miller, 2008; McLaughlin & Talbert, 2006; Rogoff, Goodman Turkanis, & Bartlett, 2001). Ces auteurs argumentent que les enseignants arrivent mieux à adopter le paradigme de la communauté apprenante lorsqu'ils font eux-mêmes partie d'une telle communauté. De même, une formation qui cherche à faire connaitre ce nouveau paradigme ne peut pas se dérouler sur un mode centré sur le formateur.

> « *when the trainers do as they ask the teachers to do, better results are obtained* »[21] p. 409 (Rogoff, Matusov, & White, 1996).

Dans une approche socioconstructiviste et socioculturelle, le développement professionnel se réalise à l'intérieur d'une communauté apprenante où les apprentissages ont lieu à travers l'interaction.

2.2.3 Compétence professionnelle enseignante

La notion de 'compétence' est issue en premier lieu du domaine du travail. Elle a été transposée au contexte scolaire lorsque ce dernier a évolué d'une conception de la planification de l'enseignement par objectifs décrits sous forme de performances des élèves, vers une conception centrée sur les processus ou 'savoir-faires' en action. C'est une notion qui pose plusieurs problèmes : premièrement, en considérant les apprentissages et le développement professionnel comme des processus situés, c'est-à-dire inscrits dans une situation dans l'ici et maintenant, liés à un groupe d'individus et à une activité donnés, et contextualisés, c'est-à-dire en interaction avec un contexte socioculturel, politique, historique, institutionnel donné, les

---

[20] Notre traduction : « un processus de transformation de la participation en communauté dans des activités socioculturelles ».

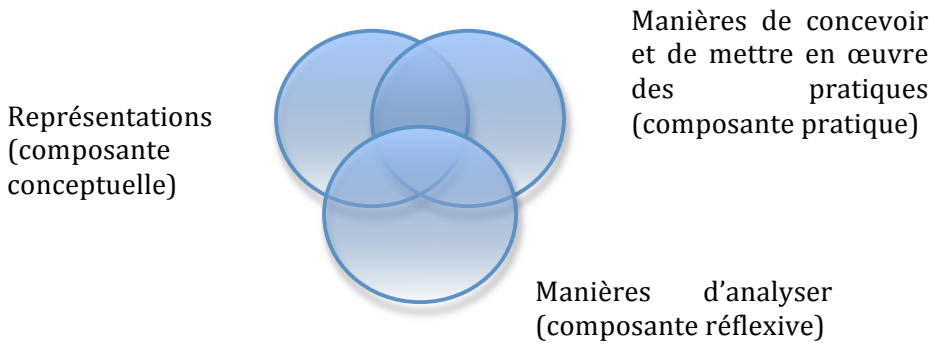
[21] Notre traduction : « lorsque les formateurs font ce qu'ils demandent de faire aux enseignants, alors de meilleurs résultats sont obtenus ».

compétences sont liées à la situation et au contexte où elles ont été construites, et elles ont une dimension collective, impossible à dissocier de la dimension individuelle. Il en résulte que le transfert et la stabilisation des compétences ne se réalisent pas facilement. Deuxièmement, les compétences s'appuient sur des connaissances théoriques et pratiques ; il est difficile de savoir comment ces savoirs se relient entre eux et comment ils sont mobilisés. Troisièmement, certains auteurs s'accordent aujourd'hui pour dire que les compétences on aussi à voir avec les émotions, la créativité, l'engagement dans l'agir et la reconnaissance sociale, même si ces domaines ne sont pas encore suffisamment explorés (Boutte, 2008; Bronckart & Bulea, 2005; Durat & Mohib, 2008; Mallet, 2008; Pekarek-Doehler, 2005). Nous considérons que les composantes essentielles de la compétence professionnelle des enseignants sont :

- les représentations (étudiées plus spécifiquement au chapitre 6),
- les manières d'analyser les contextes et processus d'apprentissage des élèves (identifiées surtout au chapitre 7),
- les manières de concevoir et de mettre en œuvre des pratiques (ressortant en particulier du chapitre 9) – (cf. figure 2.1).

Dans le présent travail, nous étudions le développement professionnel par rapport aux apprentissages qui portent sur ces trois composantes. Dans la figure 2.1, les bulles représentent les trois processus sur lesquels nous avons choisi de porter notre regard. Ce ne sont pas forcément tous les processus qui font partie du phénomène étudié. Ces processus peuvent être de nature disparate. Nous considérons qu'ils sont en interaction et se transforment mutuellement.

Figure 2.1 : Compétence professionnelle



2.2.4 Représentations

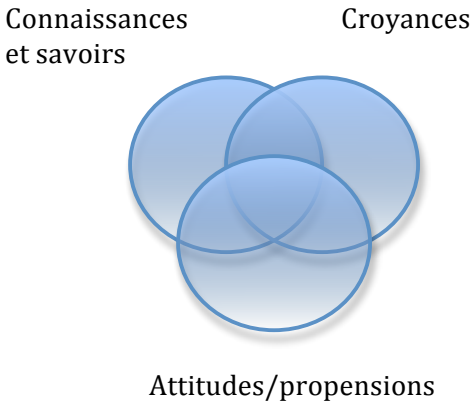
La notion de 'représentation', initialement utilisée en psychologie sociale et remontant à Moscovici, Jodelet et Doise, intéresse aujourd'hui des chercheurs de différentes disciplines. Elle désigne les images qu'on se fait de la réalité, en fonction de ce qu'on est, de ce qu'on a vécu, de ce qu'on perçoit, du contexte socioculturel… Les représentations sont dynamiques et évolutives. Elles sont individuelles et sociales à la fois ; elles permettent à l'individu de comprendre et d'avoir des actions concrètes sur le réel, et elles orientent les pratiques sociales et discours idéologiques de groupes sociaux donnés (Fixmer, 2008). Elles peuvent être tracées et se développent dans et par l'interaction, et il convient de les étudier dans les rapports sociaux et les contextes qui les génèrent. Leurs fonctions sont de l'ordre de la construction du réel et de la maitrise de l'environnement (Moore, 2003).

Margarida Cambra-Giné désigne par 'représentations-croyances-savoirs – RCS' ce qu'elle étudie auprès de futurs enseignants en formation initiale (Cambra Giné, 2003).

Pour nous, les croyances et savoirs, de même que les attitudes, font partie des représentations (cf. figure 2.2).

Ainsi, les représentations sont des états de compréhension du monde et de ses phénomènes, socialement partagés et individuellement teintés, qui se manifestent lorsque les personnes s'expriment et qui évoluent lorsque les personnes interagissent. En relation avec le développement professionnel des enseignants, nous considérons les représentations comme des indicateurs de propension à l'action. Le fait de les mettre en mots, de les questionner et de les confronter à d'autres manières de voir permet d'effectuer un travail sur elles, de les faire évoluer. De cette façon, l'interaction devient le lieu de formation par excellence, et elle est en même temps le lieu de recherche, où les changements des représentations peuvent être repérés.

Figure 2.2 : Représentation



2.2.5 Langues maternelles, langues secondes

Nous sommes consciente du fait que 'langues maternelles' est un terme parfois inapproprié, étant donné que beaucoup d'enfants apprennent plusieurs langues à la maison, qui ne sont pas forcément les langues de la mère. Nous sommes consciente aussi du fait qu'on a tendance à l'école à faire des amalgames : il existe assez souvent un écart entre la vraie langue de la maison, qui peut être une variété peu connue, et la langue désignée officiellement comme étant la langue maternelle de l'enfant en question. Nous utilisons le terme de 'langue première' pour désigner la première langue qu'un enfant a apprise - en suivant Block (Block, 2003) tout en sachant que ce terme est critiquable également, car la langue première n'est souvent pas la première langue pour une personne concernée ; une autre langue apprise plus tard peut très bien devenir plus importante par la suite. Nous utilisons également le terme de 'langue maternelle' puisque les participants à la formation l'utilisent.

Concernant la notion de 'langue seconde', elle est souvent utilisée pour désigner les langues qui sont apprises après la langue première et qui sont présentes dans le contexte de l'enfant ou de la personne (Mitchell & Myles, 2004; Swain, 2007). Block propose de dire plutôt 'autres langues' - puisqu'une langue seconde peut être la

troisième ou quatrième langue qu'une personne apprend. C'est pour cette raison que nous préférons parler tout simplement de l'apprentissage 'de langues'[22].

2.2.6 ZPD

Le concept de 'zone proximale de développement' ou 'zone du prochain développement', fondé par Vygotski, désigne les apprentissages qu'une personne peut effectuer si elle dispose de l'aide d'une autre personne.

> *« the zone of proximal development (...) is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. »*[23] p.86 (Vygotski, 1978).

Vygotski souligne que la prise en compte de la ZPD est plus importante pour la dynamique du développement intellectuel que le niveau actuel du développement.

> « la zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement. » pp. 352 (Vygotski, 1934, 1997).

Le terme 'proximal' ou 'prochain' indique que la personne qui apprend est sollicitée légèrement au-delà de ce qu'elle sait déjà faire. Ainsi, l'apprentissage précède le développement.

> *« the most essential feature of our hypothesis is the notion that developmental processes do not coincide with learning processes. Rather, the developmental process lags behind the learning process. »*[24] p.90 (Vygotski, 1978).

Cette sollicitation s'appuie sur la médiation sociale, la médiation instrumentale et culturelle, sur l'intersubjectivité et sur la position active de la personne qui apprend (Verenikina, 2003). Nous considérons que les apprentissages peuvent porter par exemple sur les composantes de la compétence professionnelle, notamment sur les aspects qui intéressent, interpellent, attirent la personne elle-même. En effet, en

---

[22] Non pas 'des' langues, mais de quelques langues qu'une personne précise est en train d'apprendre ; ces langues peuvent être différentes pour chaque personne, d'où 'apprentissage **de** langues'.

[23] Notre traduction : « la zone du prochain développement (...) est la distance entre le niveau actuel du développement tel qu'il est déterminé par la solution autonome de problèmes et le niveau potentiel du développement tel qu'il est déterminé par la solution de problèmes sous guidance adulte ou en collaboration avec des pairs plus avancés. »

[24] Notre traduction : « la caractéristique la plus essentielle de notre hypothèse est la conception selon laquelle les processus développementaux ne coïncident pas avec les processus d'apprentissage. Plutôt, le processus développemental suit le processus d'apprentissage. »

prenant en compte que derrière chaque pensée, il y a « la sphère motivante de notre conscience qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions » p.494 (Vygotski, 1934, 1997), nous prêtons attention à ce que disent les participants eux-mêmes sur les apprentissages qu'ils veulent réaliser, donc sur leur ZPD. Ash et Levitt relèvent que lors du travail dans la ZPD, les activités, pensées et intentions de tous les participants sont reliées et se transforment mutuellement (Ash & Levitt, 2003). Wells met en avant que la perspective de la ZPD combine celle du participant individuel avec celle de la pratique sociale.

> *« the ongoing activity can be seen either from the perspective of the individual participants acting with mediational means, or from that of the social practices in which they and the mediational means are involved (…) The value of the concept of the zpd is that it enables us to adopt both of these perspectives. »*[25] p.322 (Wells, 1999).

La double perspective, prenant en compte et les individus et la pratique sociale à l'intérieur de laquelle ils interagissent et apprennent, est exploitée au chapitre 8, portant sur la co-construction de savoirs professionnels en interaction.

La formation 'Ecole multilingue' intervient sur la ZPD du groupe ou sur celle des individus, selon le type d'activité. Par exemple, les thèmes qui sont traités en grand groupe sont choisis de manière à interpeller l'ensemble du groupe, alors que les défis liés à un projet plurilingue mis en œuvre par un participant sont définis de manière à solliciter tout spécifiquement le porteur du projet.

2.2.7 Autres notions

Pratiques : En suivant les théories socioculturelles, nous considérons les pratiques comme manières de mettre en œuvre des activités par les enseignants et par les élèves. Les pratiques ont un caractère social et situé ; l'apprentissage en fait partie intégrante.

> « *learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world*[26] » p. 35 (Lave & Wenger, 1991).

---

[25] Notre traduction : « l'activité qui est en train de s'accomplir peut être vue soit de la perspective de participants individuels agissant avec des outils de médiation, soit de celle des pratiques sociales dans lesquelles eux et les outils de médiation sont impliqués. (…) La valeur du concept de ZPD réside dans le fait qu'il nous permet d'adopter les deux perspectives. »

[26] Notre traduction : « apprendre est partie intégrante des pratiques sociales dans le monde vécu ».

Participants : Du point de vue d'une communauté apprenante, la formatrice fait partie des participants de la formation ; cependant nous la mentionnons toujours à part puisqu'elle tient un rôle différent de celui des autres.

Ressources : Nous désignons par 'ressource' tout ce qui aide à atteindre un but, à réaliser une action ou, plus particulièrement, à effectuer un apprentissage : ressources matérielles, personnes-ressources, ressources kinesthésiques, sensorielles, mentales, affectives, sémiotiques... (Edwards, Gandini, & Forman, 1998; Kress, 1997).

Élève/enfant : Nous utilisons le terme 'élève' lorsque nous évoquons le rôle scolaire de l'enfant, et le terme 'enfant' lorsque nous considérons l'enfant dans sa globalité, avec ses vécus et ressources scolaires et extra-scolaires. Lorsque le texte le demande, nous alternons entre les deux désignations afin d'éviter des répétitions.

Dans ce qui suit, nous décrivons le contexte et les intentions de la formation-recherche ; nous explicitons et argumentons la médiation du point de vue des contenus et modalités; nous décrivons les outils, argumentons leur choix et explicitons la manière de les utiliser ; nous caractérisons la recherche en deux volets, le premier portant sur la recherche accompagnant la formation et le deuxième portant sur la recherche sur la formation.

Nous suivons les catégories et sous-catégories de la grille de description des dispositifs de formation développée au chapitre précédent, à l'exception des 'effets réalisés' en termes de développement professionnel des participants et de la 'recherche/évaluation', qui seront traités au cours des chapitres 3-10.

2.3 Contexte

2.3.1 Initiatrice / formatrice

Initiatrice, conceptrice et formatrice, nous sommes nous-même enseignante du primaire. Depuis plusieurs années, nous participons en tant que collaboratrice scientifique à des projets de recherche sur le plurilinguisme à l'Université du Luxembourg (Portante et al., 2007; Portante et al., 2008). Ayant effectué notre

mémoire de DEA sur l'enseignement du français au Luxembourg avec la contribution de plusieurs enseignants (Elcheroth, 2004), nous avons voulu ouvrir notre travail sur une perspective plurilingue de l'apprentissage et mettre en mouvement une transformation des représentations et des pratiques enseignantes grâce à une véritable participation, et non une simple contribution, des enseignants. Alors que cette dernière approche a été utilisée lors de notre recherche de DEA, nous avons voulu cette fois-ci impliquer les enseignants dans un processus de co-construction de réponses et de solutions à des questionnements et problèmes qui se posent pour eux.

2.3.2 Contexte politique et scientifique local

La formation-recherche a pour toile de fond d'un côté la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe (Beacco & Byram, 2003; CCE, 2003, 2005). Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, la vision du Conseil à l'égard du plurilinguisme est expliquée :

> « Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maitrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le 'locuteur natif idéal' comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. » p.11 (CE, 2001).

Le référentiel européen pour la formation des enseignants de langues étrangères (Kelly & Grenfell, 2005) souligne, entre autres, l'importance :

- de l'articulation théorie-pratique ;
- de la formation aux technologies de l'information et de la communication ;
- de l'évaluation critique des programmes d'enseignement nationaux ;
- de l'adaptation des méthodes d'enseignement au contexte éducatif et aux besoins individuels des apprenants ;
- de l'évaluation critique, du développement et de l'utilisation des supports et ressources pédagogiques ;
- du développement de la pratique réflexive ;
- de la formation à la recherche-action et de l'intégration de la recherche dans l'enseignement ;

- d'une formation aux valeurs sociales et culturelles, à la diversité des langues et cultures ;
- de l'apprentissage de langues et cultures étrangères.

Sur le plan national, une expertise de la politique linguistique éducative a été effectuée par le Conseil de l'Europe en collaboration avec des experts luxembourgeois (CE, 2005-2006). Le constat est fait que les enseignants, s'ils maitrisent bien les trois langues de l'école (luxembourgeois, allemand, français), ils s'en tiennent à un enseignement cloisonné et ne prennent pas en compte les autres langues des enfants. En outre :

> « Plusieurs domaines sont encore insuffisamment développés dans la formation initiale et continue des enseignants. Un premier domaine concerne les questions didactiques de l'intégration de l'enseignement des langues et des matières non linguistiques … Un second domaine porte sur l'alternance dans l'utilisation de différentes langues au cours du même enseignement, pratique plurilingue qui est une réalité pédagogique souvent improvisée, dont les conditions optimales sont peu connues des enseignants. Le troisième concerne l'activité de médiation entre les langues, c'est-à-dire de transmission d'une information d'une langue à une autre ou le rôle d'intermédiaire entre des locuteurs de deux langues différentes, situations évidemment fréquentes dans un contexte multilingue… » p. 27 (CE, 2005-2006).

Il faudrait donc que la formation prenne en compte la didactique intégrée des langues et de disciplines non linguistiques, la gestion de l'alternance et la gestion des modes de traduction d'une langue à une autre. Suite à cette expertise, le MEN luxembourgeois établit un Plan d'action pour les langues (MENFP, 2007). Le Plan d'action se montre prudent face au plurilinguisme. Il recommande cependant d'ouvrir l'enseignement aux contextes et aux apports langagiers des enfants dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité.

> « Il faut lutter contre le clivage qui existe entre le monde de l'école et le monde 'réel' des enfants, ce qui aidera à motiver les élèves et leur permettra éventuellement de mieux comprendre l'école et ses finalités. Il ne faut pas ignorer non plus que l'école n'est qu'un endroit d'apprentissage parmi d'autres. » p.21 (MENFP, 2007).

> « Le Plan d'action encourage les enseignants à redécouvrir l'importance de la gestion de l'hétérogénéité des situations et des niveaux qu'ils rencontrent dans leurs classes. De cette façon, la place accordée aux langues dans l'enseignement reflètera plus fidèlement la composition et l'évolution de la société. **Les apports des élèves, qui auront l'occasion d'employer et de valoriser leur langue maternelle, ne seront plus perçus comme une contrainte supplémentaire, mais comme une opportunité qui se pose en source d'enrichissement[27].** » p.89 (MENFP, 2007).

---

[27] Mis en gras par nous.

Ce plan est un des éléments précurseurs de la réforme de l'école fondamentale qui a débuté en 2009. Dans le cadre de cette réforme, un nouveau Plan d'études, fondé sur des socles de compétences, est mis en place. Au moment de la conception et de la réalisation de notre formation expérimentale, uniquement un document provisoire est disponible (MENFP, 2006). Dans ce document, une place est accordée à la diversité des langues, mais uniquement au cycle 1, concernant les enfants de trois à six ans. Dans la loi de 2009, l'éveil aux langues (désigné maintenant par l'expression 'ouverture aux langues') est inscrit dans tous les cycles de l'école fondamentale (MENFP, 2009b).

En même temps, un groupe pour l'ouverture aux langues se constitue dans le cadre du Service de la scolarisation des enfants étrangers du MENFP. Il a pour buts d'offrir des formations continues, notamment avec Claudio Nodari et Christiane Perregaux, d'adapter au contexte luxembourgeois le matériel suisse pour l'éveil aux langues (Perregaux et al., 2003), d'éditer une brochure d'information à l'intention des enseignants (MENFP, 2010) et de créer le projet d'une valise itinérante plurilingue à destination des classes intéressées.

La formation-recherche 'Ecole multilingue' a pour toile de fond d'un autre côté des recherches qui ont été menées au Luxembourg. A l'Université du Luxembourg, une recherche ethnographique a été effectuée dans des classes luxembourgeoises, afin de se faire une image plus concrète de l'utilisation des langues, des stratégies des enfants et des stratégies des enseignants concernant l'apprentissage des langues. Des chercheurs ont suivi plusieurs classes pendant une durée de deux ans, en précoce-préscolaire, préscolaire-1ère année primaire, 2e-3e année primaire, correspondant à l'apprentissage du luxembourgeois et aux passages du luxembourgeois à l'allemand, puis au français. (Portante et al., 2007).

> « L'analyse de pratiques scolaires innovantes montre que la diversité linguistique et culturelle … peut fonctionner comme ressource réelle pour les apprentissages à l'école. Elle permet d'enrichir les pratiques langagières dans la classe en s'alimentant des contextes complexes des enfants. Les ressources multiples que les enfants apportent à l'école élargissent ainsi leurs possibilités de participation et donc d'apprentissage. L'utilisation de toutes les langues des enfants est légitimée et encouragée par des interventions ciblées des enseignants dans des groupes restreints d'élèves. Le fait de considérer les enfants comme des locuteurs compétents de leur propre langue permet à tous les participants de construire un espace d'apprentissage plurilingue par un effort partagé de coopération. » p.3 (Portante et al., 2007).

Le travail en 'groupes restreints' et les 'interventions ciblées' des enseignants, encourageant la participation des enfants avec toutes leurs ressources, sont mentionnées comme moyens d'une pédagogie du plurilinguisme. L'analyse montre également que la négociation d'objets d'apprentissage communs contribue à la création d'espaces 'discursifs plurilingues' dans lesquels les élèves deviennent experts et peuvent prendre en charge une partie du déroulement des apprentissages.

Certains articles scientifiques présentent une anlayse du contexte plurilingue luxembourgeois et des enjeux et difficultés qui en résultent pour l'enseignement et l'apprentissage à l'école (Frisch-Desmarez & Vervier, 2003; Weber, 2008; Weber & Horner, 2008). D'autres présentent une étude des représentations et/ou stratégies d'enfants agissant dans ce contexte (Kirsch, 2006; Maurer, 2008; Maurer & Roth-Dury, 2008; Maurer-Hetto, 2008). Une recherche européenne, à laquelle des chercheurs luxembourgeois ont participé, a défini des « pistes pour les décideurs », portant sur les manières d'enseigner les langues, par exemple « exploiter les compétences déjà acquises et multiplier les interactions », ou encore « différencier les objectifs et viser des compétences interculturelles » (Androulakis et al., 2007). Un ouvrage récent portant sur la formation d'enseignants concernant le plurilinguisme au Luxembourg et dans d'autres pays, met au centre une approche critique et réflexive (Ehrhart, Hélot, & Le Nevez, 2010).

D'autres recherches sur la formation des enseignants, qui ont eu lieu en Suisse, en France ou en Belgique, nous ont fourni des informations sur la mise en œuvre d'une approche réflexive (Snoeckx, 2008), du travail sur les représentations (Baillauquès, 2001), de l'articulation formation-pratique et du travail sur extraits vidéo (Paquay & Wagner, 2001). Des recherches sur l'utilisation des nouvelles technologies en éducation et en formation, ainsi que sur l'apprentissage collaboratif en ligne, ont complété ces informations (Alava, 2000; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

2.3.3 Institutionnalisation et financement

La formation a été proposée au SCRIPT, qui l'a intégrée dans son catalogue d'offres en formation continue. Nous avons contacté des enseignants susceptibles de s'intéresser au projet afin de les recruter comme participants. La formation continue

est du ressort du MENFP, alors que la formation initiale, dispensée depuis 2003 par l'Université du Luxembourg, est du ressort du Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

2.3.4 Contexte socioculturel et institutionnel

Le Luxembourg se caractérise par son trilinguisme institutionnalisé et généralisé, et également par un taux de résidents étrangers de 42,55% en 2008[28], ainsi que par le fait que 38% de sa population active vient quotidiennement d'un des pays limitrophes[29]. Il en résulte une pluralité de cultures et de langues qui se côtoient et entrent en contact. Concernant les enfants de l'âge préscolaire et primaire, le taux d'étrangers est de 43,8% (MENFP, 2009a).

Une enquête réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'adultes responsables d'enfants de 3 à 9 ans en 2004 a montré que 51% de ces personnes parlent le luxembourgeois comme première langue avec leurs enfants ; pour 19%, c'est le portugais, et pour 14%, le français. Ces personnes sont quasi unanimes pour dire que leurs enfants maitrisent bien le luxembourgeois, et beaucoup d'enfants parlent le luxembourgeois à la maison avec leurs frères et sœurs, même si la langue des parents est une autre. L'étude fait ressortir que le français est la langue la plus utilisée sur le marché du travail (Fehlen, 2009). Dans leur temps libre, les enfants sont en contact avec une grande variété de langues, par exemple *via* les médias (Maurer-Hetto, Fixmer, & Boualam, 2007).

Le Luxembourg a trois langues officielles (loi de 1984) : le luxembourgeois comme langue nationale, le français et l'allemand. Le français est langue véhiculaire dans des secteurs comme la restauration et le bâtiment, et également langue de l'administration et de la juridiction. Sa position forte dans le monde économique et scientifique est mise en question aujourd'hui par l'anglais. Le luxembourgeois, loin de disparaitre, est accepté par les jeunes issus de l'immigration, dont bon nombre le mélangent volontiers avec leurs autres langues pour former une variante langagière luxembourgo-franco-portugaise. La position du luxembourgeois a été renforcée par

---

[28] www.statec.lu

[29] BaleineBis p.12

la fixation des règles de l'orthographe en 1999, et par l'introduction de la loi de la double nationalité, qui pose comme condition, entre autres, une certaine connaissance de la langue luxembourgeoise orale, en 2008. On peut rajouter qu'il existe plusieurs variétés de luxembourgeois, qui sont autant de dialectes de cette *koiné* (Fehlen, 2009).

A l'école, tous les enfants apprennent le luxembourgeois au 'précoce' (3 ans) et au 'préscolaire' (4-6 ans) ; ils apprennent tous à lire et à écrire en allemand en 1ère année d'études ; en 2e année d'études, ils apprennent le français à l'oral, pour entamer l'écrit en 3e année d'études. Les langues de l'école fondamentale sont donc le luxembourgeois, l'allemand et le français, dans cet ordre, l'allemand servant de langue d'enseignement pour les disciplines non linguistiques. Au secondaire, l'anglais est introduit ; d'autres langues peuvent suivre, et le français devient progressivement langue d'enseignement dans le secondaire général. Un système exemplaire pour une Europe plurilingue ? Certaines voix sont sceptiques : les élèves devraient pouvoir choisir leur langue d'alphabétisation (Weber, 2008); leurs ressources langagières devraient être mieux mises à profit et des ponts devraient être créés entre les « îlots de liberté » de moments plus informels, où ils s'expriment avec toutes leurs ressources langagières, et le « marché linguistique légitime » des apprentissages scolaires où ils sont censés répondre aux normes courantes (Maurer & Roth-Dury, 2008).

Non, le système n'est pas exemplaire : les chiffres clés de l'Education nationale et l'étude PISA de 2006 montrent que les enfants issus de l'immigration réussissent moins bien que les enfants luxembourgeois. Le rapport luxembourgeois de l'étude PISA 2006 indique que ces enfants sont moins souvent orientés vers les filières plus exigeantes de l'enseignement secondaire et que leurs « retards scolaires » correspondent en moyenne à un an et demi à deux ans dans le système éducatif luxembourgeois (Bertemes et al., 2007). L'étude PISA fait ressortir en outre des résultats généralement faibles pour le Luxembourg. Une étude récente du système éducatif luxembourgeois met en évidence les deux défis majeurs auxquels doit s'attaquer la politique éducative, à moins de vouloir maintenir un système peu efficace et inéquitable : la gestion de l'hétérogénéité, qui se caractérise à l'heure actuelle par le redoublement, la séparation après la 6e année primaire, et la

ségrégation des enfants 'à grandes difficultés' ; et le pilotage du système, qui consiste actuellement avant tout en une politique des *inputs* (moyens financiers, programmes, instructions…) sans se soucier suffisamment des résultats, ni de l'accompagnement des mesures prises, ce qui a pour conséquence une uniformisation des contenus et des méthodes d'enseignement et une certaine déresponsabilisation des enseignants et des établissements (Dierendonck et al., 2008). Notre travail de thèse s'inscrit ainsi dans la recherche de solutions à ces défis, dans la mesure où la gestion du plurilinguisme peut être exemplaire de la gestion de l'hétérogénéité en général. L'élaboration d'un nouveau modèle de formation prenant en compte la gestion de la diversité linguistique constitue une contribution à la nécessité de penser l'accompagnement de la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

Pour terminer cette section, nous faisons référence à une recherche sur la formation continue au Luxembourg (Masselter, 2004). Il en ressort que les enseignants aimeraient des formations :

- qui les aident à améliorer leurs stratégies d'enseignement et les apprentissages des élèves ;
- qui soient proches de leur pratique et de leur lieu de travail ;
- qui leur donnent la possibilité d'être actifs et de négocier les contenus avec le formateur.

L'étude conclut entre autres sur le besoin en projets qui pourraient prendre la forme de recherches-actions et qui analyseraient les interactions entre formateurs et praticiens et la mise en relation entre formation continue et pratique enseignante.

2.4 Intentions

2.4.1 Finalités

Les finalités sont :

- construction de nouvelles représentations, favorisant la pédagogie du plurilinguisme, dont conceptions, croyances, savoirs, attitudes concernant (1) les théories de l'enseignement-apprentissage de langues et la pédagogie du plurilinguisme, par exemple en didactique de la langue scolaire comme langue à

apprendre, en didactique du plurilinguisme, en méthodes de l'éveil aux langues, en didactique de la littératie en plusieurs langues, en didactique intégrée de langues et/ou de disciplines non linguistiques, selon les besoins des participants ; (2) les contextes et processus d'apprentissage des élèves ; (3) les pratiques en relation avec l'apprentissage de langues et le plurilinguisme ;

- construction de manières d'analyser les processus d'apprentissage des élèves ;
- construction de manières de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer des pratiques plurilingues innovantes.

2.4.2 Objectifs visés

Les objectifs pour les enseignants sont les suivants :

- concevoir le multilinguisme des enfants comme chance pour apprendre et pour s'épanouir ;
- trouver, à travers la réflexion commune sur des supports (enregistrements vidéo, textes théoriques et pédagogiques, matériel didactique), des voies pour utiliser le multilinguisme des enfants comme ressource dans les pratiques pédagogiques ;
- élaborer et mettre en œuvre, avec l'aide et le retour critique du groupe, un projet personnalisé, adapté à la classe, qui fait connaitre, valorise et développe les langues des enfants.

Les objectifs pour les enfants, dépendant du projet choisi, sont les suivants :

- apprendre quelques mots dans les langues des autres dans une perspective de découverte, de valorisation et d'apprentissages interculturels ;
- faire des comparaisons entre les langues (qu'est-ce qui se ressemble ? qu'est-ce qui est différent ?) dans une perspective d'apprentissages linguistiques et de réflexions sur les langues (réflexions métalinguistiques) qui préparent le terrain pour un apprentissage plus systématique des langues ;
- utiliser plusieurs langues comme ressources pour créer un texte, une affiche, un répertoire de mots (un petit dictionnaire)… dans la perspective de mettre à profit la diversité pour mieux s'exprimer.

2.5 Médiation

2.5.1 Principes de médiation

Type de formation et conceptions sous-jacentes

En cohérence avec notre conception socioconstructiviste et socioculturelle, le développement professionnel est un processus de co-construction de sens et de participation dans des communautés apprenantes.

Ceci a plusieurs conséquences :

- une communauté apprenante est constituée selon des critères bien définis afin que les doutes, questionnements, ambivalences et critiques puissent être exprimés dans un cadre sécurisé et mis au service d'un développement professionnel (McLaughlin & Talbert, 2006) ;
- l'accompagnement par le formateur vise les ZPD des participants ;
- un environnement riche est mis en place, afin de mettre les participants en relation directe avec des ressources et des personnes-ressources pour la pédagogie du plurilinguisme.

La formation s'inscrit en outre dans une approche réflexive (Perrenoud, 2001; Schön, 1983; 1991, 1996; Snoeckx, 2008). Visant la responsabilisation de l'enseignant pour sa propre construction professionnelle, la formation propose aux participants des contacts, entre eux et avec d'autres personnes-ressources, du matériel et des ressources bibliographiques, pour leur permettre d'en profiter à leur manière. L'établissement de contacts plus informels, d'échange, d'entraide ou de collaboration entre les participants et l'utilisation autonome du matériel et d'une plate-forme Internet sont visés, considérant que ces dimensions vont contribuer à des changements durables.

Contenus

Les contenus sont choisis en fonction des besoins et souhaits exprimés par les participants, ainsi qu'en fonction de l'analyse de leurs apports qui est effectuée de manière continue par la formatrice. Les contenus possibles, entre lesquels le choix

est à effectuer par la formatrice en fonction des souhaits exprimés par les participants et des besoins constatés par la formatrice, sont les suivants :

- enseignement-apprentissage de langues et pédagogie du plurilinguisme, notamment théories de l'enseignement-apprentissage de langues (Lantolf, 2000; Lantolf & Poehner, 2008; Van Lier, 1996, 2004) ; approches dites plurielles (Candelier, 2008), dont le *language awareness* (Hawkins, 1999), l'éveil et l'ouverture aux langues (Candelier, 2003; Perregaux et al., 2003), l'intercompréhension entre langues voisines, la didactique intégrée de langues et/ou de disciplines non linguistiques (Cavalli, 2005); didactique(s) du plurilinguisme (Dinvaut, 2008; Wiater, 2006; Zellerhoff, 2009);
- contextes des élèves et pédagogie interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1986; 2004), expériences en pédagogie/médiation interculturelle ;
- participants, notamment leurs biographies langagières et identités professionnelles, leurs représentations sur une pédagogie du plurilinguisme 'idéale', leurs questionnements, besoins et souhaits ;
- recherche, notamment concepts et procédés pour l'analyse d'extraits vidéo de pratiques scolaires plurilingues, vue d'ensemble sur la recherche sur le plurilinguisme ;
- pratique, notamment pratiques actuelles et pratiques en devenir des participants, expériences concernant la mise en ouvre de projets bi-plurilingues, pratique et politique éducative.

Modalités

Nous avons constaté qu'une durée minimale d'un an doit être envisagée pour que la formation puisse produire les finalités visées. D'un autre côté, une formation ne doit pas durer trop longtemps, sinon elle risque de ne plus être suivie par beaucoup de monde. Dans cette tension entre développement durable et ergonomie, nous fixons la durée de la formation à une année scolaire. Il en résulte que la recherche sur les pratiques, réalisée avec les participants, se tient dans un cadre modeste.

A côté de séances de formation régulières, planifiées à l'avance et ajustées au fur et à mesure pendant et après chaque séance, chaque participant est encouragé à réaliser un projet plurilingue dans sa classe ; une séance est filmée et des extraits en sont

analysés en formation. Les séances de formation sont structurées en plusieurs temps : temps d'explication et d'information de la part du formateur, temps de réflexion ou d'élaboration en petits groupes ou seul, temps de mise en commun, de partage d'expériences et de discussion en grand groupe. L'accès à des ordinateurs et à Internet, ainsi qu'à du matériel pédagogique et didactique est garanti pendant les séances ; des documents, des outils pour la conception et la documentation[30] des projets plurilingues, ainsi qu'un forum de discussions sont en ligne pour toute la durée de la formation.

Une pré-séance sert à expliquer le concept de formation et le cadre à respecter, à recueillir les attentes et représentations des participants et à fixer les dates et lieux de formation. Les dates et lieux de formation sont fixés en fonction des participants.

Rôle de la formatrice

La formatrice a une fonction de modération des activités en groupe et une fonction d'accompagnement de la conception et mise en œuvre des projets personnalisés. Elle est conceptrice dans le sens qu'elle élabore en détail la planification et l'organisation du travail, adaptés au contexte et aux participants et ajustés au fur et à mesure des apports des participants. Afin de réaliser ces adaptations, il lui incombe une tâche de recherche : prélever des données sur le déroulement de la formation et les analyser à plusieurs moments stratégiques au cours de l'année de formation. Dans le rôle de chercheure, elle enregistre des pratiques innovantes de participants et en choisit des extraits dont elle réalise des transcriptions et fait faire des traductions dans le cas de langues qu'elle ne comprend pas.

Les interventions et fonctions de la formatrice sont étudiées en détail au chapitre 10.

2.5.2 Dispositif programmé contextualisé

Le dispositif programmé, conçu a priori, s'inscrit dans le contexte luxembourgeois et est marqué par les savoirs spécifiques de la formatrice. Le nombre de séances est fixé, les activités sont définies et réparties sur les différentes séances. Un plan de

---

[30] Par 'documentation' nous entendons un assemblage de documents qui donnent à voir le déroulement et les produits du projet (photos, petits films, dessins, textes, documents audio…).

formation, qui indique également les échéances pour la mise en œuvre et l'évaluation des projets plurilingues, est établi. Ce qui en résulte est un dispositif contextualisé, qui sera ajusté aux apports et besoins constatés des participants au fur et à mesure de la formation. Les procédures d'ajustement sont expliquées au chapitre 4.

Conceptions spécifiques sous-jacentes

En plus des fondements théoriques du modèle général, nous nous basons sur les recherches que nous avons réalisées pour notre mémoire de DEA (Elcheroth, 2004) et dans le cadre du groupe de recherche sur le plurilinguisme à l'université du Luxembourg (Portante et al., 2007; Portante et al., 2008).

De notre première recherche, nous retenons :

- les contraintes auxquelles les enseignants se sentent exposés concernant l'exercice de leur profession en général et l'enseignement des langues en particulier ;
- les effets que produit sur eux le fait d'être observé, filmé, interviewé par le chercheur et les précautions à prendre pour que l'enseignant ne se sente pas jugé, mais au contraire, que le chercheur lui propose des moyens supplémentaires pour s'exprimer, pour se poser des questions et pour mettre à l'essai de nouvelles pratiques en toute confiance ;
- l'importance d'une formation qui aide l'enseignant à prendre de la distance par rapport à certaines contraintes perçues, à décloisonner son enseignement de langues et à donner une part d'initiative aux élèves.

Des recherches effectuées par le groupe de recherche sur le plurilinguisme à l'université du Luxembourg, nous retenons:

- l'importance de prendre en compte les ressources plurilingues des enfants et de les mettre à profit pour qu'ils s'engagent réellement dans les apprentissages afin que leur « investissement identitaire » et leur « engagement cognitif » soient optimaux (Cummins, 2006) ;
- l'importance de parler aux enfants, de les écouter attentivement, de leur répondre d'une manière compréhensible pour eux et de co-construire avec eux du sens à partir de leurs expériences, partant de l'hypothèse que c'est de cette manière qu'ils

développent non seulement leur rapport au monde, mais aussi leur langage (Wells, 1986; Wells, 1999) ;

- la prise de conscience du fait que les mots de chaque langue et de chaque manière de parler sont habités par les « voix » des personnes qui les prononcent et de celles qui les ont utilisés avant ; qu'ils portent les traces des contextes dans lesquels ils ont été utilisés ; qu'ils contiennent également les « voix » de leurs destinataires (Bakhtin, 1981; Bakhtin, 1986; Wertsch, 1991) et que ceci peut devenir une ressource puissante pour les apprentissages ;
- la prise de conscience du fait que les enfants puisent dans tout ce qui les entoure pour construire du sens et pour s'exprimer, et que les jeux, bricolages, dessins etc. sont porteurs de ressources et de liens affectifs enrichissant les apprentissages (Kress, 1997).

Modalités spécifiques

Le dispositif se décline en dix séances de trois heures, réparties sur une année scolaire, sur la base de deux hypothèses :

- une rencontre par mois est nécessaire et suffisante pour enclencher et nourrir un processus de changement durable,
- une durée de trois heures par séance est nécessaire et suffisante pour mettre en place un échange d'informations, d'idées et de points de vue, une élaboration et une réflexion approfondies, et pour permettre aux participants de consulter le matériel mis à disposition et de nouer des contacts moins formels.

Ces hypothèses sont à vérifier par la suite.

Le tableau 2.1 ci-dessous renseigne sur la planification programmée de la formation en indiquant les contenus, activités et outils prévus pour chaque séance.

Tableau 2.1: Contenus, activités et outils de la formation

Séan-ces	Contenus	Activités	Outils
00 (pré-séan-ce)	Présentations modalités et conditions de la formation-recherche ; pratiques actuelles et attentes des participants.	Présentation par la formatrice ; tour de table.	Descriptif de la formation ; textes polycopiés.
01	Biographies langagières et pratiques plurilingues idéales des participants ; travail sur textes (construction de sens, ressources) ; introduction au site Internet.	Tour de table ; travail en petits groupes et mise en commun ; présentation par la formatrice et premiers essais des participants.	Extraits de textes de Kress et de Wells en anglais ; résumé de ces extraits écrits en français par la formatrice.
02	Rappel séance précédente ; travail sur nouveaux textes (*social languages, speech genres, voices*) ; analyse de pratiques vidéo-enregistrées (banque de données de l'UniLu).	Tour de table ; travail en petits groupes et mise en commun ; visionnement en commun et explications de la formatrice ; travaux en petits groupes et mise en commun.	Extraits de textes de Wertsch et résumés français écrits par la formatrice ; extraits vidéo (sur le site); transcriptions et description du contexte des extraits.
03	Présentation d'une analyse des mêmes pratiques ; réflexion sur l'apprentissage des langues et le plurilinguisme en recherche et dans le contexte politique ; premières idées pour les projets plurilingues.	Présentation par la formatrice et discussion ; présentation par la formatrice, entrecoupée de moments en individuel, puis en petit groupe, suivis chaque fois d'une mise en commun et discussion ; travail en petits groupes ou individuel et conseils de la formatrice.	Présentation *power-point* de l'analyse ; présentations *power-point* 'apprentissage de langues' et 'plurilinguisme'.
04, 05, 06	Rencontres (à voir : pratiques de la bibliothèque multiculturelle, école européenne, film du théâtre interculturel de l'école A, médiateurs interculturels du MENFP, représentants d'un projet inter-écoles franco-allemand, chercheure sur le plurilinguisme à l'école…) ; élaboration des projets.	Présentation par des personnes-ressources invitées et questions des participants ; travail en petits groupes et conseils de la formatrice ; mise en commun et discussion.	Fiche d'utilisation des *webfolios* et canevas pour l'élaboration des projets.
07	Récapitulation et mise en lien ; bilan intermédiaire avec réflexion personnelle sur formation et projet plurilingue.	Présentation par la formatrice et discussion ; travail individuel ; mise en commun et discussion.	Présentation *power-point* : rappel des thèmes essentiels de la formation ; fiche « bilan intermédiaire et réflexion ».
08, 09	Présentation et analyse de pratiques vidéo-enregistrées (pratiques enregistrées dans les classes des participants).	Visionnement en commun et explications des participants ; travail en petits groupes ; mise en commun et discussion.	Extraits vidéo sur cd-rom et transcriptions ; présentation ppt ; affiche « questions de recherche ».
10	Bilan ; présentation des *webfolios*	Travail individuel ; mise en commun et discussion ; présentation par les participants et discussion.	Questionnaire ; *webfolios* des participants et de leurs classes.

Les attendus des différentes séances sont les suivants :

La pré-séance 00 vise à donner aux participants les informations nécessaires et à recueillir leurs attentes par rapport à la formation.

La séance 01 sert à recueillir de plus amples renseignements sur les participants : sur leur propre vécu en relation avec les langues et le plurilinguisme, ainsi que sur leurs représentations pédagogiques par rapport au plurilinguisme à l'école. Dans un deuxième temps, un travail sur des textes choisis vise à créer une base théorique commune.

La séance 02 est destinée d'une part à étendre et à approfondir le travail sur textes et la construction de la base théorique commune, et d'autre part à relier la réflexion théorique à des observations pratiques *via* des extraits vidéo.

La séance 03 a pour buts (1) d'approfondir et d'étendre la mise en lien entre base théorique commune et observations de pratiques enregistrées, (2) de faire voir comment un extrait vidéo peut être analysé en recherche, (3) de relier les questions, attentes et représentations évoquées par les participants à des informations provenant du contexte politique d'une part et du contexte de la recherche sur le bi-plurilinguisme et sur l'apprentissage de langues secondes d'autre part, (4) de faire un pont entre les réflexions précédentes et l'envisagement de nouvelles pratiques.

Les séances 04, 05 et 06 sont destinées d'un côté à créer un 'trésor' commun d'expériences relatées et de réflexions sur ces expériences relatées, et d'un autre côté à concevoir et planifier de nouvelles pratiques plurilingues en prenant appui sur un canevas[31] ou plutôt d'une grille élaboré(e) par la formatrice et en suivant ses conseils. La rencontre avec Christine Hélot a pour but plus spécifiquement de permettre aux participants 'd'entrer dans l'esprit de la recherche' et d'obtenir des informations et idées pour les petites recherches qu'ils vont mener sur leurs nouvelles pratiques.

---

[31] Dans le théâtre, le canevas est un synopsis général schématisant les lignes principales du scénario. Habituellement mémorisé, souvent consigné par écrit (mais pas toujours), le canevas précise nettement chacune des phases narratives du déroulement du spectacle sans entrer dans le détail méticuleux du jeu, des déplacements des acteurs ou du contenu textuel des répliques. Tout en suivant les étapes du canevas, les acteurs sont donc chargés d'en meubler l'action par leur jeu effectif, par leur texte semi-improvisé et par les lazzis. Le jeu varie donc à chaque représentation tandis que le canevas demeure stable. de http://fr.wikipedia.org/wiki/Canevas le 26.07.10.

La séance 07 tend d'abord à rappeler les contenus reconnus comme importants par la formatrice et par les participants, à les réfléchir encore une fois et à les synthétiser. Elle tend ensuite à repasser en vue la conception des projets plurilingues sous cet éclairage, et à aborder la mise en œuvre des projets sous l'angle de la recherche, notamment concernant les questions qu'on peut se poser et les données qu'on peut recueillir pour répondre à ces questions .

Les séances 08 et 09 ont pour buts (1) de mettre en commun les nouvelles pratiques et expériences des participants, de mener une réflexion commune à ce propos et de permettre ainsi à chacun de profiter des expériences des autres, (2) de mener à bien la recherche sur les nouvelles pratiques en analysant les données recueillies dans les classes des participants, d'enrichir ou de reconstruire de cette manière les représentations concernant les apprentissages des enfants et de co-construire des capacités d'analyse de ces processus.

La séance 10 sert d'une part à recueillir des données pour la recherche sur la formation (questionnaires) et à donner aux participants l'occasion de mener une réflexion outillée sur leur développement professionnel et sur la formation, d'autre part à mettre en perspective une 'diffusion' des travaux réalisés via la finalisation des *webfolios*, contenant la documentation des projets plurilingues, et via leur mise en ligne officielle, mais également à se réjouir collectivement des choses accomplies et à faire la fête ensemble.

2.6 Outils

2.6.1 Catégorisation des outils

Les outils qui sont utilisés dans le cadre de la formation 'Ecole multilingue' peuvent être classés selon leurs fonctionnalités. En effet, il s'agit d'outils qui servent :

- à l'organisation de la formation (outils 'organisateurs'); ces outils permettent à la formatrice et aux participants de prévoir et de discuter le déroulement de la formation et de le modifier le cas échéant ;
- à la formation des participants (outils 'formateurs') ; dans cette catégorie, une distinction est introduite entre outils 'formateurs généraux' qui sont à disposition des participants tout au long de la formation, et outils 'formateurs spécifiques d'une

activité de formation' qui sont destinés à être utilisés par eux à un moment précis de la formation ;

- à la planification des ajustements de la formation (outils 'planificateurs') ; ces outils sont utilisés par la formatrice dans le but d'ajuster la formation aux besoins exprimés par les participants et/ou identifiés par la formatrice;
- au traçage des données pour la recherche (outils 'de traçage') ; ces outils sont utilisés par la chercheure afin de conserver des traces du processus de formation et de les analyser par la suite ;
- à la description de 'phénomènes' de formations (chapitre 1) ou de pratiques pédagogiques (chapitre 6) ; ce sont des outils 'descriptifs' tel l'outil C-IMOE-R utilisé et développé au chapitre 1 pour décrire sur un même mode toutes les formations répertoriées ;
- à l'analyse de données (outil 'd'analyse'), notamment le logiciel NVivo8.

Tous les outils sont répertoriés dans le tableau 2.2 ; la deuxième colonne indique les numéros de l'annexe où les outils peuvent être trouvés.

Les outils 'organisateurs', 'formateurs' et 'planificateurs' vont être décrits et argumentés dans ce qui suit. Nous expliquerons également la manière dont les outils 'formateurs' sont censés être utilisés.

Les outils 'organisateurs'– à part les deux premiers – et les outils 'planificateurs' ont cette spécificité qu'ils constituent également des outils 'de traçage' du processus d'ajustement de la formation.

Les outils 'de traçage' proprement dits et l'outil 'd'analyse' NVivo8 vont être exposés au sous-chapitre 2.7 intitulé 'Recherche'. La grille d'analyse intermédiaire des séances de formation sera introduite au chapitre 3.

Les outils 'descriptifs' sont explicités au chapitre 1 (C-IMOE-R) et au chapitre 6 (grilles descriptives des enregistrements des projets plurilingues, des pratiques innovantes plurilingues et des 'profils réflexifs' des participants).

Tableau 2.2 : Catégorisation des outils

Outils	Annexe
Outils pour la formation	
Outils 'organisateurs'	
Publication de la formation	2.1
Descriptif de la formation	2.2
Plan de formation initial	2.3.1
Plans de formation intermédiaires	2.4
Ordres du jour programmés (au fur et à mesure de la formation)	2.5.1
Organisation de la recherche	2.6
Présentation ppt : projets plurilingues des participants	2.7
Affiche : questions de recherche	2.8
Outils 'formateurs généraux'	
Livres et matériel didactique mis à disposition	3.1
Liste de références à disposition des participants	3.2
Site Internet : présentation de la plate-forme et discussion; *webfolios*	3.3 ; 6.4
Textes polycopiés : liste ; textes intégraux	3.4 ; DVD
Projets plurilingues des participants	
Outils 'formateurs spécifiques d'une activité de formation'	
Extraits de textes de Wells et de Kress et résumés en français par la formatrice	4.1
Extraits de textes de Wertsch	4.2
Extraits vidéo UniLu : liste descriptive et fiche à disposition des participants ; extraits vidéo	4.3.1 ; DVD
Extrait vidéo UniLu 'Forts ensemble–la bataille de classe' : prés. ppt de l'analyse, transcription ; extrait vidéo	4.4 ; DVD
Présentation ppt sur le plurilinguisme	4.5
Présentation ppt sur l'apprentissage de langues secondes	4.6
Canevas pour l'élaboration des projets, fiche d'utilisation des *webfolios* et affiche 'canevas	4.7
Présentation ppt 'Bilan intermédiaire et réflexion'	4.8
Fiche 'Bilan intermédiaire et réflexion'	4.9
Propositions de la formatrice pour la documentation et l'évaluation des projets plurilingues	4.10
Extraits vidéo des pratiques innovantes des participants : liste descriptive ; transcriptions et extraits vidéo	4.3.2 ; DVD
Outils pour la recherche accompagnant la formation	
Outils 'planificateurs'	
Analyses intermédiaires des séances de formation : analyse de la réunion 00a , grille d'analyse intermédiaire et analyses intermédiaires de toutes les séances	5.1
Réponses des participants 'Bilan intermédiaire et réflexion'	5.2
Définition des questions de recherche des participants / des données à recueillir sur leurs projets plurilingues	5.3
Outils pour la recherche sur la formation	
Outils 'de traçage'	
Plan de formation réalisé	2.3.2
Ordres du jour réalisés	2.5.2
Affiches produites à propos des extraits de textes de Wells et de Kress	6.1
Questionnaire et réponses au questionnaire	6.2
Transcriptions des séances de formation et compléments du journal de bord	10
Transcription de la 'post-séance' un an après la formation	DVD
Enregistrements des séances de formation	/
Fiches descriptives des enregistrements des projets plurilingues	6.3
Fiches descriptives des pratiques innovantes plurilingues des participants	6.4
Fiches descriptives des 'thèmes personnels' des participants	6.5
Contenus des *webfolios* des participants	6.6
Produits des projets plurilingues	DVD
Journal de bord (cahier papier)	/
Outils 'descriptifs'	
Grille descriptive de formations C-IMOE-R	7.1
Grille descriptive des enregistrements des projets plurilingues	7.2
Grille descriptive des pratiques innovantes plurilingues	7.3
Grille descriptive des 'profils réflexifs' des participants	7.4
Outils 'd'analyse'	
NVivo8 : fiche descriptive de l'outil et liste des catégories construites à l'aide de NVivo8	8.1
Grille d'analyse intermédiaire des séances de formation	8.2 et 5.1

2.6.2 Outils 'organisateurs'

Publication de la formation (cf. annexe 2.1)

La publication est saisie dans le formulaire officiel utilisé pour toutes les formations offertes par le MENFP. Elle vise à informer de manière précise et attirante et cible un public issu de l'enseignement préscolaire, primaire et spécial.

Descriptif de la formation (cf. annexe 2.2)

Le descriptif est conçu de manière à informer sur les objectifs, modalités et conditions de la formation, ainsi que sur les conceptions pédagogiques qui la sous-tendent. Il donne une idée des pratiques proposées, du matériel mis à disposition et des formes de travail prévues, afin de donner envie de participer. Il donne en même temps des indications très concrètes et précises dans le souci d'une transparence maximale, et il donne des exemples afin de montrer que c'est une formation proche des pratiques.

Plan de formation initial (cf. annexe 2.3)

Le plan de formation initial, tout comme les plans de formation intermédiaires, constituent des points de repère qui permettent aux participants et à la formatrice de communiquer sur la programmation de la formation, de la modifier le cas échéant et de se projeter dans le déroulement prévu et négocié. A l'image de la publication officielle et du descriptif de la formation, c'est un outil qui rend transparentes les intentions de la formatrice et les méthodes par lesquelles elle propose de réaliser ces intentions.

Plans de formation intermédiaires (cf. annexe 2.4)

Ces plans permettent de 'réajuster le tir' et de visualiser les changements de programmation qui ont dû être effectués suite au déroulement effectif des séances, déviant du plan initial pour différentes raisons. Ils permettent aux participants et à la formatrice de prendre conscience du processus de co-construction de la formation qui est en train de se dérouler : chacun d'eux peut ainsi prendre de l'influence sur les contenus, les activités et le rythme des démarches communes.

Ordres du jour programmés au fur et à mesure de la formation (cf. annexe 2.5)

Les ordres du jour poursuivent les mêmes buts que les plans de formation. En outre, ils visualisent un déroulement plus détaillé, proposé par la formatrice, et ils permettent à chacun de vérifier au cours de la séance et à sa fin si les contributions individuelles s'insèrent dans le déroulement prévu ou si elles le font changer. Lorsqu'un changement devient important, le fait que l'ordre du jour soit présent sous forme d'affiche rappelle à la formatrice l'importance de verbaliser ce qui est en train de se produire. Selon le cas, elle peut expliquer pourquoi elle décide d'aller dans la direction du changement ou de recadrer afin de maintenir plus ou moins l'ancienne programmation, ou elle peut demander l'avis des participants et décider avec eux.

Organisation de la recherche (cf. annexe 2.6)

Cet outil est le seul outil 'organisateur' qui n'est pas communiqué aux participants ; il sert à prévoir le nombre et la disposition des caméras, la répartition des participants dans l'espace selon le type d'activité de manière à les capter par une caméra, les changements de cassette, ainsi que le matériel nécessité, donc tout ce que la chercheure doit prévoir pour chaque séance[32].

Présentation ppt : projets plurilingues des participants (cf. annexe 2.7)

Cette présentation dont l'utilisation est prévue lors des dernières séances, sert à souligner les présentations orales des participants. Elle indique pour chaque projet plurilingue le titre et les questions de recherche négociés entre la formatrice et le/les participant(s) concerné(s).

Affiche : questions de recherche (cf. annexe 2.8)

L'affiche reprend les questions de recherche de chaque projet et les rend visibles tout au long du processus d'analyse en petits groupes, puis en grand groupe.

---

[32] L'outil a été élaboré suite à une série de petits problèmes concernant le recueil de données pendant les séances 00, 01 et 02.

2.6.3 Outils 'formateurs généraux'

Livres et matériel didactique mis à disposition (cf. annexe 3.1)

Pour chaque séance, la formatrice ramène plusieurs sacs remplis de livres bi-plurilingues et audio pour enfants, de livres pédagogiques sur le plurilinguisme, de CD-roms, de DVDs, de dictionnaires, de revues, de matériel didactique pour l'apprentissage de langues, pour l'éveil aux langues… De même, les participants sont sollicités pour ramener livres et matériels qui les intéressent ou qu'ils utilisent déjà. L'idée est à la fois de créer un environnement riche où on peut regarder, écouter (par exemple certains albums sonores), toucher, feuilleter, découvrir ; d'initier un échange sur les outils exposés et d'autres outils peut-être rencontrés ailleurs ; et d'encourager le prêt de matériel entre formatrice et participants et entre participants. Beaucoup de matériel nous est offert par le Service de la scolarisation des enfants étrangers du MENFP ; ce matériel, nous le distribuons au fur et à mesure aux participants.

Liste de références à disposition des participants (cf. annexe 3.2)

La liste répertorie les livres, textes, revues et le matériel qui sont exposés, présentés ou évoqués lors de la formation, et donne beaucoup d'autres références qui peuvent intéresser les participants en fonction de leurs questionnements et attentes, notamment des adresses des sites Internet, des publications scientifiques dont certaines relatives au contexte luxembourgeois… La liste est complétée au fur et à mesure de la formation. Elle est distribuée sous forme papier au début de la formation, puis mise à disposition sur le site Internet. Sa version finale est contenue dans le fascicule 'Ecole multilingue' distribué aux participants et à d'autres professionnels de l'enseignement.

Plate-forme Internet et *webfolios* (cf. annexe 3.3)

La plate-forme est censée 'prolonger' les discussions et réflexions au-delà des séances de formation. Elle contient une petite base de textes ainsi qu'un outil d'aide à la conception et à la documentation des pratiques innovantes, le *webfolio*. La plate-forme est subdivisée en plusieurs parties. La page d'accueil, publique, présente la

formation de manière fragmentaire et attractive. La deuxième, uniquement accessible aux participants à la formation, contient un espace pour les annonces de la formatrice, un espace dédié aux ressources (textes, références, films), un espace de discussion et un accès aux *webfolios*.

La plate-forme est hébergée sur le site de '*Eis Schoul',* école où nous travaillons, dont la maintenance est assurée par le service '*mySchool*' du CTE.

Plusieurs stratégies sont mises en place pour faciliter l'utilisation du site par les participants: le site est montré et l'utilisation est expliquée ; les participants ont l'occasion d'utiliser le site le plus souvent possible pendant la formation ; la formatrice envoie des mails pour inviter les participants à aller voir ce qu'il y a de nouveau sur le site.

Chaque participant dispose d'un *webfolio* à son nom. Les *webfolios* sont des modules de la plate-forme, accessibles, dans certaines limites, à tout public[33].

La formatrice a préparé les *webfolios* de la manière suivante : Chaque *webfolio* est subdivisé en trois éléments (pages). Le premier élément 'Réflexions personnelles' est censé recueillir des réflexions tout au long de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'analyse des projets plurilingues ; le deuxième élément 'Elaboration du projet' contient le canevas proposé par la formatrice dans le but d'aider les participants à bien planifier les différentes dimensions du projet (pour plus de détails, voir plus loin sous 'Fiche d'utilisation des *webfolios* et canevas pour l'élaboration des projets') ; le troisième élément 'Projet 'Ecole multilingue'' sert à documenter le projet plurilingue du participant et sa classe ; il peut abriter des textes, des documents audio, des photos et des films courts. Chaque auteur peut définir d'autres éléments pour son *webfolio*. Les *webfolios* sont à la fois des outils de planification, de réflexion, de documentation et de diffusion ; par ailleurs ils sont censés recueillir des données essentielles pour la recherche sur la formation, notamment concernant les pratiques innovantes.

---

[33] En effet, toute personne peut y accéder via une adresse Internet directe, qui ne passe pas par la plate-forme. Mais il n'y a que l'auteur qui peut rajouter et modifier des contenus. L'auteur peut cependant définir d'autres auteurs ; il peut par exemple donner à ses élèves le droit d'écriture en créant un *wiki* ; il peut également donner la possibilité à tout public de laisser des commentaires.

Textes polycopiés (cf. annexe 3.4 et DVD)

Les textes sont proposés pour donner un avant-goût de la formation et pour accompagner les participants tout au long de l'année. Ils sont choisis dans trois champs : (1) ouverture aux langues et pédagogie interculturelle ; (2) biographies langagières ; (3) théories d'apprentissage et plurilinguisme avec exemples de pratiques. Ils répondent aux critères suivants :

- variété (donner un panorama assez large du domaine étudié) ;
- lecture à plusieurs niveaux (anecdotique – exemples vécus ; pratique – idées à mettre en œuvre ; théorique – réponses de la recherche ; réflexif – le sens que font les expériences relatées et explications théoriques pour l'enseignant) ;
- facilité de lecture (langage pas trop dense, pas 'sur-conceptualisé' ;
- longueur des textes (textes courts pour introduire un sujet, textes plus longs en vue d'un approfondissement d'une question).

Les textes sont en français, en anglais ou en allemand, ce qui présente plusieurs avantages : - il y en a pour tout le monde ; en général, les enseignants luxembourgeois préfèrent lire en allemand, ou encore certains en français, et ils pourront donc commencer par un texte qu'ils lisent aisément ; - on est dans le plurilinguisme ! ; - les lectures proviennent de contextes différents selon la langue dans laquelle elles sont écrites ; dans le domaine francophone par exemple, les idées qui circulent sont différentes de celles qu'on trouve dans le domaine anglophone, et de cette manière, les participants sont plongés dans la dimension interculturelle de leur développement professionnel.

Le texte "*Erfolgreich in der Vielfalt – Theorien zu Kultur, Sprache, Lernen im Klassenzimmer der Grundschule*" explique de manière très abordable et complète l'approche de l'apprentissage des langues dans un cadre socioculturel (Conteh, 2006).

Pour que les participants aient envie de lire, la formatrice présente certains des textes, fait des liens avec les thèmes abordés par les participants et dit ce qui lui plait personnellement concernant chacun de ces textes.

Les arguments afférents au choix des textes étudiés au cours de la formation sont explicités ci-après pour chaque séance.

La liste des textes est disponible en annexe, et les textes complets sont disponibles sur DVD.

2.6.1 Outils 'formateurs' spécifiques d'une séance

Extraits de textes de Kress et de Wells et résumés en français par la formatrice (cf. annexe 4.1)

Les textes ont été choisis pour leur orientation socioculturelle. Gordon Wells a fait des recherches dans le domaine de l'apprentissage du langage, langue maternelle, lié aux apprentissages scientifiques parce qu'il appelle *dialogic inquiry*. Mettant en relation Vygotski et Halliday pour fonder sa propre théorie d'apprentissage, cet auteur retient l'idée que l'apprentissage du langage est toujours aussi un apprentissage scientifique et culturel au sens où l'enfant, en dialoguant avec l'adulte et en cherchant à répondre à des questions, construit des savoirs à propos du monde qui l'entoure et ce faisant construit son langage. Il s'agit d'une co-construction de sens que l'enfant effectue avec une personne plus experte que lui, très attentive à lui (Wells, 1986; Wells, 1999). Cette conception rompt avec une représentation de l'enseignant comme celui qui planifie tout seul les contenus, les objectifs et les moyens d'atteindre les objectifs. Dans l'approche de Wells, ce qui importe, c'est ce que les enfants arrivent à faire de ce qui leur est proposé ou de ce qui se trouve dans leur entourage, ce sont les questions qu'ils se posent et les éléments de réponse qui font sens pour eux et à partir desquels ils peuvent construire leurs représentations du monde. Wells met bien au centre cette compréhension du monde recherchée par l'enfant, et la communication entre enfant et adulte qui mène à cette compréhension grâce au langage qui se construit en même temps. Dans son ouvrage '*the meaning makers*' qui date de 1986 il étudie, dans une recherche menée sur dix ans, les conditions de l'apprentissage de la langue première et de la réussite scolaire. Il a montré que ce sont les enfants qui ont l'occasion de raconter des histoires avec les adultes et qui voient ces derniers engagés dans la lecture et l'écriture au quotidien, qui ont le plus de chances de réussir à l'école. Le titre très évocateur et le message-clé peuvent devenir des symboles de la formation 'Ecole multilingue' :

> *« We are the meaning makers – every one of us: children, parents, and teachers. To try to make sense, to construct stories, and to share them with others in speech and in writing is an essential part of being human. For those of us who are more knowledgeable and more mature – parents and teachers – the responsibility is clear: to interact with those in our care in such a way as to foster and enrich their meaning making. »*[34] *p. 222* (Wells, 1986).

On peut poser la question pourquoi lire un auteur qui s'occupe de l'apprentissage de la langue première, alors que le thème de la formation est le plurilinguisme. En effet, l'idée est ici de construire des connaissances fondamentales concernant l'apprentissage du langage par les enfants. Accessoirement, l'enseignant est renseigné sur ce qui est à rattraper avec les enfants s'ils n'ont pas été initiés à la maison de la manière décrite ci-dessus. On aurait pu aussi bien utiliser un auteur comme Bruner, mais notre préférence va vers Wells parce qu'il met son travail en relation explicite avec le concept de ZPD de Vygotski et parce qu'il s'intéresse particulièrement à l'apprentissage en contexte scolaire, du moins dans ses ouvrages plus récents.

Deux extraits ont été choisis. Le premier, '*the sense of the story*', donne à voir à la fois les résultats de la recherche mentionnée et une réflexion sur le sens des histoires/ narrations/récits pour la vie et les apprentissages humains. L'atout pour la formation est que cet extrait fait entrevoir les relations entre le *meaning making* et l'apprentissage du langage. Le deuxième, '*relating practice to theory*', traite de la difficulté de la communication humaine et met en évidence les quatre principes, dégagés par la recherche, qui font que l'adulte favorise la construction langagière de l'enfant :

> *«- To treat what the child has to say as worthy of careful attention.*
> *- To do one's best to understand what he or she means.*
> *- To take the child's meaning as the basis for what one says next.*
> *- In selecting and encoding one's message, to take account of the child's ability to understand – that is, to construct an appropriate interpretation. »*[35] p.218 (Wells, 1986)

---

[34] Notre traduction : « Nous sommes les constructeurs de sens - chacun de nous : enfants, parents et enseignants. Chercher à construire du sens, à élaborer des récits, et à les partager avec d'autres à l'oral et à l'écrit est une part essentielle de l'être humain. Pour ceux de nous qui sont plus savants et plus matures – parents et enseignants – la responsabilité est la suivante : interagir avec ceux qui nous sont confiés afin de promouvoir et d'enrichir leur construction de sens. »

[35] Notre traduction : « - Traiter ce que l'enfant a à dire comme digne d'attention. - Faire de son mieux pour comprendre ce qu'il ou elle veut dire. - Prendre le sens de l'enfant comme point de départ de ce qu'on va dire ensuite. - En sélectionnant et encodant son message, prendre en compte la capacité de l'enfant à comprendre– c'est-à-dire à construire une interprétation appropriée. »

L'atout de cet extrait pour la formation est qu'il fait franchir le pas de la communication vers la co-construction de sens.

L'ouvrage de Gunther Kress traite de la littératie, entendue dans un sens large, c'est-à-dire prenant en compte tous les moyens sémiotiques qui représentent du sens, non seulement l'écriture alphabétique. Les enfants qui symbolisent une conduite automobile en s'asseyant sur un coussin, ou qui racontent un événement en se servant de dessins ou d'onomatopées, sont en train d'apprendre et de mettre en œuvre ce qu'est la littératie, notamment l'acte de symboliser quelque chose et/ou d'interpréter les symboles émis par d'autres. L'extrait choisi, '*resources for meaning making*', présente plusieurs intérêts. D'une part, il reprend la notion du '*meaning making*' qui est centrale dans la conception de l'apprentissage que nous proposons, et qui constitue un lien direct avec les textes de Wells. D'autre part, il introduit la notion de 'ressource' et l'explique par '*what is to hand*', c'est-à-dire ce qui est à la portée de l'enfant pour construire du sens. Ce texte, comme le deuxième de Wells, appelle à la vigilance; si Wells dit de bien écouter les enfants, Kress fait comprendre l'importance de bien les observer : qu'est-ce qu'ils cherchent à symboliser, comment le font-ils, quels moyens utilisent-ils, quels autres moyens pourrait-on leur proposer… ? Cela évoque les 'cent langues de l'enfant' (Edwards, Gandini, & Forman, 1998), notion très rapprochée de la notion de plurilinguisme telle que nous l'entendons : il n'y a pas de séparation nette entre les langues, ni entre des langues et d'autres moyens d'expression ; tout ce qui est disponible dans l'esprit ou dans l'entourage des enfants est une ressource, c'est-à-dire un moyen potentiel, pour apprendre. L'apprentissage devient d'autant plus riche que les ressources sont diversifiées. Ainsi, le texte propose une reconceptualisation de ce qu'est la littératie : l'utilisation de symboles pour s'exprimer, pour interagir. Un autre avantage de ce texte est d'estomper les limites entre apprentissages scolaires et apprentissages extra-scolaires et de plaider, de manière implicite, pour une mise en lien des deux contextes d'apprentissage.

Afin de réduire la longueur des extraits, nous avons retiré certains passages qui nous paraissaient moins importants et dont l'annulation n'a rien enlevé à l'essence et à la cohérence du message.

Afin d'approfondir la compréhension de ces textes, et afin de faire profiter tous les participants des trois textes, la méthode de travail suivante est prévue : les participants forment trois groupes, dont chacun travaille sur un des trois textes. Chaque membre du groupe lit le texte ; ensuite, un résumé en est élaboré et fixé sur une affiche. Trois méthodes de résumé sont proposées : un résumé en cinq phrases, un *mind-map*, une liste de mots-clés. Chaque groupe utilise la méthode de son choix et présente son affiche aux autres groupes.

Nous sommes consciente du fait que les textes de Wells ont besoin d'une introduction contextualisante. Cette introduction forme la première partie du document. La raison pour laquelle nous avons élaboré en outre des résumés des trois textes, réside dans le fait que les enseignants luxembourgeois n'ont en général pas l'habitude de lire l'anglais et qu'ils ne vont sûrement pas connaitre tous les concepts qui s'y trouvent. Même en recherchant des mots dans le dictionnaire, il n'est pas évident de saisir le sens de tous les énoncés. Nous le savons de notre propre expérience. Cependant, nous n'avons pas voulu donner simplement des traductions. En effet, un des objectifs secondaires est ici d'introduire les participants de manière douce aux lectures anglo-saxonnes, qui sont parfois d'un grand intérêt pour des enseignants, mais qui ne sont souvent pas traduits.

Un autre outil pour cette séance est le dictionnaire bilingue franco-anglais.

Extraits de textes de Wertsch (cf. annexe 4.2)

Les extraits sélectionnés sont intitulés '*social languages*', '*speech genres*' et '*voices*' (Wertsch, 1991). Dans ces extraits, James V. Wertsch reprend et développe la conception socioculturelle du langage de Bakhtine, théoricien russe de la littérature et du langage, qui insiste sur le caractère dialogique de tout énoncé et qui a développé une théorie sociale du langage, dans laquelle les langues se déclinent en langages sociaux liés à des contextes et des usages sociaux. Pour Bakhtine, chaque mot est habité par les voix de ceux qui l'ont utilisé avant que le locuteur ne s'en empare (Bakhtin, 1981; Bakhtin, 1986).

Cette notion est d'un intérêt particulier pour la formation, dans la mesure où les 'voix' que les enfants rencontrent dans leurs propres contextes socioculturels et qui résonnent dans leurs propres discours, peuvent devenir des ressources pour

s'approprier les discours de l'école et pour donner leur propre accent aux mots qu'ils rencontrent à l'école, pour autant que l'école prenne en compte et s'appuie sur les 'voix' que les enfants ramènent de leurs propres contextes.

Extraits vidéo UniLu ; descriptions, transcriptions et texte des élèves (cf. DVD 00, 01, 02, 03abc ; cf. annexe 4.3)

Les extraits sont issus d'un enregistrement de la banque de données du projet 'Plurilinguisme' de l'Université du Luxembourg (Portante et al., 2007).

L'enregistrement en question montre une activité de co-écriture entre deux élèves portugais de troisième année d'études au Luxembourg. Les deux garçons, David et Jérôme, essaient d'écrire une histoire en allemand ayant pour titre '*Gemeinsam stark*' (forts ensemble, ou l'union fait la force). Pour ce faire, ils puisent dans les ressources que le contexte immédiat met à leur disposition : l'enregistrement audio du même titre qui a été traité en classe, les conseils d'une stagiaire aux élèves, ceux de l'enseignant et du chercheur. Ils ont également recours à des ressources linguistiques, para-verbales et non-verbales.

Les extraits sont choisis de manière à montrer des étapes représentatives du processus de co-construction de sens (*meaning making*) et particulièrement riches en ressources venant des enfants. Ceci permet à la fois d'avoir une idée du processus dans son ensemble et d'analyser en détail les ressources utilisées.

La liste descriptive des extraits vidéo utilisés, ainsi que la fiche explicative mise à disposition des participants, se trouvent en annexe (4.3).

L'extrait 00 'Consignes de travail' sert à planter le décor : on voit les élèves écouter la dernière partie de l'enregistrement audio, répondre aux questions de l'enseignant et recevoir ses consignes. Les autres extraits sont destinés à être analysés en petit groupe :

- l'extrait 01 'C'est dans la vie' (durée : 3'30'') par un premier groupe;
- l'extrait 02 'Nous ne trouvons pas d'idée' (durée 3'40'') par un deuxième groupe;
- les extraits 03a 'Il était une fois un petit garçon' (durée 1'10''), 03b 'Comment écris-tu cela?' (durée 1'57'') et 03c 'Laisse-moi voir!' (durée 1'43'') par un troisième groupe.

Les extraits sont d'abord visionnés par le groupe de participants à la formation avec les explications de la formatrice concernant le contexte, les liens entre les différents extraits et des mots qu'on n'entend pas bien. L'idée est de préparer les participants à

l'analyse d'extraits issus de leur propre pratique. Commencer par des extraits où ils ne sont pas acteurs nous parait une bonne manière d'aborder les choses. En effet, une fois confrontés à leur propre pratique et à celle des autres participants, ils auront déjà à leur disposition des procédures d'analyse, ce qui contribue à créer un cadre sécurisant. Ils sauront que l'attention est sur les processus d'apprentissage des enfants et non sur les comportements de l'enseignant, ce qui peut aussi les rassurer.

Les extraits sont accessibles sur la plate-forme Internet afin que les participants puissent les revisionner de chez eux[36].

Les descriptions et transcriptions, ainsi que le textes des élèves, sont mis à disposition en vue d'être utilisés pendant l'analyse afin d'éclairer certaines choses et de permettre aux participants de trouver des réponses aux questions qu'ils se posent en rapport avec les extraits vidéo.

Transcription de l'extrait vidéo UniLu 'Forts ensemble – la bataille de classe' et présentation ppt analyse de l'extrait (cf. annexe 4.4)

Cet extrait est une partie d'une des séquences qui ont été analysées précédemment en formation. L'analyse que nous en présentons à l'aide d'une ppt a été réalisée par nous-même dans notre qualité de chercheure à l'intérieur du groupe de recherche 'Plurilinguisme' de l'unité de recherche LCMI à l'UniLu.

L'analyse qui porte le titre 'Voix, volition et sens' en référence à Bakhtine – en suivant Wertsch - et à Vygotski, approfondit la notion de 'ressource', l'illustre par des exemples de l'extrait en question et la fait apparaitre sous l'éclairage du concept bakhtinien des 'voix'. En effet, dans l'analyse, nous prélevons les indices des 'voix' qui résonnent dans les mots utilisés par les enfants. Ces 'voix' proviennent d'autres personnes ou groupes sociaux (dans ce cas, ce sont des 'voix collectives') qui ont utilisé les mêmes mots avant que les enfants ne les utilisent. Elles font sens pour les enfants et évoquent des souvenirs, des contextes.

---

[36] Les conditions concernant le respect de l'anonymat des personnes figurant dans les extraits et le non-droit de montrer les extraits à des fins autres que la recherche ou la formation sont expliquées aux participants par la formatrice.

> *« the word cannot be assigned to a single speaker. The author (speaker) has his inalienable right to the word, but the listener also has his rights, and those whose voices are heard in the word before the author comes upon it also have their rights. »*[37] *pp. 121-122* (Bakhtin, 1986).

> *« All words have the "taste" of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life. »*[38] *p. 293* (Bakhtin, 1981).

De cette manière, les 'voix' sont liées à la 'tendance affective et volitive' des enfants et constituent par là des ressources pour leur pensée / leur construction de sens.

> « [la pensée] prend naissance […] dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée, il y a une tendance affective et volitive. » p. 494 (Vygotski, 1934, 1997)

Dans l'analyse, nous montrons comment des sens sont évoqués, co-construits, et modifiés au cours de l'interaction entre David, Jérôme et la stagiaire et nous montrons à l'aide de la notion de 'voix' comment la construction de sens puise dans les ressources liées au vécu des enfants.

Présentation ppt sur le plurilinguisme (cf. annexe 4.5)

Cette présentation a pour buts (1) de construire des ponts entre certains questionnements-clés soulevées par les participants, la recherche et la politique éducative nationale et internationale, (2) de proposer des réponses et des pistes d'innovation pédagogique, (3) de faire construire / de consolider des représentations favorables à l'utilisation des langues des enfants à l'école. L'extrait du poème de Malaguzzi, fondateur de la pédagogie Reggio Emilia, (reprise ci-dessous) rappelle de manière poétique la richesse des ressources enfantines, un des thèmes principaux de la formation, et le risque de bloquer ces ressources ou 'cent langues' par une pédagogie inadaptée.

> Un enfant a cent possibilités.

---

[37] Notre traduction : « le mot ne peut pas être attribué à un seul locuteur. L'auteur (le locuteur) a un droit inaliénable sur le mot, mais le destinateur a également des droits, et ceux dont les voix sont entendues dans le mot avant que l'auteur ne s'en empare ont également des droits. »

[38] Notre traduction : « Tous les mots ont le ''gout'' d'un métier, d'un genre, d'une tendance, d'un parti, d'un travail particulier, d'une personne particulière, d'une génération, d'un groupe d'âge, de la journée et de l'heure. Chaque mot sent le contexte et les contextes dans lesquels il a vécu sa vie sociale. »

> Un enfant a cent langues.
> Cent mains, cent idées.
>
> Il possède cent manières de penser.
> Cent manières de jouer.
> Cent manières de parler.
>
> Un enfant a cent langues.
> Mais on lui en vole quatre-vingt-dix-neuf [39].

La présentation joint ainsi aux 'voix' des participants, à celle de la formatrice, à celles de chercheurs et de textes politiques, la 'voix' philosophique et poétique de Loris Malaguzzi.

Présentation ppt sur l'apprentissage de langues secondes (cf. annexe 4.6)

Les buts de cette présentation sont (1) de faire connaitre les caractéristiques essentielles des théories de l'apprentissage de langues en lien avec des théories d'apprentissage plus générales, tel le behaviorisme, l'approche cognitive… (2) de poser les bases pour comprendre les correspondances entre certaines théories de l'apprentissage de langues secondes et certaines approches pédagogiques connues, mais non toujours clairement identifiées par les participants, (3) de faire réfléchir sur une catégorisation de modèles pour l'apprentissage de langues, distinguant modèles plutôt traditionnels, centrés sur l'acquisition des langues comme systèmes et impliquant le plus souvent des langues valorisées, et modèles plutôt innovants, centrés sur la pédagogie interculturelle et concernant souvent des langues moins valorisées (Kubanek-German 2).

Fiche d'utilisation des *webfolios* et canevas pour l'élaboration des projets (cf. annexe 4.7)

Cette fiche est composée de deux parties très différentes.

La première est un mode d'emploi qui aide les participants à comprendre et manipuler les fonctions du *webfolio.*[40]

La deuxième fiche explique pour chaque fenêtre et chaque élément pré-définis par la formatrice, quels sont les fonctionnalités et contenus envisagés.

Présentation ppt 'Bilan intermédiaire et réflexion' (cf. annexe 4.8)

Cette présentation sert à :

- récapituler les thèmes essentiels de la formation avant de passer à l'analyse des enregistrements issus des pratiques des participants ;
- tirer au clair certains points qui ont été évoqués dans des séances ultérieures et notés par la formatrice comme nécessitant une réponse ou un ajustement ;
- donner des informations supplémentaires importantes qui n'ont pas encore pu être évoquées, souvent pour des raisons de temps ;
- susciter une réflexion personnelle des participants sur leurs pratiques ;
- structurer la préparation des projets plurilingues et définir les objectifs poursuivis en termes d'apprentissages à réaliser par les enfants et en termes de développement professionnel de l'enseignant;
- préparer la recherche sur les projets plurilingues.

La présentation ne peut être élaborée que juste avant la séance où sera utilsée, puisqu'elle est censée reprendre les thèmes traités dans toutes les séances précédentes. Elle suppose de la part de la formatrice un retour sur les enregistrements des séances et sur les analyses intermédiaires.

---

[39] Texte intégral en anglais :

http://www.misd.k12.wa.us/staff/new_teacher/The%20child%20is%20made%20of%20100.pdf

Texte intégral en italien, avec vidéo : http://www.youtube.com/watch?v=z4XpY81nFFg

[40] Le *webfolio* fonctionne selon le principe suivant : trois pages sont préfinies par la formatrice ; sur chaque page, des éléments, qui sont des sous-pages, sont également pré-définis. Pour effectuer des modifications sur une page, il faut ouvrir une fenêtre, et dans cette fenêtre, il faut ouvrir une sous-fenêtre pour chaque élément qu'on veut modifier. Par exemple, la page 'Elaboration et planification du projet' contient six éléments destinés chacun à héberger ce qui concerne un domaine spécifique de la conception du projet, en partant des contenus, personnes-ressources et horaires, en passant par les objectifs, la documentation et l'évaluation, en allant vers la publication et la clôture du projet. Avant de fermer une sous-fenêtre ou la fenêtre principale, il faut sauvegarder les modifications effectuées. Si on veut que les modifications apparaissent en ligne, il faut 'publier' avant de fermer la fenêtre de modification principale.

Fiche 'Bilan intermédiaire et réflexion' (cf. annexe 4.9)

Cette fiche poursuit les mêmes objectifs que la présentation ppt. Elle est utilisée d'une part à certains moments précis durant la présentation afin de permettre aux participants de noter sur le vif ce qui leur parait important et ce à quoi ils pensent spontanément, et afin de nourrir et d'approfondir les échanges (première partie)- Elle est utilisée, d'autre part, après la présentation, afin de soutenir la réflexion des participants sur leurs projets plurilingues et d'en garder des traces (deuxième partie). La formatrice va photocopier ces fiches et les garder pour étayer l'analyse des pratiques innovantes.

Propositions de la formatrice pour la documentation et l'évaluation des projets plurilingues (cf. annexe 4.10)

En réfléchissant sur les cheminements des participants au cours de la formation, la formatrice formule pour chacun un défi dans la ZPD de la personne concernée, c'est-à-dire qu'elle juge faisable pour cette personne avec l'aide de la formatrice et des autres participants. Elle marque ces propositions personnalisées sur des bandelettes de papier et donne à chacun sa bandelette après qu'il ait rempli sa fiche. De cette manière, les participants peuvent confronter leurs objectifs et l'estimation qu'ils ont de leurs potentialités avec ceux de la formatrice.

Sur la base des réponses données par les participants et des propositions proposées par la formatrice, cette dernière négocie ensuite avec chaque participant les questions de recherche qui vont être retenues pour son projet plurilingue et les données à recueillir afin de répondre à ces questions. (cf. 'Négociation des questions de recherche et des données à recueillir, annexe 6.2).

Extraits vidéo des pratiques innovantes des participants, descriptions et transcriptions (cf. annexe 4.3 et DVD)

Les extraits vidéo sont issus d'enregistrements des pratiques innovantes des participants. La formatrice se met d'accord avec chacun des participants :

- sur une séance de son projet plurilingue qui va être enregistrée ;
- sur les contenus et activités de la séance qu'ils fixent en fonction des questions de recherche qui ont été négociées avec chacun des participants ;

- sur une date et sur la personne qui filme (la formatrice ou un autre participant)

Tous les enregistrements sont saisis ensuite sous forme numérisée[41], et chaque participant reçoit une copie de l'enregistrement de sa classe, sans que cet enregistrement intégral ne fasse l'objet d'une activité de formation. Pour chaque enregistrement, un extrait d'une longueur de six minutes environ est sélectionné. Ces extraits sont soit des passages continus, sélectionnés à partir des enregistrements intégraux, soit des montages réalisés à partir d'extraits très courts (d'une vingtaine de secondes à une ou deux minutes). La sélection des extraits est effectuée par la formatrice en fonction des questions de recherche, pour que chaque extrait contienne des réponses aux questions du participant concerné.

Les outils pour la recherche sont explicités dans le chapitre 3.

2.7 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons défini les concepts-clés de notre recherche-action dans le cadre socioconstructiviste et socioculturel adopté, et nous avons décrit la conception et la programmation de la formation 'Ecole multilingue' concernant le contexte, les intentions et la médiation, tout en détaillant et en argumentant les outils utilisés, repris de différentes sources, adaptés et/ou fabriqués pour les besoins de la formation. Etant donné le grand nombre d'outils de formation, nous en avons établi une catégorisation qui structure leur présentation (cf. tableau 2.2). Nous avons intégré dans cette catégorisation les outils pour la recherche, explicités au chapitre suivant.

---

[41] A l'aide du logiciel *imovie*, puis conversion en *quicktime* – fichiers plus légers (sur mac).

3 Dispositif de recherche

Dans ce chapitre, nous présentons le dispositif de recherche, notamment le type de recherche, les questions de recherche, les méthodes de recueil et de traitement des données, ainsi que les méthodes d'analyse des données.

3.1 Type de recherche

Il s'agit d'une recherche-action, effectuée par une formatrice sur ses propres actions de formation, afin d'en améliorer la qualité et afin de produire des savoirs sur la formation continue d'enseignants dans le domaine du plurilinguisme. Elle s'inscrit dans une démarche auto-réflexive, plutôt que critique (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Elle fait peut-être partie d'une « révolution copernicienne », consistant à déplacer la perspective de la recherche vers l'intérieur de l'action et à effacer la distance entre praticien et chercheur (Ardoino, 2003) ; elle constitue sûrement une petite nouveauté dans le champs de la recherche-action en éducation en s'intéressant en premier lieu aux activités de formation et au rôle de la formatrice, et seulement en second lieu aux activités d'enseignement-apprentissage en classe et au rôle des enseignants. En effet, la recherche-action en éducation porte le plus souvent sur des actions innovantes et le développment professionnel d'enseignants (Altrichter & Posch, 2009; Saunders & Somekh, 2009).

En cohérence avec le cadre socioconstructiviste et socioculturel pour lequel nous avons opté et que nous avons explicité au chapitre 2, nous considérons que les activités de formation étudiées sont co-construites entre la formatrice et les enseignants et se constituent à partir des actions des uns et des autres, ainsi que de leurs interactions. Ceci explique pourquoi cette recherche-action porte à la fois sur les fonctions et actions de la formatrice et sur le développement professionnel des enseignants.

Lors de la recherche-action, un dispositif de formation, l' 'Ecole multilingue', est conçu et formalisé, mis en œuvre et évalué.

De manière plus détaillée, le versant 'recherche' consiste à concevoir un modèle de formation à partir de l'analyse de recherches antérieures et à partir d'un questionnement de recherche, à développer des modalités pour la mise en œuvre et l'ajustement permanent de la formation, à analyser les processus et les effets de la formation et, enfin, à tirer des conclusions quant aux caractéristiques de la formation qui ont soutenu et sollicité le développement professionnel des participants. Le versant 'action' consiste à mettre en œuvre la formation, à créer une communauté apprenante et à conseiller et solliciter les participants pour les soutenir dans la reconstruction de certaines représentations pédagogiques et dans le développement, la mise en œuvre et l'analyse de nouvelles pratiques.

Une recherche-action est généralement collaborative (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Or, dans le cas de la formation 'Ecole multilinge', la formatrice-chercheure travaille essentiellement seule. Cependant, la recherche comprend un volet participatif : chaque participant définit, en collaboration avec la formatrice, ses propres questions de recherche concernant la mise en œuvre de son projet plurilingue en classe et décide avec elle de la nature et du prélèvement des données ; l'analyse, réalisée en bi- ou trinômes de participants, vise la co-construction de réponses évolutives (Mesnier & Missotte, 2003).

3.2 Questions de recherche

Les questions de recherche portent sur les caractéristiques et les 'effets' de la formation. Elles sont formulées de la façon suivante :

1) Quels sont les changements en termes de représentations, de démarches d'analyse (portant sur les processus d'apprentissage des élèves) et de manières de concevoir et de mettre en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage plurilingues, qui ont lieu au cours de la formation ?

2) Quels sont les processus et quelles sont les caractéristiques de la formation qui favorisent les changements mentionnés ?

La recherche s'intéresse également aux effets à moyen terme, notamment aux changements qui sont repérables auprès des enseignants un an après la formation.

3.3 Recueil et traitement des données

Pour répondre aux deux questions de recherche, nous prélevons différents types de données, nous traitons ces données de manière à obtenir des 'produits intermédiaires', nous combinons différentes méthodes d'analyse qui portent sur les données et sur les 'produits intermédiaires', nous utilisons et développons plusieurs grilles de description et d'analyse, et nous croisons les résultats obtenus dans la mesure du possible.

3.3.1 Vue d'ensemble de la recherche sur la formation

Le tableau 3.1 présente les processus, qui correspondent aux questions de recherche que nous étudions, et il indique les numéros des chapitres afférents. Il présente également les types de données recueillies, les produits intermédiaires, les grilles descriptives, les méthodes et grilles d'analyse dont nous nous servons pour étudier chacun des processus.

Le même tableau est repris dans la conclusion générale, avec une colonne supplémentaire qui liste les résultats obtenus.

Les processus étudiés sont :

- la conception de la formation (chapitre 2) ;
- la mise en œuvre (chapitre 4) ;
- les représentations des participants au travail, concernant l'apprentissage de langues, le plurilinguisme, les pratiques plurilingues et le contexte politique, institutionnel et socioculturel (chapitre 6) ;
- leurs démarches d'analyse, portant sur les processus d'apprentissage d'élèves dans des extraits vidéo étudiés lors de la formation (chapitre 7) ;
- les processus de co-construction de représentations et de démarches d'analyse entre les participants (chapitre 8);
- les pratiques innovantes plurilingues, mises en œuvre par les participants dans leurs classes et leur réflexivité au cours de la formation (chapitre 9) ;
- l'accompagnement-sollicitation par la formatrice (chapitre 10).

Tableau 3.1 : Vue d'ensemble de la recherche sur la formation

Processus étudié	Données	Produits intermédiaires	Outils descriptifs	Outils d'analyse	Méthodes d'analyse	
Conception de la formation-recherche par la formatrice (chapitre 2)	Littérature scientifique sur formations continues	Fiches descriptives des formations	C-IMOE-R (d'après Sellenet & Weil-Barais)		Analyse thématique	
'Dispositif situé' : mise en œuvre dans la communauté apprenante (chapitre 4)	Questionnaire renseigné par les participants après la formation				Analyse thématique	
	Transcriptions des séances de formation	Résumés des séances de formation Analyses intermédiaires et résumés des débats contradictoires et des discussions heuristiques		Grille d'analyse intermédiaire	Analyse thématique	
Représentations des participants (chapitre 6)	Questionnaire renseigné par les participants après la formation				Analyse thématique	Croise-ment
	Transcriptions des séances de formation				Théorisation ancrée	
Démarches d'analyse des participants, portant sur des extraits vidéo (chapitre 7)	Transcriptions des séances de formation				Théorisation ancrée	
Co-construction en petits groupes de participants à propos d'un extrait vidéo (chapitre 8)	Transcription et enregistrement vidéo d'une séquence d'un travail en petit groupe	Liste des travaux en groupe portant sur des extraits vidéo			Analyse des interactions	
Pratiques innovantes plurilingues, pratiques au-delà de la classe et réflexivité des participants (chapitre 9)	Questionnaire renseigné par les participants après la formation				Analyse thématique	Croise-ment
	Enregistrement des pratiques, produits des projets plurilingues, *webfolios*	Fiches descriptives des pratiques vidéo-enregistrées	Grille descriptive des pratiques innovantes plurilingues		Analyse des pratiques	
	Transcriptions des séances de formation	Résumés des séances de formation Analyses intermédiaires et résumés des débats contradictoires et des discussions heuristiques	Grille descriptive des 'thèmes personnels' des participants	Grille d'analyse des degrés de réflexivité (d'après Ward & McCotter)	Analyse thématique	
Accompagnement-sollicitation par la formatrice (chapitre 10)		Analyses intermédiaires			Analyse thématique	Croise-ment
	Transcriptions des séances de formation				Théorisation ancrée	

Les types de données recueillies, le traitement et l'analyse des données, ainsi que les grilles utilisées et développées sont décrits dans ce qui suit.

3.3.2 Types de données et manières de recueil

Les données sont recueillies au cours de l'année de formation, directement après la formation et un an à peu près après la formation.

Au cours de l'année de formation :

- les séances de formation sont vidéo-enregistrées et transcrites[42] (cf. annexe tome 3) ;
- les observations et réflexions de la formatrice sont notées dans un carnet de bord après chaque séance ;
- les analyses intermédiaires, effectuées après chaque séance de formation, sont reportées dans une grille développée à cet effet (cf. annexe 5.1) ;
- les réactions écrites par les enseignants participants lors de la séance 08 à la fiche 'Bilan intermédiaire et réflexion' (cf. annexe 5.2) ;
- des séances de pratiques plurilingues innovantes des participants sont vidéo-enregistrées et décrites à l'aide d'une grille développée à cet effet (cf. annexe 6.3) ;
- les préparations et commentaires écrits des enseignants participants sont recueillis sur leurs *webfolios* (cf. annexe 6.4);
- les produits des projets sont sauvegardés sous forme matérielle et/ou numérique (cf. DVD).

Directement après la formation, un questionnaire est rempli par les participants (cf. annexe 6.2).

Un an à peu près après la formation, une 'post-séance' est vidéo-enregistrée et transcrite (cf. DVD) et des entretiens informels sont documentés par prise de notes dans le carnet de bord.

Dans ce qui suit, nous explicitons les outils utilisés pour la recherche accompagnant la formation et pour la recherche sur la formation.

---

[42] Les conventions de transcription se trouvent p.12.

3.3.3 Outils pour la recherche accompagnant la formation et pour la recherche participative

Les outils pour la recherche accompagnant la formation et pour la recherche participative sont (1) la grille d'analyse intermédiaire, (2) la fiche 'Bilan intermédiaire et réflexion', renseignée par les enseignants participants et (3) la grille 'Définition des questions de recherche et des données à recueillir', remplie par la formatrice. Ce sont des outils que nous avons dénommés 'planificateurs' parce qu'ils permettent à la formatrice d'ajuster la formation aux besoins exprimés par les participants et/ou identifiés par la formatrice (cf. tableau 2.2 au chapitre 2).

Grille d'analyse intermédiaire (cf. annexe 5.1)

La grille d'analyse intermédiaire a été développée à partir des transcriptions des premières séances de formation et à partir des notes prises par la formatrice-chercheure dans son carnet de bord, afin : (1) de noter pour chaque séance comment la programmation et la médiation ont été accueillies par les participants, ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné ; (2) d'ajuster la programmation des séances suivantes en conséquence ; (3) de garder des traces des interventions de la formatrice. La grille est présentée au chapitre 4, lors de la présentation de la mise en œuvre de la formation.

Réponses des participants 'Bilan intermédiaire et réflexion' (cf. annexe 5.2)

La fiche avec les questions a été décrite au chapitre 2.

Les réponses à la première tranche de questions sont les réflexions que les participants ont notées par rapport aux thèmes évoqués par le bilan intermédiaire ; elles servent de base aux discussions en bi- ou trinômes et en grand groupe. Elles permettent aussi à la formatrice d'avoir des traces des perceptions et réflexions de chaque personne afin de mieux les conseiller concernant la mise en œuvre, la documentation et l'évaluation des projets plurilingues. Elles servent enfin de traces à la recherche sur les représentations des participants. Dans ce sens, cet outil est aussi un outil 'de traçage'.

Les réponses à la deuxième tranche de questions permettent aux participants de réfléchir à leurs intentions et au développement professionnel visé en relation avec

leur projet plurilingue, ainsi qu'à l'évaluation et la documentation du projet. Elles permettent à la formatrice de disposer des informations nécessaires pour définir ensemble avec chaque participant ses questions de recherche et les données à recueillir pour pouvoir y répondre. Elles servent également de traces pour rendre compte du développement professionnel des participants. De nouveau, l'outil devient outil 'de traçage'.

Définition des questions de recherche des participants et données à recueillir (cf. annexe 5.3)

Cet outil est conçu sous forme de tableau qui superpose les propositions des participants, les propositions de la formatrice, et les propositions retenues après négociation entre participants et formatrice. Il rend visibles les concordances et les écarts entre les propositions des participants et celles de la formatrice et il documente les propositions retenues. Ces dernières sont censées solliciter chaque participant dans sa ZPD individuelle, et doivent donc être définies de manière à constituer un défi pertinent et réalisable. En outre, elles vont servir d'outil pour les analyses en bi- ou trinômes, et vont – pour des raisons de facilité et de cohérence - être définies de manière à être les mêmes pour chaque membre d'un groupe d'analyse.

3.3.4 Outils pour la recherche sur la formation

Nous avons subdivisé les outils pour la recherche sur la formation en outils 'de traçage', outils 'descriptifs' et outils 'd'analyse'. Les outils 'de traçage' sont utilisés par la chercheure afin de conserver des traces du processus de formation et de les analyser par la suite ; les outils 'descriptifs' permettent de décrire des formations, des pratiques enseignantes, ou encore les 'thèmes personnels' des participants (cf. tableau 2.2 au chapitre 2).

Les outils 'de traçage' sont le plan de formation réalisé (cf. annexe 2.3.2), les ordres du jour réalisés (cf. annexe 2.5.2), les affiches produites par les enseignants participants à propos des extraits de textes de Wells et de Kress (cf. annexe 6.1), le questionnaire renseigné par les participants après la formation, les enregistrements et les transcriptions des séances de formation ainsi que les compléments du journal

de bord, les enregistrements et les fiches descriptives des projets plurilingues mis en œuvre pendant la formation dans les classes des participants, les *webfolios* des participants, les produits des projets plurilingues et le journal de bord de la chercheure.

Le plan de formation réalisé, qui décrit l'organisation temporelle des activités telle qu'elle a effectivement eu lieu, les ordres du jour réalisés, qui sont les traces notées *a posteriori* du déroulement effectif de chaque séance, les affiches produites à propos des extraits de textes de Wells et de Kress, ainsi que le journal de bord de la formatrice-chercheure, servent à renseigner les analyses intermédiaires. Les affiches à propos des extraits de textes de Wells et de Kress servent également de complément aux transcriptions pour interpréter les processus de co-construction entre les participants. Le journal de bord sert également à compléter les informations contenues dans les transcriptions des séances de formation aux endroits où un enregistrement manque. Les autres outils 'de traçage' sont explicités ci-dessous. Les *webfolios* des participants (explicités au chapitre 2) et les produits des projets plurilingues, par exemple une pièce de théâtre, un film, un livre de cuisine plurilingue, un CD audio plurilingue, constituent des indices pour l'analyse des pratiques innovantes et de la réflexivité des participants (chapitre 9).

Les outils 'descriptifs' sont les grilles descriptives de formations (grille C-IMOE-R), des enregistrements des projets plurilingues, des pratiques innovantes plurilingues plus générales et des 'thèmes personnels' des participants (cf. annexes 7.1-7.4). La grille C-IMOE-R a été présentée/développée au chapitre 1 ; les grilles descriptives des enregistrements des projets plurilingues, des pratiques innovantes plurilingues plus générales et des 'thèmes personnels' des participants seront explicitées au chapitre 9, lors de l'analyse des pratiques innovantes et de la réflexivité des participants.

Les outils 'd'analyse' sont la grille d'analyse intermédiaire déjà mentionnée et le logiciel NVivo8, explicité dans ce qui suit.

Questionnaire aux participants et réponses au questionnaire (cf. annexe 6.2)

Le questionnaire est conçu pour obtenir le point de vue des participants concernant nos deux questions de recherche. Il est censé renseigner sur les prises de conscience

et les priorités individuelles des participants concernant leur développement professionnel et sur les éléments de la formation qui ont favorisé ce développement à leur avis.

Le questionnaire se compose de deux parties. La première cherche à obtenir des informations sur la perception par les participants : (1) des objectifs atteints auprès des élèves ; (2) des changements de représentation des participants eux-mêmes ; (3) des changements de pratique ; (4) des obstacles rencontrés et des solutions trouvées pour les surmonter ; (5) des projets et résolutions pour l'année scolaire suivante. La deuxième partie est plus particulièrement ciblée sur la perception par les participants de la contribution de différents éléments de la formation à leur développement professionnel : (6) des analyses vidéo ; (7) des textes utilisés lors de la formation ; (8) des rencontres avec les intervenants invités ; (9) des projets plurilingues mis en œuvre en cours de formation ; (9) de la plate-forme Internet et des *webfolios* ; (10) des discussions et des échanges de matériel. La deuxième partie cherche également à obtenir des informations sur la perception par les participants (12) du rôle que d'autres éléments, extérieurs à la formation, ont joué concernant concernant ce développement, (13) des modifications ou apports supplémentaires qui auraient amélioré la formation.

Les réponses au questionnaire, fournies en luxembourgeois ou en français selon les participants, sont traduites en français le cas échéant et présentées dans un tableau qui regroupe les réponses par participant (lignes) et par question (colonnes).

Enregistrements et transcriptions des séances de formation et compléments du journal de bord (cf. annexe tome 3)

Les séances de formation sont vidéo-enregistrées ; lors des travaux en petits groupes, il y a une caméra par groupe. Les transcriptions sont réalisées selon les conventions présentées à la page 12. La langue de communication a été, pour la plus grande partie de la formation, le luxembourgeois ; pour les parties impliquant des intervenants invités, c'était tantôt le français (cf. transcriptions des séances 05, 06 et 07), tantôt l'allemand (cf. transcriptions de la séance 06), selon les invités.

Les transcriptions font l'objet d'une analyse détaillée selon des procédés de la théorisation ancrée. Une séquence d'enregistrement sélectionnée fait l'objet d'une analyse interactionnelle détaillée.

L'enregistrement et la transcription de la séance 'post-formation', ainsi que les entretiens informels 'post-formation' (notés dans le journal de bord), réalisés un an à peu près après la formation, font l'objet d'une analyse thématique. Ils servent à déterminer de quelle manière les enseignants maintiennent et/ou développent leurs pratiques professionnelles innovantes jusqu'à un an après la formation.

Les enregistrements des séances de formation ne sont pas contenus en annexe, sauf la séquence qui fait l'objet d'une analyse interactionnelle. Les transcriptions se trouvent intégralement en annexe.

Enregistrements et fiches descriptives des projets plurilingues mis en œuvre pendant la formation dans les classes des participants (cf. annexe 6.3)

Les fiches descriptives des enregistrements de projets plurilingues servent à caractériser la manière dont les projets plurilingues ont été mis en œuvre dans les classes des participants. Les enregistrements ne sont pas contenus en annexe, sauf les extraits choisis pour le travail en formation (cf. DVD et cf. annexe 4.3).

NVivo8 (cf. annexe 8.1.1 - fiche descriptive)

Le logiciel pour l'analyse de données qualitatives NVivo8 tient son nom des encodages 'in vivo' c'est-à-dire qui correspondent à des significations produites en situation par les personnes sur lesquelles porte la recherche. Fondé sur une base de données QSR, il peut gérer un grand nombre de données qu'il permet de coder, de regrouper de manières différentes et de resituer à tout moment dans leur contexte.

L'intérêt de cet outil pour notre recherche est qu'il nous donne la possibilité d'encoder, dans l'ensemble des transcriptions des séances de formations, tous les énoncés qui renvoient à des représentations et des démarches d'analyse des participants ou des actions de la formatrice . *« Coding means naming segments of data with a label* » (Charmaz, 2006). Autrement dit, encoder signifie donner un nom qui a un rapport avec la chose qu'il dénomme. Dans un premier temps, nous donnons des noms aux représentations et aux démarches d'analyse des participants,

ainsi qu'aux actions de la formatrice, dont nous repérons des traces dans les discours des personnes impliquées. Les passages des transcriptions, qui correspondent à un nom ou code donné, se trouvent rassemblés automatiquement dans un 'nœud libre', avec indication des sources. De manière parallèle, nous regroupons les nœuds libres en catégories, les 'nœuds hiérarchiques'. Par exemple, certaines énonciations des personnes impliquées font transparaitre des représentations du genre 'la pluralité linguistique constitue une chance pour les apprentissages linguistiques - et pour d'autres apprentissages' ; elles sont encodées sous le nom de 'chance pour apprendre'. D'autres énonciations, correspondant à une représentation du genre 'pour apprendre une langue ou des langues, la communication est essentielle', sont encodées sous le nom 'communication'. Les nœuds 'chance pour apprendre' et 'communication' sont regroupés sous un 'nœud hiérarchique' auquel nous donnons le nom de 'représentations de l'apprentissage de langues et du plurilinguisme'.

En procédant de cette manière, on aboutit à une arborescence qui mentionne toutes les représentations auxquelles est fait référence dans les données, avec le nombre d'occurrences et avec l'indication des sources, et qui indique les regroupements, parfois à plusieurs niveaux, de nœuds en nœuds hiérarchiques. Cette arborescence peut être captée en tant qu'image et imprimée (cf. annexe 8.1.2).

NVivo8 nous permet ainsi de visualiser quelles sont par exemple les représentations des personnes impliquées et à quels grands thèmes elles sont rattachées. Nous pouvons montrer comment ces représentations sont verbalisées, et par qui, et comment elles évoluent dans la chronologie des données[43].

Dans la section suivante, nous présentons les méthodes d'analyse utilisées.

3.4 Méthodes d'analyse des données

Des éléments de différentes méthodes qualitatives sont combinés : éléments de l'analyse thématique, de la théorisation ancrée - *grounded theory* - (Charmaz, 2006;

[43] NVivo8 a bien d'autres fonctions qui ne nous intéressent pas dans ce travail.

Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1996) de l'analyse des interactions (Jordan & Henderson, 1995) et de l'analyse des pratiques (Donnay & Charlier, 2008; Marcel et al., 2002; Perrenoud, 2003).

3.4.1 Analyse thématique

L'analyse thématique porte (1) sur les questionnaires remplis par les enseignants participants à la fin de la formation et (2) sur les 'analyses intermédiaires' des séances de formation.

L'analyse thématique des questionnaires, renseignés par les participants après la formation, permet de rendre compte de la perception par les enseignants de leur développement professionnel au cours de la formation, ainsi que des éléments de la formation qui ont contribué à ce développement.

L'analyse thématique portant sur les 'analyses intermédiaires' permet de relever d'une manière générale les thèmes principaux traités lors de la formation, ainsi que de caractériser les 'contingences' qui sont apparues au cours de la formation et qui ont exigé des ajustements ou autres interventions de la part de la formatrice (chapitre 4).

3.4.2 Théorisation ancrée

Ayant ses origines dans l'interactionnisme et le pragmatisme américains, la théorisation ancrée a été initiée par les sociologues Glaser et Strauss dans les années 60 et développée ensuite par Strauss et Corbin, et Charmaz entre autres. C'est une méthode de recherche qualitative qui utilise une suite systématique de procédés pour construire une théorie à propos d'un phénomène étudié. Elle consiste à « *using data to learn how people make sense of their situations and act on them*[44] » p.11 (Charmaz, 2006).

Les concepts et catégories d'une théorie ancrée ne sont pas 'découverts', et ils n'émergent pas ; ils sont construits par le chercheur dans un processus de va-et-vient permanent entre construction théorique et analyse des données (Charmaz, 2006).

---

[44] Notre traduction : « utiliser les données pour comprendre comment les personnes font sens de leurs situations et agissent sur elles ».

> « Une théorie 'ancrée' est une théorie solidement fondée dans son objet, qui est développée de manière inductive à partir du phénomène qu'elle décrit. (…) Au départ, il n'y a pas une théorie qui devrait être vérifiée par la suite. Au départ, il y a un champ d'étude – ce qui est pertinent pour ce champ d'étude, on ne le saura qu'à travers le processus de recherche[45] » (notre traduction) pp.7-8 (Strauss & Corbin, 1996).

Dans la théorisation ancrée, les moments de recueil de données et d'analyse alternent, ce qui permet de cibler de mieux en mieux et le recueil et l'analyse. L'intérêt en est que les théories en cours d'élaboration sont à plusieurs reprises confrontées à de nouvelles données, ce qui permet un ancrage solide des théories dans la réalité du terrain – d'où le nom de théorisation ancrée (Strauss & Corbin, 1996). Notre procédé par analyses intermédiaires s'y apparente d'une certaine manière. Lors de l'analyse intermédiaire, une des questions posées vise notamment la précision du recueil de données.

Les procédés de la théorisation ancrée consistent d'abord à 'décomposer'[46] les données en éléments séparés dont les propriétés et dimensions peuvent être étudiées en posant des questions et en comparant les éléments entre eux. Un nom est donné à chacun des éléments ; ce nom ou 'concept' résume de manière emblématique les contenus de l'élément. Des codes qui ont des contenus semblables sont regroupés en catégories. Cette première étape est l'encodage ouvert.

Ensuite, les relations entre les codes et la catégorie sous laquelle ils sont regroupés, sont étudiées sous forme de conditions ou conséquences. Cette deuxième étape est l'encodage axial.

Dans une troisième étape, les catégories sont mises en relation afin de constituer une théorie « dense ».

Les procédés de la théorisation ancrée permettent de:

- relever de manière précise quels sont les thèmes traités au cours de la formation, quelles sont la fréquence et l'extension du traitement de chaque thème et qu'est-ce que les participants en disent exactement ; en procédant de cette façon, il est possible d'inférer les représentations que les participants ont par rapport à ces

---

[45] « *Eine 'Grounded' Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. (…) Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen.* »

[46] Le terme allemand est '*aufbrechen*'.

thèmes, ainsi que les changements de représentations collectives et individuelles qui ont lieu pendant la formation (chapitre 6) ;

- donner à voir les caractéristiques les démarches d'analyse mises en œuvre par les participants lors des travaux en petits groupes sur des extraits vidéo d'activités en classe (chapitre 7) ;
- rendre visibles les caractéristiques de l'accompagnement-sollicitation mis en œuvre par la formatrice (chapitre 10).

Etant donné que les transcriptions des séances de formation constituent un corpus volumineux, nous nous servons du logiciel NVivo8 présenté ci-dessus pour faciliter l'encodage et la catégorisation.

3.4.3 Analyse des interactions

L'analyse des interactions telle que nous la pratiquons prend appui d'une part sur *l'Interaction Analysis*, développée par des chercheurs de la *Michigan State University* et du *Xerox Palo Alto Research Center* en Califonie (Jordan & Henderson, 1995), et d'autre part sur l'analyse du discours en interaction, qui a des liens avec l'analyse conversationnelle et l'analyse du discours et qui a été développé par une chercheure française (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

D'après Jordan et Henderson, qui considèrent les savoirs et actions comme fondamentalement sociaux et situés, on peut appréhender les apprentissages uniquement en cherchant à comprendre comment les personnes apprennent en interaction et comment ils donnent du sens à leurs actions et apprentissages.

> *« One basic underlying assumption in Interaction Analysis is that knowledge and action are fundamentally social in origin, organization, and use, and are situated in particular social and material ecologies. Thus, expert knowledge and practice are seen not so much as located in the heads of individuals but as situated in the interactions among members of a particular community engaged with the material world. (…) evidence that learning is occurring or has occurred must be found in understanding the ways in which people*

collaboratively do learning and do recognize learning as having occurred »[47] pp.41-42 (Jordan & Henderson, 1995).

Nous analysons les interactions entre participants qui ont eu lieu lors d'une 'discussion heuristique' en petit groupe. L'analyse est effectuée sur la base de l'enregistrement vidéo du travail en groupe en question. Nous cherchons à caractériser les processus de co-construction de représentations pédagogiques et de démarches d'analyse, et de comprendre le rôle que jouent les différents éléments de la formation lors de ces processus.

3.4.4 Analyse des pratiques

Nous tenons à préciser d'emblée que nous ne considérons pas le travail sur les extraits vidéo de pratiques que les participants effectuent lors de la formation, comme une analyse des pratiques, mais comme une recherche, pour les raisons évoquées au chapitre 2 (formulation de questions de recherche, mise en œuvre de nouvelles pratiques en classe, récueil et analyse de données).

Nous avons recours à l'analyse des pratiques pour une autre raison. En effet, nous avons cherché une méthode pour caractériser les pratiques innovantes que les participants ont mis en place au cours de l'année de formation, ainsi que la réflexivité qu'ils ont développée en lien avec leurs changements de pratiques. Nous avons consulté différents textes et différentes grilles de lecture des pratiques (Donnay & Charlier, 2008; Marcel et al., 2002; Perrenoud, 2003) qui nous ont fourni des repères pour développer la méthode décrite au chapitre 9, ainsi que les grilles descriptives que nous venons de présenter.

Les données analysées sont les enregistrements de séances issues des projets plurilingues mis en œuvre par les participants dans leurs classes, les contenus des *webfolios* des enseignants, les produits des projets plurilingues, ainsi que les transcriptions, les résumés et les analyses intermédiaires des séances de formation.

---

[47] Notre traduction : « Un présupposé de base de *l'Interaction Analysis* est que les savoirs et actions sont fondamentalement sociaux dans leur origine, organisation et usage, et situés dans des écologies sociales et matérielles particulières. Il en résulte que le savoir expert et les pratiques ne sont pas vraiment considérés comme localisés dans la tête, mais plutôt dans les interactions entre les membres d'une communauté particulière, en prise avec le monde matériel. (…) pour montrer que des apprentissages ont lieu, ou ont eu lieu, on doit chercher à comprendre les manières dont les personnes apprennent collectivement et reconnaissent les apprentissages comme ayant eu lieu. »

Remarques :

(1) Les méthodes de la théorisation ancrée et de l'analyse des interactions, présentées ci-dessus, rapprochent notre étude d'une recherche ethnographique (Conteh et al., 2005) et d'une démarche ethnométhodologique (Garfinkel, 1967). Cependant, nous ne nous situons pas entièrement dans la recherche de significations données par les participants aux phénomènes rencontrés et aux actions accomplies ; nous cherchons à valider un dispositif de formation continue que nous avons mis à l'épreuve.

(2) Pour ce qui est d'une analyse critique du discours, tendant à mettre en évidence les mécanismes par lesquels des personnes, groupes ou institutions imposent certaines vues du monde et prennent ou cèdent du pouvoir, telle que proposée par Foucault, par Fairclough ou encore, portant plus précisément sur l'enseignement, par exemple par Cummins, Ehrhart et al., García et al. et Martins Rojo (Cummins, 2000b; Ehrhart, Hélot, & Le Nevez, 2010; Garcia, Skutnabb-Kangas, & Torres-Guzman, 2006; Martin Rojo, 2010), nous ne l'utilisons pas de manière explicite, parce que cela dépasserait les limites de ce travail, mais nous avons conscience du fait qu'elle apparait dans certains passages, notamment dans les discours de la chercheure C. Hélot (cf. annexe tome 3, transcription de la séance 07), lors de l'analyse intermédiaire d'un événement particulier (cf. annexe 5.1.3, séance 09, « Un souci délicat à évoquer… ») et lors de l'analyse des pratiques innovantes et de la réflexivité des enseignants participants (chapitre 9).

3.5 Réflexions sur le double rôle de formatrice et de chercheure

Le fait que la personne qui conçoit et met en œuvre le dispositif est la même que celle qui l'évalue, soulève la question de l' « objectivité » de la recherche. En effet, la chercheure peut avoir envie de prouver que la formation a été conçue et mise en œuvre de manière optimale ou, au contraire, avoir tendance à être excessivement critique. Nous nous sommes efforcée de tenir compte de ce biais dans la conception et la mise en œuvre de notre démarche d'analyse et de notre écriture. En particulier, nous avons cherché à effectuer un travail descriptif aussi approfondi que possible (Bigot, 2005).

Le fait que nous sommes également enseignante peut introduire un biais supplémentaire, notamment la tentation d'interpréter les dires et faires des participants uniquement à travers nos propres expériences. Une relecture de nos écrits centrée sur la détection de ce biais précis, ainsi qu'une relecture répétée des transcriptions, nous ont permis de mieux faire la part des choses entre ce à quoi font référence les enseignants et ce à quoi pense la chercheure.

Mias (Mias, 2003) pose la question de savoir si, entre le praticien et le chercheur, qui appartiennent à deux « mondes d'appréhension ou de compréhension d'une réalité », et qui utilisent deux langages très différents, il s'agit d'une « métamorphose du même qui devient autre », si on doit « se déplacer d'un point de vue sur un autre, ou occuper, dans la simultanéité, une troisième place ». Elle conclut que cette troisième place, c'est la complémentarité atteinte entre le rôle de praticien et celui de chercheur qui « fait émerger la construction créative de l'individu ». pp.293; 306 (Mias, 2003).

Elle cite Morin[48], qui exprime cette complémentarité, cette 'construction créative' d'une manière qui nous parle :

> « Mon problème s'est trouvé être le plein emploi de la sympathie, des forces subjectives et le plein emploi des capacités d'objectivité, l'un nécessitant l'autre. C'est-à-dire il faut être dedans, il faut aimer, s'intéresser et en même temps il faut se distancer : c'est avoir les deux en même temps qui permet de le faire. » p.300 (Mias, 2003).

Elle relève plusieurs conditions pour une construction 'réussie' : (1) expliciter, au moment où on s'exprime, le statut adopté (praticien ou chercheur) et l'intention poursuivie (praxéologique ou constructive de savoir), (2) reconnaitre la confrontation, à l'intérieur d'une personne, de deux rôles différents, parfois opposés, (3) négocier les deux rôles dans le temps, (4) maitriser l'implication, (5) afficher la légitimité d'un rôle aussi bien que de l'autre et donner les deux points de vue, aussi et surtout en ce qui les différencie ou oppose.

Suite à ces réflexions, afin de limiter les biais, nous avons pris un certain nombre de précautions :

---

[48] Au congrès AFIRSE, Aix-en-Provence, 1994.

- explicitation des biais possibles dus au double rôle de formatrice et de chercheure (ci-dessus);
- explicitation de nos impressions sur le vif, de nos questionnements et prises de décision retracées dans le journal de bord et dans des analyses intermédiaires (cf. annexe 5.1.3) ;
- explicitation des modes de prélèvement, de traitement et d'analyse des données ;
- explicitation des concepts utilisés;
- croisement de différents types de données - discours oraux et écrits des participants, discussions des participants lors d'activités en petits groupes, pratiques des enseignants participants ;
- croisement de différents types d'analyse et de différents plans - analyse globale et transversale selon les principes de la théorisation ancrée sur les plans macro (toute la formation) et méso (activités du même type) de la formation ; analyse interactionnelle d'évènements ponctuels ; analyse des pratiques.

De notre point de vue, une évaluation par le concepteur/réalisateur peut non seulement remplir les critères de fiabilité requis, mais encore présenter certains avantages par rapport à une évaluation effectuée par un tiers indépendant. En effet, la démarche étant qualitative et les données relativement volumineuses, une personne extérieure mettrait beaucoup de temps à les maitriser, à construire les liens entre différents plans de l'action et de la recherche. La formatrice, ayant vécu toute la formation, ne connait non seulement tout le déroulement et les spécificités de chaque participant, mais elle a encore en tête les détails qui ne figurent pas dans les données, telles l'ambiance à différents moments de la formation, les petites discussions à caméras éteintes avant et après la formation et lors des pauses… A condition de respecter les précautions mentionnées, nous sommes d'avis que la connaissance « de l'intérieur » est un atout qui enrichit l'analyse des données.

Lors de la rédaction de ce travail, afin de différencier les rôles, nous parlons de 'la formatrice' afin de poser une certaine distance entre la formatrice et la chercheure. Cette dernière s'exprime à la première personne du pluriel comme il est d'usage pour les travaux académiques en région francophone. Ce 'nous' peut être compris

comme un évitement du 'je', trop égocentrique pour un chercheur dont on attend un certain détachement et une vue décentrée.

3.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exposé les fondements théoriques, les questions, méthodes et outils de la démarche de recherche adoptée.

Nous avons décliné la question de recherche 'Quels sont les changements qui ont lieu pendant la formation et quelles sont les caractéristiques de la formation qui ont favorisé ces changements' en plusieurs questions plus détaillées :

- Quelles sont les représentations co-construites au cours de la formation ?
- Quelles sont les démarches d'analyse, portant sur les processus d'apprentissage des élèves, co-construites au cours de la formation ?
- Quelles sont les caractéristiques de ces processus de co-construction et quelles sont les caractéristiques de la formation qui y ont contribué ?
- Quelles sont les pratiques innovantes et réflexives développées au cours de la formation et quelles sont les caractéristiques de la formation qui y ont contribué ?
- Quelles sont les caractéristiques de l'accompagnement-sollicitation par la formatrice et de quelle manière ce dernier a-t-il favorisé le développement des enseignants participants ?
- Comment pourrait-on modifier les caractéristiques de la formation, y compris l'accompagnement-sollicitation par la formatrice, afin de contribuer de manière plus ciblée et plus soutenue au développement professionnel des participants ?

Nous avons relevé que les procédés de la théorisation ancrée, utilisés pour analyser l'ensemble des transcriptions quant aux représentations, démarches d'analyse et caractéristiques de l'accompagnement-sollicitation, constituent la méthode d'analyse prépondérante qui traverse toute cette étude. Elle est combinée à une analyse thématique plus simple portant sur les réponses des participants (au questionnaire passé à la fin de la formation) et sur les descriptions et analyses intermédiaires de la formation. Elle est combinée également à des procédés de l'analyse des pratiques, portant sur les enregistrements des pratiques des

enseignants et sur les produits de leurs projets plurilingues, pour caractériser les pratiques innovantes et réflexives développées au cours de la formation. Une analyse des interactions, portant sur un extrait sélectionné de l'enregistrement d'une séance de formation, permet de caractériser les processus de co-construction qui ont lieu entre participants, et de faire le lien avec les caractéristiques de la formation qui favorisent la co-construction et donc le développement professionnel.

Nous avons explicité les avantages et inconvénients résultant du fait que la formatrice est également la chercheure qui analyse la formation, et nous avons relevé les précautions que nous avons prises pour assurer la validité de la recherche.

4 Mise en œuvre de la formation-recherche

Dans ce chapitre, nous présentons le déroulement effectif de la formation, du recueil de données et de la recherche accompagnant la formation :
- la procédure de mise en route est retracée ;
- les participants sont présentés;
- le déroulement chronologique de chaque séance est décrit et les thèmes abordés lors des présentations en grand groupe sont esquissés ;
- la grille d'analyse intermédiaire est présentée et argumentée ;
- les thèmes principaux de la formation sont relevés de manière synthétique ;
- les 'contingences' de la formation, notamment les écarts qui se sont produits par rapport au déroulement programmé, les désaccords et souhaits exprimés par les participants, les difficultés concernant le recueil des données, ainsi que les réflexions de la formatrice après les séances, sont analysés.

4.1 Procédures de mise en route et présentation des participants

En accord avec le SCRIPT[49], la formation est intégrée au catalogue des formations continues du MENFP (cf. annexe 2.1). Nous avons fait des démarches auprès d'enseignants et d'écoles susceptibles d'être intéressés, pour leur expliquer le projet de formation et pour les inviter à y participer. Malgré la publication officielle par le SCRIPT, les inscrits sont tous des personnes que nous avons contactées personnellement.

Le lieu prévu pour la formation est le CDPFC. Nous nous concertons régulièrement avec la responsable et l'assistant technique afin d'être de disposer de l'aménagement nécessaire : chaises, tables amovibles, ordinateurs portables, tableau *flip-chart,* caméra avec trépied.

[49] Les sigles sont expliqués pp. 10-11

Deux réunions d'information, ou pré-séances, sont organisées (une en juillet et une en septembre pour des personnes qui auraient raté celle en juillet), afin de présenter le projet de formation en détail, de donner un avant-goût de la manière de travailler et de donner aux participants l'occasion de s'exprimer sur leurs pratiques en lien avec le plurilinguisme, ainsi que sur leurs attentes. A cette occasion, les participants donnent leur accord formel pour l'enregistrement des séances de formation et l'utilisation de toutes les données recueillies à des fins de recherche et de formation subséquente. Les contenus et modalités de la formation sont expliqués et négociés avec eux. De même, les heures et lieux de formation sont fixés d'un commun accord.

Les élèves des enseignants concernés sont informés sur les projets plurilingues et donnent leur avis. Avant les enregistrements effectués dans les classes, les parents d'élèves, ainsi que les inspecteurs et bourgmestres concernés sont informés et leur accord est demandé.

Les personnes-ressources externes – médiateurs interculturels, responsables et intervenantes d'un projet d'échange franco-allemand, chercheure sur le bi-plurilinguisme - sont contactées et, une fois qu'elles ont accepté d'intervenir lors de la formation, les contenus et modalités de leur intervention sont négociés.

Au cours de la formation, un contact plus ou moins régulier est entretenu avec le Service de la scolarisation des enfants étrangers du MENFP ; des informations sont échangées, et le Service nous fournit du matériel en abondance (cf. chapitre 2).

Les participants sont tous des enseignants que nous avons recrutés personnellement, soit parce que nous avons déjà travaillé avec eux, soit parce que nous les rencontrons fréquemment lors de réunions concernant l'éducation, soit parce qu'ils ont été recommandés par des collègues. Ils sont au nombre de huit, six femmes et deux hommes ; cette répartition reflète en gros celle de la population des enseignants du primaire au Luxembourg[50]. Le tableau 4.1 visualise quelques-unes des caractéristiques des participants.

---

[50] Source : MENFP (2010). *Les chiffres clés de l'Education nationale. Statistiques et indicateurs 2008-2009*. Service des Statistiques et Analyses. Luxembourg. p.73.

Tableau 4.1 : Participants à la formation 'Ecole multilingue'

Nom[51]	Âge[52]	Classe	Ecole	Biographie langagière (à côté des quatre langues usuelles du pays)
Clara	32	préscolaire	A et autre école (sud)	Née au Portugal ; parle portugais et un peu d'italien, d'espagnol et de serbo-croate.
Patricia	41	préscolaire	A (sud)	A commencé à apprendre l'italien, le portugais ; voudrait continuer d'apprendre le portugais.
Jeanne	49	2e année	B (centre)	A appris l'espagnol, apprend des notions de portugais avec ses élèves actuels.
Jos	49	3e année	A	D'origine italienne ; parle italien, parle espagnol avec sa femme et ses enfants, a appris le portugais lorsqu'il a fait de l'aide humanitaire au Brésil, a appris le quechua puisqu'il était coopérant en Bolivie pendant sept ans ; le quechua est devenu une langue passive maintenant.
Lionel	35	4e année	A	A appris le néerlandais au lycée.
Tammy	28	4e année	C (sud)	A appris l'italien au lycée ; a commencé à apprendre le portugais et a l'intention de continuer à l'apprendre.
Manon	49	6e année	A	En train d'apprendre l'espagnol.
Mireille	38	classe d'accueil	D (centre)	A appris l'espagnol au lycée, apprend des notions de portugais avec ses élèves actuels, parle le néerlandais puisqu'elle avait des voisins néerlandais quand elle était petite et puisque son beau-frère est Néerlandais, a vécu pendant des années aux Etats-Unis où elle a enseigné dans une école franco-anglaise.

Les âges sont répartis entre 28 et 52 ans ; les participants travaillent dans les quatre cycles de l'école fondamentale (C1 : préscolaire ; C2 : 1ère/2e année ; C3 : 3e/4e année ; C4 : 5e/6e année) et dans quatre écoles différentes ; cependant cinq participants travaillent dans une même école.

Du point de vue du plurilinguisme il est intéressant de signaler que deux des participants sont d'origine non luxembourgeoise : Clara est d'origine portugaise, Jos est d'origine italienne. Tous sauf Manon ont déjà organisé des activités plurilingues

[51] Afin de respecter l'anonymat, nous utilisons des pseudonymes.

[52] Au début de la formation.

dans leur classe, à titre d'essai et/ou de manière spontanée, intuitive. Concernant les biographies langagières, les participants sont tous ouverts sur d'autres langues et ont des notions en une ou plusieurs langues en plus des quatre langues principales enseignées au Luxembourg - le luxembourgeois, l'allemand, le français et l'anglais. Les plus remarquables sont Jos avec huit langues parlées et Clara avec cinq langues parlées et de bonnes notions en trois langues supplémentaires. Ces deux personnes et Mireille ont vécu une ou plusieurs expériences d'émigration.

La fonction de Clara est celle d'assistante à l'apprentissage du luxembourgeois pour des enfants de l'âge préscolaire. Elle intervient dans la classe de Patricia à raison de huit heures par semaine, et travaille aussi dans une autre école. Dans la classe de Patricia, Clara parle aussi portugais avec les enfants et ensemble, les deux enseignantes mettent en œuvre des activités plurilingues.

Concernant les contextes socioculturels des écoles dans lesquelles travaillent les participants à la formation, le tableau 4.2 donne des indications quant à la densité de population, le pourcentage d'habitants étrangers, ainsi que la proportion d'ouvriers, d'employés/fonctionnaires, d'indépendants et de chômeurs pour les communes dans lesquelles sont localisées les écoles des participants[53].

Tableau 4.2 : Contextes socioculturels des écoles des participants

	Année	Moyenne nationale	Ecoles			
			A	B	C	D
Densité de population	2002	171,7	1898,5	141,9	1172,3	548
Population étrangère	2001	36,90 %	44,51 %	33,53 %	38,08 %	49,67 %
Ouvriers	2008	33,83 %	52,13 %	37,66 %	46,03 %	17,96 %
Employés et fonctionnaires	2008	52,14 %	32,99 %	50,66 %	42,75 %	69,13 %
Indépendants	2008	8,66 %	4,96 %	6,99 %	4,47 %	9,47 %
Chômeurs	2008	5,38 %	9,92 %	4,68 %	6,75 %	3,44%

[53] Source : www.statec.lu

L'école A est située en zone urbaine à forte densité de population, ayant une forte proportion de résidents étrangers, et où plus de la moitié de la population active sont des ouvriers. Le taux de chômage y est élevé par rapport à la moyenne nationale. L'école B est localisée dans une petite ville au nord de Luxembourg-Ville, à faible densité de population, ayant légèrement moins d'habitants étrangers, d'ouvriers et de chômeurs que la moyenne nationale, et correspondant à peu près à la moyenne concernant les proportions des autres catégories professionnelles. L'école C est située dans une petite ville de l'ancien bassin minier qui présente une densité de population assez forte, des proportions en résidents étrangers et en chômeurs à peine plus élevées que les moyennes nationales, beaucoup d'ouvriers et peu d'employés/fonctionnaires et d'indépendants par rapport à la moyenne. L'école D est localisée dans une commune limitrophe de Luxembourg-Ville, présentant une densité de population sensiblement supérieure à la moyenne, mais encore sensiblement en-dessous de celles relevées pour C et surtout A. Cette commune a le taux d'étrangers le plus élevé de l'échantillon, très peu d'ouvriers et, par contre, les proportions les plus élevées d'employés/fonctionnaires et d'indépendants.

4.2 Déroulement effectif des séances de formation

Dans cette partie, nous décrivons le déroulement chronologique des séances de formation et nous résumons les présentations qui ont été faites dans le grand groupe, soit par les intervenants invités, soit par les participants eux-mêmes, soit par la formatrice. Ces descriptions et résumés ont été réalisés sur la base des transcriptions des séances de formation.

Le plan de formation réalisé et les ordres du jour effectifs récapitulent dans l'ordre chronologique les activités mises en œuvre et les thèmes traités (cf. annexes 2.3 et 2.5).

L'intérêt de cette section est de donner un aperçu global du déroulement et des thèmes abordés lors de la formation.

Nous présentons, dans l'ordre :

- le déroulement de la séance 00a 'Informations et attentes des participants';
- le déroulement de la séance 01 'Ressources et construction de sens' ;
- le déroulement de la séance 02 'Analyses d'extraits vidéo UniLu' ;

- le déroulement de la séance 03 'Analyse détaillée d'un extrait vidéo et plurilinguisme' ;
- le résumé des présentations par la formatrice lors de la séance 03 'Voix, volition et sens. Analyse d'un extrait vidéo' et 'Plurilinguisme à l'école : quelques positions et propositions' ;
- le déroulement de la séance 04 'Reprise de l'analyse vidéo et pratiques des participants' ;
- le déroulement de la séance 05 'Médiateurs interculturels et projets plurilingues' ;
- le résumé de la présentation par les médiateurs interculturels de le leur travail ;
- le déroulement de la séance 06 'Projet d'échange franco-allemand et projets plurilingues' ;
- le résumé de la présentation du projet Besch-Apach et des réactions des participants après la présentation ;
- le déroulement de la séance 07 'Recherche sur le bi- plurilinguisme et projets plurilingues' ;
- le résumé de la présentation par C. Hélot 'De la didactique du plurilinguisme à l'écologie des classes multilingues' ;
- le déroulement de la séance 08 'Bilan intermédiaire et réflexion sur l'évaluation des projets' ;
- le déroulement de la séance 09 'Analyses d'extraits vidéo des projets des participants (1)' ;
- le déroulement de la séance 10 'Analyses d'extraits vidéo des projets des participants (2)'.

Remarque concernant le système de référencement des citations

Les citations issues des transcriptions sont référencées comme suit : (numéro de la séance de formation concernée ; numéro du paragraphe[54]). Les conventions de transcription et la liste des participants se trouvent aux pages 12 et 13.

[54] Le paragraphe correspondant au découpage que nous avons effectué sur les transcriptions des séances. Ce découpage est expliqué p. 12.

Encadré 4.1 : Déroulement de la réunion d'information ou pré-séance

Séance 00a : Informations et attentes des participants (16/07/07 au CDPFC)

La formatrice accueille les participants, présente l'ordre du jour et demande leur accord pour l'enregistrement des séances. Ensuite, elle allume la caméra.

La formatrice explique les détails du projet de formation sur la base d'un document distribué (cf. annexe 2.2). Elle insère dans ses explications plusieurs exemples de pratiques envisageables en se référant à des textes et livres qu'elle a ramenés. 14'.

A la demande de plusieurs participants, un jour de la semaine et une heure sont fixés pour les séances suivantes : ce seront des mardi soirs de 18h30-21h30. La première date est fixée ; suite à une proposition de Manon, il est convenu que les autres dates seront fixées lors de la séance suivante, lorsque tous les participants seront réunis. A la demande de plusieurs participants, le lieu de formation est négocié ; il est décidé que la formation aura lieu alternativement au CDPFC – idée initiale de la formatrice ; salle spacieuse et localisation centrale - et à l'école A – peu de déplacement pour les participants qui travaillent dans cette école. 12'.

La formatrice distribue des textes polycopiés et présente des livres et revues en racontant brièvement ce qui se trouve dedans (cf. annexes 3.1 et 3.4). 11'.

Elle propose aux participants de faire un tour de table « où chacun peut dire brièvement ce qui l'interpelle . ou également ce qui . ce qu'il cherche à savoir ou ce qu'il a résolu de faire … pourquoi il participe au projet . ou veut éventuellement participer » (00a ; 275). Les participants énoncent les thèmes qui les intéressent. Des discussions controverses sont initiées par Jos et par Clara et suivies par les autres participants. 24'.

Concernant l'enregistrement de cette séance 00a, il manque un moment de la discussion à la fin ; en effet, nous avons oublié de changer de cassette. Le cordon du micro est trop court, ce qui empêche de le placer au milieu du cercle des participants. Le son de l'enregistrement est néanmoins assez bon.

Séance 00b (13/09/07 au CDPFC)

Cette séance est fréquentée uniquement par Jeanne. Elle n'est pas enregistrée.

Encadré 4.2 : Déroulement de la séance 01

Séance 01 : Ressources et construction de sens (18/09/07 au CDPFC)

La formatrice réexplique brièvement le pourquoi des enregistrements pour les nouvelles venues Mireille et Tammy. Elle distribue le compte rendu de la pré-séance en juillet (cf. annexe 5.1). 2'

Ensuite, elle raconte qu'elle a assisté à un colloque sur le plurilinguisme la veille. Elle parle de ce qu'elle y a vu et appris, par exemple de la présentation Besch-Apach dont elle aimerait inviter les responsables à la formation 'Ecole multilingue'. 6'

Echange bref à propos d'Ida, Inès et Marlène qui ne sont pas venues, explication de l'ordre du jour, fixation des dates des séances à venir. 11'

La formatrice demande à chaque participant de « dire donc ce qu'il a peut-être . en particulier . concernant les langues . et essayer de dire en une phrase ce qu'est pour lui l'école plurilingue idéale » (01 ; 74). 13'

Ensuite, la formatrice présente les ouvrages de Kress et de Wells (cf. annexe 4.1), propose aux participants de former des groupes, demande à chaque groupe de lire et de résumer un des textes, de le fixer une affiche sous forme de *mind-map,* de cinq phrases ou d'une liste de mots-clés et de le présenter aux autres groupes. 5'

Les groupes - Patricia et Clara ; Lionel, Manon et Tammy ; Jeanne, Mireille et Jos - lisent les textes proposés et les résumés français préparés par la formatrice. 15'

Les groupes commencent à discuter et réalisent leurs affiches. Tous utilisent la méthode des mots-clés. 25'

Pour la mise en commun, les participants restent assis en groupes. Lionel présente le résumé de son groupe, complété par Manon. Jos réagit ; une discussion s'ensuit. Ensuite, Jeanne et puis Patricia présentent leurs résumés. 19'

La formatrice félicite les participants et fait un lien entre les textes et les vidéos qui vont être analysés la prochaine fois. 5'

Concernant l'enregistrement de la séance 01, une caméra, braquée sur un des petits groupes, n'a rien enregistré. Jos, en gesticulant, fait tomber la caméra dirigée sur son groupe du trépied ; la fixation est défectueuse. Mais la caméra fonctionne !

Encadré 4.3 : Déroulement de la séance 02

Séance 02 : Analyses d'extraits vidéo UniLu (09/10/07 à E.)

Les participants regardent les livres, discutent et prennent des notes. 30'

La formatrice revient sur la séance précédente, met les concepts de '*meaning making*' et 'ressources' en lien avec l'analyse des extraits vidéo à faire. 10'

Salle de Manon (Internet) : La formatrice explique la plate-forme Internet (cf. annexe 3.3). 20'

Retour à la salle de réunion (écran de projection) : La formatrice montre les extraits vidéo issus de la base de données du projet 'Plurilinguisme' de l'Université du Luxembourg (cf. annexe 4.3) et donne des informations sur le contexte de la réalisation des enregistrements. Elle montre comment accéder sur le site aux extraits vidéo et aux documents annexes. 15'

Après la pause, Jos, Lionel et Jeanne s'installent devant un ordinateur dans la salle de classe de Jos pour analyser l'extrait 01. Clara, Patricia et Manon se retrouvent dans la salle de Manon pour analyser l'extrait 02. Tammy et Mireille utilisent l'ordinateur de la formatrice dans la salle de réunion ; les vidéos 03a, 03b et 03c, ainsi que les documents sont accessibles sur le disque dur. Dans leurs groupes, les participants co-construisent du sens en analysant les extraits vidéo (cf. annexe 5.1.3 - analyse intermédiaire de la séance 02). 40'

Salle de réunion : mise en commun et *feed-back* sur la séance de formation. Lionel présente l'analyse de l'extrait 01, aidé par Jos ; Patricia celle de l'extrait 02 ; Tammy et Mireille celle des extraits 03a-c. En guise de retour sur la séance de formation, Patricia dit qu'elle ne voit pas encore bien le lien entre les résumés réalisés et le plurilinguisme. Mireille veut savoir quel type de projet elle est censée réaliser. La formatrice leur répond, évoque le rapport final du projet 'Plurilinguisme' mis à disposition sur la plate-forme et ajoute qu'elle est d'avis que si certains enseignants changent leurs pratiques, le Plan d'études pourra changer en conséquence. 30'

Les participants donnent leur accord pour le plan de formation. La formatrice lance l'idée d'une brochure qui rassemblerait les projets réalisés dans le cadre de la formation, les commentaires d'enfants, de parents et des participants. 15'

Encadré 4.4 : Déroulement de la séance 03

Séance 03 : Analyse détaillée d'un extrait vidéo et plurilinguisme (20/11/07 au CDPFC)

La formatrice présente certains éléments de la plate-forme Internet 'Ecole multilingue' aux participants ; ces derniers font des essais pour accéder à l'espace interne (cf. annexe 3.3) ; tous n'ont pas leur mot de passe.

Ensuite, la formatrice présente son analyse d'un des extraits vidéo de l'Université du Luxembourg 'Voix, volition et sens' à l'aide d'un diaporama numérique (cf. annexe 4.4.1). Les participants ont des supports papier avec les transcriptions, les traductions du portugais, un texte d'élèves et des explications concernant le contexte (cf. annexe 4.4.2). Ils suivent attentivement, font des remarques et entament des discussions au cours de la présentation

Après la pause, une partie de la présentation 'Plurilinguisme à l'école : quelques positions et propositions' (cf. annexe 4.5) est passée. Les participants réagissent pendant la présentation. La formatrice interrompt la présentation pour passer à un tour de table au cours duquel les synthèses orales des contenus de cette séance, ainsi que les retours sur la formation des participants sont recueillis

Remarque : Les enregistrements vidéo de cette séance sont inutilisables (pas de son). Cependant, les notes du journal de bord, prises le soir même de la formation, donnent un bon aperçu des discussions qui ont eu lieu (cf. annexe tome 3).

Encadré 4.4.1 : Résumés des présentations

'Voix, volition et sens. Analyse d'un extrait vidéo'

- les voix qui résonnent dans les mots qu'on utilise, proviennent d'autres locuteurs et ont le gout de leurs contextes d'évocation antérieurs ; ces voix sont des ressources pour les enfants, car elles sont porteuses de connaissances et d'émotions liées au contexte de la famille, des camarades de jeu, du quartier… ;

- pour s'approprier les mots, on les imprègne de ses propres intentions, on les utilise pour construire et exprimer son propre sens ;
- les intentions, les mobiles, la « tendance affective et volitive » p.494 (Vygotski, 1934, 1997) d'une personne constituent des 'moteurs' pour la pensée et le langage ;
- dans l'extrait vidéo, deux garçons portugais d'une 3e année d'études luxembourgeoise ont pour tâche d'écrire ensemble un texte allemand qui a pour titre '*Gemeinsam stark'* (forts ensemble, ou l'unité fait la force) ; ils sont en contexte scolaire, assistés par une stagiaire ; les trois personnes s'approprient les mots *'gemeinsam stark'* chacun à sa façon et co-construisent différents sens de l'expression formée par les deux mots *'gemeinsam stark'* mis ensemble ;
- l'analyse fait l'hypothèse de différentes voix qui résonnent dans les propos tenus par les trois personnes, et elle retrace ces voix au fil de l'échange, les considérant comme ressources qui alimentent la co-construction de sens.

'Plurilinguisme à l'école : quelques positions et propositions'

- droit de parler la langue maternelle à l'école ; 'exploiter' les ressources linguistiques et culturelles des enfants ;
- changer de langue pour les besoins de communication ; développer ces situations d'alternance et de médiation entre les langues ; réfléchir sur ces pratiques ;
- élèves d'immigrants désavantagés par le système scolaire et évaluatif du Luxembourg ;
- le plurilinguisme est un avantage seulement si toutes les langues constitutives sont valorisées et utilisées ;
- solutions proposées : utiliser les langues des enfants en classe ; apprendre les uns les langues des autres ; enseignants qui parlent les langues des enfants ;
- le plurilinguisme favorise le développement cognitif, la compréhension du monde, les attitudes d'ouverture et de respect vis-à-vis de l'altérité, la communication interculturelle ;
- le Conseil de l'Europe appelle à développer le plurilinguisme en tant que « connaissance et (…) expérience des langues (…) dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » p.11 (CE, 2001); spécifiquement pour le Luxembourg : reconnaitre des profils linguistiques différents et réfléchir sur une plus grande flexibilité des exigences concernant les trois langues officielles ;
- l'enfant a cent langues… (Malaguzzi).

Encadré 4.5 : Déroulement de la séance 04

Séance 04 : Reprise de l'analyse vidéo et pratiques des participants (13/12/07 à E)

La formatrice revient sur les enregistrements ratés de la séance précédente et remercie les participants de leur accord pour reprendre l'analyse vidéo.

Elle présente son analyse une deuxième fois. 26'

Les participants réagissent à tour de rôle et discutent. La formatrice fait le lien avec les projets plurilingues en proposant de réaliser les idées que les participants viennent d'évoquer. 28'

Ensuite, chacun présente sa pratique en enseignement des langues. Les participants se posent mutuellement des questions, réagissent aux apports des autres en les complétant, en donnant des contre-exemples… 1h07'

Après la pause, la formatrice présente quelques ajustements du plan de formation, elle distribue des fiches et explique le 'canevas' pour les projets plurilingues, c'est-à-dire les six lignes directrices. Elle donne deux exemples de projets plurilingues qui sont reliés au thème du *storying,* largement évoqué lors de la séance 01. 20'

Encadré 4.6 : Déroulement de la séance 05

Séance 05 : Médiateurs interculturels et projets plurilingues (15/01/08 au CDPFC)

La formatrice accueille les trois médiateurs interculturels du Service de la scolarisation des enfants étrangers du MENFP. Les médiateurs se relaient pour présenter le travail qu'ils font avec les enfants, les enseignants et les parents. L'un d'eux parle serbo-croate et albanais, le deuxième serbo-croate et russe, la troisième portugais. Ils illustrent tout ce qu'ils disent par des exemples concrets issus de leur expérience (voir ci-dessous pour des détails). Les participants posent des questions et font des remarques. 1h

Après la pause, les participants et la formatrice constatent que les éditeurs des *webfolios* ne sont pas activés et que le travail sur les projets plurilingues ne peut donc pas se faire

comme prévu sur les *webfolios*.

La formatrice décide de faire une démonstration de l'utilisation des *webfolios,* au lieu d'assister les participants dans leur utilisation des *webfolios* comme prévu. 28'

Les participants travaillent ensuite en petits groupes sur leurs projets en notant sur des feuilles papier. Clara et Patricia préparent une intervention plurilingue dans leur classe ; Manon, Jos et Lionel se sont rendus compte que leurs projets de théâtre ne seront pas prêts pour le bilan de la formation en juin, la formatrice leur propose d'utiliser seulement une partie du projet théâtre pour la formation et donne des conseils concernant les objectifs et l'évaluation. ; Mireille, Tammy et Jeanne co-construisent des pistes et des argumentations pour leurs projets plurilingues, la formatrice contribue en partie à cette co-construction. 42'

Encadré 4.6.1 : Présentation du travail des médiateurs interculturels

Présentation du travail des médiateurs interculturels

Les médiateurs interculturels, employés par le MENFP, interviennent à la demande des enseignants ou des parents d'élèves au préscolaire, au primaire, au secondaire, mais aussi en formation continue et pour appuyer le service psychologique ou le SREA.

Ils interviennent auprès d'enfants, de parents et d'enseignants :

Enfants :

- ils parlent avec eux en langue maternelle (ou dans une langue très proche) ;
- ils passent du temps avec eux en classe ;
-ils leur donnent des traductions ou exemples en langue maternelle, aident à comparer la grammaire, à trouver les bases communes et les différences (par exemple dans leurs langues, l'article n'existe pas);
- ils les aident à faire les devoirs à domicile (parfois sur une période de cinq ans).

Parents :

- ils leur expliquent le système éducatif ;

- ils font la traduction et la médiation lors d'entretien parents-enseignants, et plus spécifiquement lors de la procédure d'orientation des élèves vers le postprimaire ;
- ils demandent aux parents comment l'enfant travaillait avant, comment était son parcours;
- ils aident parents et enseignants à trouver des solutions ensemble ;
- ils font des bilans pour les primo arrivants, afin de les situer par rapport au système luxembourgeois ;
- ils expliquent aux parents l'importance de la langue maternelle, de l'intérêt parental pour ce qui se passe à l'école et des devoirs à domicile ;
- ils montrent aux enfants que la communication parents-enseignants fonctionne

Enseignants :

- ils les assistent dans la communication avec les parents ;
- ils assistent les enseignants qui interviennent sur les langues maternelles des enfants.

Difficultés des parents

Au Luxembourg, lorsque les élèves ne travaillent pas bien au secondaire, ils changent de filière et avancent quand même. Les parents qui ne connaissent pas le système, ont souvent tendance à penser que leurs enfants n'ont pas de difficultés scolaires, parce qu'ils ne redoublent jamais. Parfois, ils sont choqués lorsqu'on leur explique que leur enfant se trouve dans une filière 'mal cotée'.

Lorsque les parents voient les salles de classe bien équipées, ils pensent que tous les apprentissages vont se réaliser dans ces salles ; il faut leur expliquer qu'il y a des devoirs à domicile, et que ces devoirs sont importants.

Différences culturelles

Les médiateurs expliquent que dans les pays autour de l'Ex-Yougoslavie, 'l'image de la femme est différente de celle qu'on a au Luxembourg' et que certains conflits ou malentendus entre élèves et enseignantes peuvent résulter de cette différence culturelle. Dans ces mêmes pays, on a l'habitude de demander toujours si la personne en face de vous va bien, si sa famille va bien et, si c'est le matin, si elle a bien dormi. Lorsqu'on ne le fait pas, on parait grossier. Un des médiateurs ajoute que le fait de dire du mal des parents de quelqu'un est inadmissible ; cela peut constituer une raison de se battre tout de suite.

Encadré 4.7 : Déroulement de la séance 06

Séance 06 : Projet d'échange franco-allemand et projets plurilingues (12/02/08 au CDPFC)

La formatrice accueille les directrices de l'école maternelle d'Apach (F) et du Kindergarten de Besch (D), ainsi qu'une éducatrice allemande qui enseigne l'allemand à Apach et une enseignante de français qui enseigne le français à Besch. Les invitées présentent leur projet (*power point TM)*, expliquent les défis liés en partie aux différences qui existent entre les deux systèmes éducatifs et répondent aux questions des participants (voir ci-dessous pour des détails). 1h06' L'échange se poursuit pendant la pause café.

Après la pause, les participants entament une discussion animée dans laquelle ils réagissent à la présentation et font des liens avec leurs propres expériences.15'

La formatrice intervient et fait la transition vers les projets plurilingues. Elle propose aux participants de voir d'abord pour les difficultés qu'ils ont rencontrées en essayant les *webfolios* à la maison et elle leur demande de continuer ensuite à élaborer sur *webfolio* ou sur papier si jamais les *webfolios* posaient toujours problème. Elle fait d'abord une démonstration incluant les réponses aux questions posées par les participants et contenant des rappels sur le 'canevas' pour l'élaboration des projets. 11'

Ensuite, les participants essaient de se servir des *webfolios*. La formatrice aide à trouver des solutions aux problèmes techniques qui se posent, fait des propositions, donne des pistes. Clara et Patricia préparent des pages dans leur *webfolio* pour noter les pratiques déjà mises en œuvre ; Jos et Lionel apprennent à se servir du *webfolio* et réfléchissent à une idée de projet ; Jeanne, Manon et Tammy travaillent chacune sur ordinateur. 36'

Encadré 4.7.1 : Présentation du projet Besch-Apach et réactions des participants

Contenus de la présentation

Le projet a débuté en 2000, lorsque les deux jardins d'enfants, situés des deux côtés de la frontière franco-allemande, ont voulu organiser des échanges afin de donner davantage

de sens à l'apprentissage de la langue allemande, respectivement française par les enfants.

Une éducatrice allemande enseigne l'allemand à Apach ; trois personnes enseignent le français à Besch. Les enfants se rencontrent tous les quinze jours ; la moitié des enfants français se déplace en Allemagne et la moitié des enfants allemands se déplace en France. Lorsqu'on fait une fête à Besch ou à Apach, l'autre jardin d'enfants est invité, et les parents viennent aussi.

En France, les enfants allemands sont intégrés dans les groupes et participent aux activités planifiées et dirigées par l'enseignante, ainsi qu'au gouter commun. En Allemagne, les enfants français peuvent se déplacer librement, comme les enfants allemands, jouer, utiliser le matériel disponible, choisir de participer à des activités, choisir le moment de leur goûter et celui de sortir. Les mêmes chansons, allemandes et françaises, sont chantées dans les deux écoles. Quelques enfants ont peur d'aller dans une école où tout semble différent ; certains enfants allemands ne veulent pas partager leurs jouets avec les autres; la plupart des enfants français sont très contents parce qu'ils ne sont pas obligés de travailler, et ils ont souvent du mal à gérer la liberté inhabituelle ; les enfants allemands se sentent assez contraints dans le système français. La directrice française a l'impression qu'enfants français et allemands ne parlent pas beaucoup les uns avec les autres.

Quelques différences entre les deux systèmes :

- en France, école publique municipale ; enseignants formés à l'IUFM ; obligation de suivre les programmes ; évaluation officielle ;
- en Allemagne, école privée catholique ; éducateurs formés en école supérieure ; objectifs d'apprentissage mais pas de programmes ; les enfants apprennent en situation, accompagnés par les éducateurs ; beaucoup de jeu libre et de choix pour les enfants ;
- en France, l'éducatrice allemande est financée par la mairie et l'Union Européenne; la demande doit être renouvelée tous les ans ;
- en Allemagne, les trois personnes enseignant le Français font maintenant partie du personnel fixe du Kindergarten ;
- les domaines d'apprentissage sont définis de manière assez semblable dans les deux pays; c'est l'approche qui est différente ; à Besch, il y a un enseignement religieux qui met l'accent sur les valeurs et les questions philosophiques des enfants.

Réactions des participants

Après le départ des invitées, les participants échangent leurs impressions.

- ils se demandent si les parents d'élèves français ont encore des préjugés dus à la guerre vis-à-vis des Allemands ;
- Jos a demandé pendant la pause si les parents se rencontrent aussi entre eux suite au projet ; ceci n'a pas été confirmé ;
- il a demandé si l'enseignement des langues a changé au primaire depuis le début du projet ; là non plus, les invités n'ont rien pu dire ;
- Lionel trouve que l'échange a été plus intéressant que la présentation : connaitre les questions qu'ils se posent, la manière dont ils voient les choses…
- il pense aussi que les enfants du Luxembourg n'ont pas cette peur de rencontrer des étrangers, dont parlait une des invitées, puisqu'ils sont toujours entourés de plusieurs langues et savent qu'ils arrivent à se débrouiller ;
- plusieurs participants se plaignent que cela a été trop court et que l'échange a été coupé au moment le plus intéressant ;
- tous sont étonnés des grandes différences entre les deux systèmes qui leur paraissent comme jour et nuit.

Encadré 4.8 : Déroulement de la séance 07

Séance 07 : Recherche sur le bi- plurilinguisme et projets plurilingues (11/03/08 au CDPFC)

La formatrice accueille Prof. Dr. Christine Hélot dont la présentation (cf. annexe 9.1.1 *power point TM)* a pour thème 'De la didactique du plurilinguisme à l'écologie des classes multilingues'. Elle donne les contours de son thème qui est celui de la gestion par les enseignants de la diversité linguistique et culturelle à l'école, du point de vue de la recherche. Sa présentation consiste en trois parties : donner un aperçu des politiques linguistiques éducatives dans le contexte français ; faire un panorama de la recherche sur le bi- plurilinguisme en se centrant sur une approche sociolinguistique et critique ; montrer l'exemple d'un projet plurilingue et interculturel qu'elle a suivi avec une autre chercheure à Didenheim en Alsace pendant trois ans (les détails se trouvent dans l'encadré ci-dessous). Elle met des copies de sa présentation *power point TM* et une liste bibliographique (cf. annexe 9.1.2) à disposition des participants. Ces derniers posent des questions à la fin de la présentation et commencent à discuter avec la chercheure. 1h33'

Les discussions se poursuivent lors de la pause dans le coin café.

Après la pause, les participants regardent les livres et le matériel pédagogique apporté par la formatrice, prennent des notes, posent des questions, discutent. La formatrice signale qu'elle a mis des articles sur le changement de langue sur la plate-forme Internet. Suite à une demande de Jos, elle montre comment y accéder. 18'

Ensuite, elle rappelle le principe des *webfolios*, évoque la brochure et les fêtes de clôture (facultatives) des projets, ainsi que les activités prévues pour la prochaine séance. 6'

Pour terminer, les participants échangent sur la présentation de Christine Hélot et sur les projets plurilingues. 15'.

Encadré 4.8.1 : Présentation par Christine Hélot

De la didactique du plurilinguisme à l'écologie des classes multilingues

Remarque : les références bibliographiques relatives à cet encadré se trouvent dans l'annexe 4.11.

Résumé du curriculum vitae de la chercheure

- de nationalité française, a géré pendant longtemps un centre de langues à l'université de Dublin en Irlande ; thèse sur le bilinguisme en contexte familial en Irlande ;
- retour en France en 1990 pour intégrer un des IUFMs nouvellement créés ; depuis, enseignement et recherche à l'IUFM de Strasbourg et, depuis récemment, à l'université de Strasbourg.

Parenthèse concernant le système français

- hiérarchies ; maternelle, primaire, secondaire et universités ne travaillent guère ensemble ; nouvelles lois qui sont loin d'être centrées sur les besoins des enfants, la créativité, l'autonomie.

Diversité linguistique

- diversité culturelle comme « système humain global interactif inévitable » (07 ; 10) selon Blanchet ;
- toutes les classes sont aujourd'hui multilingues, en campagne et dans les villes ;
- l'on peut considérer la diversité linguistique comme ressource pour apprendre, comme droit humain, ou comme problème (d'après Ruiz) ;
- d'après C. Hélot, c'est à l'enseignant de s'adapter au défi que constitue la diversité linguistique, et non aux enfants de s'adapter à une école monolingue.

Politiques linguistiques éducatives dans le contexte français

- la France est imprégnée par une idéologie monolingue : à l'école, tous les enfants parlent français, et c'est par le français qu'ils vont réussir ; c'est l'assimilation et l'acculturation ;
- il y a une inégalité dans la manière de considérer les différents bilinguismes : un bilinguisme portant sur deux langues dominantes, comme le français et l'anglais, est fortement valorisé, et les enfants des sections internationales bénéficient de beaucoup de soutien ; un bilinguisme formé à partir du français et d'une langue de l'immigration tel le turc ou l'arabe, est le plus souvent stigmatisé comme problème, et les enfants obtiennent peu de soutien ; les bilinguismes de l'école sont reconnus, mais non ceux des familles ;
- suite aux mauvais résultats obtenus par la France dans des évaluations internationales portant sur les jeunes de seize ans, les efforts sur l'enseignement de langues étrangères sont renforcés, mais cela ne va pas dans la direction d'une valorisation et d'une utilisation des langues premières des enfants ; au contraire, l'opinion selon laquelle l'utilisation de la langue première ralentirait l'apprentissage du français, semble persister ;

- en France, l'enseignement des langues est cloisonné : c'est du français OU de l'anglais OU de l'allemand…, et on ne fait pas de comparaisons pour comprendre les fondements communs des langues et les stratégies d'apprentissage transférables d'une langue à une autre ; on ne développe pas le plurilinguisme, mais des monolinguismes parallèles ;
- un certain nombre de langues issues de l'immigration et les langues régionales peuvent aujourd'hui être enseignées, mais cette possibilité n'est quasiment pas mise à profit, pour différentes raisons ;
- dans les programmes de 2002, les enfants d'immigrants sont appelés 'enfants dont le français n'est pas la langue maternelle, avec une négation, comme s'il leur manquait quelque chose ; en Angleterre, on les appelle les 'enfants bilingues' ; le texte dit 'le bilinguisme n'est pas un handicap', mais ne dit pas : 'le bilinguisme est un avantage' ; « la priorité politique n'est pas au bilinguisme acquis dans les espaces familiaux et relationnels » (07 ;15).

Recherche et modèles théoriques

- le plurilinguisme est bien davantage qu'une addition de langues (selon Deprez) ; le mélange de langues fait partie du fonctionnement normal (selon Grosjean) ; on fonctionne non seulement avec différentes langues, mais aussi sur différents registres, selon qu'on est à la maison, à la banque, au tribunal, à l'église…; notion d'hybridité pour décrire le mélange créatif de langues (selon García) ;
- compétence plurilingue : les langues interagissent, la maitrise des différentes langues n'a pas besoin d'être parfaite (selon le Conseil de l'Europe), lien entre diversité linguistique et citoyenneté démocratique ;
- développer une didactique des situations plurilingues, intégrer tous les répertoires communicatifs des enfants dans toutes les langues qu'ils connaissent, décloisonner les enseignements linguistiques (selon Dabène) ;
- il ne suffit pas de donner une place aux langues premières des enfants dans les curriculums, il faut encore reconnaitre leurs pratiques linguistiques comme des savoirs à l'école, ce qui reviendrait à une 'écologie des classes multilingues' (selon Creese et Martins) ; « quand on a des conceptions d'apprentissage à l'école . qui font le lien . avec la façon dont on apprend à la maison . c'est beaucoup plus efficace en particulier . pour ces enfants qui appartiennent à des minorités » (07 ; 25)
- pour que le bilinguisme ait des effets positifs, il faut développer la littératie dans la langue première de l'enfant, autant que dans la langue seconde, la langue de scolarisation (selon Cummins), notion d'identité ;

- donner aussi de la valeur à l'oral et à la compétence réceptive (selon Hornberger) ;
- *language awareness*, éveil aux langues, éducation et ouverture aux langues : dépasser la question des langues et aller vers la rencontre avec l'autre, vers l'interculturel (selon Perregaux) ;
- faire réfléchir les enseignants sur la manière dont fonctionnent les idéologies linguistiques qui empêchent une gestion adéquate de la diversité linguistique présente dans chaque classe (selon García), et sur les relations de pouvoir qui sous-tendent les pratiques linguistiques ;
- transformer dans la salle de classe les relations de pouvoir qui existent dans la société ; voici un paradoxe auquel sont confrontés les enseignants, car ils ne peuvent pas changer la société ;
- encourager la transformation de l'école à partir du terrain, dans une perspective montante, au lieu d'une imposition des choix éducatifs par le haut ; *empowerment* des enseignants.

Projet de Didenheim

Suite à un manque d'enthousiasme pour les langues étrangères et à des incidents racistes, les enseignantes des trois classes CP, CE1 et CE2 ont proposé aux parents de faire quelque chose ensemble pour donner une place à toutes les langues à l'école, lutter contre le racisme et éduquer à l'altérité.

Pendant trois ans, des parents sont venus à l'école les samedis matins lorsqu'il y avait cours pour présenter aux enfants et à leurs enseignantes des aspects de leur vie et pour leur apprendre des mots de leur langue, aussi à l'écrit, et parfois des chansons. Pour chaque langue, trois séances étaient prévues. Ces séances étaient menées par les parents et préparées et évaluées en collaboration avec les enseignantes.

Christine Hélot et une autre chercheure ont observé le projet, enregistré les séances avec les parents et réalisé des entretiens avec enfants, parents et enseignantes.

Les enfants bilingues se sont sentis valorisés. Les enfants se sont rendu compte de la diversité des langues et cultures. Les relations entre parents et entre parents et enseignantes se sont beaucoup améliorées, et il y a eu moins d'incidents racistes.

Les parents ont compris qu'il est important de parler la langue de la maison avec les enfants.

La bibliothèque et les affichages à l'école sont devenus plurilingues.

Le projet est à recommencer tous les ans avec l'entrée de nouveaux élèves en CP.

Encadré 4.9 : Déroulement de la séance 08

Séance 08 : Bilan intermédiaire et réflexion sur l'évaluation des projets (29/04/10 à E)

La formatrice accueille les participants et explique le déroulement et les objectifs de la séance. 4'

Elle distribue les fiches 'Bilan intermédiaire et réflexion' (cf. annexe 4.9) et fait sa présentation (cf. annexe 4.8), qui est entrecoupée par quatre phases réflexives brèves en individuel et groupe de deux ou trois, suivies de mises en commun. 1h15'

Après la présentation, la deuxième partie de la réflexion, qui vise la planification de la documentation et de l'évaluation des projets, est entamée par les participants. Pendant ce temps, Mireille demande des explications supplémentaires à la formatrice concernant les 'données' à recueillir. 23'

La formatrice rassemble les fiches remplies par les participants afin d'en faire des copies avant de les leur rendre, et elle distribue les bandelettes de papier sur lesquelles elle a préparé des propositions, individuelles pour chaque participant, concernant les questions de recherche et les données à recueillir (cf. annexe 4.10). Jos et Lionel racontent brièvement quel projet ils ont réalisé. Mireille parle du groupe d'ouverture aux langues auquel elle participe et demande la permission des participants de mentionner leurs noms dans ce groupe. La formatrice évoque la possibilité de faire une brochure et propose à Jos et Lionel d'inviter des collègues de leur école dans leur classe pour leur montrer une activité plurilingue comme celle qui constitue leur projet. 11'

Pause 10'

Les participants font un 'tour de table' pour donner leur avis sur la séance. 14'

Encadré 4.10 : Déroulement de la séance 09

Séance 09 : Analyses d'extraits vidéo des projets des participants (1) (22/05/08 au CDPFC)

Projets plurilingues de Jeanne, Mireille, Jos & Lionel, Tammy

La formatrice explique l'ordre du jour et l'organisation des travaux en groupe en se référant à la plate-forme Internet, dont la page interne est affichée sur l'écran de projection. Elle donne les consignes pour la présentation des projets : les participants sont censés dire brièvement ce qu'ils ont fait, quelles ont été leurs expériences et ce qu'ils en pensent maintenant. 10'

Pour chaque projet, la formatrice montre une diapositive indiquant le nom qu'elle propose pour le projet, et les questions de recherche qu'elle propose suite aux souhaits exprimés par les participants lors de la séance précédente. Le participant en question raconte son projet et répond aux questions des autres. Ensuite, la formatrice montre un ou plusieurs extraits vidéo qu'elle a coupés et/ou montés à partir des enregistrements réalisés dans les classes ; réactions et questions des participants. 1h27'

Après la pause, les participants se regroupent selon les questions de recherche - ceux qui ont les mêmes questions de recherche se mettent ensemble – et analysent un extrait vidéo par groupe en essayant de répondre aux questions de recherche. Les extraits analysés sont : 'Produire un dictionnaire plurilingue' – classe de Tammy (cf. DVD 05), 'Je vole chez l'éléphant' – classe de Jeanne (cf. DVD 06) ; 'Silvana attrape la soupe' – classe de Mireille (cf. DVD 07), '*Classopanto'* – classes de Jos & Lionel (cf. DVD 08). 35'

Chaque groupe présente son analyse au grand groupe. 20'

Encadré 4.11 : Déroulement de la séance 10

Séance 10 : Analyses d'extraits vidéo des projets des participants (2) (24/06/08 à E.)

Projets plurilingues de Manon et de Patricia & Clara

La formatrice présente l'ordre du jour écrit sur un tableau noir.

Comme lors de la séance 09, la formatrice montre pour chaque projet une diapositive indiquant le titre qu'elle propose pour le projet, et les questions de recherche qu'elle propose suite aux souhaits exprimés par les participants lors de la séance 08. Le participant en question raconte son projet et répond aux questions des autres. Ensuite, la formatrice montre un ou plusieurs extraits vidéo qu'elle a coupés et/ou montés à partir des enregistrements réalisés dans les classes ; réactions et questions des participants. 52'

Après la pause, les participants se regroupent selon les questions de recherche - ceux qui ont les mêmes questions de recherche se mettent ensemble – et analysent un extrait vidéo par groupe en essayant de répondre aux questions de recherche. Les extraits analysés sont : 'Comprendre des textes oraux' – classe de Manon (cf. DVD 09), 'Rituels en plusieurs langues', '*Storia de uma gaivota*', '*Peace force*', 'Mafalda vient du Portugal' – classe de Patricia et Clara (cf. DVD 10a, 10b, 10c, 10d). 38'

Chaque groupe présente son analyse au grand groupe. 9'

La formatrice présente le questionnaire qui doit permettre aux participants de faire le bilan de leur développement professionnel et de la formation, et donne quelques explications. La plupart des participants préfèrent remplir le questionnaire à la maison. Suite aux arguments des participants, la formatrice est d'accord ; une date butoir est fixée. 9'

La formatrice fait part de ses idées pour une brochure documentant la formation 'Ecole multilingue' et propose d'organiser une présentation pour des professionnels intéressés en automne. Les participants donnent leur avis. 15'

Participants et formatrice fêtent la fin de la formation (non enregistré).

Les séances de formation se sont déroulées alternativement au CDPFC à Luxembourg-ville et dans l'école, localisée au sud du pays, dont proviennent cinq des participants.

4.3 Mise en œuvre de la recherche accompagnant la formation

4.3.1 Analyses intermédiaires des séances de formation

Dans cette partie, nous présentons la grille d'analyse intermédiaire que nous avons développée dans le triple but : (1) de noter pour chaque séance comment la programmation et la médiation ont été accueillies par les participants, ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné, (2) d'ajuster la programmation des séances suivantes en conséquence et (3) de garder des traces des interventions de la formatrice. L'accompagnement-sollicitation par la formatrice sera analysé plus en détail au chapitre 5.

Nous esquissons les 'contingences' qui ont demandé une intervention, par exemple les écarts qui se sont produits par rapport à la programmation des séances, les malentendus, les déviations par rapport aux consignes ou par rapport au cadre de la pédagogie plurilingue, ou encore les difficultés concernant le recueil des données.

Nous préférons le terme de 'contingences' à celui de 'souci', car il ne s'agit dans notre vision socioconstructiviste et socioculturelle non pas de 'problèmes' ou d' 'obstacles', ni de 'hasards' mais bien d'occurrences, d'événements contingents, qui témoignent de la participation du contexte – et des enseignants – à la création des processus de formation en situation. Ces événements sont contingents dans le sens qu'ils ne peuvent pas être prévus complètement.

Elaboration de la grille d'analyse intermédiaire

Suite à la pré-séance 00a, nous avons élaboré une grille provisoire pour l'analyse intermédiaire, devant servir d'aide à la planification subséquente et de compte-rendu pour les participants (cf. annexe 5.1.1). Nous avons construit la grille à partir de l'analyse de l'enregistrement selon plusieurs critères :

- les thèmes abordés par les participants et ce qu'ils en disent ; il s'agit d'une analyse thématique,
- un regroupement de ces thèmes en catégories pour une meilleure vue d'ensemble,
- pour chaque thème : les objectifs énoncés par les participants, les obstacles qu'ils ont identifiés, les questions qu'ils ont posées.

La grille provisoire est devenue un tableau qui croise les thèmes abordés avec les objectifs, obstacles et questions. Dans certaines cases restées vides après l'analyse, nous avons rajouté des pistes de réflexion ; il s'agit d'éléments qui sont complémentaires à ceux avancés par les participants et en accord avec la conception de la pédagogie plurilingue exposée au chapitre 2. D'autres cases restent vides et peuvent de cette manière susciter la réflexion des participants.

Dans la suite, l'investissement en temps pour effectuer ce type d'analyse s'avère trop lourd, étant donné que, pour bien faire, on a besoin de la transcription complète. Nous avons trouvé un système moins rigoureux, mais suffisant, pour ajuster la formation de manière pertinente: après chaque séance, nous avons pris le temps de noter nos observations et impressions dans le journal de bord. Ensuite, nous avons construit une nouvelle grille qui prévoit une réflexion : (1) sur les décalages entre déroulement programmé et déroulement effectif, (2) sur les réactions des participants à la formation et sur leurs besoins exprimés ou constatés par la formatrice, (3) sur la pertinence de ce qui s'est produit pendant la formation par rapport aux finalités visées, (4) sur les problèmes éventuels liés à la recherche, et, chaque fois, sur les ajustements décidés en conséquence, par exemple des pistes à proposer aux participants.

Une cinquième rubrique a été rajoutée lorsque les analyses intermédiaires ont été retravaillées dans le but de préparer la recherche sur la formation. Elle porte sur les 'débats contradictoires' et les 'discussions heuristiques' qui ont lieu lors des discussions en grand groupe. Cette rubrique sert à repérer les 'espaces' dans lesquels des processus de co-construction se manifestent. En effet, nous avons constaté lors de l'analyse que ces processus sont repérables à partir du moment où un 'point sensible' apparait. Un tel 'point sensible' marque un instant dans la conversation où les représentations des différents participants entrent en conflit. Non loin de la notion de '*rich point*', définie par Agar, qui dénote un problème de

compréhension dans la communication interculturelle, ou encore la limite entre deux « *languacultures*[55] » (Agar, 2006, 2008), notre notion de 'point sensible' désigne un affrontement entre deux ou plusieurs points de vue, accompagné de l'opportunité d'apprendre par la prise en compte du point de vue de l'autre et par la construction de nouvelles compréhensions. Un 'point sensible' peut être, d'une part, une question, un désaccord ou un malentendu entre plusieurs personnes ; il donne alors lieu à un débat contradictoire, c'est-à-dire à une discussion dans laquelle différents points de vue sont défendus. Il peut être, d'autre part, une incompréhension de quelque chose qui se passe dans l'extrait vidéo à analyser. Dans ce cas, nous disons que les participants ont repéré un 'incident critique' dans l'extrait vidéo, donc un événement, une action des élèves, qui parait illogique ou incongru ; cela va déclencher une 'discussion heuristique' pour trouver des explications et pour construire des bases de compréhension communes qui soutiennent les explications. Nous avons emprunté la notion d' 'incident critique' à Tripp, qui l'utilise pour désigner des événements dans la pratique enseignante qui indiquent la direction ou induisent un changement de direction ('*turning points*'). D'après Tripp, les incidents critiques sont construits par enseignants et chercheurs lorsque de tels événements sont repérés, décrits et analysés de manière critique (Tripp, 1993).

L'analyse des processus de co-construction suite à l'identification d'incidents critiques est objet du chapitre 8.

La grille que nous avons développée pour les analyses intermédiaires se trouve dans l'encadré 4.12; les analyses intermédiaires des séances de formation se trouvent en annexe (cf. annexe 5.1.3).

Les analyses intermédiaires révèlent que la plupart des activités de formation programmées ont effectivement eu lieu et ont fait l'objet d'une participation active de la part des enseignants.

---

[55] « *Languaculture* » : langue en contexte socioculturel (Agar).

Encadré 4.12 : Grille pour les analyses intermédiaires

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

→ intervention?

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle…) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

→ intervention?

Est-ce que les intentions de la formatrice sont réalisées, c'est-à-dire est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

→ intervention?

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ? Est-ce que les données recueillies permettent de répondre aux questions de recherche ?

→ intervention?

Débats contradictoires / discussions heuristiques

4.4 Thèmes traités au cours de la formation

Dans cette section, nous relevons les thèmes principaux évoqués par la formatrice, ainsi que les thèmes traités à l'initiative des participants, et nous en réalisons une synthèse qui résume les 'thèmes principaux traités lors de la formation'.

Le tableau 4.3 présente les thèmes principaux de la formation traités à l'initiative de la formatrice.

Tableau 4.3 : Thèmes principaux de la formation, planifiés par la formatrice

Thèmes	Sous-thèmes
Ressources des enfants et construction de sens	Voix et volition, langues maternelles, partir des enfants
Textes de politique linguistique éducative européenne et nationale	
Recherches sur le plurilinguisme	
Pratiques	Biographies langagières des enseignants, leur vision d'une école idéale plurilingue, intégration des langues premières des enfants, apprentissage des langues scolaires, enseignement de langues étrangères dans différents systèmes éducatifs, médiation et pédagogie interculturelles.

Dans ce qui suit, nous présentons les thèmes qui sont traités lors des débats contradictoires et des analyses d'extraits vidéo.

Débats contradictoires et analyses d'extraits vidéo

Nous rappelons que les débats contradictoires sont des discussions qui ont été lancées à l'initiative d'un des enseignants participant à la formation. Les contenus de ces débats, ainsi que de la plupart des analyses d'extraits, sont résumés dans les analyses intermédiaires des séances de formation (cf. annexe 5.1.3)[56].

Le tableau 4.4 présente les thèmes principaux traités lors des débats contradictoires, mentionne les séances dans lesquelles les débats ont eu lieu, et indique les personnes les plus impliquées.

[56] Les débats mentionnés ne se trouvent pas 'en bloc' dans les transcriptions. Souvent, une discussion est lancée, puis une séquence latérale s'intercale avant que les participants ne reviennent au débat. Nous avons repéré et résumé la totalité des débats dans les analyses intermédiaires.

Tableau 4.4: Thèmes des débats contradictoires

Thèmes traités lors des débats contradictoires	**Séances**	**Personnes les plus impliquées**
Instructions officielles - communication	00a, 01, 04, 08	Jos
Le rôle du contexte socioculturel familial – que peut faire l'école ?	01, 03, 05	Manon, Jos
Partir des enfants	04, 06, 08	Patricia, Clara, invitées de Besch
Résistances aux pratiques plurilingues à l'école – partager/diffuser les idées et pratiques ; impliquer les parents	07, 08	C. Hélot et formatrice
Intégration des enfants d'immigrants : - Un mur entre deux mondes - Langues maternelles - clans - Classe d'accueil – classe de ségrégation	 05 04, 10 05, 08	 Médiat. intercult. Manon, Jos Mireille
Qui apprend plus vite quelle langue et avec qui ? L'anglais – oui ou non ?	04, 05 00a	Tammy Jos

Le tableau 4.5 présente les thèmes traités lors des analyses d'extraits vidéo (cf. annexe 4.3.1 : liste descriptive des extraits vidéo) et mentionne pour chaque analyse les personnes qui l'ont effectuée, la séance dans laquelle elle a eu lieu, ainsi que le titre que nous avons donné à la discussion heuristique afférente au moment de l'analyse intermédiaire.

Nous remarquons que trois des analyses d'extraits vidéo n'ont pas donné lieu à une discussion heuristique, c'est-à-dire qu'il n'y a eu de la part des participants ni questions, ni co-construction de réponses.

Tableau 4.5 : Thèmes des analyses d'extraits vidéo

N° DVD	Titre de l'extrait	Analysé par	Séance	Titre donné à l'analyse (cf. annexe 5.1.3)	Thèmes principaux traités
Extraits issus de la base de données de l'Université du Luxembourg					
00	'Consignes de travail'	/	/	/	/
01	'C'est dans la vie'	Jos, Lionel, Jeanne	02	*'L'allround-bordel* comme ressource'	Ressources des enfants
02	'Nous ne trouvons pas d'idée'	Patricia, Clara, Manon	02	'Pourquoi le vélo?'	Ressources des enfants, rôle enseignant
03a 03b 03c	'Il ne sait pas faire du vélo' 'Comment écris-tu cela?' 'Laisse-moi voir!'	Mireille, Tammy	02	'Comment écrit-on *das Rad* ?'	Ressources des enfants, rédaction de textes, travail en groupes, correction orthographique et grammaticale
04	'Forts ensemble – la bataille de classe'	Formatrice	03/04	/	/
Extraits issus des enregistrements réalisés dans les classes de l 'Ecole multilingue' en 2007-2008					
05	'Produire un dictionnaire plurilingue' - Tammy	Tammy, Patricia	09	'Est-ce qu'elle cherche quelque chose pour eux ?'	Ressources des enfants, difficultés de certains enfants
06	'Je vole chez l'éléphant' - Jeanne	Jeanne, Mireille	09	'L'affaire de la trompe'	Stratégies des enfants, travail en groupes, difficultés de certains enfants
07	'Jeff et Norry traduisent' - Mireille	Mireille, Jeanne	10	'Silvana attrape la soupe'	Ressources et stratégies des enfants, difficultés de certains enfants
08	'Classopanto'- Jos & Lionel	Jos, Lionel, Manon	09		Stratégies des enfants, travail en groupes
09	'Comprendre des textes oraux' - Manon	Manon, Jos, Lionel	10		Ressources et stratégies des enfants, difficultés de certains enfants, clan des élèves portugais, surmenage de l'enseignante
10a 10b 10c 10d	'Rituels en plusieurs langues' - Patricia & Clara '*Storia de uma gaivota*' - Patricia & Clara '*Peace force*' - Patricia & Clara 'Mafalda vient du Portugal' - Patricia & Clara	Patricia, Clara, Tammy	10		Ressources des enfants, changements de langue

Il ressort des tableaux 4.4 et 4.5 que les participants traitent d'une part des problématiques liées à leur vécu professionnel : Dans 'un mur entre deux mondes', il s'agit de la problématique des enfants qui ne font pas de liens entre contexte familial et contexte scolaire et qui parfois construisent une telle barrière qu'ils sont muets à l'école ; dans 'difficultés de certains enfants', les enseignants se racontent des cas qui leur posent problème ; dans 'rôle enseignant', ils s'interrogent sur le sens de l'activité scolaire qu'ils analysent et sur l'à propos des interventions enseignantes qu'ils observent dans l'extrait vidéo.

D'autre part, ils évoquent des voies pour enseigner différemment, pour changer certaines choses : Dans 'partir des enfants', les participants mettent en avant les avantages d'une approche qui consiste à caler les activités en classe sur des 'contingences' telles les énonciations et actions spontanées des enfants ; dans 'ressources des enfants', il s'agit des nombreuses voies par lesquelles les enfants passent – et que l'enseignant peut mettre à profit - pour accomplir une tâche scolaire et/ou pour apprendre.

Dans quelques-uns des débats, analyse des problèmes et construction de nouvelles voies sont mélangées. Ainsi, dans 'instructions officielles et communication' les participants discutent de l'interdit que le contexte institutionnel semble opposer à l'utilisation des langues maternelles à l'école – jusqu'à ce qu'ils découvrent dans les nouvelles instructions que tel n'est plus le cas ; dans 'réticences et partage/diffusion/implication des parents', ils évoquent avec C. Hélot l'implication des parents comme un des moyens pour surmonter leurs réticences vis-à-vis des pratiques plurilingues, et ils évoquent avec la formatrice le partage et la diffusion d'idées et de pratiques plurilingues comme moyen pour aller à l'encontre des réticences de certains collègues; dans 'contexte socio-économique et que peut faire l'école', il s'agit des représentations sur la reproduction sociale et des possibilités pour y changer quelque chose à l'école; dans 'langues maternelles et clans', les participants s'expriment sur l'emploi des langues maternelles à l'école, qui a des avantages à leurs yeux, mais qui peut soutenir la formation de clans à l'intérieur d'une classe, ce qui peut être problématique ; dans 'ressources et travail en groupe/rédaction de textes', il s'agit des ressources des enfants que les participants

identifient dans les extraits vidéo analysés, et de la difficulté de mettre à profit ces ressources lors des travaux en groupes et/ou lors de la rédaction de textes.
Le tableau 4.6 présente une synthèse des thèmes traités en formation, que ce soit à l'initiative de la formatrice, d'un intervenant invité ou des enseignants participants. Ce tableau sera utilisé au chapitre 9 pour faire un lien avec les changements des pratiques des participants.

Tableau 4.6 : Synthèse des thèmes principaux traités lors de la formation

Thèmes traités en formation
Ressources et stratégies des enfants
Co-construction de sens, communication
Intégration des langues premières des enfants
Apprentissage des langues scolaires, enseignement de langues étrangères/secondes
Travail en groupes
Implication des enfants dans les prises de décision, 'partir des enfants'
Médiation et pédagogie interculturelles
Intégration des enfants d'immigrants
Implication des parents
Partage/diffusion des idées et pratiques auprès des collègues

Dans ce qui suit, nous présentons ce qui s'est passé pendant la formation au-delà de ce qui était programmé.

4.5 'Contingences' de la formation

Le tableau 4.7 liste les types de contingences, notamment les imprévus organisationnels et techniques, les souhaits et besoins des participants et les réflexions de la formatrice après chaque séance, repérables dans les analyses intermédiaires. En effet, nous avons encodé les analyses intermédiaires afin d'identifier les différents types de contingences.

Remarque : Nous avons choisi des noms très brefs pour qualifier les types de contingences et nous leur avons associé une ou deux lettres pour faciliter encore l'annotation – nous avons codé ainsi toutes les contingences dans les analyses intermédiaires – et pour que cela soit plus prégnant.

Tableau 4.7 : Types de contingences

Imprévus NT : 'Non Traité' ; points de l'ordre du jour qui sont restés non traités parce que d'autres ont pris davantage de temps ; élément de la formation qui n'a pas fonctionné comme prévu T : 'Technique' ; plan technique ou organisationnel R : 'Recueil' ; recueil des données D : 'Déviation' ; les participants 'dévient' de ce que la formatrice attendait
Besoins des participants B : 'Besoins' ; souhaits et besoins des participants
Réflexions de la formatrice C : '(Auto-)Critique' ; auto-critique de la formatrice, remise en question de ce qu'elle a fait ; questionnement ; réflexivité de la formatrice

4.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons décrit les procédures de mise en route, les participants, le déroulement, les thèmes principaux et les contingences de la formation.

Nous avons développé, pour ce faire, une manière de décrire les déroulements et thématiques, ainsi qu'une grille d'analyse intermédiaire qui tient compte des contingences de la formation, c'est-à-dire des imprévus techniques et autres, des besoins des participants et des réflexions de la formatrice, ainsi que des interventions de la formatrice en réponse à ces contingences[57].

Les huit participants sont des enseignants travaillant dans différentes écoles du Luxembourg, localisées dans différents milieux socio- économiques ; tous les degrés

[57] Les micro-interventions de la formatrice, qui répondent aux contingences, sont analysées dans le chapitre 10.

de l'école fondamentale sont représentés : préscolaire, 2e, 3e, 4e, 6e primaire et classe d'accueil ; la fourchette d'âge des participants se situe entre 28 et 49 ans ; la répartition des sexes - deux hommes sur six femmes - est représentative de l'école primaire luxembourgeoise. Les participants ont des biographies langagières riches et diversifiées, ce qui constitue pour eux une ressource pour s'engager dans une formation sur le plurilinguisme.

Les thèmes principaux traités lors de la formation sont d'une part des thèmes programmés par la formatrice (cf. tableau 4.3), notamment ressources-voix-volition et construction de sens, textes de politique éducative européenne et nationale sur la diversité linguistique, état de la recherche sur le plurilinguisme, et pratiques ; ce sont d'autre part des débats contradictoires et discussions heuristiques dont les participants ont l'initiative (cf. tableaux 4.4 et 4.5), notamment 'instructions officielles et communication', 'rôle du contexte socioculturel familial et que peut faire l'école', 'partir des enfants', 'résistances aux pratiques plurilingues et diffusion-implication' (diffusion des idées et pratiques pour aller à l'encontre de certaines réticences de collègues ; implication des parents pour aller à l'encontre de leurs propres résistances), 'intégration des enfants immigrés', 'ressources et stratégies des élèves', 'difficulté de la mise en œuvre de travaux en petits groupes', 'difficultés de certains enfants'. Nous avons synthétisé les thèmes principaux de la formation dans le tableau 4.6.

Les contingences de la formation-recherche comprennent les imprévus techniques et organisationnels et les difficultés rencontrées lors du recueil des données, les besoins et souhaits des participants, ainsi que les réflexions de la formatrice après chaque séance de formation.

PARTIE 2 : ANALYSES ET RESULTATS

5 Retour des participants après la formation

Dans ce chapitre nous analysons les réponses que les participants ont données au questionnaire après la formation, afin de donner une première idée des 'effets' de la formation et des conditions qui ont contribué à réaliser ces effets.

5.1 Méthode d'investigation : analyse thématique des questionnaires

Les réponses données par les participants[58] au questionnaire après la formation, sont analysées selon les thèmes évoqués et selon la manière dont les participants traitent ces thèmes.

5.2 Analyse

Le questionnaire était censé être rempli par les participants au cours de la dernière séance de formation (cf. annexe 6.2.1). Cependant, étant donné que la formation avait lieu le soir de 18 à 21h, seul moment possible pour réunir tout le monde, les participants, déjà fatigués, ont exprimé le désir de faire ce travail chez eux. Nous avons négocié une date limite pour retourner les questionnaires renseignés. Cinq participants ont respecté la date ; un questionnaire nous a été retourné six mois plus tard, et deux autres dix mois plus tard. La moitié d'un questionnaire manque toujours.

Dans un premier temps, les réponses données par les participants sont traduites en français – cinq participants ont choisi de répondre en luxembourgeois. Ensuite, elles sont reportées dans un tableau qui permet de lire les réponses par question - colonnes verticales - ou par participant - lignes horizontales (cf. annexe 6.2.2).

Dans un deuxième temps, les réponses sont analysées par question selon les thèmes qui apparaissent et selon ce qu'écrivent les participants par rapport à ces thèmes.

[58] Les participants sont présentés brièvement à la page 13 et plus en détail au chapitre 4.

Dans un troisième temps, les réponses sont analysées par participant pour en relever les particularités.

Nous rappelons que nous utilisons le terme 'pédagogie du plurilinguisme' pour désigner une approche et une pratique qui favorisent d'une part la prise en compte de la diversité des langues et des contextes socioculturels des enfants, et d'autre part l'utilisation des langues dans le quotidien scolaire comme outils pour apprendre et comme objets de réflexion.

5.2.1 Réponses par question

1) En réponse à la question « Quels objectifs as-tu atteints au cours de cette année auprès des enfants ? », trois catégories de réponses sont identifiées, portant sur :

- des apprentissages ou changements d'attitude réalisés auprès des élèves,
- des représentations par rapport à l'apprentissage de langues,
- les pratiques plurilingues et les langues convoquées dans ces pratiques.

Dans la première catégorie, la comparaison des langues est mentionnée par cinq des huit participants, la prise de conscience accrue des langues, ainsi que l'apprentissage de mots ou intonations de langues non scolaires, par quatre participants ; l'augmentation de l'auto-estime ou la fierté de parler des langues autres que les langues scolaires, le développement de la curiosité face aux langues, ainsi que l'apprentissage de stratégies de compréhension sont mentionnés deux fois.

Dans la deuxième catégorie (représentations par rapport à l'apprentissage de langues), quatre représentations différentes peuvent être dégagées auprès de cinq des participants. Jeanne parle de la difficulté d'apprendre des langues éloignées de la langue maternelle : « Apprendre une langue étrangère ne se réalise pas du jour au lendemain et demande des efforts». Patricia prend le contrepied en mettant la priorité sur la communication et le plaisir de communiquer, concluant qu'à cette condition, l'apprentissage se réalise automatiquement. Elle mentionne des barrières qui sont à surmonter: un élève, réticent à parler sa langue maternelle, franchit le cap et y prend plaisir, parce qu'une enseignante se met à parler cette langue avec lui. Jos et Lionel, ayant fait leur projet ensemble, soulignent l'importance d'habituer les élèves à utiliser tous les moyens et toutes les stratégies à leur portée pour accéder à

la compréhension d'autres langues et aux langues écrites. Tammy évoque le *feeling* pour la sonorité des langues comme clé des apprentissages.

Dans la troisième catégorie (langues sur lesquelles portent les pratiques, et pratiques réalisées), cinq personnes – Patricia, Clara, Jeanne, Jos, Tammy, Manon - affirment avoir valorisé et mis en scène toutes les langues de la classe, auxquelles s'ajoute parfois l'anglais. Patricia et Jeanne disent qu'elles intègrent les langues des enfants dans l'enseignement quotidien.

2) Concernant la question « En quoi tes réflexions / tes attitudes ont changé au cours de l'année ? », Clara, Jos et Lionel indiquent que leurs propres représentations ont été confortées et approfondies par des arguments supplémentaires. Mireille affirme avoir « osé » encourager l'utilisation des langues des enfants en classe, à l'oral et à l'écrit, et changer de langue en fonction du contexte. Patricia, Jeanne, Tammy et Mireille disent concevoir davantage les langues des enfants comme ressources, comme sources de motivation pour apprendre à l'école. Jeanne a élargi ses connaissances grâce au recours à des personnes-ressources, notamment les parents d'élèves et un collègue d'origine portugaise. Patricia conçoit la mise en œuvre du plurilinguisme de manière décloisonnée, étendue à toute son école et dépassant les limites entre disciplines et cycles. Pour elle, les activités plurilingues s'insèrent dans le quotidien de la classe. Jos et Manon considèrent les activités plurilingues comme des projets ponctuels qu'ils sont prêts à mettre en œuvre une ou plusieurs fois par année. Jeanne dit avoir élargi ses représentations sur les langues des enfants, les voyant davantage comme atouts, comprenant mieux aussi les difficultés liées au fait de parler plusieurs langues à la maison, sachant mieux quelles sont les langues des enfants et comment ils les parlent. Selon elle, le fait de 'mal maitriser sa ou ses première(s) langue(s)' constitue un obstacle pour l'apprentissage des langues scolaires.

3) Concernant la question « En quoi ta pratique à l'école a changé au cours de l'année ? », la plupart des participants affirment que leur pratique n'a pas changé vraiment, mais que la mise à l'œuvre du plurilinguisme est devenue plus systématique, plus consciente, ou que d'autres langues sont venues s'ajouter. Patricia évoque le plaisir des enfants ; Manon met en avant le recours à des personnes-ressources et aux médias (ordinateur, enregistreur audio…). Mireille

rapporte qu'elle n'a plus hésité à changer de langue au cours d'une même activité, qui est devenue une activité d'éveil aux langues. Tammy enfin souligne que les pratiques auxquelles elle accorde de l'importance, notamment l'élaboration des contenus par les élèves, le travail en dyades et groupes, et le travail avec un plan hebdomadaire, s'accordent bien aux pratiques plurilingues.

4) Concernant la question « Quels tensions / problèmes / obstacles as-tu rencontrés au cours de l'année ? Quelles solutions as-tu trouvées / es-tu en train de mettre en place ? », Clara, Jeanne, Lionel, Tammy, Manon et Mireille évoquent des obstacles. Le manque de temps, respectivement le programme ressenti comme lourd, sont mentionnés par Lionel, Tammy, Manon et Mireille. Face à cet obstacle, Tammy a utilisé des séances de luxembourgeois pour mettre en œuvre les activités plurilingues. Mireille met en avant que les élèves n'ont pas pu progresser en tout de manière idéale, mais qu'elle a fait le choix de mettre les priorités sur le comportement social, les langues à l'oral et la confiance en soi, domaines dans lesquels ses élèves ont très bien évolué. Jeanne mentionne les élèves 'qui ont par exemple des difficultés pour dire les jours de la semaine dans leur langue', et les autres élèves 'qui se sentent supérieurs'. Elle a thématisé ceci avec ses élèves, les encourageant à accepter chacun tel qu'il est. Elle pense que ce serait bénéfique si elle parlait la langue des enfants, le portugais dans ce cas. Clara se plaint des personnes qui ont des conceptions défavorables sur le plurilinguisme. Avec sa collègue Patricia, elle a invité les parents d'élèves pour leur expliquer les avantages d'une pédagogie du plurilinguisme. Face à des collègues réticents, elle a argumenté en s'appuyant sur les éléments théoriques discutés au cours de la formation, elle leur a fourni des articles et elle leur a parlé de la formation 'Ecole multilingue'. Manon évoque des problèmes techniques, notamment les ordinateurs trop souvent hors fonction. Mireille évoque la difficulté de faire travailler les élèves en dyades ou groupes. Elle en a discuté avec eux et les a encouragés à exprimer aussi à l'écrit, le cas échéant dans leur langue première, les difficultés qu'ils ressentent. Tammy a eu à faire face à la réticence de certains élèves luxembourgeois. Cependant, au fur et à mesure du projet, ils ont commencé à éprouver du plaisir et les *a priori* ont été oubliés. Patricia, une des deux participants qui n'ont pas éprouvé de tensions,

explique qu'elle s'est mise en route, et qu'elle a développé des choses qu'elle avait déjà essayées avant. Pour avancer, elle a apprécié de collaborer avec sa collègue.

5) Concernant la question « Quels résolutions / projets as-tu pour l'année prochaine ? », les participants sont unanimes pour dire qu'ils veulent continuer dans la même direction ; Jos parle même de mettre en œuvre de manière systématique des activités comme celle qu'il a expérimentée dans son projet plurilingue. Patricia et Jeanne vont intégrer l'école '*Eis Schoul*'[59] où le plurilinguisme sera une des priorités ; Jos, Lionel et Manon vont commencer à travailler en cycles. Lionel prévoit de réaliser une pièce de théâtre dans les langues des enfants ; Tammy voudrait intégrer différentes langues dans le musical de son école, remarquant que cela dépend de ses collègues.

A partir de la question 6), il n'y a que sept sur huit questionnaires qui ont été remplis.

6) Concernant la question « En quoi est-ce que les éléments suivants de la formation ont contribué à ton avis à ton développement professionnel au cours de l'année passée : Analyses vidéo (Uni / les nôtres) ? », deux participantes ne répondent pas. Sur les cinq restants, Manon affirme de manière générale que l'analyse des enregistrements lui a appris des choses sur les ressources des enfants et leurs manières de penser ; Jos, Lionel et Jeanne mettent en avant que l'analyse vidéo leur a permis d'observer plus finement les élèves ; Jos dit que cela lui a permis de mieux comprendre comment « ils fonctionnent » ; Jeanne dit avoir été frappée par la vidéo qui lui a révélé une facette différente de ce qu'elle imaginait de ses élèves. Elle mentionne plus spécifiquement l'analyse vidéo de l'université, disant que cela l'a intéressée de voir comment on peut faire une telle analyse et qu'elle a compris que les enregistrements sont irremplaçables en recherche, une simple observation ne suffisant pas. Mireille a utilisé l'analyse vidéo pour se poser des questions sur sa pratique, afin de mieux s'occuper des élèves à l'avenir.

7) Concernant la question « En quoi est-ce que les éléments suivants de la formation ont contribué à ton avis à ton développement professionnel au cours de l'année passée : Textes (Wells, Kress, évtl. autres de la formation) ? », deux participantes

---

[59] Le projet '*Eis Schoul*' est expliqué dans l'introduction de la thèse.

n'ont pas répondu. Sur les cinq restants, Manon et Mireille évoquent le texte de Wells ; Lionel et Mireille mentionnent le terme de *meaning making* ; Mireille explicite en évoquant la manière, recommandée par Wells, de parler avec les enfants, qu'elle trouve très pertinente, même si c'est difficile à réaliser dans le quotidien scolaire. Manon évoque un texte sur les identités plurilingues des enfants ; Jeanne mentionne un texte de Jean Conteh qu'elle a apprécié à cause de sa multitude d'exemples et de son langage simple (anglais), et qui l'a aidée à mieux comprendre les problèmes de certains enfants. Jos affirme que les textes l'ont aidé à structurer les connaissances qu'il tient de sa pratique, et qu'ils ont confirmé certaines de ses idées dont il n'était pas sûr avant. Lionel et Manon écrivent, de manière générale, que les textes les ont fait réfléchir.

8) Concernant la question « En quoi est-ce que les éléments suivants de la formation ont contribué à ton avis à ton développement professionnel au cours de l'année passée : Rencontres (médiateurs, Besch-Apach, Chistine Hélot) ? », quatre participants s'expriment de manière enthousiaste : Jeanne affirme que ces rencontres lui ont apporté de nouveaux points de vue et de nouveaux savoirs, et qu'elles lui ont donné envie de faire quelque chose de semblable ; Patricia dit avoir eu envie d'essayer des choses, de nouer davantage de contacts et de se pencher sur la théorie ; Mireille affirme que les rencontres l'ont confortée dans la direction qu'elle a choisie, même si beaucoup de gens sont sceptiques, et elle pense qu'elle pourrait réaliser certaines des choses présentées, mais en petit ; Jos dit avoir apprécié le caractère pratique et varié des présentations. Clara dit avoir apprécié surtout la rencontre avec les médiateurs interculturels et regretter que ces derniers soient peu reconnus dans son entourage ; Manon avoue ne pas avoir été au courant de l'existence des médiateurs, et affirme vouloir recourir à eux en cas de besoin. Lionel explique que les présentations l'ont aidé à voir clair dans ses propres projets et à mieux savoir ce qu'il veut faire.

9) Concernant la question « En quoi est-ce que les éléments suivants de la formation ont contribué à ton avis à ton développement professionnel au cours de l'année passée : Projet dans ta classe ? », les réponses portent sur les réactions des élèves et sur la construction professionnelle réalisée grâce aux projets. Jeanne, Manon et Mireille disent que leurs élèves avaient du plaisir et étaient très persévérants ;

Jeanne précise que le projet lui a fait connaitre ses élèves sous un nouveau jour, avec de nouveaux talents. Concernant la construction de compétences professionnelles, elle conclut qu'elle a de nouveau fait l'expérience que c'est facile, qu'il suffit de le faire ; Patricia affirme avoir profité du projet pour relier théorie et pratique, mais également pour apprendre ce que les autres font comme projets ; Clara affirme avoir appris comment aider les enfants à être plus tolérants ; Mireille affirme avoir trouvé des moyens d'orienter les apprentissages aux besoins et aux intérêts des enfants et avoir eu confirmation que c'est bien le bon chemin « Ils veulent apprendre. Il suffit de leur donner l'opportunité et de créer le cadre ensemble avec eux »; Jos a eu une conscience accrue de l'importance des activités plurilingues à l'école et l'envie de les réaliser ; Lionel trouve que le projet a été en même temps une préparation pour le travail en cycles[60] de l'année suivante.

10) Concernant la question « Qu'est-ce que les éléments suivants de la formation ont contribué à ton avis à ton développement professionnel au cours de l'année passée : Plate-forme Internet, *webfolio* ? », les participants sont unanimes pour dire qu'ils ont peu utilisé ces outils, respectivement que cela leur a apporté peu de choses. Les raisons invoquées sont le manque de temps et le besoin de se reposer pendant son temps libre (3x), le fait que la formation était trop courte, le fait de « ne pas être assez appliqué », l'incapacité face aux nouvelles technologies (2x), le fait que ces outils ne conviennent pas. Cependant, Jeanne trouve que le *webfolio* est une bonne chose parce que le fait d'y inscrire des choses permet de prendre du recul et se rendre compte d'aspects qu'on aurait ignorés sans cet outil, et parce qu'on peut y suivre le progrès des travaux des autres. Patricia trouve que ces outils auraient tout leur sens si la formation durait plus longtemps et si le groupe était plus grand. Mireille exprime des regrets de ne pas avoir profité davantage de ces outils ; cependant c'est celle qui s'en est servie le plus…

11) Concernant la question « Qu'est-ce que les éléments suivants de la formation ont contribué à ton avis à ton développement professionnel au cours de l'année passée : Discussions et échange de matériel ? », Jeanne affirme que son point de vue a été

[60] La réforme de l'enseignement fondamental, mise en œuvre à la rentrée 2009, réunit toujours deux années scolaires successives en un cycle.

élargi par les points de vue des autres, et qu'elle a eu de nouvelles idées. Clara , Jos, Lionel et Manon mentionnent le fait d'avoir eu des informations sur les pratiques des autres, ou d'échanger à partir des pratiques ; Lionel affirme que cela l'a fait réfléchir sur ses propres pratiques. Jeanne, Jos, Lionel et Manon mentionnent qu'ils ont appris à connaitre du matériel didactique ; Lionel affirme continuer à utiliser du matériel qu'il a découvert pendant la formation. Mireille regrette de ne pas avoir profité davantage des discussions et du matériel ; elle pense que la formation était trop courte et qu'il faudrait continuer le projet et les échanges.

5.2.2 Réponses par participant

Dans cette section, nous présentons les réponses de chaque participant en commençant par ceux qui travaillent avec les enfants les plus jeunes.

Patricia (préscolaire) dit avoir atteint, ensemble avec sa collègue Clara, l'objectif 'communication' : faire communiquer les élèves autant que possible, avec plaisir, dans toutes leurs langues. Même des langues premières jusque-là extérieures à l'école sont maintenant utilisées par les élèves en classe. Sa représentation, selon laquelle les langues s'apprennent « automatiquement » en communiquant, se trouve confirmée pour elle dans ce projet. D'après elle, son rôle consiste aussi à aider les enfants à franchir des barrières par rapport à leur langue première par exemple. Sa pratique a changé dans le sens qu'elle n'utilise non plus seulement le français et le portugais à côté du luxembourgeois (préscolaire !), mais également toutes les autres langues connues des enfants ou des enseignantes, notamment le serbo-croate, l'espagnol, l'italien, l'anglais et l'allemand. Les rituels plurilingues, la mise en action de marionnettes parlant chacune une langue déterminée, la participation de parents en classe, ainsi que l'utilisation de médias se sont systématisés. Patricia dit ne pas avoir rencontré d'obstacles ; elle appelle cela « se-mettre-en-route » et a développé plus avant ce qu'elle faisait déjà, grâce aussi à sa collaboration avec Clara, une autre participante de la formation. Par rapport à ses résolutions pour l'année prochaine - déjà en cours au moment où elle rend le questionnaire -, elle dit avoir encore du mal à transférer les choses apprises à sa nouvelle équipe ; elle a trop d'autres choses à penser, mais veut bientôt s'investir complètement dans la pédagogie du plurilinguisme et rétablir une collaboration avec Clara et son ancienne école.

Concernant les éléments de la formation, elle se sent inspirée par les rencontres et les discussions / le matériel, de même que par certains aspects théoriques. Le projet l'a aidée à relier théorie et pratique, et elle s'est intéressée aux projets des autres. Elle est d'avis que la formation devrait se prolonger et le groupe s'élargir ; la plate-forme Internet deviendrait utile dans une telle perspective à moyen terme.

Clara (préscolaire) met en avant que les élèves ont découvert les langues avec intérêt, en ont appris quelques mots et ont appris la tolérance face aux langues des autres. Parlant elle-même le portugais comme langue première, l'italien et le serbo-croate, cela lui a été naturel de parler ces langues avec les enfants, mais elle s'est souvent sentie mise à mal par des collègues et des parents d'élèves. Ses représentations et pratiques n'ont pas vraiment changé, mais elle a développé davantage confiance en elle et en sa manière de travailler, et a pu davantage s'engager dans la pédagogie du plurilinguisme grâce au soutien de la formation et à la collaboration avec Patricia. Elle a appris à prendre en charge le volet de l'éducation à la tolérance. Pour l'année suivante, Clara veut continuer à travailler avec les marionnettes et maintenir une collaboration avec Patricia. Par rapport à la formation, elle dit avoir apprécié surtout la rencontre avec les médiateurs, pas assez reconnus à son avis. Elle a été intéressée par la façon de travailler des autres et surprise par certains livres mis à disposition. Elle aurait aimé trouver du soutien plus concret pour la sensibilisation de personnes non convaincues des avantages d'une pédagogie du plurilinguisme.

Jeanne (2e primaire) affirme avoir passé beaucoup de temps sur son projet, une pièce de théâtre trilingue. Elle met en avant le plaisir que les enfants ont eu à réaliser ce projet. En termes d'objectifs réalisés auprès des élèves, elle indique que les enfants ont appris à prendre conscience des différentes langues, aussi non scolaires, à y réfléchir et à les comparer. Sa propre attitude a changé dans le sens où elle s'intéresse davantage aux langues non scolaires des enfants et qu'elle a eu encore une confirmation du fait que l'intégration de ces langues dans le contexte scolaire dynamise les apprentissages. La représentation qu'elle a de l'apprentissage des langues comme étant difficile et demandant beaucoup d'efforts, a été, d'après elle, confortée par l'expérience de ce projet. Sa pratique a changé dans le sens où elle cherche maintenant, pour chaque nouveau mot en allemand, les traductions

portugaise et française ensemble avec les enfants. Elle a également introduit des rituels plurilingues, tels : dire la date en plusieurs langues ou chanter l'anniversaire en plusieurs langues. Concernant les problèmes rencontrés, Jeanne est d'avis que les enfants qui « parlent plusieurs langues en parallèle chez eux à la maison » ont plus de difficultés à apprendre l'allemand à l'école. Sachant que la ou les langue(s) première(s) forment la base de tout apprentissage langagier ultérieur, elle pense qu'elle pourrait aider ces enfants si elle parlait leur langue première, le portugais. Elle a dû faire face à une nouvelle prise de conscience des élèves par rapport aux langues qu'ils parlent, et par rapport à la maitrise qu'ils en ont. Concernant les éléments de la formation, elle affirme avoir acquis des connaissances et trouvé des idées pratiques grâce aux analyses vidéo, à un texte en particulier, aux rencontres, aux échanges et aux livres. Ses représentations ont été secouées par l'enregistrement vidéo de sa classe, qui lui a révélé une facette inattendue de ses élèves, et par le projet qui lui a fait découvrir des élèves plus motivés et plus doués que ce à quoi elle s'attendait. Au cours de l'année, elle a suivi d'autres formations ponctuelles sur le plurilinguisme qui l'ont beaucoup intéressée. Comme souhait, elle exprime l'envie de mettre en commun et d'élaborer en groupe de petits projets que chacun mettrait en œuvre dans sa classe. Jeanne se décrit elle-même comme une personne pratique qui apprend par les pratiques des autres.

Jos (3e primaire) pense que ses élèves valorisent et respectent maintenant les langues. Pour lui, un projet plurilingue sert avant tout à valoriser les langues et les personnes qui les parlent. La mise en scène exigeante de la pièce de théâtre lors de la semaine du théâtre dans son école à la fin de l'année scolaire, a permis aux élèves de gagner en confiance en eux ; par le projet '*classopanto'*, ils ont appris à utiliser et mettre en commun tous leurs moyens pour comprendre des textes incompréhensibles au départ. Jos se sent conforté dans ses idées. Dans sa pratique, il a davantage profité d'occasions permettant de mettre en action le plurilinguisme. Il a prévu de réaliser régulièrement des acticités plurilingues, comme le *classopanto,* avec son collègue Lionel. Concernant les éléments de la formation, Jos dit que les analyses vidéo aident à mieux comprendre comment les enfants « fonctionnent », que les textes aident à structurer et à consolider ses propres idées, et qu'il a trouvé les rencontres très intéressantes. Le projet lui a donné envie d'essayer d'autres

choses et lui a montré l'importance d'une pédagogie du plurilinguisme à l'école. La notion de 'pratique' lui importe beaucoup : rencontrer des gens qui ont de la pratique, échanger à partir de ses pratiques, apprendre à connaitre du matériel « pratique ». Son développement professionnel est dû également au projet de son école ; concernant la formation, il trouve qu'il y a eu trop de problèmes techniques et que trois heures le soir, c'est trop long.

Lionel (4e primaire) affirme que ses élèves ont pris conscience des langues, ont appris à les comparer et ont développé des stratégies de compréhension. Il s'est senti conforté dans ses idées et dit avoir davantage de clarté sur les objectifs et les avantages d'une pédagogie du plurilinguisme. En pratique, ce qu'il faisait de manière plus intuitive avant, il le fait de manière consciente maintenant. Son principal obstacle est le manque de temps. L'année prochaine, il veut réaliser une pièce de théâtre dans les langues des enfants. Concernant les éléments de la formation, il les trouve globalement intéressants ou importants, sauf la plate-forme. Ils l'ont aidé à réfléchir sur sa pratique, à avoir les idées plus claires sur ses objectifs, à se préparer au travail en cycle ; le matériel, il continue de l'utiliser. Il affirme que son développement professionnel est également dû au fait de préparer le travail en cycles.

Tammy (4e primaire) affirme que ses élèves ont pris conscience des langues, ont appris à les comparer et ont développé un *feeling* pour les sonorités des différentes langues. Elle dit avoir changé de représentation à propos de l'utilisation des langues premières des élèves : au début de sa carrière, elle pensait que cette dernière bloquerait l'apprentissage des langues scolaires ; maintenant, elle est persuadée qu'elle motive les élèves et améliore les apprentissages *via* la comparaison des langues premières et des langues scolaires. Tammy dit ne pas avoir changé ses pratiques (nous ne partageons pas ce point de vue ; cf, chapitre 9) ; le plan hebdomadaire, le travail en dyades et en groupes, ainsi que l'élaboration des contenus par les élèves en sont des éléments centraux qui se prêtent bien à la mise en action du plurilinguisme.

Un obstacle pour Tammy a été la réticence initiale de certains élèves luxembourgeois, mais ces élèves ont assez vite été gagnés par l'enthousiasme. L'année prochaine, l'enseignante voudrait investir autant de temps pour le

plurilinguisme, mais comme l'école prépare un grand projet de *musical*[61], cela ne va pas de soi. Si les collègues participaient, elle réaliserait bien le *musical* en différentes langues.

Manon (6e primaire) affirme avoir éveillé la curiosité de ses élèves et les avoir sensibilisés à la comparaison et aux intonations des langues. Elle souligne le plaisir et la persévérance des élèves, même en fin d'année scolaire. Pour elle, la pédagogie du plurilinguisme est un moyen d'ouvrir les élèves faibles en langues aux langues étrangères. Elle considère que la pédagogie du plurilinguisme se réalise à partir de situations précises qui se présentent en classe, puisque la diversité y est présente. Dans sa pratique, elle a essayé de mettre le plurilinguisme à l'avant-plan quand l'occasion s'y prêtait. Concernant les obstacles, elle souligne à plusieurs reprises « la pression du temps » qui l'empêche de réaliser son projet comme elle voudrait – nous rappelons qu'elle travaille dans le degré supérieur, ou cycle quatre, de l'enseignement primaire[62]. Ses perspectives d'avenir concernent le travail en cycle qu'elle va aborder et un livre bilingue qu'elle aimerait écrire avec ses élèves de l'année prochaine. A propos des éléments de formation, elle dit que les analyses vidéo l'ont aidée à mieux comprendre comment pensent les enfants, que certains textes l'ont fait réfléchir, qu'elle a découvert l'existence des médiateurs, auxquels elle veut recourir en cas de besoin, et qu'elle a apprécié avoir des informations sur les pratiques des autres. Elle pense réaliser d'autres projets plurilingues à l'avenir. Elle aurait aimé lire d'autres témoignages d'enfants plurilingues concernant les stratégies qu'ils développent « pour s'en sortir » et peut-être rencontrer d'autres personnes travaillant avec des élèves de nationalités différentes.

Mireille (classe d'accueil[63]) affirme que ses élèves ont appris à réfléchir consciemment sur les langues et à les comparer, qu'ils ont gagné en confiance en soi, en compétences sociales, et qu'ils ont progressé du point de vue de l'oral des langues. Elle affirme être surprise par la persévérance des élèves. Elle est persuadée de l'importance d'orienter les apprentissages par rapport aux besoins et intérêts des

---

[61] Théâtre et chansons.

[62] Au cycle 4, une procédure d'orientation vers les différents types d'enseignement secondaire est effectuée. Elle comprend des épreuves standardisées en allemand, français et mathématiques,.

[63] La classe d'accueil regroupe les élèves primo-arrivants.

enfants et de créer le cadre ensemble avec eux. En pratique, elle dit avoir osé des choses qu'elle ne faisait pas avant, notamment changer de langue et permettre aux élèves de changer de langue. Elle essaie de communiquer de manière très attentive avec les élèves, mais n'y arrive pas toujours tout à fait. Comme difficultés, elle mentionne la mise en place du travail en binômes et en petits groupes qui lui a demandé du doigté et des interventions, ainsi que le programme volumineux qui lui a imposé de faire des choix. Elle assume ses choix jusqu'à un certain point, mais pense aussi qu'elle aurait dû insister davantage sur l'écrit et la grammaire. A l'avenir, elle veut continuer à travailler dans la même direction et réaliser encore un livre plurilingue. Concernant les éléments de la formation, elle met en avant que les analyses des enregistrements et le texte de Wells l'ont aidée à mieux observer et prendre en charge les élèves. Les rencontres et le projet l'ont surtout confortée dans ses idées, à l'encontre des « réactions sceptiques de beaucoup de gens ». Elle regrette de ne pas avoir assez profité de la plate-forme Internet et des discussions / du matériel, et constate que le projet a pris plus de temps que prévu. Elle enchaine avec une réflexion sur la formation : elle a l'impression que ce n'est pas terminé ; on a pris du temps avant d'entrer dans les projets ; cependant, ce temps était nécessaire pour mettre les bases ; les projets et les échanges devraient être poursuivis, d'autant plus « qu'on réalise parfois seulement plus tard l'importance de ces échanges », et d'autres participants devraient être contactés. Elle a participé à toutes les formations sur le plurilinguisme offertes par le SCRIPT, ainsi qu'à une conférence de chercheurs sur le même thème. Elle dit ne pas avoir connu le concept d' « éveil aux langues », mais trouver les principes d'une pédagogie du plurilinguisme tout à fait logiques et importants, quels que soient les concepts à la mode. Elle est d'avis que ses longs séjours à l'étranger jouent un rôle important, parce qu'elle a fait l'expérience du plurilinguisme partout où elle a été, non seulement au Luxembourg.

Remarques concernant l'analyse

L'analyse par question, puis par participant, a permis de mettre en évidence les effets, avantages et inconvénients de la formation, vécus par le groupe, d'un côté, et les réactions et trajectoires de développement individuelles, de l'autre.

Une difficulté de l'analyse est que les réponses à une question donnée contiennent souvent des éléments qui sont en rapport avec une autre question. Ceci est particulièrement vrai pour les représentations, qui transparaissent dans les réponses sans que les auteurs aient eu l'intention explicite de les écrire. Le fait de procéder à un deuxième temps d'analyse, par participant, a permis de regrouper et de relier ces éléments parfois épars.

Certains participants disent clairement : « avant, je pensais ceci, et maintenant, je pense cela », mais tous ne s'expriment pas de façon très claire sur les changements qu'ils ont perçus. Par conséquent, nous allons recourir aux transcriptions des séances pour identifier les changements non mentionnés. Pour une prochaine fois, cela pourrait être une bonne idée de faire passer également un questionnaire au début de la formation.

5.3 Conclusion

Les 'effets' de la formation évoqués par les participants sont d'une manière générale : (1) sur le plan du développement professionnel : confirmation de leurs idées, enrichissement des connaissances et meilleure compréhension concernant la pédagogie plurilingue, développement d'une attitude positive et intention de continuer dans cette direction, multiplication et systématisation des pratiques déjà mises à l'essai avant la formation et développement de nouvelles pratiques ; (2) sur le plan des apprentissages des élèves : prise de conscience, comparaison et respect des langues.

Les 'conditions', c'est-à-dire les caractéristiques de la formation qui ont, selon les participants, contribué à leur développement professionnel sont : (1) les analyses d'extraits vidéo, les rencontres, les projets plurilingues et les échanges en grand groupe, qui ont suscité l'intérêt, la réflexion et l'envie des participants et les ont aidés dans leur pratique ; (2) les textes et le matériel didactique mis à disposition, qui ont été utiles et intéressants pour plusieurs participants. Il reste à noter que la plate-forme Internet et les *webfolios,* selon les dires des participants, n'ont pas contribué à leur développement professionnel.

6 Représentations travaillées au cours de la formation

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux représentations des participants, telles que définies dans un cadre socioconstructiviste et socioculturel (cf. chapitre 2), concernant :

- les pratiques pédagogiques en lien avec l'apprentissage de langues et le plurilinguisme ;

- l'apprentissage de langues et le plurilinguisme ;

- le contexte en relation avec l'apprentissage de langues et le plurilinguisme.

Nous montrons quels sont les thèmes qui préoccupent et intéressent le plus les participants, décrivons ce qu'ils disent par rapport à ces thèmes, donnons à voir les changements qui ont lieu dans leurs manières de comprendre les choses et faisons ressortir des différences interindividuelles marquantes. Nous confrontons les résultats obtenus à ce que les participants disent eux-mêmes sur leurs 'changements de pensée' dans le questionnaire renseigné à la fin de la formation.

6.1 Méthode d'investigation : théorisation ancrée sur base des transcriptions des séances de formation

6.1.1 Rappel : Représentations

Nous rappelons que nous considérons les représentations comme faisant partie intégrante des compétences professionnelles et comme constituant des systèmes de savoirs, croyances, opinions et attitudes difficilement dissociables en parties isolées (cf. chapitre 2). Etudiées dans un cadre socioconstructiviste et socioculturel, les représentations sont difficilement dissociables du contexte, des situations et des interactions dans lesquelles elles sont configurées et qu'elles constribuent à configurer. En particulier, elles ne peuvent pas être considérées comme strictement individuelles, étant donné qu'aucun individu n'est isolé des autres et que chacun

s'approprie constamment des éléments venant de son entourage, humain et culturel, et ajuste ses représentations en fonction de ces appropriations. Nous retrouvons ici ce que nous avons évoqué à propos de Bakhtine au chapitre 2 : les mots ne sont pas entièrement nôtres, et il en est de même pour les représentations. Voilà pourquoi, dans le chapitre 7, nous allons attacher beaucoup d'importance à l'étude des liens d'influences réciproques entre les représentations de différentes personnes, entre représentations et contexte, représentations et situation, représentations et interactions. Ainsi, par exemple, les interactions modifient les représentations mises en jeu, qui modifient les interactions à leur tour.

D'un autre côté, il y a des différences interindividuelles indéniables, qui méritent d'être mises en avant, d'autant plus que, dans notre démarche de formation, nous attachons de l'importance aux ZPD individuelles et au travail qui peut être effectué ou a été effectué dans ces zones.

6.1.2 Présentation de la méthode d'analyse

Nous inférons les représentations à partir des propos des participants de la formation.

Puisque le but est de dresser un panorama des représentations traitées tout au long de la formation, l'analyse porte sur l'intégralité des transcriptions des séances de formation, y compris la séance préalable (séance 00). Nous signalons que c'est un corpus hétérogène dans ce sens qu'il comprend des discours tenus lors de discussions dans le grand groupe/la communauté apprenante et lors de travaux en petits groupes sur des textes théoriques et des extraits vidéo.

Nous effectuons une analyse des données à l'aide de procédés d'encodage, catégorisation et mise en lien, empruntés à la théorisation ancrée (cf. chapitre 3) et facilités par l'outil informatique NVivo8 (cf. chapitre 3 et annexe 8.1).

Nous remarquons que certaines représentations font l'objet de (co-) constructions au cours de la formation. Sans nous attacher dans ce chapitre aux processus de co-construction en interaction, comme nous l'avons déjà signalé, nous constatons simplement que certaines de représentations traitées en formation se rapportent à des idées initiales, évoquées par une ou plusieurs personnes, et reprises, partagées, précisées, enrichies, renforcées au fur et à mesure par d'autres personnes.

Certaines représentations font l'objet de reconstructions, c'est-à-dire qu'elles sont (co)construites de manière différente, signifiant autre chose, voire le contraire, par rapport aux idées initiales. Dans certains cas enfin, il y a conceptualisation : la notion autour de laquelle s'est constituée la représentation, est définie de manière de plus en plus précise et reliée à des exemples issus de la pratique, jusqu'à former un concept (Barth, 2002). C'est le cas de la notion de 'ressource' par exemple.

Pour montrer l'évolution des représentations au cours de la formation, nous identifions à travers l'analyse les contenus thématiques qui font l'objet de reprises, modifications et complétions au cours de la formation.

Pour montrer des différences interindividuelles marquantes, nous relevons des propos qui sont tenus par une personne en particulier.

Dans ce qui suit, nous donnons d'abord des explications quant aux transcriptions telles que nous les avons réalisées à partir des enregistrements des séances de formation. Nous montrons ensuite comment nous avons construit les codes et catégories pour rendre compte des représentations qui transparaissent dans les discours des enseignants. Nous décrivons enfin les codes et catégories et nous les mettons en lien pour constituer une théorie des représentations traitées au cours de la formation.

Explications relatives aux transcriptions

Afin d'être précise dans le choix des mots pour les explications concernant la transcription et l'analyse des données, nous utilisons certains concepts de l'analyse conversationnelle, sans pour autant nous conformer complètement à cette méthode.

Nous appelons :

- 'échange' un ensemble de tours de parole sous-tendu par un même objet ;
- 'séquence' un ensemble d'échanges qui correspondent à un même objet plus large ; une séquence peut contenir une ou plusieurs séquences 'latérales' qui ont un objet différent ;
- 'épisode' un ensemble de séquences qui correspondent à une même 'mise en scène' lors de la formation, comme un travail en petit groupe, une discussion en grand groupe...

Encodage

Les transcriptions des séances de formation ont été encodées selon trois grandes catégories préconstruites d'objets du discours :

- 'Apprentissage' - apprentissage de langues secondes et plurilinguisme ;
- 'Contexte' – contexte politique et institutionnel, ainsi que contexte socioculturel ;
- 'Pratiques' – pratiques liées à l'apprentissage de langues et au plurilinguisme.

En parcourant les transcriptions, nous avons relevé toutes les énonciations correspondant à une des trois catégories mentionnées et nous les avons encodées sous un nom représentatif de leur contenu. Nous avons encodé de la même manière des échanges complets du moment qu'ils correspondaient à un même thème[64].

Catégorisation

Après l'encodage de chaque séance, les codes ont été regroupés en catégories, c'est-à-dire en ensembles correspondant à des thèmes plus vastes. Plusieurs catégories ont parfois été regroupées de nouveau. Les codes et catégories ont été revus et réorganisés tout au long de l'analyse des données. L'encodage de chaque séance a apporté de nouveaux codes, parfois même en grand nombre. Certaines catégories ont été renommées, afin de pouvoir rassembler de nouveaux codes sous leur nom. Certaines ont été abandonnées à cause du petit nombre de codes qui y correspondaient ; de nouvelles catégories ont été créées pour accueillir les nouveaux codes qui n'allaient dans aucune des catégories déjà existantes. Ces procédés sont ceux utilisés en théorisation ancrée, où les catégories construites sont mises à l'épreuve de nouvelles données étape après étape, jusqu'à ce que chacune des catégories soit suffisamment renseignée.

[64] Un tel échange peut durer d'environ trente secondes à plusieurs minutes. Si un échange à propos d'un thème donné continue après une interruption, nous l'avons encodé une deuxième fois.

6.2 Analyse

Le tableau 5.1 présente les trois grandes catégories d'objets du discours et les thèmes et sous-thèmes afférents, que nous avons obtenus grâce à l'analyse par encodage et catégorisation à l'aide du logiciel NVivo8. Contrairement à la liste générée par NVivo8, qui liste les thèmes dans l'ordre alphabétique (cf. annexe 8.1.2), le tableau 5.1 présente les thèmes et sous-thèmes selon le nombre de fois qu'ils ont été abordés/traités en formation, en commençant par les plus fréquents.

Les trois grandes catégories sont numérotées par des chiffres simples (1, 2 et 3). La subdivision en 1.1, 1.1.1, et ainsi de suite, montre la subdivision en thèmes et sous-thèmes. La colonne 'N' indique le nombre de fois qu'un thème est abordé/traité au cours de la formation. La colonne 'séances' indique les séances dans lesquelles un thème est abordé/traité.

Remarque : Cette analyse est qualitative. Une analyse quantitative n'est pas notre but et n'est pas possible pour plusieurs raisons : (1) certaines énonciations ou échanges correspondent à plusieurs codes et ont donc été encodés plusieurs fois, ce qui pose la question si on doit les compter dans chacune des catégories – nous l'avons fait ; (2) certaines énonciations ou échanges sont brefs, d'autres sont beaucoup plus longs et élaborés, et on ne peut pas leur donner la même valeur ; (3) certains moments de la formation n'ont pas été filmés pour des raisons techniques et par ailleurs, la recherche telle qu'elle a été prévue ne se prête pas à une évaluation quantitative.

Cependant, nous indiquons le nombre de fois que chaque grande catégorie, chaque thème et sous-thème est traité, car nous supposons que les thèmes sont d'autant plus importants pour les participants qu'ils sont abordés/traités fréquemment au cours de la formation. (Remarque concernant le calcul des totaux : certains codes ne sont pas associés à un sous-thème, mais uniquement à une grande catégorie. Voilà pourquoi le nombre total des occurrences par catégorie est en général plus élevé que la somme des occurrences des sous-thèmes). Dans ce qui suit, nous détaillons sur quoi les participants parlent à l'intérieur de chaque thème, tout en relevant les changements de représentation et les différences interindividuelles repérables.

Tableau 5.1 : Catégorisation des représentations

	N	Séances
1. Pratiques	**309**	
Les représentations 'pratiques' portent sur ce que les enseignants critiquent, font ou voudraient faire en matière d'enseignement-apprentissage de langues et de pédagogie du plurilinguisme. Elles ont trait à des pratiques et expériences vécues et sont encodées sous des expressions commençant par un verbe.		
1.1 Vivre le plurilinguisme : représentations sur comment intégrer le plurilinguisme dans la vie de classe quotidienne et sur comment développer la compétence plurilingue.	149	00a, 01, 04, 05, 07, 08, 09, 10
1.1.1 Intégrer les langues maternelles (abordé 58 fois)		00a, 01, 04, 05, 07, 08, 09, 10
1.1.1.1 Utiliser les langues maternelles (abordé 31 fois)		00a, 01, 04, 05, 07, 08, 09, 10
1.1.1.2 Valoriser les langues maternelles (abordé 13 fois)		00a, 04, 05, 07, 08, 09
1.1.1.3 Parler les langues des enfants (abordé 6 fois)		01, 08, 09, 10
1.1.1.4 S'exprimer librement grâce aux langues maternelles (abordé 5 fois)		01
1.1.2 Traduire (abordé 18 fois)		00a, 01, 09, 10
1.1.3 Utiliser différentes langues (abordé 16 fois)		02, 04, 06, 08, 09 10
1.1.3.1 Ecouter, raconter ou rédiger dans différentes langues (abordé 6 fois)		04, 09, 10
1.1.4 Réfléchir sur les langues (abordé 14 fois)		00a, 07, 08, 09, 10
1.1.4.1 Comparer les langues (abordé 5 fois)		00a, 07, 10
1.1.5 Changer de langue (abordé 12 fois)		00a, 04, 08, 10
1.1.6 Travailler la compétence plurilingue et ritualiser (abordé 12 fois)		00a, 01, 04, 08, 09, 10
1.1.6.1 Raconter des histoires plurilingues (abordé 4 fois)		00a, 01, 08
1.1.6.2 Ritualiser (abordé 3 fois)		00a, 10
1.1.7 Créer des outils et produits plurilingues (abordé 9 fois)		00a, 08, 09, 10
1.1.8 S'ouvrir aux langues des autres (abordé 6 fois)		04, 10
1.2 Partir des enfants : représentations sur comment on peut mettre au point de départ – et au centre - des apprentissages les intérêts, besoins et ressources des enfants.	37	00a, 01, 04, 06, 07, 08, 09, 10
1.2.1 Faire participer aux décisions (abordé 8 fois)		08, 09, 10
1.2.2 Utiliser, valoriser ressources des enfants (abordé 5 fois)		00a, 08, 09
1.2.3 Construire du sens (abordé 4 fois)		01, 08
1.2.4 Partir de situations contingentes (abordé 3 fois)		09, 10
1.3 Repenser l'enseignement : représentations sur les changements de pensée et de	35	00a, 04, 07, 08, 09, 10

	pratique que les enseignants doivent ou devraient réaliser pour mieux faire apprendre les langues et favoriser le plurilinguisme.		
	1.3.1 Partager (abordé 7 fois)		09, 10
	1.3.2 Travailler stratégies (abordé 7 fois)		08, 09, 10
	1.3.5.1 Réfléchir sur stratégies (abordé 3 fois)		09, 10
	1.3.3 Evaluer différemment (abordé 4 fois)		08
	1.3.4 Prendre conscience (abordé 3 fois)		04
	1.3.5 Répondre aux résistances (abordé 3 fois)		07, 10
1.4	Recourir à des personnes-ressources : représentations sur des personnes qui peuvent aider à apprendre les langues et favoriser le plurilinguisme et les manières de le faire.	28	00a, 01, 04, 06, 07, 08, 09, 10
	1.4.1 Impliquer les parents (abordé 13 fois)		00a, 04, 07, 08, 10
	1.4.2 Rencontrer des 'natifs' (abordé 4 fois)		01, 06, 07
1.5	Apprendre : représentations sur les manières dont les enfants apprennent les langues et dont l'enseignant peut les leur faire apprendre.	23	02, 04, 06, 09
	1.5.1 Apprendre en situation (abordé 6 fois)		04, 06, 09
	1.5.2 Apprendre naturellement (abordé 4 fois)		04, 06
	1.5.3 Apprendre à rédiger (abordé 3 fois)		02, 04
	1.5.4 Apprendre l'orthographe (abordé 3 fois)		02, 04, 09
1.6	Faire interagir les enfants : représentations sur la manière dont on peut faire interagir les enfants, sur les difficultés à les faire interagir et sur les moyens de surmonter ces difficultés, enfin sur la façon dont les interactions donnent lieu aux apprentissages.	23	00a, 01, 02, 04, 08, 09, 10
	1.6.1 Faire travailler en groupes (abordé 19 fois)	10	02, 04, 08, 09, 10 01, 07, 09, 10
1.7	Utiliser des livres, ressources : représentations sur le rôle les livres et autres ressources matérielles aidant enseignants et/ou élèves à effectuer leurs tâches à l'école et à évoluer.	04	07, 08, 10
1.8	Vivre l'altérité : représentations sur la manière de faire rencontrer aux enfants l' 'autre différent' à l'école et sur la façon dont cette rencontre agit sur leur apprentissage de langues et sur leur plurilinguisme.		
	2. Apprentissage (apprentissage de langues secondes et plurilinguisme)	**108**	
2.1	Gestion du plurilinguisme : représentations sur des facteurs et concepts qui jouent un rôle pour intégrer le plurilinguisme des enfants de manière constructive.	25	00a, 04, 05, 06, 07, 08, 10
	2.1.1 Compétence plurilingue (abordé 9 fois)		07, 08
	2.1.1.1 Situations plurilingues (abordé 3 fois)		07

	2.1.2 Langues maternelles (abordé 3 fois)		00a, 05, 10
	2.1.3 Hétérogénéité (abordé 3 fois)		08
2.2	Reproduction sociale : représentations sur la reproduction sociale à l'école et sur ses effets sur l'apprentissage de langues.	21	01, 04, 07, 10
	2.2.1 Apprentissages précoces (abordé 3 fois)		01
	2.2.2 Changement social (abordé 3 fois)		07
	2.2.3 Idéologies linguistiques (abordé 3 fois)		07
2.3	Apprentissage de langues : représentations sur l'apprentissage de langues - ses leviers, ses conditions, son fonctionnement.	19	00a, 01, 04, 06, 07, 08
	2.3.1 Communication (abordé 13 fois)		00a, 01, 08
2.4	Plurilinguisme : représentations sur ce qu'est le plurilinguisme et sur ce qu'il représente dans la société en termes de chances et d'obstacles.	16	00a, 05, 07, 08
	2.4.1 Chance pour apprendre (abordé 7 fois)		00a, 07, 08
	2.4.2 Bilinguisme (abordé 3 fois)		07, 08
2.5	Construction de sens: représentations sur l'importance de la construction de sens pour l'apprentissage des langues.	15	01
	2.5.1 Soutien adulte (abordé 5 fois)		01
	2.5.2 *Storying* (abordé 5 fois)		01
2.6	Ressources : représentations sur les ressources que les enfants utilisent pour réaliser les tâches à l'école et pour apprendre, la nature de ces ressources et sur les manières dont les enfants les utilisent ou devraient les utiliser pour construire du sens.	12	00a, 01, 02, 08
3.	**Contexte**	**38**	
3.1	Contexte politique et institutionnel : représentations sur (1) ce que le contexte politique et institutionnel, notamment les écoles et les collègues des participants, les institutions de formation et le Ministère attendent des enseignants ou (2) sur la manière dont il influence l'action enseignante.	31	00a, 01, 04, 07, 08
	3.1.1 Ecole (abordé 9 fois)		00a, 01, 07, 08
	3.1.1.1 Collègues réticents (abordé 6 fois)		00a, 07, 08
	3.1.2 Ministère (abordé 16 fois)		00a, 01, 08
	3.1.2.1 Plan d'études (abordé 9 fois)		00a, 01, 04, 08
3.2	Contexte socioculturel : représentations sur la manière dont les contextes socioculturels national et européen et les contextes des enfants jouent sur l'apprentissage de langues et sur le plurilinguisme.	07	04, 07, 08
	3.2.1 Contextes des enfants (abordé 4 fois)		08

6.2.1 Représentations sur les pratiques

Concernant le thème 'vivre le plurilinguisme', la question des langues maternelles est présente en permanence dans les discours des participants. L'utilisation des langues maternelles est conçue comme un pont qui relie l'école à la maison, comme motivation pour les élèves, comme moyen d'apprendre les autres langues en comparant, comme moyen pour expliquer, pour communiquer sans barrières, pour lever des blocages, pour accéder à l'école. Ainsi, Clara explique le fonctionnement de l'école aux enfants dans leur langue maternelle, pour se faire comprendre par les enfants et pour communiquer avec eux. Clara et Patricia affirment que c'est normal pour elles d'utiliser les langues des enfants et différentes autres langues comme l'anglais. Pour Tammy, cela doit être normal d'utiliser plusieurs langues à l'école ; elle illustre par un exemple ce qu'elle entend par là :

> « hier j'ai . introduit des mots de vocabulaire concernant les moyens de transport .. et tout de suite ils disent . OUI . est-ce que nous avons le droit de chercher toutes les langues .. oui . et là je me suis dit COOL . oui. c'est exactement ce que je voulais .. qu'ils en aient envie de manière libre . je n'ai rien dit . ils ont dit OH OUI . est-ce que nous avons le droit de noter toutes les langues que nous connaissons . oui oui oui . et alors ils ont pris immédiatement les dictionnaires bilingues . et ils ont cherché xx d'autres langues » (09 ; 18).

Les participants expriment sous différentes formes que selon leur expérience, l'appréciation de la langue/culture de l'enfant par l'enseignant entraine un meilleur apprentissage des langues de l'école par l'enfant. Christine Hélot[65] relève qu'il est important que les parents parlent en langue première avec leur enfant. Jos souligne qu'il y a une raison linguistique – meilleur apprentissage d'autres langues si on maitrise bien la langue maternelle – et culturelle/identitaire – l'enfant se sent valorisé si on valorise sa langue et si on lui permet de l'utiliser à l'école. La formatrice établit un lien avec les nouvelles instructions officielles – valoriser les langues des enfants, collaborer avec les parents. Mireille pose la question de savoir jusqu'où elle peut accepter les langues maternelles sachant que les enfants doivent apprendre à s'exprimer dans les langues scolaires. Plusieurs participants soulignent les réticences de différents enfants au début des projets plurilingues. Tous

[65] Dr. Christine Hélot est la chercheure qui est intervenue lors de la séance 07 de la formation.

rapportent que les enfants sont enthousiastes et épanouis du moment qu'ils utilisent leur langue à l'école et que certains parents viennent présenter quelque chose en classe. Jos pense que les représentations des enfants par rapport à leur propre langue sont améliorées par la mise en œuvre de situations où ils peuvent la mettre en valeur. Jeanne ajoute que le respect des autres enfants à l'égard des enfants qui connaissent une langue supplémentaire augmente par la même occasion. Christine Hélot remarque la fierté des enfants qui prennent une autre place dans leur classe une fois que leur langue a été valorisée. Lionel pense que de telles pratiques peuvent être utilement combinées avec un travail sur les stratégies et/ou méthodes de travail des élèves. Plusieurs participants affirment qu'ils aimeraient parler les langues des enfants ; la formatrice ajoute qu'on montre son estime envers une langue si on la parle un peu.

Les participants relèvent en outre de manière récurrente : (1) l'importance des traductions, ainsi que les défis que constituent l'utilisation et l'élaboration de traductions en classe ; (2) l'importance et les manières d'utiliser différentes langues en classe, par exemple en écoutant et en racontant, ainsi qu'en rédigeant des histoires dans différentes langues; (3) l'importance de réfléchir sur les langues avec les enfants, surtout en les comparant ; (4) les possibilités et limites du changement de langue en classe selon les besoins de la communication ; (5) l'importance et les moyens de travailler la compétence plurilingue, par exemple en 'célébrant' certains rituels plurilingues avec les élèves ou en racontant des histoires plurilingues ; (6) l'intérêt et les manières de créer des produits ou outils plurilingues ; (7) l'intérêt et les manières de s'ouvrir aux langues des autres. Ainsi, les participants enrichissent leurs représentations en lien avec 'vivre le plurilinguisme' de manière considérable au cours de la formation, sans changer le fond, qui est celui de l'importance de l'intégration des langues maternelles et de la mise en interaction de différentes langues à l'école.

Concernant le thème 'partir des enfants', les participants soulignent l'importance de prendre en compte les intérêts, vécus et expériences des enfants et d'intégrer leurs idées, initiatives et souhaits dans les situations d'apprentissage. Patricia, Clara, Mireille et Tammy rapportent qu'elles partent de situations spontanées pour faire apprendre les enfants, qu'elles négocient les modalités des tâches avec eux, qu'elles

leur demandent ce qu'ils veulent faire/apprendre, qu'elles prennent des décisions avec les élèves par vote démocratique. Mireille est d'avis qu'il ne s'agit pas de laisser faire les enfants, mais de leur poser un cadre, de les inciter à réfléchir sur leurs apprentissages, de négocier les contenus avec eux. Un lien est fait avec les ressources et la construction de sens : la formatrice est d'avis qu'il s'agit de voir les ressources des enfants et de les mettre à profit pour construire du sens. Lionel est du même avis et pense en outre qu'il vaut mieux porter l'attention sur les ressources que sur les faiblesses des enfants. Jeanne a l'idée de demander l'avis des enfants. Les 'quatre manières de communiquer avec les enfants', relevées lors du travail en groupe sur les textes de Wells[66], sont rappelées à différents moments par Mireille et Lionel.

Le code 'repenser l'enseignement'[67] a été formé suite aux propos que Mireille a tenus en réaction aux explications de la formatrice concernant la compétence plurilingue :

> « tel que je comprends cela . cela signifie . vraiment une toute nouvelle manière de penser . un changement complet des représentations . pour .. pour les enseignants .. parce que toutes ces ces ces activités ... qu'on propose .. à travers lesquelles un enfant peut construire ce répertoire construire ces stratégies .. alors l'enseignant doit tout simplement doit perdre cette peur du contrôle (...) on doit faire confiance aux enfants . et je pense aussi . pour moi cela signifie . que l'école . s'adapte à l'enfant . et non . que l'enfant [s'adapte] à l'école » (08 ; 118).

Une discussion sur le fait de partager ses pratiques avec d'autres est lancée par la formatrice et reprise par les autres participants ; les participants évoquent l'importance et les manières de travailler les stratégies des enfants et ils mentionnent le fait d'évaluer différemment et de réfléchir sur les apprentissages. Certains participants disent qu'ils ont davantage pris conscience des ressources des enfants, de leurs manières de parler, ainsi que des propres exigences et de la propre manière de parler aux enfants. Ils réfléchissent à la manière de répondre aux résistances de certains parents et de certains élèves. Ils sont d'accord pour éditer une brochure à l'intention d'autres professionnels, afin de montrer que c'est important de respecter les langues et les enfants qui les parlent, et afin de

---

[66] Rappel : Gordon Wells, l'auteur de '*The meaning makers. Children learning language and using language to learn*', dont les idées principales constituent un des fils rouges de la formation.

[67] C'est un code 'in vivo', emprunté directement aux propos d'un des participants.

communiquer des pratiques simples que chacun peut essayer. Patricia voudrait se mettre en réseau avec d'autres personnes intéressées, continuer à développer ses pratiques et éditer régulièrement une brochure ; Mireille voudrait un suivi. Jos et Lionel rapportent le travail sur les stratégies qu'ils ont fait avec les enfants. On relèvera la manière dont la formatrice synthétise les efforts qui ont été faits par les participants – ou qu'elle leur propose de faire ensemble suite à la formation - pour ouvrir leur enseignement (séance 08) :

> « du programme . aux intérêts et ressources des enfants .. et là ce sont les contenus qui changent (...) les contenus s'adaptent aux enfants (...) et ensuite de l'enseignement frontal . au travail en groupes et au travail libre .. c'est le changement . organisationnel . qui se fait lorsqu'on donne davantage de responsabilité aux enfants .. et ensuite . de la classe à l'école . c'est ce que je vous ai dit si vous montrez à d'AUTRES .. au-delà de l'école . sur le plan local national et caetera .. et tout cela est au fond une ouverture progressive ... ouvrir l'enseignement à des contenus .. à des formes d'organisation et à .. des personnes .. au-delà de l'école » (08 ; 187).

Concernant le thème 'recourir à des personnes–ressources', la formatrice l'a inscrit dans les objectifs de la formation qu'elle explique au début ; elle donne un exemple documenté dans un des textes mis à disposition ; elle montre les nouvelles instructions officielles qui recommandent le soutien par des pairs et des parents pour valoriser les langues des enfants. Certains participants expriment le désir de se faire aider par des personnes-ressources ; Patricia et Jeanne rapportent qu'ils parlent beaucoup avec les parents pour en savoir davantage sur les enfants, Lionel et Tammy remarquent qu'ils font participer les parents à des fêtes et qu'ils montrent aux parents ce que les enfants ont réalisé à l'école. Christine Hélot parle de la peur des parents de 's'exposer' à l'école et des manières de la vaincre. Jos, Lionel et Patricia rebondissent sur le fait d'impliquer les parents dans l'enseignement ; ils ont déjà fait des débuts en demandant à des parents de faire la lecture aux élèves ou de chanter avec eux. Rencontrer des 'natifs' apparait, à travers les projets de Didenheim et de Besch-Apach[68], comme moyen de donner du sens à l'apprentissage de langues et à l'éducation interculturelle. Les enfants eux aussi ont des avantages à 'recourir à des personnes-ressources'; plusieurs exemples mentionnés par les participants le montrent.

Concernant le thème 'apprendre', Patricia, Clara et Mireille rapportent comment ils font apprendre les enfants en situation, c'est-à-dire en faisant la cuisine, en allant en forêt, en bricolant. Patricia souligne que les enfants n'entrent vraiment en communication que s'ils jouent librement ensemble ou s'ils collaborent dans des activités qui les intéressent. Mireille évoque le *learning by doing*. Lionel ajoute que les enfants apprennent une langue lorsque cela fait du sens, pour faire quelque chose. Patricia et Clara expliquent comment leurs élèves apprennent 'naturellement' le luxembourgeois : ils entendent et imitent, et à un certain moment - plus tôt pour certains, plus tard pour d'autres - il y a un 'déclic' à partir duquel ils utilisent librement le luxembourgeois pour s'adresser aux enfants luxembourgeois. Mireille se demande si elle a bien fait de donner, dans sa classe d'accueil, la priorité au français et à l'allemand au détriment du luxembourgeois. La formatrice conclut que le langage, c'est la vie quotidienne, c'est l'expression libre. Mireille et Tammy soulignent les difficultés qu'ont les enfants à rédiger des textes libres ; elles évoquent la conférence d'écriture qui permet d'améliorer les textes et qui fait sens pour les enfants ; elles sont d'accord entre elles et avec la formatrice pour dire que c'est le sens d'abord et la correction orthographique et syntaxique ensuite. La formatrice leur propose de concevoir un projet qui consiste à rédiger un texte plurilingue ensemble et à l'améliorer progressivement en collaborant.

Concernant le thème 'faire interagir les enfants', la formatrice suggère que les participants organisent leur classe de manière à faire apprendre les enfants par l'interaction et elle donne un exemple documenté par un des textes mis à disposition. Les participants mentionnent les difficultés qu'ils ont rencontrées en faisant travailler les élèves en groupes : les élèves 'forts' travaillent tout seuls, d'autres font peu de chose, ils se répartissent le travail et donc il n'y a plus de travail en groupe ; il y a des conflits ; si on laisse les élèves composer eux-mêmes les groupes, on a toujours les mêmes configurations, qui ne fonctionnent parfois pas ; si on compose les groupes, certains ne veulent pas du tout travailler ensemble ; pertes de temps si les groupes fonctionnent mal ; besoin d'espace ; peut-être difficulté de se

---

[68] Rappel : 'Didenheim' : projet interculturel à l'école primaire de Didenheim, présenté en formation par la chercheure Dr. Christine Hélot ; 'Besch-Apach' : projet d'échange entre le *Kindergarten* allemand de Besch et la maternelle française d'Apach.

concentrer si tout le monde discute. Ils soulignent que le travail en groupe doit être appris et que les consignes sont importantes : dans un groupe, différentes ressources langagières / différents âges doivent être représentés, chacun doit écrire le texte commun, ou il faut que toutes les écritures se retrouvent dans le texte commun. Concernant la taille des groupes, les participants constatent que deux ou trois c'est idéal[69] ; par contre lorsqu'on a besoin de différentes ressources langagières dans un groupe, la taille peut aller jusqu'à cinq. Le *classopanto*[70] apparait comme idéal pour apprendre le travail en groupes : c'est une activité qui nécessite la contribution de chacun – puisque chacun a d'autres ressources langagières. Tammy laisse le choix aux élèves : ils peuvent travailler ensemble ou seuls et ils peuvent changer de configuration au cours de l'activité ; ils ont l'habitude de s'entraider.

Concernant le thème 'utiliser des livres et d'autres ressources', les participants évoquent assez souvent le fait de recourir à des dictionnaires, à d'autres livres, à Internet… en parlant des élèves davantage que d'eux-mêmes.

Concernant le thème 'vivre l'altérité', l'importance de savoir rencontrer 'l'autre différent' est exprimée dans trois séances. Dans les classes de Patricia, Manon et Tammy, les enfants luxembourgeois qui étaient réticents au début, ont fini par parler d'autres langues avec enthousiasme.

6.2.2 Représentations sur l'apprentissage de langues secondes et le plurilinguisme

Concernant le thème 'gestion du plurilinguisme', la compétence plurilingue occupe le devant de la scène. D'après Christine Hélot, il s'agit d'une compétence en différentes langues sur différents plans, sans condition de maitrise parfaite. Elle mentionne la didactique des situations plurilingues de Dabène, qui pose la question des enseignants bivalents, et les recherches de Creese et Martin, qui montrent l'importance de valoriser à l'école les pratiques langagières familiales des enfants. La formatrice évoque le répertoire plurilingue déséquilibré, non cloisonné entre

---

[69] Ce qui est intéressant du point de vue du plurilinguisme : les enseignants disent 'duos' et 'trios' puisqu'ils se sont inspirés de leur formateur belge – en France on dirait plutôt 'dyades' et 'triades'.

[70] Projet plurilingue mis en œuvre par Jos et Lionel.

langues et différent pour chaque personne, l'importance des représentations favorables et des stratégies de mobilisation du répertoire qui sont construites dans l'action, et elle explique que répertoire, représentations/attitudes et stratégies s'influencent mutuellement. Jos rebondit sur le fait que les stratégies de mobilisation faisant partie de la compétence plurilingue se construisent en situation plurilingue. Mireille constate que ses élèves, en étant séparés de ceux qui parlent luxembourgeois et allemand, ne pourront pas développer les stratégies nécessaires. Concernant l'hétérogénéité, la formatrice cite et explique les nouvelles instructions officielles qui encouragent la prise en compte de l'hétérogénéité linguistique des élèves. Patricia s'énerve parce qu'elle est d'avis que l'hétérogénéité est une réalité et que les enseignants n'ont pas à être encouragés ; ils sont obligés de prendre cela en compte. Lionel renchérit que les instructions officielles ont l'air de supposer qu'il existe des situations homogènes. Christine Hélot évoque Grosjean selon lequel le bilingue fonctionne selon différents codes et que le changement de langue est normal ; Jos rebondit dans une autre séance sur le texte de Portante sur les espaces plurilingues à l'école. Lionel se dit intéressé par les langues maternelles des enfants parce que l'apprentissage des autres langues y est lié ; dans une autre séance, Milan, un des médiateurs interculturels, dit que la langue maternelle constitue la base pour tout apprentissage linguistique ultérieur ; Jeanne reprend ceci dans une des séances suivantes. Lionel pense que c'est plus logique d'utiliser les langues selon la situation et non en suivant strictement les instructions officielles concernant les langues véhiculaires à utiliser ; avec Jos, il conclut après l'analyse des nouvelles instructions officielles que leurs pratiques en termes de langues véhiculaires ne sont pas 'illégales' ; la formatrice souligne qu'une langue ne peut être apprise à l'école que si elle est utilisée dans les activités d'apprentissage et que l'idée des langues véhiculaires fait donc du sens si on ne la pousse pas à l'extrême ; Lionel réplique qu'il faut pourtant éviter un langage trop spécialisé.

Concernant le thème de la 'reproduction sociale', Manon dit dans deux séances différentes qu'elle a lu que les enseignants ont le langage de la classe moyenne et que les enfants qui parlent différemment à la maison ont du mal à comprendre leurs enseignants ; elle ajoute que ces différences sont souvent renforcées par l'école. Le

premier texte de Wells[71] est interprété par Manon et Lionel de manière à dire que les compétences langagières maximales des enfants sont déjà fixées avant qu'ils n'entrent à l'école. La formatrice régule en expliquant que Wells parle du rang des enfants entre eux, non de leurs compétences maximales. Manon souligne l'importance des premiers apprentissages ; Jeanne raconte l'exemple d'un enfant à qui on n'a que très peu parlé à la maison et qui a eu des difficultés pour apprendre les langues scolaires par la suite ; Patricia pointe l'importance du 'précoce'[72] ; Clara pense qu'on peut encore faire quelque chose au préscolaire ; Patricia et Jeanne concluent que le plus tôt c'est le mieux. Christine Hélot cite Garcia, Heller, Hornberger et Pennycook pour mettre en évidence que la politique et les pratiques linguistiques éducatives ont toujours à leur base une idéologie linguistique, consciente ou non, et que ces idéologies font par exemple que certaines langues – et certains plurilinguismes - sont valorisées et d'autres non. Elle souligne l'importance pour la formation des enseignants d'aborder ces thèmes de manière critique et elle admet qu'en fait l'enseignant se trouve dans une double contrainte : changer dans sa salle de classe les relations de pouvoir entre langues afin d'endiguer les inégalités sociales, alors qu'à l'extérieur de la salle de classe, dans la société, ces inégalités sont une réalité que l'enseignant ne peut pas changer. Elle montre les pistes proposées par les chercheurs mentionnés : ouvrir des espaces multilingues dans les classes, valoriser des pratiques qui sont plus proches des pratiques familiales des élèves. Mireille se montre touchée par ce thème. Manon et Lionel se réfèrent à Wells pour souligner que les enfants qui voient leurs parents lire et écrire à la maison apprennent plus facilement à l'école. Christine Hélot est d'avis que l'école doit s'adapter aux élèves, et non l'inverse, elle se réfère à Blanchet pour dire que les enseignants ont besoin de développer une « capacité réflexive exercée sur le monde » (07 ; 30) afin d'arriver à éduquer les élèves à une « éthique de l'altérité » (07 ;30) ; elle demande que l'enseignant porte une plus grande attention aux pratiques et aux contextes dévalorisés par les idéologies linguistiques ; elle réclame

---

[71] Travaillé en formation (cf. annexe 6.1)

[72] Education précoce – publique - au Luxembourg pour les enfants de l'âge de trois ans, destinée particulièrement à l'apprentissage de la langue luxembourgeoise.

que les enseignants et leurs pratiques soient placés au centre des investigations didactiques et pédagogiques.

Concernant le thème 'apprentissage de langues', les participants soulignent que la communication est essentielle pour les apprentissages langagiers, et que cette communication fonctionne mieux si les enfants et les enseignants peuvent changer de langue et utiliser les langues premières des enfants à des fins de compréhension. Lors du travail en groupe concernant le deuxième texte de Wells, Jos, Jeanne et Mireille co-construisent des idées communes, fondées sur les idées de Wells, concernant la communication : étant donné que deux personnes n'ont jamais les mêmes expériences, il est toujours difficile de comprendre ce que l'autre veut dire ; cette difficulté est accrue par les contraintes linguistiques, les différences culturelles et les différences d'âge. Ainsi, entre enseignants et enfants d'une culture différente, elle est très compliquée. Pourtant, la communication verbale est le meilleur moyen de s'entendre ; il est important d'écouter l'enfant, de le prendre au sérieux et de lui répondre de manière compréhensible pour lui. Une participante met en avant que l'apprentissage de langues se déroule différemment selon l'âge des enfants. Les liens entre langues et l'usage des langues à l'oral sont mentionnés. La chercheure Christine Hélot évoque l'approche holistique de l'apprentissage de langues, le lien avec les pratiques familiales et la socialisation langagière.

Concernant le thème 'plurilinguisme', les participants et la formatrice soulignent que le plurilinguisme peut être une chance pour apprendre à condition d'être accepté par l'enseignant ; la formatrice et Christine Hélot évoquent le bilinguisme, en particulier les recherches de Jim Cummins sur les récits écrits bilingues, et Christine Hélot remarque que le bilinguisme est parfois perçu comme danger, que sa valeur est celle que les idéologies linguistiques lui accordent, que c'est plus qu'une addition de langues et une réalité incontournable, encore parfois niée, dans nos écoles et sociétés.

Concernant le thème 'construction de sens', les participants et la formatrice se fondent sur le deuxième texte de Wells pour dire que les enfants sont des constructeurs de sens actifs (*active meaning makers*) et

> « *the best way in which adults can help them to learn is by giving them evidence guidance and encouragement* » (Jos cite Wells ; 01 ; 448).

Les participants évoquent l'importance et la nature du soutien adulte et le '*storying*', terme emprunté à Gordon Wells (Wells, 1986) pour désigner le fait d'apprendre le langage et la vie et de se construire en racontant des histoires ensemble avec quelqu'un de plus expert. Jos met en évidence que ce ne sont pas de simples affirmations, mais qu'il y a une étude scientifique à la base.

Concernant le thème 'ressources', les multiples ressources des enfants sont identifiées dans le travail en groupe de Patricia et Clara sur le texte de Kress (Kress, 1997), elles sont conceptualisées par la formatrice et elles sont rappelées plusieurs fois lors de l'analyse des extraits vidéo des pratiques des participants.

> P (lors d'une mise en commun) : « la ressource pour faire du sens c'est ce qui est à ta portée (...) cela veut dire que les enfants choisissent consciemment le matériel . pour en faire quelque chose (...) et aussi la forme telle qu'ils en ont besoin (...) cela change avec l'âge et le sexe (...) tout le choix du matériel est aussi déterminé par l'environnement la culture le milieu (...) les enfants agissent aussi eux-mêmes sur le matériel (...) l'exemple d'une feuille de papier . s'ils l'ont sous forme plate alors tu peux dessiner dessus écrire dessus mais s'ils la plient cela devient tridimensionnel et alors . ils peuvent en faire quelque chose de différent ou ils peuvent le plier et en faire un journal (...) un enfant qui commence alors à l'âge d'un an et demi à gribouiller (*montre l'image qui est jointe au texte de Kress*, cf. annexe 4.1.1) (...) cela évolue peu à peu vers ceci (*montre les images suivantes*) et ensuite vers des cercles (...) et ensuite il [Kress] a un deuxième exemple qui concerne plutôt le langage d'un enfant . qui en France . en voyage . et qui . a entendu le mot 'France' et ensuite (...) il raconte (...) 'the thing I hate about FRANCE (prononciation française) pedestrian' (...) c'est-à-dire au lieu de 'french pedestrian' il dit 'France' parce qu'il a entendu cela c'était ce qui était à sa portée à ce moment-là . ensuite il dit à propos de la voiture il dit 'VRAAMM' pour dire à quel point la voiture est rapide . c'est-à-dire c'est ce qui est à sa portée à ce moment-là . de dire simplement le son de la voiture (...) donc nous avons compris qu'il [Kress] voulait dire dans le fond . qu'il existe des ressources très DIFFERENTES (...) pour faire du sens (...) et que les nombreuses ressources différentes prêtent . à des ouvertures . différentes et ont des effets différents » (01 ; 1091-1099).

Conceptualisation par la formatrice :

> « ce n'est pas nécessairement du matériel . mais . nous avons vu la dernière fois que cela peut être des choses qu'on sait déjà FAIRE ... il y avait l'exemple du langage . de quels éléments langagiers on dispose déjà . ou ce qu'on sait déjà dessiner .. jusqu'où on sait déjà représenter quelque chose de manière abstraite .. je pense que les ressources cela peut aussi être des compétences . ou .. des personnes . qu'on connait et à qui on peut demander quelque chose (...) cela peut également être quelque chose dont on se rappelle . cela peut devenir une ressource . quelque chose qu'on a vécu » (formatrice ; 02 ; 1).

Lors du bilan de la séance 08, la formatrice énumère les ressources identifiées par les participants lors de l'analyse des extraits vidéo de l'UniLu : langues et manières de s'exprimer ; gestes, mimiques, jeux ; entourage sonore et visuel ; les élèves sont ressources les uns pour les autres, compétence 'demander de l'aide' ; ce qu'ils savent

déjà de l'école, ce qu'ils ont déjà appris de l'école, expériences qu'ils ont faites, souvenirs ; 'voix'. (cf. annexe 4.8, diapositive 13).

6.2.3 Représentations sur le rôle du contexte politique, institutionnel et socioculturel

Concernant le thème 'contexte politique et institutionnel', plusieurs participants insistent sur le fait que le plan d'études impose d'enseigner le français en français et les autres disciplines en allemand et qu'à leur avis l'interdiction de se servir d'autres langues entrave la communication et est donc contreproductive. Tammy ajoute que ce cloisonnement a été imposé en formation initiale. La formatrice cite (1) l'ajout du plan d'études concernant l'éducation interculturelle, (2) la version provisoire du nouveau plan d'études – cycle 1, (3) le plan d'action pour l'enseignement des langues :

> « [1] donner aux élèves étrangers la chance de réussir (...) tout en respectant leur XX culturel .. et en les amenant à maitriser leur propre langue (...) faire en sorte que la présence d'enfants étrangers devienne pour toute la classe . une source de compréhension .. et une ressource supplémentaire de connaissance et de développement (...) [2] l'enfant examine les différentes langues présentes en classe ... et ensuite . pour favoriser l'éveil aux langues et valoriser les langues des enfants .. l'école recourt à la collaboration des pairs . des parents (...) lors des activités libres (...) les enfants ont le DROIT de choisir leur langue de communication (...) [3] il faut lutter contre le clivage qui existe . entre le monde de l'école . et le monde réel des enfants (...) les apports des élèves .. qui auront l'occasion d'employer . et de valoriser . leur langue maternelle ... ne seront plus perçus comme une contrainte .. mais comme une opportunité qui se pose en source d'enrichissement » (08 ; 20-26 cf. annexe 4.8)

Les participants constatent qu'il n'y a plus d'interdiction, que les nouvelles instructions ouvrent au contraire la porte aux langues des enfants. Ils les accueillent de manière positive, à l'exception de Patricia et Lionel qui sont d'avis que les instructions ne vont pas assez loin et stigmatisent toujours les élèves étrangers. D'autres obstacles dont se plaignent les participants sont les collègues qui interdisent les langues maternelles, qui ont peur d'inviter les parents, qui refusent d'introduire des cours intégrés de langue maternelle dans leur école, qui ne veulent pas collaborer, ainsi que les collègues du secondaire qui ont des exigences trop normatives vis-à-vis des élèves qui viennent de l'école primaire. Ils se demandent si ces collègues connaissent les nouvelles instructions et certains soulignent l'importance d'embaucher du personnel de soutien qui connait les langues des

enfants. Ils sont incommodés par le premier texte de Wells, qui annonce que les différences entre les enfants sont déjà fixées avant leur entrée à l'école, et que l'école y change en général très peu. Ils sont soulagés d'entendre que Wells propose le *storying* comme outil pour lutter contre la reproduction sociale. Mireille s'inquiète du fait que la classe d'accueil sépare les enfants primo arrivants des autres et leur ôte donc la chance d'apprendre le luxembourgeois et l'allemand par l'interaction. Elle pense qu'une forme d'accueil plus mobile, où les enfants seraient mieux intégrés dans leur classe dès le début, serait plus adaptée. Les autres remarquent que la plupart des enseignants ne sauraient pas gérer une telle situation. Lionel pense qu'il faut peut-être les plonger dans la situation pour qu'ils développent de nouvelles pratiques.

Concernant le thème 'contexte socioculturel', il y a quelques mentions des contextes spécifiques des différents élèves.

6.3 Mise en lien avec les réponses données au questionnaire

Rappel (cf. analyse des questionnaires chapitre 3) : A la fin de la formation, Clara, Jos et Lionel indiquent que leurs propres représentations ont été confortées et enrichies par des arguments supplémentaires ; Patricia, Jeanne, Tammy et Mireille disent concevoir davantage les langues des enfants comme ressources, comme sources de motivation .

> T (écrit dans le questionnaire) : « Au début de ma carrière d'enseignante, j'étais d'avis que les enfants ne devaient pas utiliser à l'école le portugais ou d'autres langues étrangères qui ne font pas partie des langues scolaires. Je pensais qu'ils apprendraient plus vite le luxembourgeois et l'allemand s'ils n'utilisaient que les langues de l'école. Mais entre temps, je suis d'avis que les enfants, justement par le fait de s'intéresser également à leur langue et à leur culture, sont aussi plus motivés pour apprendre nos langues scolaires. » (annexe 6.2)

Certaines différences interindividuelles ressortent des questionnaires : Jeanne dit avoir élargi ses représentations sur les langues des enfants, sachant mieux quelles sont ces langues et comment les enfants les parlent ; Patricia conçoit la mise en œuvre du plurilinguisme de manière décloisonnée, étendue à toute son école et dépassant les limites entre disciplines et cycles avec des activités plurilingues intégrées dans le quotidien de la classe ; Jos et Manon considèrent les activités

plurilingues comme des projets ponctuels qu'ils sont prêts à mettre en œuvre une ou plusieurs fois par année.

6.4 Synthèse

D'une manière générale, les propos sur les pratiques apparaissent beaucoup plus souvent que les propos concernant les deux autres grandes catégories (apprentissage de langues secondes et plurilinguisme ; contexte politique, institutionnel et socioculturel). Concernant les pratiques, les propos les plus nombreux concernent les pratiques plurilingues – 'vivre le plurilinguisme' – et particulièrement l'intégration des langues maternelles, que ce soit à travers leur utilisation ou à travers leur valorisation. On peut également repérer l'importance des propos relatifs aux faits de partir des enfants, de recourir à des personnes-ressources et de repenser l'enseignement. Concernant l'apprentissage de langues secondes et le plurilinguisme, les thèmes de la gestion du plurilinguisme, de la reproduction sociale et de l'apprentissage de langues sont le plus souvent traités. Concernant le contexte, les propos des participants traitent le contexte politique et institutionnel, et en particulier le plan d'études et les collègues réticents, qui sont ressentis comme inhibant les pratiques plurilingues.

Ainsi, l'analyse qualitative nous a permis d'identifier et de décrire les contenus des représentations mises à jour au cours de la formation, et d'avoir des indications sur le nombre de fois qu'elles ont été traitées. Elle nous a permis également de relever certaines différences interindividuelles, concernant notamment les apports spécifiques de chaque participant aux représentations traitées. Elle nous a permis en outre d'identifier les thèmes qui ont été élaborés au cours de la formation à force de reprises, ajouts et modifications apportées au fur et à mesure. Nous pensons que ces reprises, enrichissements et modifications permettent de conclure qu'une représentation a été construite et transformée en formation.

Dans ce qui suit, nous relevons les représentations qui ont été l'objet d'une construction et d'une transformation au cours de la formation.

A l'intérieur des représentations pratiques, des constructions de représentations peuvent être identifiées concernant le fait de 'vivre le plurilinguisme' et le fait de 'repenser l'enseignement'.

'Vivre le plurilinguisme' : Les participants construisent des représentations détaillées à propos de l'utilisation et de la valorisation des langues maternelles en classe, à propos des traductions qui permettent de comprendre et de communiquer et qui requièrent des stratégies spécifiques, à propos de l'utilisation en classe d'autres langues tel l'anglais, à propos de la réflexion sur les langues qui passe par la comparaison, à propos du changement de langue qui facilite l'expression libre, la communication et l'apprentissage de langues, et qui constitue la base pour la construction de la compétence plurilingue.

'Repenser l'enseignement' : tel que synthétisé par la formatrice à partir des énonciations des enseignants participants, ce changement constitue une ouverture progressive de l'enseignement qui fait passer peu à peu (1) des contenus et objets imposés aux intérêts et langues des enfants, (2) de l'enseignement frontal au travail autonome, en groupes, collaboratif, (3) de l'enseignant seul dans sa classe au partage et à la diffusion d'idées et pratiques. Les participants construisent une image précise de ce que veut dire 'partir des enfants', 'apprendre en situation' et apprendre naturellement' ; ils construisent des représentations à propos de faire participer les enfants aux décisions, à propos de communiquer avec eux de manière attentive selon les quatre recommandations de Wells (Wells, 1986) et à propos du travail en groupes. Des représentations favorables concernant le recours à des personnes-ressources et à des livres et autres ressources matérielles sont construites.

A l'intérieur des représentations sur l'apprentissage de langues et le plurilinguisme, de véritables constructions peuvent être retracées pour les concepts de 'constructeurs de sens', de 'communication' et de 'ressources'. Ces constructions prennent appui sur les textes théoriques traités en formation (cf. annexe 4.1.1) et sont réalisées de manière conjointe entre formatrice et participants, avec de nombreuses initiatives venant des participants dues en grande partie aux travaux en groupe. Il existe dès le début de la formation un consensus entre participants et formatrice concernant le fait de considérer le plurilinguisme comme atout et comme chance pour apprendre ; cette représentation est stabilisée au cours de la formation à force d'être traitée tout au long des séances.

A l'intérieur des représentations sur le contexte, la représentation, très tenace, qui conçoit le plan d'études comme obstacle aux pratiques plurilingues, est reconstruite en une représentation qui comprend les instructions officielles comme offrant une certaine ouverture aux pratiques mentionnées. La représentation selon laquelle de nombreux autres enseignants, y compris ceux du secondaire, constituent des obstacles au développement des pratiques plurilingues, persiste. Cependant, les participants se perçoivent eux-mêmes comme plus responsables et plus susceptibles de partager leurs idées et pratiques avec d'autres et de répondre de cette manière aux obstacles dénoncés.

6.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié les représentations des participants de la formation, en tant que processus sociaux situés englobant savoirs et connaissances, croyances et attitudes. Nous avons, pour ce faire, effectué une analyse, procédant par encodage, regroupement et mise en lien suivant la théorisation ancrée, sur l'intégralité des transcriptions des séances de formation.

Nous avons ainsi relevé et encodé les thèmes évoqués par les participants, nous les avons regroupés en catégories de plus en plus englobantes, réunies en trois grandes catégories du discours : 'pratiques', 'apprentissage de langues secondes et plurilinguisme' et 'contexte politique, institutionnel et socioculturel'.

Nous avons constaté que les participants ont multiplié les énonciations et échanges à propos des pratiques, qu'ils ont assez souvent traité les thèmes en rapport avec l'apprentissage de langues secondes et le plurilinguisme, et beaucoup moins les thèmes en rapport avec le contexte. Lors des discours sur les pratiques, ils ont très souvent évoqué le fait de vivre le plurilinguisme, notamment en intégrant les langues maternelles, et assez souvent le fait de partir des enfants et le fait de repenser l'enseignement.

L'analyse des thèmes traités nous a permis d'inférer les représentations mises à jour et/ou construites et transformées au cours de la formation. Parmi les représentations construites et transformées à travers des reprises, modifications et complétions de leurs contenus, nous avons identifié par exemple celles portant sur les avantages et difficultés de la traduction en classe, sur le changement de langue à

des fins de communication entre enseignant et élèves, ou encore sur l'importance et la difficulté des travaux en groupes. Les concepts de 'ressource' et de 'construction de sens' ont été construits à partir de textes théoriques travaillés en début de formation, rappelés et enrichis à de nombreuses reprises et mis en lien avec des pratiques. Une représentation collective qui a changé au cours de la formation, porte sur les instructions officielles, qui ont été décrites au début de la formation comme interdisant les pratiques plurilingues et qui sont comprises comme plus ouvertes vers la fin de la formation.

Nous avons également constaté certaines différences interindividuelles dans le traitement des thèmes. Ainsi, quelques-uns des participants soulignent tout particulièrement les pratiques qu'ils ont installées dans leur classe, consistant à utiliser les langues maternelles des enfants et d'autres langues connues par eux, pour les rassurer, les mettre en valeur et les stimuler.

Les réponses que les participants ont données au questionnaire, fournissent des informations supplémentaires intéressantes, qui sont concordantes avec l'analyse de ce chapitre et qui la complètent à notre avis de manière pertinente.

7 Démarches d'analyse, mises en œuvre pendant la formation

Dans ce chapitre, nous étudions les 'démarches d'analyse' mises en œuvre par les participants lors des travaux en petit groupes sur les extraits vidéo de pratiques langagières en classe. Nous montrons comment les participants prennent en compte, observent et interprètent les processus d'apprentissage des élèves.

7.1 Méthode d'investigation : théorisation ancrée sur base des transcriptions des travaux en groupe

A l'aide de méthodes empruntées à la théorisation ancrée, expliquées dans les chapitres 3 et 5, nous montrons les 'démarches d'analyse' que les participants développent pour réfléchir sur les processus d'apprentissage des élèves. Les analyses des participants portent sur des extraits vidéo de pratiques langagières en classe (cf. annexe 4.3 - transcriptions des extraits vidéo UniLu – et DVD – extraits vidéo), qu'ils étudient en petits groupes. Ces travaux en groupe ont lieu lors des séances 02 (extraits de l'UniLu), 09 et 10 (extraits provenant des projets plurilingues des particiants. Chaque fois, trois groupes travaillent chacun sur un extrait différent. Nous rappelons que les extraits proviennent d'une part d'une banque de données de l'Université du Luxembourg, et d'autre des projets plurilingues des participants eux-mêmes.

Nous signalons qu'aucun des participants n'a effectué de telles analyses d'extraits vidéo avant la formation, ce qui nous permet de conclure que les 'démarches d'analyse' observées se sont constituées lors des travaux en groupe mentionnés, mis en œuvre au cours de la formation.

Les 'manières d'analyser' englobent pour nous : les éléments sur lesquels les participants centrent leur attention lors de l'analyse des extraits vidéo, les termes

qu'ils utilisent pour désigner et caractériser ces éléments, ainsi que les interprétations qu'ils construisent à propos de ces éléments.

Nous montrons dans cette analyse que, lors des travaux en groupe mentionnés, les participants portent leur attention alternativement sur les ressources des enfants, sur leurs stratégies, sur les rôles des adultes en classe, sur le sens de l'activité scolaire, ainsi que sur la collaboration entre élèves, et nous relevons de quelles manières les participants décrivent et interprètent les processus des enfants.

Remarques : (1) Dans cette analyse, nous ne reprenons pas tout ce qui est ressorti de l'analyse des représentations ci-dessus, par exemple concernant les ressources ou les stratégies des enfants. A part le souci d'éviter les répétitions ennuyeuses, il y a une autre raison, qui tient à la 'profondeur' de l'analyse effectuée par les participants. En effet, ces derniers analysent parfois l'activité vécue, et parfois l'extrait vidéo, ce qui correspond à deux niveaux d'analyse différents. Lorsqu'ils analysent l'activité, ils ne repassent pas l'extrait vidéo, ils réfléchissent simplement sur ce qu'ils savent de l'activité et de ses caractéristiques, et ils mettent en mots les représentations qu'ils ont déjà. Dans ces cas, ils répondent uniquement à une question pré-formulée. Lorsqu'ils analysent l'extrait vidéo par contre, ils entrent dans la séquence vidéographiée pour suivre l'évènement retracé pas à pas et pour demander à chaque moment ce qui se passe, ce que font les enfants, pour quelles raisons et à quelles fins ils le font. Dans ce cas, ils construisent du nouveau, car ils se posent des questions nouvelles; ils élaborent des interprétations et des manières de comprendre nouvelles. C'est cette dernière configuration qui nous intéresse ici (et dans le chapitre 8).

(2) En utilisant la démarche de la théorisation ancrée, nous nous intéressons aux questions posées, aux interprétations et aux manières de comprendre que les participants co-construisent, sans nous occuper pour le moment de la manière dont ces co-constructions ont lieu. Les processus de co-construction entre les participants de la formation sont analysés au chapitre 8.

7.2 Analyse

L'analyse porte sur les transcriptions des travaux en groupe mentionnés (cf. annexe tome 3, séances 02, 09, 10).

Dans l'encadré 7.1 les catégories issues de l'analyse par encodage-catégorisation (suivant des méthodes de la théorisation ancrée, réalisées à l'aide du logiciel NVivo8) sont listées suivant le nombre de fois qu'une énonciation/un échange y relatifs sont repérés dans les données.

Encadré 7.1 : Catégorisation des objets des démarches d'analyse

	N	Séances
'Analyse enfants' (éléments focalisés, termes utilisés et interprétations construites lors de l'analyse des extraits vidéo montrant des enfants en activité)	**120**	
2.1 Ressources, sens : ressources que les enfants utilisent pour effectuer leurs tâches scolaires, pour apprendre, ainsi que leurs manières de construire du sens avec ces ressources.	77	2, 9, 10
2.2 Stratégies des enfants : stratégies que les enfants emploient pour traduire, effectuer une tâche, apprendre.	13	9, 10
2.3 Rôle enseignant: comment les adultes, ici enseignant et stagiaire, devraient aider les enfants à apprendre.	12	2
2.4 Sens de l'activité scolaire: compatibilité et possibilités d'articulation du travail sur le système linguistique avec la construction de sens, comment les enfants construisent du sens et ce que cette construction signifie pour les apprentissages, difficultés de communication qui apparaissent parce que chacun construit le sens différemment.	10	2
2.5 Collaboration entre élèves: avantages et difficultés du travail en groupe (en classe) et manières de mettre en œuvre un tel travail.	8	2, 9

7.2.1 Focus sur les ressources des élèves et sur leurs constructions de sens

Les participants évoquent de manière répétée les réactions d'élèves qui leur paraissent surprenantes, qu'ils ne comprennent pas tout à fait, à propos desquelles ils se posent des questions. (Il s'agit d' 'incidents critiques', cf. chapitre 8). Ainsi, Jos,

Lionel et Jeanne s'interrogent sur comment les enfants trouvent leurs idées. Notamment, concernant l'idée de rédiger un texte sur un âne, ils repassent plusieurs fois l'extrait pour déceler peu à peu que l'idée a été générée selon le principe défini par Jos de manière imagée, presque impossible à traduire : « *aus dem Ëmfeld (...) eppes erausgeklappt* » (02 ;331 ; traduction approximative : faire sortir, de manière grossière, de l'environnement[73]). Les deux garçons de la vidéo s'inspirent de l' « ambiance images et bruits » (Jos, 02 ; 434) et y participent – David fait 'prt prt .. prt prt', un autre élève lui demande ce qu'il fait et David répond en riant qu'il le voit en double et que c'est un âne, c'est comme ça que nait l'idée de l'âne... La suite se trouve dans l'alinéa portant sur les raisonnements des enfants.

Patricia, Clara et Manon, en analysant l'extrait UniLu 'C'est dans la vie' se posent la question de savoir pourquoi les enfants changent de sujet. En fait, les deux garçons de la vidéo voulaient rédiger une histoire sur une bataille de classe et soudain, ils décident de réfléchir à autre chose. En repassant l'extrait vidéo, les enseignantes concluent que c'est la remarque de la stagiaire[74] 'vous n'êtes pas obligés non plus de faire toujours avec se battre' qui a amené les garçons à abandonner leur idée. Elles se demandent également pourquoi les garçons ont l'idée d'écrire une histoire avec un vélo. Manon suppose que c'est en relation avec le titre imposé '*gemeinsam stark*' (forts ensemble, ou : l'union fait la force) : lorsqu'on a un vélo, on est plus fort, plus rapide, meilleur que ceux qui n'en ont pas. Clara avance une idée originale : Jérôme, un des deux garçons, essaie de faire une 'rime' et utilise le premier mot qui lui passe par la tête, 'vélo' – qui ne rime d'ailleurs pas vraiment. Elle étaie son interprétation en montrant un passage de la vidéo où Jérôme lit le titre marqué au tableau noir, à haute voix '*gemeinsam stark*' et enchaine de manière pensive avec '*mit einem Fahrrad'* (avec un vélo). Elle repasse plusieurs fois le passage et souligne les propos du garçon avec des gestes rythmiques. Concernant l'utilisation de la langue maternelle – portugaise – par les garçons, les enseignantes formulent plusieurs

---

[73] En lien avec le proverbe luxembourgeois '*eppes aus engem Stee schloen*' (mot à mot : buriner quelque chose de la pierre), produire quelque chose à partir de 'rien', à partir d'une matière improbable.

[74] Lors de l'enregistrement, il y a en classe, à côté de l'enseignant, une stagiaire et un chercheur. Ils interviennent à tour de rôle auprès des élèves observés.

hypothèses et les vérifient en repérant les endroits dans l'extrait vidéo où les enfants parlent portugais. Les interprétations élaborées se complètent : les garçons parlent portugais lorsqu'ils font autre chose que ce qui leur a été demandé ; David parle portugais au moment où il essaie de convaincre Jérôme de répartir le travail entre eux ; les enseignantes émettent l'hypothèse que les enfants trichent par rapport à la consigne donnée et qu'ils parlent portugais parce qu'ils ne veulent pas que l'enseignant ou la caméra les entendent ; Jérôme parle portugais lorsqu'il propose l'idée du vélo - pour être sûr que David a compris. Patricia observe que les garçons parlement plus librement et ont un langage corporel différent lorsqu'ils utilisent la langue maternelle.

Patricia, Clara et Manon butent sur une énonciation de David, un des deux garçons de la vidéo : 'ce n'est pas dans le manuel maintenant .. c'est dans . la vie'. Elles réécoutent pour être sûres d'avoir bien compris et se mettent d'accord pour penser que l'enseignant a probablement demandé aux élèves d'écrire quelque chose de leur vie. Mireille et Tammy pensent que les enfants intègrent leurs propres expériences dans le texte qu'ils cherchent à rédiger et que le vélo, la boxe et la voiture, mentionnés par eux, sont des choses qui les intéressent davantage que la baleine et les escargots marins du texte d'origine présenté par l'enseignant en guise d'inspiration. Dans leur histoire, David a écrit que la mère félicite son fils parce qu'il a appris à faire du vélo. Tammy suggère :

> « c'est simplement . le plus important pour lui .. que la mère lui donne un retour positif . est-ce que cette expérience lui manque dans la vie . ou est-ce qu'il l'a . et il en est tellement content qu'il l'écrit [dans son texte] . a-t-il peut-être vu cela chez un collègue et il souhaite [vivre] cela (...) probablement le retour positif . sur les apprentissages lui manque . et . alors il a intégré cela dans son récit » (02 ;856-859)

Patricia résume la pensée comme suit :

> « ensuite . ils en viennent à leurs expériences . donc dans . la VIE . et à ce moment cela devient une *meaningful activity* (en anglais dans l'original) (...) donc ils ont TROUVE un sens . mais qui est tout de suite brisé[75] parce qu'ils n'ont pas le droit d'écrire sur le fait de se battre .. et alors ils sont de nouveau comme avant . oui qu'est-ce que nous sommes censés ... » (02 ; 952).

Mireille, en analysant un extrait issu de sa propre pratique, part du même principe selon lequel le vécu des enfants constitue une motivation forte, pour dire que ses

---

[75] Le 'sens brisé' est traité plus en détail dans l'alinéa portant sur le sens de cette activité scolaire.

élèves ont inventé une histoire qui traite du rapport au père, de faire la cuisine – ce qu'ils ont déjà fait plusieurs fois en classe, d'animaux – dont une souris qui ressemble à 'Ratatouille[76]', de la morale - la pie a volé une soupe pour nourrir ses nombreux enfants, et les autres animaux lui disent de demander la prochaine fois au lieu de voler.

7.2.2 Focus sur les stratégies des élèves

Nous avons montré plus haut comment Jos, Lionel et Jeanne ont expliqué, en recourant à l'extrait vidéo, la naissance de l'idée de l'âne. Ils cherchent ensuite à comprendre pourquoi Jérôme, un des élèves de l'extrait, propose d'écrire une histoire de deux ânes et d'un loup. En repassant l'extrait, ils comprennent que le garçon applique la logique de l'histoire d'origine[77] qui confronte une baleine à plusieurs escargots marins – un animal fort à plusieurs animaux faibles – et qu'il considère le loup comme animal fort et l'âne en comparaison comme animal faible, d'où deux ânes et un loup. Jos ajoute que Jérôme est parti de ce que David a dit - 'un âne' et qu'il a construit son idée là-dessus, et Lionel remarque que Jérôme verbalise son idée et que c'est cette verbalisation qui fait que l'idée évolue « il développe l'idée par le fait de raconter » (02 ; 490) - en effet, Jérôme parle d'abord d'un âne et de deux loups, et ensuite, il change pour deux ânes et un loup, ce qui est un meilleur choix si l'histoire doit être en rapport avec une baleine et plusieurs escargots marins. Les participants des trois groupes relèvent que '*stark*' (fort) évoque pour les deux garçons la force physique, alors que dans la fable d'origine, ce mot désigne la ruse.

En analysant l'extrait de sa propre pratique, Jeanne constate que les élèves apprennent par le débat en petit groupe, parce qu'ils n'ont pas entendu au début la solution donnée par une élève.

En analysant les extraits de leurs pratiques, Jeanne et Mireille co-construisent une compréhension commune des stratégies de traduction de leurs élèves. Elles se demandent pourquoi les enfants ont du mal à traduire un mot précis et pourquoi ils

---

[76] Héros d'un film Disney, un rat cuisinier.

[77] Du même titre '*gemeinsam stark*'.

choisissent une traduction inadéquate dans le dictionnaire. Elles observent les enfants dans l'extrait et trouvent peu à peu que ces derniers 'traduisent le sens' d'un énoncé 'de manière naturelle, intuitive' lorsqu'ils connaissent bien et le sens du texte d'origine et la langue cible (cf. chapitre 7).

7.2.3 Focus sur le rôle enseignant

Les participants se posent des questions sur la 'consigne ouverte' de l'enseignant et sur les explications et pistes que les adultes, présents en classe, donnent aux élèves. Jos est d'avis que les consignes 'écrivez un texte qui a pour sujet *gemeinsam stark'* et 'concertez-vous' sont trop vagues. Patricia propose à ses co-équipières Manon et Clara de revoir l'extrait vidéo et les documents fournis par la formatrice[78] (cf. annexe 4.3.2) afin de vérifier si les deux garçons portugais, David et Jérôme, ont bien compris ce qu'ils doivent faire. Elles constatent qu'une discussion entre l'enseignant et les deux élèves a tiré au clair que le texte à rédiger doit porter sur le thème '*gemeinsam stark'*, et non sur des escargots marins, comme le pensait David. Manon est d'avis que l'enseignant donne des consignes peu précises parce qu'il veut que les élèves trouvent eux-mêmes des idées. En même temps, elle pense que ce type de travail 'libre' doit être introduit pas par pas et que les élèves ont besoin d'être préparés à cela. Patricia est d'avis que David et Jérôme n'arrivent pas à établir un lien avec le texte audio '*gemeinsam stark'* écouté en classe. Ceci est contredit par Jos et Lionel, qui montrent que les deux garçons essaient de construire un récit sur une logique analogue à celle du texte audio - plusieurs animaux faibles contre un animal fort - et que le texte audio leur a donc servi de ressource. Mireille et Tammy relèvent que l'aide fournie par l'enseignant 'qu'est-ce que vous ne savez pas bien faire, et qu'est-ce qu'on pourrait entreprendre pour que vous l'appreniez mieux ?' a contribué au texte écrit à l'initiative de David – texte dans lequel un enfant, qui ne sait pas bien faire du vélo, se fait aider par un ami. Elles constatent également que la question de la stagiaire 'quand est-ce qu'on est plus forts à plusieurs que tout seul ?' a aidé les garçons à comprendre le thème. Concernant l'insistance de la stagiaire sur

[78] Transcriptions des extraits, explications concernant le contexte des extraits et texte rédigé par les élèves.

la correction orthographique par contre, Mireille, Tammy, Patricia, Jos et Lionel s'accordent pour dire que ces interventions sont inopportunes – et dérangeantes - à ce moment de la rédaction.

7.2.4 Focus sur le sens de l'activité scolaire

Patricia est d'avis que, pour motiver les élèves à écrire, il vaudrait mieux partir de leur vécu, plutôt que d'un texte audio. Elle relate ses observations (portant sur l'extrait vidéo), selon lesquelles les garçons sont plus à l'aise lorsqu'ils parlent de leurs expériences. D'une manière générale, les participants se demandent si l'activité scolaire, telle qu'on peut l'observer dans les extraits vidéo, fait sens.

> T : « mais . comment font-ils sens de la tâche .. peut-être le trouverons-nous encore » (02 ; 548, 550).
>
> P : « je trouve qu'énormément de temps est perdu pour des bêtises . enfin je trouve cela
>
> > très inquiétant qu'ils doivent rester assis pendant une heure .. pour [trouver] un sens
>
> M : > c'est la question est-ce que ça fait du sens
>
> C : je ne pense pas » (02 ; 253-256).

Lionel constate que les adultes s'expriment d'une manière qui est difficile à comprendre pour les enfants et qu'ils ne sont pas suffisamment à leur écoute. Ceci rejoint le constat de Mireille et Tammy selon lequel les élèves et la stagiaire sont 'sur des rails différents'.

7.2.5 Focus sur la collaboration entre élèves

Tammy et Mireille sont d'avis que s'entraider fait sens pour David et Jérôme, les deux élèves de l'extrait vidéo. Elles constatent que Jérôme est celui qui rappelle les consignes de l'enseignant et qui est soucieux de la correction orthographique – il veut absolument corriger le texte écrit par David. Elles remarquent que les deux garçons sont 'sur des rails différents', l'un voulant écrire une histoire portant sur une course, et l'autre écrivant son récit sur l'amitié, le vélo et la reconnaissance par la mère. D'une manière générale, les participants sont d'avis que le travail en groupe entre David et Jérôme ne fonctionne pas bien. Mireille et Tammy relèvent par exemple qu'à la fin, David cache ce qu'il écrit et refuse de montrer le cahier à Jérôme. Les deux enseignantes, ainsi que Manon, font des liens avec leur propre expérience ;

elles concluent que le travail en groupe ne se met pas en place tout seul, mais qu'il nécessite un accompagnement par l'enseignant.

7.3 Synthèse

Au cours de l'analyse en petits groupes d'extraits vidéo, les participants soulèvent des questions à propos des ressources et constructions de sens des élèves, du rôle enseignant, du sens de l'activité scolaire, ainsi que de la collaboration entre élèves, et ils co-construisent des manières d'observer, de décrire et d'interpréter les processus des enfants en rapport avec ces questions en recourant fréquemment aux extraits vidéo.

Ces 'démarches d'analyse' sont le plus souvent partagées par tous les membres du petit groupe. Les indices de ce partage sont l'acquiescement, ainsi que l'extension des échanges à propos des thèmes abordés.

Autre résultat intéressant, les traits principaux des démarches d'analyse co-construites se retrouvent dans les trois sous-groupes de travail. Ainsi, les participants en viennent tous à la conclusion que les élèves cherchent à intégrer leur vécu dans leurs activités scolaires ; c'est une ressource importante et un facteur motivant pour eux.

Parfois pourtant, il y a des différences interindividuelles. Par exemple, concernant l'origine de l'idée du vélo, les participants élaborent des interprétations différentes : Manon pense que le vélo représente pour les garçons l'idée d'être plus fort, Clara est d'avis qu'un des garçons a cherché une phrase commençant par '*gemeinsam stark'* et qu'il a enchainé par ce qui lui est venu à l'esprit à ce moment-là '*mit einem Fahrrad*' - elle étaie son hypothèse en montrant le passage vidéo afférent ; Tammy et Mireille sont d'avis que le vélo représente quelque chose que les garçons aiment et qui les inspire et que c'est pour cette raison qu'ils ont l'idée d'écrire sur un vélo.

7.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié les 'démarches d'analyse' co-construites par les participants lors de l'analyse, en petits groupes, d'extraits vidéo. Nous avons utilisé pour cela des méthodes de la théorisation ancrée, qui nous ont permis de construire plusieurs catégories de phénomènes traités dans les discours des participants et de

montrer de quelles manières ces phénomènes sont questionnés, observés et interprétés par les participants.

Les résultats essentiels sont les suivants :

- lors des tarvaux en petits groupes, les participants co-construisent des 'démarches d'analyse', consistant à se poser des questions sur les initiatives et réactions des élèves et des adultes présents en classe, à revoir l'extrait vidéo en détail afin de répondre aux questions et à (co-)construire de nouvelles compréhensions à propos des processus d'apprentissage des enfants ;
- les ressources des enfants, plurilingues et autres, ayant déjà fait l'objet d'un travail théorique en formation[79], sont retracées par les participants de manière élaborée ;
- de même, les stratégies des enfants retracées de manière extensive ;
- le rôle enseignant et le sens de l'activité scolaire enregistrée sont questionnés uniquement lors des travaux en groupe portant sur les extraits de l'UniLu ; ces questions paraissent 'hors sujet' lorsqu'il s'agit d'extraits issus des pratiques des participants ;
- la collaboration entre élèves est traitée lors des travaux en groupe portant sur les extraits de l'UniLu et assez fréquemment aussi lors de discussions en grand groupe.

De manière surprenante pour nous, les travaux en groupe portant sur les extraits vidéo de l'UniLu ont été beaucoup plus riches du point de vue de la co-construction de 'démarches d'analyse' que les extraits issus des pratiques des participants. Cela peut surprendre ; on aurait pu penser que l'analyse de la propre pratique mobiliserait davantage les participants. Mais l'inverse s'est produit : face à des extraits inconnus – dont quelques participants se sont d'ailleurs dits déçus parce qu'ils montrent des pratiques critiquables à plus d'un égard - les participants ont posé de nombreuses questions et multiliplié leurs propos. On peut supposer qu'à cette occasion ils ont aiguisé leur sens de l'observation et co-construit tout un

[79] Dans la séance 01, lors du travail sur le texte de Gunther Kress (cf. annexe 4.1.1).

éventail d’explications et de compréhensions à propos des processus d’apprentissage des enfants.

8 Co-construction de savoirs professionnels et conditions

Dans ce chapitre, nous essayons d'éclairer les processus de co-construction à travers lesquels les représentations, mises en évidence au chapitre 6, et les démarches d'analyse, étudiées au chapitre 7, sont co-construites. Pour ce faire, nous considérons les travaux en petits groupes portant sur des extraits vidéo de pratiques, qui ont eu lieu pendant la formation. Nous repérons les séquences mettant en jeu des 'discussions heuristiques' entre participants à propos d' 'incidents critiques' que ces derniers identifient dans les extraits vidéo. Lors de ces discussions, souvent controverses, les enseignants cherchent à comprendre des observations surprenantes faites auprès des élèves ou à résoudre des questions, paradoxes ou désaccords soulevés par les vidéos observées.

L'analyse interactionnelle d'une discussion heuristique choisie fait apparaitre (1) comment la co-construction de représentations et de démarches d'analyse, mises en œuvre par les enseignants, se manifeste et évolue et (2) quelles conditions, liées aux caractéristiques de la formation, ont favorisé cette co-construction.

Elle permet ainsi de définir des indicateurs pour la co-construction de savoirs professionnels et des conditions favorables à une telle co-construction.

8.1 Méthode d'investigation : analyse interactionnelle d'une 'discussion heuristique'

Dans ce qui suit, nous analysons une séquence vidéo qui porte sur une 'discussion heuristique' entre deux participantes à propos d'un extrait vidéo d'une activité en classe. Nous rappelons que nous suivons les procédés de l'analyse des interactions (Jordan & Henderson, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 2005) pour donner à voir les processus de co-construction à travers l'interaction entre participants, entre participants et extrait vidéo/autres outils, entre participants et leur objet de recherche (cf. chapitre 3).

8.2 Analyse

8.2.1 Choix d'une 'discussion heuristique'

Nous rappelons que nous désignons par 'discussion heuristique' les interactions afférentes à l'analyse d'extraits vidéo, à condition que les extraits vidéo et, le cas échéant, d'autres outils de formation, tels textes, transcriptions, traductions, soient utilisés au cours de l'interaction pour répondre à des questions que les participants se posent. Le tableau 8.1 répertorie les analyses d'extraits vidéo (cf. annexe 4.3 : 'Liste descriptive des extraits vidéo utilisés') et les discussions heuristiques qui ont eu lieu lors de ces analyses.

Parmi ces discussions heuristiques, nous en sélectionnons une afin de l'étudier en détail. Le choix est effectué de la manière suivante : Nous éliminons les discussions qui ne traitent pas les questions de recherche en profondeur. Ensuite, parmi les restantes, nous privilégions les discussions de la séance 10, puisque nous partons de l'hypothèse qu'une discussion heuristique qui a lieu à la fin de la formation, puise dans les co-constructions des séances précédentes et contient donc davantage d'éléments de co-construction.

Nous constatons que les ressources mobilisées par les élèves sont traitées dans toutes les analyses par les enseignants ; il est vrai qu'elles sont d'une importance primordiale pour la formation ; elles en constituent un des fils rouges définis par la formatrice lors de la conception. Nous constatons également que la question de la construction de sens a été abordée surtout dans les travaux en groupe de la séance 02, que la question des stratégies fait l'objet d'un traitement approfondi par les participants qui ont effectué l'analyse de l'extrait 'Jeff et Norry traduisent' (séance 10). Par rapport à cet extrait, les participantes – Jeanne et Mireille – ont établi des liens entre stratégies et construction de sens. En outre, cette analyse se caractérise par des idées originales qui lui confèrent un intérêt supplémentaire.

La discussion sélectionnée est donc celle portant sur l'extrait 'Jeff et Norry traduisent' (marquée par un astérisque dans le tableau 5.1).

Tableau 8.1 : Analyses d'extraits vidéo : 'discussions heuristiques'

N° DVD	Titre de l'extrait	Analysé par	Séance	Question(s) pour l'analyse	Extrait(s) utilisé(s)	Discussion(s) heuristique(s)	Autres outils utilisés
Extraits issus de la base de données de l'Université du Luxembourg							
00	'Consignes de travail'	/	/	/	/	/	/
01	'C'est dans la vie'	Jos, Lionel, Jeanne	02	Quelles ressources et quelle construction de sens ?	oui	oui	non
02	'Nous ne trouvons pas d'idée'	Patricia, Clara, Manon	02	Quelles ressources et quelle construction de sens ?	oui	oui	transcription, trad., texte des élèves
03a 03b 03c	'Il ne sait pas faire du vélo' 'Comment écris-tu cela?' 'Laisse-moi voir!'	Mireille, Tammy	02	Quelles ressources et quelle construction de sens ?	oui	oui	transcription, traduction, texte des élèves
04	'Forts ensemble – la bataille de classe'	Formatrice	03/04			/	
Extraits issus des enregistrements réalisés dans les classes de l 'Ecole multilingue' en 2007-2008							
05	'Produire un dictionnaire plurilingue' - Tammy	Tammy, Patricia	09	Quels changements de langue et quelles ressources ?	oui	non	non
06	'Je vole chez l'éléphant' - Jeanne	Jeanne, Mireille	09	Quelles ressources et quelles stratégies ?	oui	oui	non
07	*'Jeff et Norry traduisent' - Mireille	Mireille, Jeanne	10	Quelles ressources et quelles stratégies ?	oui	oui	questions affichées, carnet de Mireille
08	'Classopanto'- Jos & Lionel	Jos, Lionel, Manon	09	Quelles stratégies pour comprendre/ pour s'exprimer? Quelle prise de conscience de ces stratégies?	non	non	non
09	'Comprendre des textes oraux' - Manon	Manon, Jos, Lionel	10		non	non	non
10a 10b 10c 10d	'Rituels en plusieurs langues' - Patricia & Clara '*Storia de uma gaivota*' - Patricia & Clara '*Peace force*' - Patricia & Clara 'Mafalda vient du Portugal' - Patricia & Clara	Patricia, Clara, Tammy	10	Quels changements de langue et quelles ressources ?	non	non	non

8.2.2 Analyse de la 'discussion heuristique' sélectionnée

De l'enregistrement du travail en groupe entre Jeanne et Mireille (cf. DVD), qui dure 37'17'' et qui porte sur l'analyse de l'extrait vidéo du projet plurilingue de Mireille (cf. DVD 07), nous retenons la séquence qui a pour objet les stratégies des enfants (cf. annexe tome 3, séance 10 et DVD).
Afin d'élucider les processus de co-construction, nous empruntons des procédés de l'analyse interactionnelle (Jordan & Henderson, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 2005).
Nous assumons la position selon laquelle les représentations et démarches d'analyse, dès qu'elles se traduisent par des paroles, par des énonciations, par des actes, entrent en interaction avec le contexte, l'activité et/ou les représentations et démarches d'analyse des autres personnes présentes, elles sont transformées par ces interactions - leur construction va de l'avant – et elles transforment le contexte, l'activité, ainsi que les représentations et démarches d'analyse des participants à leur tour.

Dans l'extrait que nous allons analyser, deux enseignantes, Mireille et Jeanne, se posent des questions sur les stratégies de traduction de leurs élèves. Installées devant un ordinateur, elles sont en train de visionner l'extrait vidéo provenant de la classe de Mireille, qui montre les élèves Jeff et Norry en train de traduire en allemand le texte français du livre de cuisine produit par la classe. Jeff, dont la langue première est l'anglais, regarde le texte français et dit la traduction allemande à haute voix. Norry, dont la langue première est l'allemand, note ce que l'autre lui dit. Jeff se sert du dictionnaire pour traduire le mot 'attraper' dans la phrase 'Silvana veut attraper la soupe'. Il trouve le mot '*fangen'* et Norry écrit : *'Silvana will die Suppe fangen*'. Or, cette traduction littérale n'est pas adéquate. On pourrait dire '*Silvana will die Suppe schnappen*' (Silvana veut saisir la soupe) ou '*Silvana will die Suppe klauen*' (Silvana veut 'piquer' la soupe), mais plus difficilement *'Silvana will die Suppe fangen*'. Dans la première partie de l'extrait, Mireille commence par expliquer cet 'incident critique'[80].

---

[80] Incident critique : cette notion est expliquée p. 146.

Remarque : Nous avons 'allégé' les transcriptions initiales en laissant de côté les énonciations redondantes ou non pertinentes par rapport à notre objet d'étude. Nous avons ainsi retenu seulement les énonciations qui se rapportent aux stratégies des élèves. Les extraits vidéo montrent cependant les passages complets (cf. DVD). Dans la transcription de la séance 10, nous avons surligné en jaune les énonciations qui ont été retenues pour l'analyse qui suit (cf. annexe tome 3).

Extrait 1 (10-2 ; 01 :12 :42 – 01 :17 :18)

01 M3: ils avaient alors .. FANGEN . ils ont trouvé 'fangen'. car dans la traduction . cela signifie aussi . 'attraper' (*geste d'attraper quelque chose*) 'fangen' . et . alors ils ont . écrit dans la traduction . 'und will die Suppe fangen' [et veut attraper la soupe] *(J2 et M3 regardent la première partie du film. M3 arrête le film.)* (…)

02 M3: car j'ai pensé qu'ils liraient une phrase en français .. et la traduiraient ensuite . mais beaucoup d'enfants ont . regardé . et traduit tout de suite dans la langue .. et cela m'a étonnée .. parce que j'ai pensé qu'ils feraient les deux étapes .. et .. aussi le petit groupe de Portugais .. ils ont regardé comme ça et ils l'ont dit directement en portugais

03 J2: mhm . eh bien mes . mes Portugais font la même chose (…)

04 M3: il est vrai que c'est intéressant car cela me semble plus difficile

05 J2: eh bien ils pensent bilingue je crois (…) nous l'avons jouée [la pièce de théâtre] aussi souvent qu'ils la connaissent par cœur et alors . c'est traduit en portugais au pied levé .. et ils traduisent chaque fois de manière différente (…) ils oublient énormément de choses . alors je dois faire des gestes et puis cela finit par venir (…)

06 J2: mais ICI [dans le film] ils lisent . d'abord également n'est-ce pas (…)

07 M3: ils lisent mais ils ne prononcent pas à voix haute . c'est-à-dire c'est quand même une lecture silencieuse > *J2 : oui oui* < M3: ainsi . et puis directement dans la tête *(claque des doigts)* .. ils font la [traduction] .. oui oui

08 J2: oui car ils connaissent déjà l'histoire > *M3: ils co- oui oui* < J2: n'est-ce pas . et donc c'est déjà et ils la pensent en port-

09 M3: et ils pensent en portugais effectivement . pour eux c'est probablement plus facile

10 J2: oui ils ont déjà l'histoire avant . lorsqu'elle a été lue ils l'ont déjà imaginée

11 M3: ils l'ont inventée . oui

12 J2: elle existe déjà en portugais dans leur tête

13 M3: c'est juste . oui . oui oui . c'est vrai *(elles continuent de regarder le film)*

Mireille récapitule que les élèves ont traduit le mot qui posait problème à l'aide du dictionnaire et que, ce faisant, ils sont tombés sur une traduction inadéquate (01).

L'hypothèse des deux stratégies de traduction

Elle arrête le film, peut-être pour mieux réfléchir, et émet l'hypothèse de deux stratégies de traduction différentes : l'une consistant en deux étapes distinctes 'j'ai pensé qu'ils liraient une phrase en français .. et la traduiraient ensuite', qu'elle oppose à une deuxième stratégie plus directe, qui fait économie de la lecture détaillée du texte d'origine 'mais beaucoup d'enfants ont . regardé . et traduit tout de suite dans la langue'. Elle se montre étonnée du fait que beaucoup d'élèves choisissent la deuxième stratégie, par exemple ses élèves portugais en traduisant vers le portugais (02). Jeanne confirme l'observation faite par Mireille en évoquant ses propres élèves 'mes Portugais font la même chose' (03). Mireille réitère son étonnement 'c'est intéressant car cela me semble plus difficile' et ratifie en même temps le constat commun selon lequel les élèves portugais de leurs deux classes traduisent vers le portugais en utilisant une stratégie 'directe' (04).

Co-construction d'une interprétation de l'incident critique

C'est alors que Jeanne formule une explication au phénomène constaté 'ils pensent bilingue je crois', c'est-à-dire en allemand ou luxembourgeois et en portugais. Puisque ses élèves connaissent les actions de la pièce de théâtre par cœur, ils traduisent à pied levé, ou plutôt, ils improvisent, en oubliant beaucoup de choses, mais en se souvenant lorsque l'enseignante fait des gestes (05).

Ensuite, Jeanne revient vers l'extrait vidéo : 'mais ICI [dans le film] ils lisent' (06). Le 'mais' marque une opposition ; alors que les enseignantes sont tombées d'accord sur le fait que les enfants portugais faisaient la traduction instantanément, Jeanne indique à présent qu'elle pense que, dans le film, les enfants ont lu d'abord et traduit ensuite. Elle valide ainsi l'hypothèse selon laquelle il y a deux stratégies différentes de traduction, hypothèse jusqu'alors évoquée seulement par Mireille. Et elle suggère une interprétation de 'l'incident critique' : ici, les enfants utilisent la stratégie en deux étapes. Mireille n'est pas d'accord : 'ils lisent mais ils ne prononcent pas à voix haute'. Elle pense que les enfants du film font une lecture silencieuse et traduisent ensuite 'directement dans la tête' (07). Jeanne est d'accord, provisoirement, comme on le verra par la suite.

Puis, elle revient à son initiative précédente, poursuivant son idée de la stratégie de la traduction directe : lorsque les enfants connaissent l'histoire, cette dernière existe dans leur tête, et donc en portugais. Mireille l'interrompt par deux fois, exprimant son accord (08) et finissant les phrases de sa collègue. Elle renforce même les arguments développés : 'et ils pensent en portugais effectivement . pour eux c'est probablement plus facile' (09). Jeanne reformule à nouveau : 'oui, ils ont déjà l'histoire avant . lorsqu'elle a été lue ils l'ont déjà imaginée' (10) ; 'elle existe déjà en portugais dans leur tête' (12). Mireille reformule également, mais en introduisant néanmoins une légère nuance : 'ils l'ont inventée, oui' (11). Elle approuve avec véhémence: 'c'est juste . oui . oui oui . c'est vrai' (13).

Répéter et reprendre à son compte des énonciations de l'autre sont des indices pour la co-construction (Dejean-Thircuir, 2009). Ceci est un bel exemple de co-construction qui se réalise au travers de reformulations, d'extensions, de modifications, d'accords et de désaccords – qui sera repris et développé plus loin.

Co-construire une base de représentations partagées et négocier des rôles mutuellement accrédités

Dans l'extrait analysé, il semble que Jeanne parle de ses propres élèves (ils ont imaginé l'histoire, notamment la pièce de théâtre, quand elle a été lue), tandis que Mireille parle de ses élèves à elle (ils ont inventé l'histoire, notamment le récit-cadre du livre de cuisine). Chacune se fonde sur sa propre expérience personnelle pour contribuer à la construction de sens. Toutes deux parlent des traductions en portugais, qui ont eu lieu dans leurs classes respectives, et elles sont d'accord sur la pertinence et les caractéristiques de la stratégie de la traduction directe. Ce faisant, elles co-construisent un langage commun et une base de représentations partagées, qui les aident à réaliser la tâche. Plusieurs auteurs se réfèrent à ce processus comme '*grounding'* (Baker, 2006).

En ce qui concerne leurs rôles respectifs dans l'interaction, l'analyse montre que Mireille et Jeanne assument des rôles essentiellement symétriques. En fait, les deux enseignantes prennent des initiatives, ce qui est reconnu comme favorisant la co-construction (Kersey et al.). Mireille semble avoir 'l'initiative' (id.) : elle

regarde le film jusqu'à la fin, consulte les questions de recherche au tableau, ainsi que son bloc-notes personnel (14-15), et elle rappelle les exigences de la tâche. Les deux sont à l'origine d' 'initiatives de dialogue' (id.) en pointant les 'incidents critiques', en apportant de nouveaux éléments de réflexion ou en revenant, le cas échéant, sur des éléments déjà évoqués. Mireille met en évidence les découvertes réalisées et tire des conclusions, qui n'empêchent pas Jeanne d'articuler ses propres idées. Les deux reconnaissent la plupart des initiatives de l'autre. Elles négocient ainsi des rôles mutuellement accrédités (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Nous avons employé le terme 'négocier' lorsque nous nous référerons au processus collectif qui agit directement sur les conditions, et non pas sur le contenu, de la co-construction.

Dans l'extrait suivant, Mireille donne une nouvelle impulsion à l'interprétation de l'incident critique. La signification de l'incident est reconstruite, et quelques éléments nouveaux et surprenants surgissent.

Extrait 2 (10-2 ; 00 :19 :40 - 01 :28 :51)

14 M3: lui [Jeff] le dit souvent . il le dit souvent en français .. car Jeff a .. car il ne pense ni . pour lui les deux langues sont difficiles .. l'allemand et le français .. ce qui signifie il lit d'abord … et ensuite il traduit (*regarde la fin du film pendant que J2 lit le livre de cuisine*)

15 M3 (*regarde au tableau noir – questions de recherche; prend un petit bloc-notes et lit dedans)* je pense que ces stratégies elles peuvent parfois presque .. (*emboite les doigts des deux mains*) s'articuler (…)

16 J2: ils traduisent le sens . n'est-ce pas .. ou . ont-ils traduit mot par mot également

17 M3: les uns … au début ils ont . ils ont essayé . de traduire mot par mot (...)

18 J2: ils ont quand même plutôt (…) traduit mot par mot > *M3: … oui* < J2 : car dans ma classe il y a eu davantage de résultats . dans ma classe ils ne traduisent que comme ça (…)

19 J2: mais tu n'en as pas des petits comme ça (….) à peine huit ans (…)

20 M3: mais c'est aussi ce qu'une traduction doit être . qu'elle porte sur le sens .

21 M3: c'est rigolo de penser qu'on A cela peut-être plutôt de manière intuitive .. > *J2: et qu'on le perd à cause de l'école* < M3: et à cause de l'école . on le perd . et ensuite on doit de nouveau donner des cours .. > J2: *pour que cela re-* < M3: pour que cela revienne

Hypothèse de l'articulation des deux stratégies

Mireille revient sur l'idée de 'l'incident critique' et se fonde les représentations partagées, co-construites précédemment avec Jeanne, pour réorienter l'interprétation de la situation : Jeff 'le dit souvent (…) il lit d'abord … et ensuite il traduit', ce qui signifie que Jeff utilise la stratégie des deux étapes, parce qu'il 'ne

pense ni en français, ni en allemand' (14). Ensuite, elle fait une nouvelle suggestion : les deux stratégies pourraient 's'articuler'. Elle tente de dépasser la dichotomie inhérente à l'hypothèse des deux stratégies qu'elle a co-construite avec Jeanne, pressentant que les deux stratégies pourraient ne pas être aussi distinctes et isolées (15). Cela aurait pu changer le cours de la co-construction si l'idée avait été retenue.

Réaffirmation de deux stratégies distinctes

Jeanne suit ses propres pensées et reformule le problème qu'elle a déjà évoqué à la ligne 06. Elle le pose clairement : est-ce que les enfants utilisent la stratégie de la traduction directe (traduire 'le sens') ou la stratégie en deux étapes (traduire 'mot à mot'; 16)? Elle réaffirme ainsi une vue dichotomique, considérant que les deux stratégies sont bien distinctes et incompatibles, la stratégie de la traduction directe étant celle qui s'applique naturellement, et celle des deux étapes étant celle qui provoque des erreurs (*'fangen'* au lieu de *'schnappen'*). Par la même occasion, elle enrichit la co-construction de sens et lui donne une orientation nouvelle : la stratégie de traduction directe est une stratégie de traduction qui passe par le sens, et la stratégie des deux étapes est une stratégie de traduction mot à mot. Mireille répond en hésitant ('…') que ses élèves ont utilisé d'abord la *stratégie des deux étapes*; Jeanne approuve totalement ce point de vue, puis Mireille approuve elle aussi, de manière hésitante ('… oui'; 17-18). Ainsi, Mireille semble abandonner son idée selon laquelle les deux stratégies pourraient travailler de concert.

Réparation d'un conflit

On peut remarquer un léger conflit de pouvoir : Jeanne ne réagit pas à la suggestion de Mireille, mais suit ses propres réflexions ('ils ont quand même plutôt (…) traduit mot à mot'; 18), et elle obtient l'adhésion hésitante de Mireille. Ensuite, elle déclare que ses élèves à elle ont produit davantage de résultats, parce qu'ils ont utilisé la stratégie de la traduction directe. Elle se montre déterminée à établir qu'utiliser telle ou telle stratégie, cela fait bien une différence.

Elle atténue par la suite ce qui aurait pu être ressenti comme une attaque, en disant : ‘mais tu n'en as pas des petits comme ça’ (19). Elle guide ainsi la comparaison potentiellement conflictuelle, qu’elle a établie entre les performances de ses élèves et ceux de Mireille, vers le terrain plus neutre d’une construction d’hypothèses. Ce faisant, elle enrichit l'hypothèse de la stratégie de la traduction directe par un nouvel élément : les jeunes enfants utilisent plus facilement cette stratégie.

Le désaccord a été surmonté parce que Jeanne s'est montrée déterminée et parce que Mireille s'est inclinée. Les deux semblent très soucieuses de réparer le conflit aussitôt qu’il apparait. La suite montre que cela a permis une co-construction de sens très riche. D'un autre côté, l'hypothèse prometteuse de l’articulation des deux stratégies a été sacrifiée.

Suite de la co-construction portant sur la stratégie de la traduction directe

Mireille construit à partir des énonciations de Jeanne de plusieurs manières. Tout d'abord, elle établit que la stratégie de la traduction directe est celle qui devrait être utilisée (20). Ainsi, elle renforce ce qui était plus ou moins implicite dans leurs échanges jusqu'à présent : la stratégie mentionnée est meilleure, parce que la traduction devrait prendre en compte le sens. Cela se rapproche d'un jugement pédagogique. Ensuite, Mireille revient sur l'aspect ‘naturel’ de cette stratégie en la reformulant : ‘c'est rigolo de penser qu'on A cela peut-être plutôt de manière intuitive’ (21), exprimant par là qu'elle n'adhère peut-être pas (encore) complètement, mais qu'elle aime l'idée. Ces énonciations (21) donnent l'impression d'une conclusion qui rassemble les idées-forces en une théorie cohérente.

Co-construction d’un positionnement professionnel particulier

Jeanne complète avec une autre idée forte et nouvelle (‘et qu'on le perd à cause de l'école’), témoignant ainsi d'une vision particulière du système scolaire actuel et de son fonctionnement, où les ressources naturelles des enfants pour apprendre seraient inhibées au lieu d'être développées. Sans temps de réflexion et sans étonnement apparent, Mireille répète, démontrant ainsi son adhésion, et va un pas plus loin: ‘et ensuite on doit de nouveau donner des cours’, signifiant

‘notre travail consiste à réparer ce que le système a abimé’. Jeanne complète : ‘pour que cela re-‘, montrant son accord total, et Mireille répète et complète ‘pour que cela revienne’, complètement d'accord avec Jeanne sur ce point. Les deux enseignantes se positionnent comme étant critiques vis-à-vis du système et comme ayant une conception particulière de l'enseignement. Elles manifestent leur adhésion à ou co-construisent ici une forme particulière de positionnement professionnel (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Dans le dernier extrait qui suit, l'échange portant sur l' ‘incident critique’ est enrichi par les représentations partagées co-construites précédemment, avant qu'il ne soit clos.

Extrait 3 (10-2 ; 01 :29 :40 – 01 :30 :55)

22 M3: c’était plutôt la tendance mot à mot . et puis justement aussi ‘attrappe’ . on regarde dans le dictionnaire … et puis . oui

23 J2: oui aussi si on ne comprend pas le mot . alors on reprend le mot quand même parce qu’on pense le dictionnaire en sait plus que moi

24 M3: oui oui . car Norry devrait quand même . ‘fangen’ (…) l’allemand est sa langue maternelle (…) du point de vue de sa stratégie il a .. ne s’est pas mis à distance pour réfléchir sur le texte . il l’a vraiment . le scolaire (…) c’est vraiment une phrase très bizarre (…) on ne dirait jamais en allemand ‘Silvana fängt die Suppe’ (…)

25 M3: mais c’est intéressant que tu dises les petits ils font cela encore . davantage suivant leur ressenti . leur intuition voilà

Dans ce dernier extrait, les représentations co-construites sont rassemblées pour expliciter l' ‘incident critique’. Premièrement, analysé sans le cadre de l’hypothèse des deux stratégies, la situation de l' ‘incident critique’ révèle la tendance à traduire mot à mot, et, ce faisant, de négliger le sens (22). Deuxièmement, quand Norry, au lieu de prendre de la distance et de se référer à son expérience de locuteur allemand, reprend le mot inadapté du dictionnaire de manière non critique (‘comme à l'école’), ceci est interprété par Mireille à l'aide de l'hypothèse co-construite de l'effet-école (24). Mireille clôt l'interaction portant sur l' ‘incident critique’ en récapitulant – non sans montrer une légère distanciation (‘c'est intéressant que <u>tu</u> dises’) – une des idées centrales apparue au cours de l'échange : les jeunes enfants pourraient utiliser la stratégie de la traduction directe ‘suivant leur ressenti . leur intuition’ (25).

L'analyse des interactions entre Jeanne et Mireille portant sur l'extrait vidéo 'Jeff et Norry traduisent' montre que :
- les enseignantes identifient dans l'extrait vidéo des 'incidents critiques', c'est-à-dire des situations qui les interpellent et qu'elles n'arrivent pas à expliquer tout de suite ;
- elles co-construisent des interprétations à propos de ces incidents critiques ;
- pour ce faire, elles développent un langage commun et co-construisent une base partagée de représentations ;
- elles co-construisent des manières d'analyser ;
- elles négocient les rôles spécifiques mutuellement reconnus qu'elles tiennent dans l'interaction.

Caractéristiques du processus de co-construction

L'analyse a permis de caractériser les processus de co-construction de la manière suivante :
- les enseignantes partagent leur étonnement à propos d'une situation dans l'extrait vidéo qu'elles analysent;
- elles en parlent pendant un certain temps et/ou y reviennent plusieurs fois ;
- elles essaient de trouver des explications concernant cet incident en prenant recours à l'extrait vidéo;
- elles énoncent des idées pour l'interprétation de l'incident critique et pour la construction d'une base de représentations partagées;
- elles répètent, reformulent, complètent, transforment et/ou contestent des idées évoquées par l'autre.

L'analyse a également permis de relever des conditions pour une formation favorisant la co-construction entre participants. Nous expliciterons ces conditions plus loin.

Suite à cette analyse, les questions que nous nous posons sont les suivantes : (1) Est-ce que les phénomènes décrits se retrouvent dans toutes les discussions heuristiques que nous avons repérées ? (2) Dans les séquences analysées, la formatrice n'est pas intervenue. Est-elle intervenue dans les autres discussions

heuristiques et comment a-t-elle favorisé ou pourrait-elle favoriser la co-construction ?

Dans ce qui suit, nous tentons de répondre à la première question. La deuxième question sera traitée au chapitre 10, après l'analyse des fonctions d'accompagnement-sollicitation[81] assumées par la formatrice.

8.2.3 Comparaison avec les autres 'discussions heuristiques'

Dans cette section, nous essayons de répondre à la question de savoir dans quelle mesure les autres discussions heuristiques que nous avons repérées présentent les mêmes caractéristiques que celles qui ressortent de l'analyse ci-dessus. Nous ferons également une comparaison avec d'autres moments de la formation, tels les travaux en groupes sur textes ou encore les débats contradictoires, que nous avons relevés comme moments potentiels de co-construction.

Concernant les dicussions heuristiques, nous rappelons qu'elles se caractérisent par l'utilisation de l'extrait vidéo à analyser, qu'on peut repasser à volonté et démarrer aux endroits voulus. Dans les trois premiers cas, ce sont des enregistrements qui proviennent d'une banque de données, donc sans liens directs avec les participants, même si le contexte est similaire – analyses effectuées lors de la séance 02. Dans les trois autres cas, les enregistrements proviennent des classes des participants eux-mêmes – analyses effectuées pendant les séances 09 et 10.

Le tableau 8.2 reprend les 'indicateurs pour la co-construction' que l'analyse des interactions entre Jeanne et Mireille a fournis ; il permet de vérifier pour chacune des discussions heuristiques si les critères de la co-construction sont donnés.

Le tableau montre que les critères sont remplis pour cinq sur six discussions heuristiques. Dans certaines discussions, plusieurs incidents critiques sont identifiés ; dans l'extrait 02, cinq incidents ont été identifiés (cf. annexe 5.1.3 analyse intermédiaire de la séance 02). Dans la discussion portant sur l'extrait 05, un seul incident critique a été identifié ; les participantes, Tammy et Patricia,

---

[81] Puisqu'il ne s'agit non seulement d'accompagner, mais également de solliciter dans leur ZPD les enseignants participants, nous utilisons le terme d'accompagnement-sollicitation que nous conceptualisons à travers l'analyse au chapitre 10.

n'ont pas regardé la vidéo pour trouver une réponse ; Tammy a proposé une explication et ensuite, elles sont passées à autre chose. Elles ont regardé l'extrait plutôt en arrière-fond et n'ont pas adopté une attitude d'étonnement, de doute, de questionnement. Par conséquent, il n'y a pas eu de co-construction telle que nous l'avons définie plus haut. Nous rappelons que nous avions déjà 'éliminé' trois travaux en groupe où les participants n'ont pas du tout regardé l'extrait. Le facteur déterminant pour qu'il y ait co-construction telle que nous l'avons définie nous semble bien être le retour à l'extrait vidéo, lié au questionnement autour d'un incident critique.

Tableau 8.2: Indicateurs pour la co-construction dans les différentes discussions heuristiques

	N° de l'extrait vidéo sur lequel se fonde la discussion heuristique					
Indicateurs pour la co-construction	01	02	03	05	06	07*
Etonnement partagé à propos d'un ou plusieurs incident(s) critique(s)	X	X	X	X	X	X
Echange (comprenant plusieurs tours de parole) sur l'incident	X	X	X	/	X	X
Recherche d'explications étayée par un retour sur l'extrait vidéo	X	X	X	/	X	X
Enonciation d'idées pour l'interprétation	X	X	X	X	X	X
Enonciation d'idées pour la construction d'une base partagée de représentations	X	X	X	/	X	X
Répétition, reformulation, complétion, transformation et/ou contestation des idées évoquées par l'autre	X	X	X	/	(X) peu	X

* discussion heuristique analysée en détail plus haut

Concernant les travaux en groupes portant sur des textes – mis en œuvre lors de la séance 01 - nous constatons que la démarche des participants est moins heuristique. Ils essaient de comprendre les idées de l'auteur, de les reformuler et de les organiser afin d'en faire une présentation pour les autres groupes. Mais ils

ne sont pas dans une attitude de questionnement et de recherche comme lors de l'analyse d'extraits vidéo.

Concernant les interactions en grand groupe, nous constatons que des questionnements et remises en question y sont abordées et partagées avec l'ensemble du groupe, que des co-constructions sont amorcées, mais qu'elles sont plus approfondies dans les petits groupes.

Nous en concluons que le grand groupe semble être plutôt le lieu d'évocation et de mise en jeu de représentations, tandis que les petits groupes peuvent devenir lieux de co-construction approfondie et de transformation pour autant que les participants recourent aux extraits vidéo pour nourrir le processus et adoptent une attitude de questionnement et de recherche.

8.3 Synthèse

L'analyse des interactions entre Jeanne et Mireille, portant sur l'extrait vidéo 'Jeff et Norry traduisent', a montré que :

- les enseignantes identifient dans l'extrait vidéo des 'incidents critiques', c'est-à-dire des situations qui les interpellent et qu'elles n'arrivent pas à expliquer tout de suite ;
- elles co-construisent des interprétations à propos de ces incidents critiques ;
- pour ce faire, elles développent un langage commun et co-construisent une base de représentations partagées;
- elles co-construisent des démarches d'analyse ;
- elles négocient les rôles spécifiques mutuellement reconnus qu'elles tiennent dans l'interaction.

Le processus de co-construction suppose que les interactants identifient un incident critique et qu'ils montrent un engagement partagé pour répondre aux questions que suscite l'incident.

8.4 Conséquences : Conditions pour la formation

L'analyse des interactions, présentée ci-dessus, permet de mettre en évidence des conditions importantes liées à la formation qui favorisent le processus de co-construction. Elles concernent la conception de la formation, les caractéristiques de l'interaction et des dispositions individuelles des interactants.

Concernant la conception de la formation :
- les participants regardent des extraits vidéo sélectionnés par la formatrice pour les incidents critiques qu'ils contiennent ;
- ils analysent ces extraits en dyades ou triades ;
- ils se réfèrent à des 'questions de recherche' qu'ils ont définies avec l'aide de la formatrice ;
- ils se préparent en vue de présenter leur analyse au grand groupe.

Concernant les caractéristiques de l'interaction et les dispositions individuelles des interactants :
- les participants sont disposés à établir et entretenir la communication afin d'analyser les extraits vidéo et de trouver des réponses aux questions définies ;
- ils négocient leurs rôles réciproques (prendre des initiatives, prendre en compte les initiatives de l'autre, s'imposer, laisser de la place à l'autre…) et réparent les 'accidents' de la communication afin de faciliter la co-construction ;
- ils engagent des ressources professionnelles et personnelles telles expérience, représentations, intérêts, manières de collaborer, manières d'analyser ;
- ils apportent leurs dispositions du moment telles concentration, motivation, fatigue, préoccupation…

8.5 Conclusion

L'analyse des interactions montre comment les participantes co-construisent des représentations et des manières d'analyser portant sur les stratégies de traduction des élèves, et elle permet d'identifier des indicateurs et des conditions pour la co-construction. Les indicateurs relevés sont : l'étonnement partagé à propos d'un ou plusieurs incident(s) critique(s), un échange (comprenant plusieurs tours de parole) sur l'incident, une recherche d'explications étayée par un retour sur l'extrait vidéo, l'énonciation d'idées pour l'interprétation et pour la construction d'une base partagée de représentations, la répétition, reformulation, prolongation, transformation et/ou contestation des idées évoquées par l'autre. Les conditions repérées sont : analyse en dyades ou triades d'extraits vidéo, référence à des 'questions de recherche', préparation en vue d'une présentation au grand groupe, volonté collaborative et heuristique des

participants, ressources professionnelles et personnelles et dispositions actuelles des participants.

En comparant les séquences analysées avec d'autres moments de la formation, notamment d'autres travaux en groupes et débats contradictoires, nous constatons que des co-constructions y sont amorcées sans être approfondies.

9 Analyse des pratiques innovantes et de la réflexivité des participants

Dans ce chapitre :

- les pratiques innovantes plurilingues qui ont été mises en œuvre dans le cadre de la formation sont caractérisées ;

- les 'thèmes personnels' de chaque participant sont relevés à l'aide d'une grille développée à cet effet, et le traitement des thèmes personnels par le participant dans sa pratique, est analysé ;

- la réflexivité dont les participants ont fait preuve au cours de la formation est analysée sur la base d'une classification issue de la littérature scientifique ;

- des informations sur le cheminement professionnel des participants jusqu'à un an après la formation sont mises en relation avec les analyses mentionnées ;

- les caractéristiques de la formation qui ont favorisé les développements décrits sont identifiées, et des améliorations possibles sont envisagées à la lumière des analyses présentées dans ce chapitre.

9.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous tentons de répondre à la question : Quels changements des pratiques ont eu lieu au cours de la formation ? Nous avons élargi la question en portant notre attention sur les caractéristiques des pratiques innovantes plurilingues : étant donné que l'objet de la formation est la pédagogie du plurilinguisme, explicitée au chapitre 2, quelles sont exactement les pratiques auxquelles cette dernière donne lieu ? Il est intéressant également de savoir comment les participants ont réussi à traiter dans leurs pratiques les thèmes qui les préoccupent personnellement – leurs 'thèmes personnels' – notamment, les idéaux qu'ils ont par rapport à la pédagogie du plurilinguisme, les problématiques qu'ils relèvent, le développement professionnel qu'ils escomptent, ainsi que le travail dans leur ZPD que leur propose la formatrice

suite aux analyses intermédiaires lors desquelles elle a identifié leurs besoins. De même, nous nous intéressons à faire des liens avec la recherche effectuée par les participants : de quelle manière cette recherche a-t-elle changé la perspective des participants sur leurs pratiques ? Ceci nous rapproche du thème de la réflexivité des participants. En effet, l' 'approche réflexive', qui a été une des modalités retenues pour la formation 'Ecole mutilingue' (cf. chapitre 2), vise un changement de perspective et un changement de pratique, qui se trouvent explicités dans la grille de Ward et McCotter (Ward & McCotter, 2004), présentée plus loin. En utilisant cette grille, nous tentons d'identifier le 'degré de réflexivité' que chacun des participants a manifesté pendant la formation, et nous faisons le lien avec les changements des pratiques que nous avons identifiés. Nous établissons également des liens avec les pratiques déclarées des enseignants concernant les six à douze mois après la formation.

Ensuite, il nous importe d'identifier les éléments ou caractéristiques de la formation qui ont favorisé le développement de pratiques innovantes et/ou de la réflexivité des participants. Evidemment, les changements identifiés ne sont pas uniquement dus à la formation. Il ressort des réponses données au questionnaire passé en fin de formation, et certains participants l'ont d'ailleurs dit pendant la formation, ils ont participé à d'autres formations, à des projets dans leurs écoles ou, dans le cas de deux des participants, à la préparation de l'école de recherche 'Eis Schoul' (cf. introduction p. 17) au cours de l'année de formation. Cependant, des liens peuvent être faits, ce que nous allons montrer dans ce qui suit. Par exemple, nous allons relever comment les thèmes principaux traités lors de la formation, synthétisés au chapitre 4 (cf. tableau 4.6) et les projets plurilingues, conçus, mis en œuvre et analysés pendant la formation, ont contribué aux pratiques innovantes.

Dans le contexte des caractéristiques et modalités de la formation, nous relevons également des pistes pour des formations futures : comment les développements mentionnés pourraient-ils encore mieux être soutenus ?

9.2 Pratiques innovantes plurilingues

9.2.1 Méthode d'investigation : Analyse des pratiques innovantes observées et déclarées

Puisque nous n'avons pas trouvé dans la littérature de grille d'analyse des pratiques convenant à nos besoins (cf. chapitre 3), nous avons développé une grille, présentée dans l'encadré 9.1, qui permet de relever les aspects qui nous intéressent.

La première partie de la grille porte sur les projets plurilingues mis en œuvre dans le cadre de la formation. Nous avons suivi la logique IMOE utilisée pour la description de formations : 'I' (Intentions) devient 'objectifs' ; 'M' (Médiation) devient 'activités et produits' ; 'O' (Outils) devient 'supports et aides' ; 'E' (Effets) devient 'effets auprès des élèves'. Nous rappelons que des enregistrements vidéo ont été réalisés de chacun des six[82] projets plurilingues lors de leur mise en œuvre. Ces enregistrements portent sur des séances précises et ne documentent ni la totalité du projet, ni les pratiques reliées, ni tous les processus et réactions des enfants. Ils constituent des 'fenêtres' sur les pratiques. Les fiches descriptives des enregistrements se trouvent en annexe (cf. annexe 6.3.1)[83] ; les extraits des enregistrements, utilisés en formation, se trouvent sur le DVD (cf. DVD 05-10).

Nous rappelons également que les contenus des séances enregistrées ont été négociés auparavant entre les participants et la formatrice, afin d'obtenir des extraits représentatifs ou du moins significatifs, des pratiques mises en œuvre. Il en résulte que, pour décrire les pratiques, nous avons recours à la fois aux enregistrements mentionnés et à d'autres données dont nous avons besoin pour compléter le tableau. Nous nous fondons notamment sur les *webfolios* des participants (cf. annexe 6.6), sur les produits des projets plurilingues (cf. DVD), ainsi que sur les discours des participants – contenus dans les transcriptions des

---

[82] Deux des projets ont été élaborés et réalisés par deux personnes, ce qui explique qu'il n'y a que six projets, alors qu'il y a huit participants.

[83] La grille descriptive des pratiques enregistrées a été développée à partir d'un masque, utilisé dans le cadre d'une recherche à laquelle nous avons participé à l'Université du Luxembourg (Portante et al., 2009).

séances 09 et 10, où les projets sont présentés par les participants eux-mêmes, dans la transcription de la séance 04, où les participants présentent leurs pratiques (cf. annexe tome 3), dans la fiche remplie lors de la séance 08 (cf. annexe 5.2), ainsi que dans le questionnaire passé en fin de formation (cf. annexe 6.2.2).

La deuxième partie de la grille porte sur les pratiques plus générales des participants. Elle montre comment la pratique pédagogique 'générale' se situe par rapport aux pratiques innovantes mises en évidence dans la première partie.

La troisième partie de la grille relève les changements des pratiques qui ont été déclarés par les participants dans le questionnaire passé à la fin de la formation.

Encadré 9.1 : Grille descriptive des pratiques innovantes plurilingues

Projet plurilingue mis en œuvre dans le cadre de la formation *Titre :* *Langues :* *Objectifs :* *Activités et produits :* *Supports et aides :* *Effets auprès des élèves:*
Autres pratiques reliées
Changements des pratiques ayant eu lieu pendant la formation d'après les participants

Les grilles renseignées, ou 'fiches descriptives des pratiques innovantes plurilingues des participants' se trouvent en annexe (cf. annexe 6.4). Elles sont présentées selon l'âge des élèves des participants, en commençant par les plus petits. Nous signalons systématiquement la source des informations pour bien distinguer pratiques observées et pratiques déclarées.

9.2.2 Analyse

Langues mises en jeu : Les projets intègrent les langues des enfants et d'autres langues familières dans le contexte luxembourgeois, comme l'italien, l'espagnol et l'anglais. Le nombre de langues utilisées dans chaque projet varie entre quatre et huit. Certaines langues qui ne sont parlées que par un enfant ne sont toutefois

pas prises en compte (alsacien dans la classe de Jeanne, marocain dans la classe de Manon, perse dans la classe de Patricia, catalan et grec dans la classe de Mireille). D'ailleurs, pour prendre l'exemple du portugais, qui est une langue fortement représentée dans les classes luxembourgeoises, les enseignants qui ne la parlent pas signalent que cela leur manque ; ils essaient de comprendre à partir de l'espagnol ou du français ou recourent à un enseignant portugais / à des parents d'élèves. De même, pour les langues serbo-croate et albanaise, l'aide des parents a été requise.

Objectifs : Les objectifs portent d'une manière générale sur la prise de conscience, la valorisation et le respect des langues des autres, sur des apprentissages linguistiques et métalinguistiques – apprendre des notions d'une langue, apprendre à comprendre une langue, comparer les langues, traduire – et sur l'apprentissage du travail en groupe. Certains projets visent de manière particulière la rédaction de textes, la prise de conscience des stratégies utilisées par les enfants, la combinaison avec d'autres modes d'expression, l'utilisation de médias.

Activités et produits : Les activités portent sur la production d'un film, d'une pièce de théâtre, d'un dictionnaire, d'un CD audio, d'un livre de cuisine plurilingues, sauf dans le cas du '*classopanto'* qui ne vise pas de production spécifique. Dans les cas du préscolaire (Patricia et Clara), de la 4e primaire de Tammy et de la classe d'accueil de Mireille, on doit signaler que les projets plurilingues ne consistent pas uniquement en un processus de production, mais qu'ils englobent tout un ensemble d'activités cohérentes, mises en œuvre dans le sillon de la formation. Les projets s'étalent sur une durée allant de quelques semaines - CD audio - à six mois – préscolaire, classe de Tammy et classe d'accueil, sauf le '*classopanto'* qui fait l'objet de deux séances. Ils mettent en jeu les différentes langues mentionnées, laissent une grande marge de manœuvre et d'initiative aux enfants et donnent lieu à des processus complexes.

Supports et aides : Ce sont des livres, en particulier des dictionnaires bilingues, Internet et des personnes–ressources pour les langues, notamment d'autres enseignants et les parents des élèves. Nous constatons qu'aucun participant n'a eu recours aux médiateurs interculturels dont ils ont fait la connaissance en formation.

Effets auprès des enfants : Selon les dires des participants, les élèves se sont ouverts aux langues des autres ; certains ont eu un meilleur accès aux langues de l'école ; ils ont appris le respect des autres langues, ce qui n'était pas toujours facile au début – Patricia, Tammy et Manon en témoignent ; ils ont comparé les langues ; certains ont amélioré leurs stratégies de traduction. Les enregistrements des pratiques montrent que les élèves sont motivés, créatifs et persévérants dans tous les cas, qu'ils parlent les langues qui les intéressent le plus et qu'ils emploient des stratégies pour comprendre toutes les langues. Le cas de la classe de Tammy est intéressant dans le sens où les élèves s'engagent dans le travail dirigé en grand groupe et dans le travail libre, mais beaucoup moins dans le travail dirigé en petit groupe, ce qui fait penser qu'un travail dirigé fonctionne bien en présence de l'enseignante, tandis que si les élèves doivent travailler de manière autonome, il semble important de pouvoir choisir librement ses contenus, son chemin et ses collaborateurs.

Autres pratiques reliées : Trois types de pratiques sont reliées aux projets étudiés : des projets similaires, des rituels et habitudes, et des aménagements plus généraux de l'enseignement. Les projets similaires consistent par exemple à élaborer, à côté de l'activité '*classopanto*', une pièce de théâtre plurilingue. Les rituels et habitudes, tels dire la date dans toutes les langues, faire traduire systématiquement, recourir aux langues maternelles en cas de difficulté de compréhension ou d'expression, chanter dans toutes les langues, s'insèrent dans le quotidien sans pour autant changer les méthodes d'enseignement. Les aménagements de l'enseignement, tels absence d'horaire fixe liée à l'utilisation d'un plan hebdomadaire[84], participation des élèves aux décisions, mise à profit de situations contingentes et collaboration systématique entre élèves, sont moins axés sur le plurilinguisme en particulier, mais peuvent favoriser la transformation de l'enseignement dans le sens d'une meilleure mise à profit des ressources des enfants d'une manière générale, sur tous les plans. Ces changements ont en partie déjà été mis en œuvre avant la formation, mais ce n'est pas un hasard à notre avis : travailler sur le plurilinguisme de manière

[84] Le plan hebdomadaire peut être un outil pour ouvrir les pratiques de la classe à l'initiative, à la prise de décision, au travail autonome et à la collaboration des élèves, tout comme il peut être utilisé de manière plus conventionnelle et restrictive.

approfondie entraine un nouvel aménagement des pratiques vers des méthodes plus actives qui engagent davantage l'initiative et la participation des élèves et vers une ouverture des contenus aux intérêts et contextes extra-scolaires des enfants. Dans les cas de Patricia et Clara et de Tammy, ces changements ont eu lieu en partie avant la formation et en partie pendant l'année de formation ; dans le cas de Mireille, ils ont eu lieu au cours de l'année de formation.

Dires des participants sur leur changement de pratique : Mireille affirme avoir changé beaucoup de choses ; Patricia, Clara, Jos et Lionel disent avoir enrichi, systématisé et/ou conscientisé des pratiques 'déjà-là' ; Jeanne a introduit des rituels et habitudes en quatre langues ; Manon affirme avoir profité de manière ponctuelle d'occasions qui se prêtaient au plurilinguisme ; Tammy pense qu'elle n'a rien changé. Les changements relevés par Mireille sont le fait d'avoir accepté le changement de langue à des fins de communication, d'être devenue plus attentive aux élèves, d'avoir favorisé le travail en groupes et d'avoir donné la priorité à la communication et à l'élaboration de textes au détriment de la correction orthographique et grammaticale. Clara ajoute qu'elle a gagné en confiance en elle concernant ses pratiques plurilingues. Nous sommes d'accord avec les appréciations des participants, hormis dans le cas de Tammy, où les données montrent qu'il y a eu un enrichissement et une systématisation des pratiques 'déjà-là', et que Tammy a mis en œuvre, pendant l'année de formation, des activités tendant à développer l'entraide et la participation des élèves aux décisions et à intégrer le plurilinguisme dans le quotidien de la classe. En disant qu'elle n'a rien changé, elle a peut-être voulu mettre en évidence qu'elle a continué de travailler dans la même direction qu'avant la formation, ou qu'elle aurait mis en œuvre les mêmes pratiques si elle n'avait pas été en formation.

9.2.3 Synthèse

Les enseignants ont montré qu'ils arrivent à gérer entre quatre et huit langues dans les activités plurilingues mises œuvre ; pour les langues qu'ils ne connaissent pas suffisamment, ils recourent à l'aide d'un autre enseignant ou des parents ; ils sentent le besoin d'apprendre des notions de portugais, qui est la langue non scolaire la plus présente dans leurs classes. Les projets n'ont pourtant pas intégré toutes les langues des enfants.

Les objectifs portent d'une manière générale sur la prise de conscience, la valorisation et le respect des langues des autres, sur des apprentissages linguistiques et métalinguistiques et sur l'apprentissage du travail en groupe. Les activités visent pour la plupart la production d'un produit plurilingue, durent entre quelques semaines et quelques mois, impliquent les langues mentionnées, laissent une grande marge de manœuvre et d'initiative aux enfants et donnent lieu à des processus complexes. L'activité '*classopanto*' par contre ne vise pas de production spécifique et est réalisée en deux séances. Dans trois cas, tout un ensemble d'activités plurilingues cohérentes a été mis en œuvre pour des durées de six mois ou plus.

Les supports sont des livres, dictionnaires et Internet ; les aides sont, comme déjà mentionné, d'autres enseignants qui connaissent des langues spécifiques et les parents des élèves. Il n'y a pas de recours aux médiateurs interculturels, peut-être trop éloignés du champ d'action de l'école des enseignants.

Les élèves ont élargi leur ouverture aux langues et ont appris le respect des langues des autres ; ils se sont beaucoup impliqués dans les acticités, ils ont utilisé différentes langues, ils les ont comparées et ils ont essayé de les comprendre toutes.

Les 'autres pratiques', accompagnant les projets plurilingues étudiés plus spécifiquement, sont soit d'autres projets plurilingues, soit des rituels et habitudes, soit des changements plus généraux de l'enseignement vers des pratiques plus actives et plus ouvertes aux intérêts des enfants. Ces changements peuvent mener à des 'transformations profondes', notamment vers une véritable participation des élèves et une mise à profit constante de leurs langues et vécus extra-scolaires. Les pratiques de quatre participantes sont arrivées à ce stade.

Les participants eux-mêmes affirment : (1) n'avoir rien changé – une participante, (2) avoir introduit des activités plurilingues ponctuelles ou des rituels plurilingues – deux participantes, (3) avoir conscientisé, enrichi et/ou systématisé les pratiques 'déjà-là' – quatre participants, (4) avoir changé des choses fondamentales – une participante. Ces affirmations sont concordantes avec notre analyse, sauf dans le cas de la participante qui affirme n'avoir rien changé, qui a pourtant mis en œuvre, pendant l'année de formation, des activités allant dans le sens d'une 'transformation profonde' des pratiques. Ceci pointe

l'importance d'être prudent en interprétant les données obtenues par voie de questionnaire.

9.3 'Thèmes personnels' des participants, traités dans la pratique

Dans cette section, nous abordons les 'thèmes personnels' des participants par le biais (1) des idéaux qu'ils revendiquent à propos des pratiques plurilingues en classe, (2) des problématiques, questionnements, doutes et obstacles qu'ils évoquent par rapport à leur pratique, (3) du développement professionnel qu'ils déclarent viser, (4) de l'identification par la formatrice de la ZPD de chacun, ainsi que (5) des recherches menées sur les projets plurilingues par les participants eux-mêmes. L'analyse consiste à faire apparaitre lesquels des 'thèmes personnels' ont été traités dans les pratiques innovantes plurilingues.

9.3.1 Méthode d'investigation : 'Thèmes personnels' des participants, traités dans leurs pratiques

La grille descriptive des 'thèmes personnels' des participants, présentée dans l'encadré 9.2, liste les cinq types de thèmes mentionnés et prévoit un sixième point qui consiste à reprendre les affirmations écrites des participants concernant leurs changements de représentation et de pratique (réponses au questionnaire de fin de formation).

Encadré 9.2 : Grille descriptive des 'thèmes personnels' des participants

Ecole idéale plurilingue:
Problématiques :
Développement professionnel visé:
Propositions/sollicitations de la formatrice dans la ZPD :
Recherche sur la pratique:
Changements de représentation et de pratique selon le participant :

Les 'fiches descriptives des thèmes personnels des participants' sont contenues en annexe (cf. annexe 6.5). Elles sont présentées dans l'ordre de l'âge croissant des élèves des participants. Pour renseigner les fiches, nous nous sommes référée aux mêmes données que pour la section précédente, ainsi qu'aux analyses intermédiaires, dans lesquelles la formatrice formule des 'idées' pour le cheminement personnalisé de chaque participant (cf. annexe 5.1.3) et aux propositions par la formatrice de questions de recherche pour chaque participant en fonction de la perception qu'elle a de sa ZPD (cf. annexe 4.10).

9.3.2 Analyse

Dans cette analyse, nous cherchons à montrer de quelles manières les enseignants participants ont traité dans leur pratique leurs 'thèmes personnels', formulés par eux-mêmes ou par la formatrice - dans le cadre de la ZPD. On pourrait remarquer à juste titre que certains idéaux et certaines problématiques sont probablement plus faciles à traiter que d'autres, et qu'il ne serait pas justifié d'établir une comparaison entre les participants pour voir qui a le mieux relevé ses défis, sans prendre en compte la difficulté relative que constitue le traitement d'un défi donné pour un participant donné. De toute façon, une comparaison 'compétitive' ne nous intéresse pas ici. Ce que nous nous proposons de faire, c'est d'analyser dans quelle mesure chaque participant se donne les moyens de répondre aux défis qu'il a identifiés et formulés lui-même concernant sa pratique. Ceci constitue le lien entre pratiques et réflexivité : Les types de difficultés ou de défis qu'une personne identifie, la manière dont elle formule ces difficultés ou défis et la manière dont elle les 'affronte' dans la pratique, constituent les éléments charnière entre réflexivité et pratique (cf. '*reflection rubric*' de Ward et McCotter plus loin).

En analysant la manière dont les participants répondent aux défis lancés par la formatrice, nous obtenons des renseignements non seulement sur le lien réflexivité-pratiques réalisé par les enseignants participants, mais également sur les effets de l'accompagnement-sollicitation par la formatrice, que nous reprendrons au chapitre 10.

Nous commençons l'analyse par un constat général concernant la *recherche sur la pratique.* Ce volet analytique, qui fait pour nous partie de la dimension

réflexive, est bien développé d'une manière générale, même s'il n'y a pas toujours identification d'incidents critiques. Les processus des enfants sont au cœur des recherches : quelles sont leurs ressources ; comment ils s'y prennent pour traduire, pour travailler en groupe, pour changer de langue. Les enseignants font preuve d'une prise de conscience de la diversité des ressources multimodales mises en jeu par les élèves, de leurs stratégies de traduction, de changement de langue et de compréhension orale et écrite. Ils co-construisent des représentations parfois complexes sur les processus d'apprentissage des enfants.

Suite à cette considération générale, nous exposons les 'thèmes personnels' des participants en ce qu'ils ont de particulier.

Patricia atteint son idéal déclaré au cours de la formation : laisser les enfants communiquer autant qu'ils veulent, librement, dans la langue de leur choix. Les problématiques qu'elle indique – élèves luxembourgeois qui, au début, acceptent mal les langues qu'ils ne comprennent pas ; élève serbo-croate qui refuse d'utiliser sa langue à l'école - sont traitées dans la pratique au cours de la formation. Concernant les propositions de la formatrice pour un travail dans la ZPD, la dimension 'diffusion' n'a pas été traitée, ou du moins nous n'avons pas de données sur ce point, mais Patricia a intégré pour la rentrée 2008, après l'année de formation, l'école de recherche 'Eis Schoul' avec l'intention de partager ses pratiques plurilingues dans la mesure du possible avec ses nouveaux collègues. La dimension 'analytique' a été bien développée comme pour les autres participants. En résumé, la participante a fait un travail pratique approfondi et prolongé afin d'atteindre son idéal d'une école plurilingue et afin de répondre aux problématiques qu'elle a identifiées.

Clara a un profil qui ressemble beaucoup à celui de Patricia, puisqu'elles ont collaboré pendant toute l'année de formation – et déjà auparavant. Clara, elle aussi, a atteint son idéal déclaré et a répondu à sa problématique. Ce qu'elle a de particulier par rapport à Patricia, c'est d'intervenir dans plusieurs écoles dans sa fonction d'assistante pour l'apprentissage du luxembourgeois. De ce fait, elle est confrontée à certains collègues qui n'apprécient pas ses pratiques plurilingues et qui ont parfois tenté de les lui interdire. Au cours de l'année de formation, elle a gagné en assurance et elle s'est imposée avec ses pratiques.

Jeanne aurait besoin d'un changement de système pour que son idéal – à l'image de l'école européenne - se réalise. Elle a traité ses problématiques – dont l'apprentissage de l'allemand et du français en faisant des liens avec le luxembourgeois et le portugais - dans la pratique, même si quelques problèmes persistent : selon ses dires, elle a eu des réticences à recourir à une personne-ressource pour le portugais et elle ne sait pas suffisamment de portugais pour soutenir les élèves portugais elle-même. Son défi de développement professionnel, réaliser un projet dans lequel beaucoup de dimensions se croisent et doivent faire un tout, elle l'a bien relevé en réalisant la pièce de théâtre avec les élèves. Par contre, elle n'a pas suivi les propositions de la formatrice, ni concernant une appréciation des apprentissages réalisés par les élèves, ni concernant la collaboration avec un autre participant. Dans son analyse de l'extrait vidéo, elle opère une différence entre élèves qui arrivent à travailler en groupe et élèves qui n'y arrivent pas et perturbent tout le groupe, et elle envisage comme réponse à ce problème d'enlever les 'perturbateurs' du groupe. En même temps, elle reconnait que les enfants ont appris la traduction visée lors du travail en groupe en question.

Jos a choisi un projet qui ne répond qu'en partie à son idéal, à sa problématique et à son développement professionnel visé, car la communication, la systématisation de pratiques plurilingues et la gestion du plurilinguisme sont touchées mais non traitées de manière approfondie par l'activité du '*classopanto'*. Les propositions de la formatrice, relatives à la diffusion des pratiques plurilingues et à l'étude de l'alternance des langues, ne sont pas relevées. Lors de l'analyse de l'enregistrement vidéo, que Jos a effectuée sur la totalité de l'enregistrement, avec Lionel, en dehors de la formation, les deux participants étudient les stratégies des enfants avec beaucoup de finesse et ils font des liens intéressants entre travail en groupe, stratégies de lecture et d'identification/comparaison/traduction, ainsi que valorisation des langues et des enfants qui les parlent. Ils concluent qu'il serait recommandable de mettre en œuvre de manière régulière ce type d'activité[85].

---

[85] Ce qu'ils n'ont pas encore eu le temps de faire lorsque nous avons posé la question à Lionel un an après la formation.

Lionel tient les mêmes propos que Jos, avec ceci de particulier qu'il dit manquer de temps pour les activités plurilingues. La proposition de la formatrice, concernant la diffusion, Lionel la relève un an après la formation : il présente ses pratiques et offre un atelier d'exploration plurilingue à l'intention d'autres enseignants en collaboration avec la formatrice (cf. DVD 'ateliers Ecole multilingue').

Tammy a réalisé son idéal et son développement professionnel visé – avec une restriction : concernant le développement de son propre plurilinguisme, nous n'avons pas de données – et elle a traité une de ses problématiques dans la pratique, concernant la réticence initiale de certains élèves luxembourgeois. Les autres problématiques, relatives au travail en équipe avec ses collèges et à l'impression de ne pas connaitre suffisamment le portugais et d'avoir besoin d'un renfort lors de la rédaction de textes en plusieurs langues, persistent. La proposition de la formatrice, concernant la diffusion, est relevée six mois après la formation ; en effet, Tammy fait une présentation de ses pratiques à l'intention d'autres enseignants en collaboration avec la formatrice (cf. DVD 'ateliers Ecole multilingue').

Manon n'a pas pu réaliser son idéal de comprendre les langues des enfants, mais elle s'en est rapprochée un peu en mettant en œuvre l'activité de compréhension orale en différentes langues choisies par les élèves. Elle a commencé à relever son défi de développement professionnel, et elle a traité une de ses problématiques dans la pratique, concernant la constitution d'une 'clique' d'élèves portugais fermée sur elle-même et les réactions de rejet d'autres élèves vis-à-vis de cette clique. L'autre problématique, manque de temps et poids des programmes, persiste. La piste de la formatrice concernant la réflexion métacognitive avec les élèves n'a pas été suivie ; nous ne pouvons rien dire sur les autres pistes, par exemple la mise en lien entre projet plurilingue et instructions officielles, car nous n'avons pas de données sur ces sujets.

Mireille n'a pas relevé le défi de son idéal, une école qui évalue les élèves nouvellement arrivés sans les sanctionner. Elle a soulevé un grand nombre de questions et de problématiques et elle les a toutes traitées dans sa pratique, parfois de manière prolongée et approfondie. Elle a réalisé le développement professionnel visé. La proposition de la formatrice portant sur

l'observation/évaluation des apprentissages a été réalisée dans une certaine mesure lors du travail en petit groupe sur l'extrait vidéo issu de la classe de Mireille ; celle sur l'invitation/implication d'autres classes n'a été qu'effleurée.

9.3.3 Synthèse

L'analyse montre que les participants ont pu traiter, ou du moins aborder dans leurs pratiques une grande partie des idéaux, problématiques et défis de développement professionnel qu'ils avaient formulés auparavant. Les problématiques qui persistent auprès de certains des participants portent sur : le manque de temps (2x), les connaissances insuffisantes en portugais (2x), le besoin de soutien en classe, le développement de la collaboration avec les collègues.

Les propositions, pistes et sollicitations de la formatrice relatives aux ZPD des participants, n'ont par contre donné lieu à des traitements dans la pratique que dans certains cas où elles portaient sur la diffusion. On peut se demander si les exigences de la formatrice étaient trop élevées ou trop éloignées des 'tendances affectives et volitives' des participants. En tout cas, l'analyse fait ressortir que les défis formulés par les participants eux-mêmes ont des chances beaucoup plus élevées d'être traités dans la pratique que ceux formulés par la formatrice.

D'autres défis non traités portent (1) sur une évaluation officielle alternative, non stigmatisante à l'égard des élèves qui présentent un profil linguistique différent du profil traditionnel luxembourgeois-allemand-français et (2) sur un apprentissage langagier par immersion, à l'image de l'école européenne[86]. Chacun de ces défis n'a été mentionné que par un seul participant, ce qui les a peut-être découragés de suivre ces pistes. En outre, il faudrait probablement des changements structurels pour répondre à ces défis de manière satisfaisante.

[86] Nous pensons qu'il s'agit de l'apprentissage du français, car celui du luxembourgeois et en principe aussi celui de l'allemand ont lieu en immersion au Luxembourg. La participante qui a évoqué ce thème n'a pas donné davantage de précisions.

9.4 Réflexivité des participants

9.4.1 Méthode d'investigation : '*Reflection rubric*' de Ward et McCotter

Ward et McCotter ont développé une classification des degrés de réflexivité et de changement des pratiques, observés auprès de futurs enseignants en formation initiale (Ward & McCotter, 2004). Nous sommes d'avis que cette classification est également appropriée pour des enseignants déjà en fonction. Nous en explicitons les critères avant de l'utiliser pour apprécier la réflexivité des enseignants de notre échantillon.

Tableau 9.1 : Degrés de réflexivité d'après Ward et McCotter

	Degrés			
	Routine	**Technique**	**Dialogique**	**Transformatif**
'*Focus*' – centre d'intérêt concernant les pratiques	Soi-même, contrôle sur les élèves, pression de temps et charge de travail…	Tâches spécifiques d'enseignement, succès ou échec.	Elèves, processus d'apprentissage, aide aux élèves en difficulté.	Considérations pédagogiques, éthiques, morales, culturelles ou historiques et conséquences pour les apprentissages des élèves.
'*Inquiry*' – processus de questionnement	Absence de questionnement ; les raisons des problèmes sont ailleurs qu'en soi-même.	Questions ponctuelles sur des situations spécifiques, des résultats inattendus.	Processus de questionnement qui implique des pairs, les élèves et d'autres acteurs.	Processus de questionnement fondamental et prolongé qui implique mentors, amis critiques, textes critiques, analyse d'incidents critiques.
'*Change*' – changement de pratique et de perspective suite au questionnement	Pas de changement ; analyse des pratiques sans suite.	Réponse donnée à la situation, sans changement de perspective.	Prises de conscience à propos de ses propres points forts et faibles, qui mènent à un changement des pratiques.	Transformation fondamentale des perspectives et de la pratique.

Le tableau 9.1 caractérise quatre degrés de réflexivité. Nous les interprétons de la manière suivante :

- 'Routine' : l'enseignant ne se remet pas en question – c'est toujours la faute des autres et du contexte - et ne change pas sa pratique ;
- 'Technique' : l'enseignant se pose des questions face à des problèmes ou résultats inattendus et change ses techniques d'enseignement sans changer son approche ;
- 'Dialogique' : l'enseignant s'engage dans un processus de questionnement qui porte sur les processus d'apprentissage des élèves et qui implique les élèves et des pairs, et il change ses pratiques en fonction de sa compréhension des processus d'apprentissage des enfants;
- 'Transformatif' : l'enseignant adopte une posture critique et s'engage dans un processus de questionnement approfondi qui prend appui sur des personnes et des textes critiques, il cherche à donner du pouvoir aux élèves et/ou à changer le contexte de l'école, de l'institution...

9.4.2 Analyse

Dans cette analyse, suivant Ward et McCotter, nous considérons le degré de réflexivité des participants également sous le point de vue des pratiques réalisées. En effet, nous avons relevé déjà plus avant que pratique et réflexivité sont reliées entre elles et ne peuvent pas être strictement isolées lors de l'analyse.

La plupart des participants de la formation 'Ecole multilingue' ont un degré de réflexivité 'dialogique' : leur intérêt est centré sur les enfants et leurs processus d'apprentissage ; ils veulent aider les élèves en difficulté ; ils se posent des questions par rapport à leurs propres pratiques et sont prêts à les changer suite à une prise de conscience, comme nous l'avons montré précédemment (caractérisation des pratiques). A ce degré de réflexivité 'dialogique' s'ajoute parfois une tendance 'transformative' – Patricia participe à un groupe de recherche sur l'évaluation formative ; Tammy cherche à changer son environnement professionnel ('*change*') en renforçant la collaboration avec ses collègues, elle fait partie du comité de cogestion des écoles de sa commune à partir de la rentrée 2008, et elle donne du pouvoir à ses élèves comme nous

avons montré précédemment (caractérisation des pratiques). Au degré de réflexivité 'dialogique' s'ajoute parfois une tendance 'routine' – Jeanne considère les problèmes parfois comme une fatalité qu'elle ne peut changer ('*inquiry*') ; Lionel invoque le manque de temps ('*focus*') pour expliquer qu'il ne peut pas faire davantage. Manon, très préoccupée par le passage de ses élèves vers le postprimaire, par le programme et le manque de temps, aurait plutôt une réflexivité 'routine', avec une forte tendance 'dialogique' qu'elle montre surtout lors de la mise en œuvre de son projet plurilingue. Mireille est selon notre analyse passée, au cours de l'année de formation, d'une réflexivité essentiellement 'dialogique' à une réflexivité 'transformative'. En effet, elle pose des questions de fond sur l'intégration – et la ségrégation - de ses élèves de la classe d'accueil, elle analyse des incidents critiques observés dans sa propre pratique, elle a changé son enseignement de manière décisive en écoutant davantage les élèves et en leur donnant du pouvoir (cf. caractérisation des pratiques). Elle fait preuve d'un développement professionnel approfondi sur le plan des pratiques et des manières d'analyser/de la réflexivité au cours de l'année de mise en œuvre de la formation. Pour la plupart des autres participants, le développement était déjà en route avant la formation ; dans ces cas, la formation l'a approfondi et enrichi sans apporter de véritables transformations (cf. caractérisation des pratiques).

Aucun participant ne manifeste une réflexivité 'technique'.

L'analyse des profils des participants montre, ainsi que Ward et McCotter l'ont signalé, qu'on ne peut pas toujours 'classer un cas' dans une seule rubrique. Ainsi, certains participants sont concernés par les processus des élèves et changent leurs pratiques pour favoriser ces processus, et de temps en temps, ils se défaussent de leur responsabilité en cherchant la solution des problèmes rencontrés ailleurs que dans leurs propres pratiques.

9.4.3 Synthèse

La plupart des participants montrent un degré de réflexivité 'dialogique', c'est-à-dire centré sur les élèves et leurs processus d'apprentissage, ainsi que sur les possibilités de l'enseignant d'améliorer les conditions d'apprentissage ; certains avec une tendance 'transformative', c'est-à-dire tendant vers des

questionnements de fond et des transformations profondes ; d'autres avec une tendance 'routine', c'est-à-dire tendant vers une remise en question de facteurs extérieurs (le manque de temps, le poids des programmes), plutôt que d'eux-mêmes. Pour la plupart des participants, ceci est vrai au début comme à la fin de la formation ; leur réflexivité s'est enrichie au cours de la formation - le côté dialogique ou transformatif s'est accentué, mais il n'y a pas eu de transformations profondes.

Une participante, avec une réflexivité plutôt 'routine', a franchi un pas décisif vers une réflexivité plus 'dialogique' lors de la mise en œuvre en classe de son projet plurilingue.

Une participante est passée d'une réflexivité essentiellement dialogique vers une réflexivité transformative au cours de l'année de formation.

Ces constats sont concordants avec les résultats obtenus lors de l'analyse des pratiques.

9.5 Cheminement professionnel des participants jusqu'à un an après la formation

Dans cette section, nous présentons les informations que nous avons recueillies concernant les pratiques plurilingues et d'autres éléments d'engagement professionnel des huit enseignants dans la période entre six et douze mois après la formation. Nous les relions aux analyses des pratiques et de la réflexivité que nous venons d'exposer.

Afin d'en savoir davantage sur les effets de la formation à plus longue échéance, nous avons invité les participants à une séance supplémentaire en mai 2009, donc presque un an après la formation. Clara, Lionel et Jeanne sont venus. Nous avons contacté Manon, Mireille et Patricia de manière plus informelle entre mai et juillet 2009. Avec Tammy, nous avons eu l'occasion de discuter lors de la préparation d'une présentation commune (voir plus loin).

Clara, épanouie, a raconté que son statut a changé : d'assistante à l'apprentissage du luxembourgeois, elle est devenue assistante pour l'éveil aux langues, ce qui équivaut à une reconnaissance officielle de ses activités plurilingues. Patricia ayant changé d'école, Clara a dû s'imposer seule avec ses pratiques ; elle a réussi à gagner sa nouvelle collègue, réservée au début, aux activités plurilingues. Elle

est prête à accueillir des visiteurs dans ses cours, afin de les faire profiter de ce qu'elle s'est appropriée.

Lionel investit beaucoup de son temps dans le travail en cycles qu'il a commencé avec Jos un an avant la réforme. Il est sûr de vouloir refaire des activités plurilingues, mais il n'a pas encore eu le temps. Cependant, tous les deux utilisent le changement de langue à des fins de communication dans leurs classes, et ils préparent des pièces de théâtre plurilingues pour la semaine théâtrale de leur école.

Jeanne est déçue du peu d'intérêt que montrent les collègues dans sa nouvelle école pour la pédagogie du plurilinguisme. Elle continue de valoriser et d'utiliser les langues des enfants et accueille des visiteurs qu'elle implique dans les activités plurilingues de sa classe.

Manon a beaucoup à faire pour le travail en cycles et n'a pas encore eu le temps pour des activités plurilingues. Elle a toujours le projet d'écrire un petit livre plurilingue avec ses élèves, qu'ils pourraient envoyer à leur classe de correspondance en France.

Patricia a beaucoup de travail dans la nouvelle école. Avec ses nouveaux collègues, elle a introduit des rituels plurilingues, ainsi que beaucoup de chansons et d'histoires dans différentes langues. La valorisation et l'utilisation des langues maternelles sont de mise. Cependant, Patricia dit qu'elle fait moins de choses qu'avant avec Clara, ce qu'elle regrette.

Mireille a accouché du bébé dont elle était enceinte pendant la formation. Elle continue de s'intéresser à des conférences, de lire et de chercher des idées pour sa pratique plurilingue.

Tammy continue d'utiliser différentes langues en classe. Elle a suivi sa classe de la 4e vers la 5e année d'études, ce qui n'est pas d'usage, afin de prolonger ses projets plurilingues. Elle a essayé le '*classopanto*' avec sa classe. Sa manière de travailler a évolué de pair avec sa pédagogie du plurilinguisme. Ainsi, elle a habitué les élèves à rechercher de manière autonome les informations dont ils ont besoin, et à s'entraider le plus possible. Elle insiste sur l'importance d'un horaire flexible afin de pouvoir répondre aux besoins du moment et de plans hebdomadaires qui permettent aux élèves d'effectuer des choix à l'intérieur d'un cadre donné. Son inspectrice est très favorable aux initiatives de Tammy et

l'encourage à continuer dans ce sens et à faire connaitre sa pratique à d'autres enseignants. Cependant, la pression du programme est plus importante qu'en 4e, et Tammy n'a pas autant de temps qu'elle voudrait pour mettre en œuvre des activités plurilingues. On peut ajouter que Tammy a intégré le comité de cogestion de son école et participe désormais à l'organisation administrative et pédagogique au niveau de sa commune.

Les informations recueillies montrent que les participants, à une exception près, continuent de mettre en œuvre des activités plurilingues après la formation – et/ou de se former à ces pratiques. Seule Manon, qui a fait preuve d'une réflexivité plutôt 'routine', déclare qu'elle a d'autres priorités qui l'empêchent pour le moment de pratiquer le plurilinguisme dans sa classe.

Les participants se sont, en outre, engagés dans des activités touchant à la diffusion des idées sur le plurilinguisme et des pratiques plurilingues élaborées lors de la formation. Ainsi, Clara et Patricia ont contribué activement au fascicule, que nous avons distribué à des enseignants et à d'autres professionnels intéressés (Fascicule 'Ecole multilingue ; cf. tome 4). Tammy a participé avec notre aide à deux journées pédagogiques pour enseignants ; nous y avons présenté l' 'Ecole multilingue' et les activités plurilingues que Tammy met en œuvre dans sa classe. Lionel a participé avec notre aide à une journée pédagogique et aux 'Rencontres de la rentrée' organisées par le GLEN[87] ; nous y avons mis en œuvre un atelier '*europanto*' pour adultes, élargi la deuxième fois en '*mundopanto*', et nous avons rédigé un article sur ces ateliers pour la revue du GLEN (cf. DVD : Ateliers 'Ecole multilingue' mis en œuvre avec Tammy et Lionel). Mireille et nous-même avons participé aux réunions du groupe 'Ouverture aux langues' dans le but d'élaborer une brochure à portée nationale ((MENFP, 2010).

En résumé, sept sur huit participants ont continué, durant l'année suivant la formation, de mettre en œuvre des activités plurilingues et/ou de s'y former, et cinq participants se sont impliqués, d'une manière ou d'une autre, dans la diffusion des idées et pratiques plurilingues. Notons que parmi ces cinq

[87] Groupe luxembourgeois d'éducation nouvelle.

enseignants, il y a les quatre qui ont montré une réflexivité 'transformative' ou à tendance 'transformative'.

9.6 Conditions pour la formation

Dans cette section, nous montrons dans un premier temps dans quelle mesure les thèmes principaux de la formation, relevés au chapitre 4 (cf. tableau 4.6), sont traités dans les pratiques des participants, c'est-à-dire dans quelle mesure ils ont été pertinents pour les pratiques des participants.

Suite à cette investigation, et suite aux analyses effectuées dans ce chapitre à propos des pratiques innovantes, des 'thèmes personnels' traités lors des pratiques et des degrés de réflexivité des participants, nous réfléchissons à ce que nous pouvons en dégager pour définir des conditions au niveau de la programmation de la formation favorisant le développement professionnel des participants dans le domaine de la pédagogie du plurilinguisme.

9.6.1 Thèmes principaux de la formation, traités dans les pratiques des participants

Le tableau 9.2 rappelle les thèmes principaux traités lors de la formation et il indique lesquels de ces thèmes ont été traités dans chacun des projets plurilingues. La première colonne a été reprise à partir du tableau 4.6, de manière à ne retenir que les 'pistes pour la pratique'[88].

Les cinq premières rangées du tableau ('Ressources et stratégies des enfants' - 'Travail en groupes') ont été renseignées à partir des pratiques enregistrées. Pour renseigner les autres rangées, nous avons complété les informations contenues dans les enregistrements par les dires des participants. Ceci est doublement problématique : d'un côté, les participants suivent peut-être certaines pistes dans leur pratique, mais ne le disent pas; d'un autre côté, un participant peut dire qu'il traite par exemple la pédagogie interculturelle et en fait cette pratique se résume à des recommandations faites aux enfants, ce qui peut, on le sait, avoir l'effet inverse de ce qui était visé. Afin de rester vigilante à

[88] Par exemple du thème 'réticences aux pratiques plurilingues à l'école – partager/diffuser les idées et pratiques et impliquer les parents', nous avons retenu les deux pistes pour la pratique : 'partager/diffuser les idées et pratiques' et 'impliquer les parents'.

ce problème, nous signalons, dans le texte en dessous du tableau, les informations qui proviennent d'énonciations des participants.

Tableau 9.2 : Pistes principales traitées lors de la formation et dans les pratiques des participants

	Pistes traitées dans les pratiques innovantes						
Pistes traitées en formation	Patricia et Clara		Jeanne	Jos et Lionel		Tammy	Manon	Mireille
Ressources et stratégies des enfants	X		X	X		X	X	X
Co-construction de sens, communication	X		X	X		X	X	X
Intégration des langues premières des enfants	X		X	X		X	X	X
Apprentissage des langues scolaires - enseignement de langues étrangères/secondes	X		X	X		X	X	X
Travail en groupes	/		X	X		X	X	X
Implication des enfants dans les prises de décision, 'partir des enfants'	X		/	/		X	X	X
Médiation et pédagogie interculturelles	X		X	/		X	X	X
Intégration des enfants d'immigrants	X		/	X		X	X	X
Implication des parents	X		/	/		X	X	X
Partage/diffusion des idées et pratiques auprès des collègues	P /	C X	/	J /	L *	*	/	X

* traité dans la pratique professionnelle six mois ou un an après la formation

Les enregistrements des pratiques montrent que les thèmes 'ressources et stratégies des enfants', 'co-construction de sens, communication', 'intégration des langues premières des enfants' et 'apprentissage des langues scolaires - enseignement de langues étrangères/secondes' ont été traités dans tous les projets plurilingues, et que le thème 'travail en groupes' a été traité dans tous, à

l'exception du préscolaire où les enfants sont probablement encore trop petits pour travailler en groupes autonomes.

Le thème 'implication des enfants dans les prises de décision, partir des enfants' a constitué une des bases des projets de Patricia et Clara, de Tammy et de Mireille ; Manon a impliqué les élèves de manière ponctuelle dans les décisions portant sur le projet ; Jeanne, Jos et Lionel n'ont pas impliqué les élèves dans ce genre de décisions.

Le thème 'médiation et pédagogie interculturelles' a été traité, selon les dires des participants, dans tous les projets, hormis celui de Jos et Lionel, qui ont centré leur travail plutôt sur des stratégies d'apprentissage. La dimension interculturelle y est tout au plus présente de manière implicite. Dans le cas de Mireille, le livre de cuisine multilingue produit par ses élèves porte de nombreuses traces d'une sensibilisation interculturelle (cf. DVD).

Le thème 'intégration des enfants d'immigrants' a été traité de manière implicite dans les projets par le biais de la valorisation des langues premières et des compétences plurilingues des enfants en question. Ces pratiques visent à donner à ces enfants le même prestige qu'aux enfants de parents nés dans le pays. En particulier, Mireille, en distribuant le livre de cuisine produit par ses élèves dans son école, contribue à rehausser le prestige de ses élèves, qui ont été stigmatisés auparavant par les autres élèves comme appartenant à 'la classe des étrangers'. Un bémol en relation avec la question de l'intégration peut être assigné à la pratique de Jeanne, qui fait sortir les enfants portugais de la salle de classe pour effectuer les traductions dans leur langue.

Le thème 'impliquer les parents', qui comprend l'information à l'intention des parents à propos des pratiques plurilingues et l'aide des parents concernant les mêmes pratiques, a été traité selon les déclarations des participants par quatre sur six projets plurilingues, notamment par ceux de Patricia et Clara, Tammy, Manon et Mireille.

Le thème 'partage/diffusion des idées et pratiques plurilingues auprès des collègues' a été traité, entre autres, par Clara qui a, selon elle, expliqué et argumenté son travail auprès de ses collègues pour qu'ils acceptent ses pratiques plurilingues. Mireille a traité ce volet en distribuant les livres de cuisine multilingues dans son école ; Tammy et Lionel l'ont traité six mois ou un

an après la formation en offrant une présentation ou un atelier à d'autres enseignants en prolongement de l' 'Ecole multilingue'.

9.6.2 Conséquences des analyses pour les conditions de la formation

Suite aux faits exposés dans le tableau 9.2 et aux explications afférentes, nous nous demandons si l'accompagnement-sollicitation pourrait être amélioré en établissant la liste des pistes principales en cours de formation, et en sollicitant les participants de manière explicite à traiter ces pistes dans leur pratique. Il s'agirait de souligner l'importance des thèmes travaillés à plusieurs reprises lors de la formation, sans toutefois imposer des choix – ce qui ne servirait probablement à rien ; nous l'avons déjà signalé à propos du travail dans la ZPD des participants. Nous pensons également que la programmation de la formation pourrait être changée de manière à comprendre une ou plusieurs activités de partage/diffusion, menées de concert auprès d'autres collègues.

L'étude des pratiques confirme que la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de projets plurilingues au cours de la formation sont porteurs de développement professionnel.

L'analyse des 'thèmes personnels' des participants traités dans leurs pratiques fait ressortir qu'il vaut mieux accompagner les participants dans la formulation de leurs propres objectifs plutôt que de leur en imposer d'autres auxquels ils ne pourront pas s'identifier, même si les objectifs ont été conçus à partir de leurs propres énonciations sur leurs pratiques.

Suite à l'analyse des degrés de réflexivité, nous pensons qu'un outil comme la grille de Ward et McCotter peut avoir de l'intérêt (1) pour le formateur, afin de déterminer le degré de réflexivité des participants en cours de formation dans le but de définir le travail à faire dans la ZPD, et (2) pour les participants eux-mêmes, afin de les aider à se fixer des objectifs de développement en termes de réflexivité. La prise de conscience des degrés de réflexivité pourrait les conduire par exemple à se défaire d'une réflexivité 'routine' ou à approfondir une réflexivité 'dialogique' ou 'transformative'. Nous suivons en cela Ward et McCotter qui proposent de rendre la grille explicite à des fins de formation. Ceci est cohérent avec les conclusions que nous avons tirées concernant les 'thèmes

personnels' traités dans la pratique : il s'agit d'accompagner les participants dans leur propre définition du travail à faire dans leur ZPD, y compris le travail sur la réflexivité.

9.7 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié le développement professionnel des participants de la formation du point de vue du développement de pratiques innovantes plurilingues et du point de vue du développement de la réflexivité des participants.

Les caractéristiques extraites à partir de l'analyse des pratiques innovantes sont (1) l'utilisation de quatre à huit langues, (2) la production d'un produit plurilingue, (3) des rituels et habitudes en plusieurs langues, en particulier le changement de langue et/ou le recours aux langues maternelles à des fins de communication, (4) la mise en œuvre de processus complexes, souvent collaboratifs, laissant beaucoup d'initiative aux enfants et engageant des ressources et stratégies multiples et diverses.

Certaines pratiques se caractérisent également par une systématisation de la participation[89] et de la collaboration des enfants et par l'intégration de leurs langues et vécus extra-scolaires.

Tous les participants ont mis en œuvre un projet plurilingue spécifique ; sept participants ont mis en œuvre des rituels tel que dire la date et chanter l'anniversaire dans toutes les langues, et des habitudes comme changer de langue et utiliser les langues premières à des fins de communication. Ces pratiques s'insèrent dans l'enseignement sans l'affecter. Quatre participantes sont parties des enfants et les ont fait participer aux décisions ; trois participantes ont mis en œuvre tout un ensemble de pratiques plurilingues cohérentes sur une durée de plus de six mois. Ces pratiques vont de pair avec une transformation de l'enseignement en général. Les participants dans leur majorité, sont d'avis qu'au cours de la formation ils ont surtout rendu conscientes, multiplié, enrichi et/ou systématisé des pratiques 'déjà-là' ; une

[89] Y compris la participation aux décisions.

participante évoque des changements profonds ; une autre affirme n'avoir rien changé, affirmation à laquelle nous n'adhérons pas en vue des données.

Concernant les 'thèmes personnels' des participants, nous avons trouvé que certains traitent en profondeur, tandis que d'autres abordent seulement les défis suivants : réaliser leur idéal, traiter leurs problématiques dans la pratique et réaliser le développement professionnel visé. Certains ont des problématiques qui perdurent. Les participants n'ont pas suivi les pistes proposées par la formatrice pour un travail dans leur ZPD, sauf celle concernant la diffusion des idées et pratiques.

Concernant la réflexivité, suivant la grille de Ward et McCotter, six participants sur huit manifestent une réflexivité 'dialogique' ; certains y associent une tendance 'routine' ou 'transformative' ; une participante montre une réflexivité 'routine' avec une tendance 'dialogique' ; une participante a franchi au cours de la formation le cap vers une réflexivité 'transformative'.

Concernant la recherche sur la pratique, qui fait selon nous partie de la dimension réflexive, nous avons constaté que ce volet est bien développé d'une manière générale, même s'il n'y a pas toujours identification d'incidents critiques. Les processus des enfants sont au cœur des recherches ; les enseignants font preuve d'une prise de conscience de la diversité des ressources multimodales mises en jeu par les élèves, de leurs stratégies de traduction, de changement de langue et de compréhension orale et écrite.

Les pistes principales de la formation ont été traitées dans la plupart des pratiques ; les thèmes 'impliquer les enfants dans les prises de décision' et 'impliquer les parents' n'ont été traitées que par cinq sur huit participants dans leurs pratiques.

Au cours de l'année suivant la formation, sept des huit participants sont toujours adeptes des pratiques plurilingues, et cinq d'entre eux s'engagent au-delà de leur classe, notamment pour la diffusion de ces pratiques et des réflexions qui les sous-tendent.

Suite à ces analyses, nous avons relevé les conditions suivantes pour une formation continue favorisant le développement professionnel:

- conception, mise en œuvre dans les classes et évaluation de projets plurilingues au cours de la formation ;

- planification accompagnée des projets plurilingues et mise en relation explicite avec les pistes traitées lors de la formation ;
- réflexion préalable, explicite, sur le travail à effectuer dans la ZPD/sur développement professionnel escompté et sur le degré de réflexivité visé ;
- évaluation avec des pairs et recherche sur les pratiques.

En rappelant les biographies langagières des participants, on se rend compte que ces enseignants sont tous particulièrement ouverts aux langues et, pour certains, aux expériences interculturelles. En rappelant de même qu'ils ont tous choisi de participer à la formation, on peut se demander quels 'effets' le même type de formation aurait sur des enseignants non initiés au plurilinguisme.

10 Caractérisation de l'accompagnement-sollicitation par la formatrice

Dans ce chapitre, nous caractérisons l'accompagnement-sollicitation mis en œuvre par la formatrice lors de la formation.
Nous expliquons le choix du terme, nous présentons l'analyse en deux temps qui aboutit à une déclinaison de l'accompagnement-sollicitation en quatre grands types de fonctions : (1) poser le cadre, (2) ajuster, (3) travailler dans la ZPD et (4) préparer le transfert – CAZT (Cadre, Ajustements, ZPD, Transfert).
Nous concluons par une nouvelle définition du concept d'accompagnement-sollicitation et par une réflexion sur ce dernier comme condition pour le développement professionnel d'enseignants engagés dans une formation continue.

10.1 Choix du terme 'accompagnement-sollicitation'

L'accompagnement correspond à un cheminement commun au cours duquel celui qui accompagne se met au service de celui qui cherche son chemin, pour l'aider à avancer, à développer ses compétences, en équilibre avec ce qu'il est et avec le contexte dans lequel il se trouve. Nous préférons cette notion à celle de 'guidage' puisque l'accompagnateur ne sait pas où la personne accompagnée doit aller, ni quel chemin elle doit prendre, alors que le guide le sait. L'accompagnateur donne des repères, et l'accompagné décide lui-même de la voie qu'il va prendre vers les buts qui sont les siens. L'accompagnement est une forme d'étayage ; le guidage en est une autre (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).
Nous avons rajouté le deuxième terme, 'sollicitation', parce qu'une formation ne consiste pas seulement à accompagner les participants vers là où ils veulent aller, mais bien à les solliciter à aller au-delà de ce qu'ils arrivent à faire ou à décider tout seuls. Dans le cas de l' 'Ecole multilingue', la formatrice a formulé un certain nombre de conseils, propositions et sollicitations, censés 'tirer' les

participants au-delà de ce qu'ils font et pensent habituellement pour les faire travailler dans leur zone proximale de développement.

10.2 Méthode d'investigation : analyse thématique et procédés de la théorisation ancrée

Pour analyser les processus d'accompagnement-sollicitation par la formatrice, nous nous y prenons en deux temps, et nous croisons les résultats à la fin.

Les deux analyses que nous allons effectuer prennent appui sur l'analyse thématique et des procédés de la théorisation ancrée. La différence est que la première analyse porte sur les analyses intermédiaires qui, nous le rappelons, ont été effectuées par la formatrice-chercheure après chaque séance de formation (cf. annexe 5.1.3), et que la deuxième méthode porte sur l'intégralité des transcriptions des séances de formation. Il s'agit donc d'une part d'une analyse des écrits de la formatrice-chercheure, et d'autre part de l'analyse des discours transcrits des participants.

Nous avons fait le choix de travailler sur deux types de données parce que chaque type présente ses propres avantages : les analyses intermédiaires contiennent les constats, réflexions et décisions explicites de la formatrice-chercheure, et les transcriptions des séances constituent des données plus 'objectives' de ce qui a été dit et fait lors de la formation. Afin d'assurer la validité des résultats, nous les croisons à la fin de l'analyse.

Nous effectuons sur chacun des deux types de données une analyse thématique en procédant par encodage et catégorisation, puis par mise en lien des différents thèmes obtenus.

10.3 Analyse

10.3.1 Exploitation des analyses intermédiaires effectuées par la formatrice-chercheure

Dans cette section, nous montrons comment la formatrice - et les participants - ont pris en compte les contingences de la formation, mises en évidence au chapitre 4, et comment ils s'en sont servis pour construire la suite de la formation. Les réactions de la formatrice aux contingences, nous les désignons

par le terme d'interventions ; il s'agit d'adaptations et de redressements opérés soit en situation, soit - après réflexion - lors des séances suivantes, dans le but de créer et de maintenir les conditions pour la co-construction de représentations, de manières d'analyser et de pratiques qui vont dans le sens de la pédagogie du plurilinguisme. Ces conditions sont en partie implicites ; elles sont 'enagies' par la formatrice et font l'objet des chapitres 8 et 10.

L'analyse par encodage et catégorisation de toutes les interventions de la formatrice, rapportées ou planifiées[90] dans les analyses intermédiaires, a fourni les catégories suivantes : changement de la programmation, changement technique, solution de rechange, renforcement de stratégie, changement de stratégie, aide, idée, ligne de conduite, non intervention.

Ces catégories d'interventions sont présentées et expliquées dans le tableau 10.1. Elles sont associées chacune à une des 'contingences' de la formation, mises en évidence au chapitre 4. Nous rappelons que ces contingences sont : les imprévus organisationnels et techniques, les besoins des participants, exprimés par les participants ou constatés par la formatrice, ainsi que les réflexions de cette dernière. En répondant aux contingences, la formatrice fait jouer la synergie entre participants, entre participants et formatrice, entre communauté apprenante et contexte, pour créer les conditions d'un développement professionnel co-construit.

Remarques concernant le tableau : (1) Les interventions sont associées au type de contingence auquel elles se rapportent le plus souvent. Cependant, une intervention de type 'changement de stratégie', par exemple, peut constituer une réponse à une contingence de type 'besoins des participants', ou de type 'réflexions de la formatrice'. (2) Un certain nombre de contingences, apparues lors de la formation, ont été prises en charge par les participants et n'ont pas nécessité d'intervention de la part de la formatrice. (3) Certaines contingences et interventions concernent le processus de recherche ; elles ne sont pas relevées dans ce chapitre portant sur l'accompagnement-sollicitation.

---

[90] Les interventions sont rapportées lorsqu'elles ont eu lieu en situation ; elles sont planifiées lorsqu'elles sont programmées par la formatrice pour être mises en œuvre lors d'une prochaine séance.

Tableau 10.1 : Types d'interventions de la formatrice, en réponse aux 'contingences' de la formation

En réponse aux imprévus organisationnels et techniques : CP : 'Changement de la Programmation'; changement de l'ordre du jour, de l'horaire, des activités, des outils CT : 'Changement Technique' S : 'Solution' ; solution de rechange RS : 'Renforcement de Stratégie' ; la formatrice fait « plus de la même chose » comme diraient Watzlawick et ses collègues (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1981) CS : 'Changement de Stratégie' ; autre manière de faire
En réponse aux besoins des participants, exprimés par les participants ou constatés par la formatrice : A : 'Aide' ; aide donnée aux participants pour répondre à leurs besoins et souhaits I : 'Idée' ; idée que la formatrice va mettre en œuvre pour la prochaine séance ou au moment donné
En réponse aux réflexions de la formatrice : L : 'Ligne de Conduite' ; ligne directrice que la formatrice se fixe pour les séances à venir et qu'elle explique le cas échéant aux participants ; prise de conscience de ce qu'implique le rôle de formatrice ; éléments qu'elle relève pour une prochaine formation (intervention 'potentielle')
NI : 'Non intervention' ; pas d'intervention spécifique parce que, pour une raison ou une autre, la formatrice estime qu'il n'est pas nécessaire d'intervenir

Dans ce qui suit, nous donnons quelques exemples avant de décrire les types d'interventions de manière plus générale.

En premier lieu, nous relevons une prise de conscience de la formatrice à propos de certaines tâches récurrentes qui lui incombent, auxquelles elle ne s'attendait apparemment pas, et qui concernent des interventions de type 'ligne de conduite' (1 et 2), 'aide' (3), 'renforcement de stratégie' (4) :

> « Cela s'avère être une part importante du travail de formation: (1) s'assurer à l'avance que le matériel, les outils et connexions informatiques fonctionnent; (2) guider les participants et susciter leur motivation concernant l'utilisation de ces éléments; (3) soutenir la recherche d'un thème pour le projet plurilingue; (4) rappeler les consignes pour l'élaboration et l'évaluation ('canevas') et l'importance, pour le développement professionnel, de mettre à l'écrit l'expérience concernant l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des projets. » (analyse intermédiaire de la séance 06 ; annexe 5.1.3).

L'extrait suivant, issu de l'analyse intermédiaire de la séance 05, donne à voir la manière dont la formatrice tente de répondre aux besoins des participants et de les faire évoluer. D'une part, il s'agit d'interventions rapportées (interventions du type 'aide') ; d'autre part, il s'agit d'interventions planifiées, qu'elle a l'intention de mettre en œuvre dès que l'opportunité se présente (interventions du type 'idée').

« Concernant les projets plurilingues, Patricia et Clara développent des idées qui se trouvent dans la continuité de leurs pratiques antérieures; elles sont déjà en train de les mettre en œuvre; elles utilisent le temps mis à disposition pendant la formation pour planifier une séance lusophone pour leur classe.

→Les encourager à partager leurs pratiques avec d'autres. Les aider à renforcer la dimension réflexive et analytique lors de l'évaluation de leur projet. (idée)

Jos, Manon et Lionel se sont rendu compte qu'ils n'auront pas le temps d'évaluer leurs projets de théâtre avant la fin de la formation. Ils ne savent pas quel projet plurilingue choisir à la place.

→Nous leur avons conseillé de choisir un volet de leur projet de théâtre pour effectuer une évaluation, par exemple, si l'objectif est de faire en sorte que les élèves demandent par eux-mêmes à d'autres élèves de les aider à construire une phrase en français – ou en allemand selon le cas: encourager les élèves à développer cette habitude lors de l'élaboration de la pièce de théâtre plurilingue, et prendre ensuite une heure pour filmer les élèves au travail. L'évaluation consisterait alors à rechercher dans le film si les élèves demandent effectivement de l'aide aux autres. Cette piste vise aussi Jos et Lionel dans le sens où elle propose de mettre en place une habitude chez les élèves qui peut leur être utile dans tout leur parcours scolaire: demander de l'aide à un camarade plus expert, étant donné que Jos a dit qu'il ne systématise pas ses pratiques plurilingues. Ceci pourrait être un début. (aide)

→Nous avons proposé à Manon de choisir un aspect de son projet de théâtre qui serait en lien avec un des objectifs du plan d'études qu'elle ressent comme prioritaire, par exemple un point précis concernant la structuration syntaxique. Nous avons donné plusieurs pistes : négation, position des adjectifs par rapport au substantif... Nous avons également proposé un thème pour une pièce de théâtre: un robot traducteur qui mélange les langues. (aide)

→Continuer de l'encourager à concilier les instructions officielles telles qu'elle les perçoit et les activités plurilingues mettant en jeu toutes les ressources des enfants. (idée)

Mireille est tiraillée entre le souci de l'écrit et de la correction grammaticale et l'« interactif, social, communicatif ». Lors du travail en groupe avec Tammy et Jeanne, elle change d'orientation: au lieu de concevoir un « curriculum grammatical » ou un dictionnaire évolutif, elle s'oriente maintenant plutôt vers la création d'une pièce de théâtre en plusieurs langues ou vers l'élaboration d'un livre plurilingue illustré que ses élèves présenteraient à d'autres classes (05 ; 784-789).

→Nous avons fait remarquer qu'une pièce de théâtre contribuerait elle aussi de manière décisive à la fixation de certaines structures syntaxiques. Nous avons été d'avis que le projet 'livre' était intéressant. Nous pensons que Mireille serait plus en accord avec ses propres ressources si elle se dirigeait vers un projet qui laisserait une grande part d'initiative aux élèves – ce qui ne serait pas le cas pour un curriculum grammatical.

(aide)

→Soutenir l'idée de Mireille de faire quelque chose pour les autres classes, puisque la valorisation et l'intégration de ses élèves à l'école est une de ses préoccupations majeures. (idée)

Jeanne hésite entre faire un projet pour l'école, par exemple une enquête sur les langues des élèves et une affiche avec des mots d'accueil écrits dans toutes ces langues, et un projet qui développerait plus précisément les compétences langagières des enfants, notamment une pièce de théâtre qui reprendrait le même texte en trois langues : en allemand, en français et en portugais. Elle a posé des questions à Tammy qui a déjà réalisé une pièce de théâtre élaborée par les élèves et à Mireille qui a déjà réalisé une enquête. Elle exprime en outre son découragement face au rejet, par ses collègues de travail, de ses propositions plurilingues.

→Si elle réalise la pièce de théâtre en trois langues, l'encourager à développer une méthode (simple) pour évaluer les progrès des élèves. Cela pourrait lui servir d'argument à l'avenir, d'autant plus qu'elle a dit lors de la dernière séance qu'elle ne savait pas si ses pratiques plurilingues avaient un effet sur les apprentissages langagiers des enfants. (idée)

→Nous avons proposé qu'elle réalise un projet ensemble avec un ou plusieurs des autres participants, afin de sortir un peu de l'isolement dont elle se plaint. Le fait de collaborer avec quelqu'un pourrait lui montrer des pistes pour collaborer avec d'autres personnes à l'avenir. (aide)

Tammy a promis à ses élèves de réaliser un film; en même temps, elle se sent tentée par l'élaboration d'un livre plurilingue; finalement elle dit qu'elle va faire les deux.

→Nous pensons que faire les deux sera trop; Tammy le verra par elle-même. (non intervention). Nous pensons également que Tammy a beaucoup de choses à dire aux autres. L'encourager dans ce sens. » (idée)

(analyse intermédiaire de la séance 05 ; annexe 5.1.3)

Suite à ces exemples, nous décrivons les différents types d'interventions de manière plus générale.

CP (changement de la programmation) : Plusieurs activités, dont la présentation sur l'apprentissage de langues secondes, ont été annulées faute de temps, parce que d'autres activités ont été traitées de manière prioritaire. Le travail sur les extraits de textes de Wertsch a été rayé du programme parce que cette activité a été jugée inadaptée aux dispositions des participants. Certaines activités ont été prolongées parce que les participants l'ont demandé ou parce qu'ils s'y sont spécialement bien investis. La présentation des pratiques des participants, programmée mais non réalisée lors de la séance 00a, a été remise à l'ordre du jour d'une des séances suivantes. Certains éléments ont été adoptés dans la programmation systématique des séances : le quart d'heure 'académique' pour arriver, se dire bonjour et jeter un coup d'œil sur le matériel exposé ; la pause,

qui est devenue un espace privilégié pour la poursuite des discussions sans la contrainte des caméras ; le retour des participants à la fin de chaque séance ; le rangement du matériel exposé et des caméras.

CT (changement technique) : A plusieurs reprises, des ordinateurs ont dû être échangés parce qu'ils ne fonctionnaient pas correctement.

S (solution de rechange): L'agencement de certaines activités a dû être changé pour cause de pannes techniques – mauvais fonctionnement des ordinateurs, dysfonctionnement des connexions Internet, difficultés d'utilisation liées à la plate-forme et aux *webfolios*. Ces activités ont en partie été remplacées par des discussions et des travaux sur papier.

RS (renforcement de stratégie) : Se rendant compte de certaines réticences ou difficultés de mise en route concernant la diffusion des idées et pratiques de l''Ecole multilingue' et la conception et planification des projets plurilingues, la formatrice a insisté sur ces points importants et y est revenue à plusieurs reprises.

CS (changement de stratégie) : Lorsque la formatrice s'est aperçu que les comptes-rendus qu'elle devait effectuer de chaque séance et envoyer aux participants pour que ces derniers les relisent et annotent, étaient trop laborieux à faire (cf annexe 5.1.1 : compte-rendu de la séance 00a), elle a changé de plan et a repris les citations les plus marquantes des participants (séances 00a et 01) pour lancer des discussions sur la plate-forme Internet, dans le but de faire interagir les participants et d'approfondir ainsi les thèmes principaux de la formation. Puisque les participants n'ont pas utilisé le forum de discussions, elle a trouvé une autre alternative, consistant à récapituler et discuter de nouveau les contenus les plus importants lors d'une séance de bilan intermédiaire.

A (aide) : La formatrice a tenté de répondre aux besoins et souhaits des participants, de redresser certaines de leurs énonciations, de donner des explications là où elle en repérait le besoin et de solliciter chacun des participants à aller au-delà de ce qu'il faisait habituellement.

I (idée) : La formatrice à 'mis en réserve' des idées pour aider les participants dans les séances suivantes.

L (ligne de conduite) : Suite à des questions qu'elle s'est posée à propos des attitudes à adopter et des pistes à proposer, la formatrice s'est fixé des lignes de conduite générales pour son comportement face aux 'contingences'.
NI (non intervention) : A certains moments de la formation, les participants ont pris en charge les 'contingences' de manière spontanée, et il n'y a plus eu besoin pour la formatrice d'intervenir. A d'autres moments, la formatrice a fait le choix de ne pas intervenir parce qu'elle estimait que le déroulement contingent valait celui qui avait été programmé, comme dans l'exemple suivant, issu de l'analyse intermédiaire de la séance 09 :

> « Chacun des groupes a répondu à UNE question de recherche, et non à l'autre. Les raisons: (a) Les enregistrements réalisés dans la classe de Tammy ne permettent pas de repérer des changements de langue spontanés; les enfants communiquent tous en luxembourgeois. (b) L'extrait réalisé à partir des enregistrements de Jos et Lionel ne comprend pas les moments où on peut repérer la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies; la partie qui montre les stratégies à l'œuvre est raccourcie au maximum. (c) Jeanne et Mireille se sont focalisées sur les stratégies, et non sur les ressources.
>
> →Nous n'avons pas prévu d'ajustement à ce propos; nous estimons que la tâche était probablement trop volumineuse, et que le fait de répondre à une question apporte déjà tout le bénéfice pour un changement de point de vue sur les processus d'apprentissage des enfants. »
>
> (analyse intermédiaire de la séance 09, cf. annexe 5.1.3)

En résumé, la formatrice a développé des stratégies pour répondre aux 'contingences' de formation. Ces stratégies se sont traduites par des interventions, consistant en un changement de programmation, de technique ou de stratégie, en un renforcement de stratégie, en la mise en place d'une solution de rechange, en aide donnée aux enseignants participants, en idée 'mise en réserve' jusqu'à occurrence d'une opportunité de mise en œuvre, en la fixation d'une 'ligne de conduite' pour des décisions futures, ou simplement en non intervention.

10.3.2 Analyse des transcriptions des séances de formation

L'analyse par encodage et catégorisation, portant sur l'intégralité des transcriptions des séances de formation, a fourni les codes, ou noms donnés aux actions de la formatrice, et catégories, ou fonctions de l'accompagnement-

sollicitation, que nous présentons dans le tableau 10.2 et que nous décrivons en dessous du tableau.

Tableau 10.2 : Actions de l'accompagnement-sollicitation par la formatrice

	N	Séances
1. Poser le cadre (C)	**23**	
1.1 Consignes : attentes formulées par la formatrice à l'égard des participants par rapport à la participation aux activités et à l'utilisation des outils ; cadre explicite posé par la formatrice.	23	01, 02, 04, 06, 08, 09, 10
2. Ajuster (A)	**44**	
2.1 Ajustements : changements ou redressements effectués par la formatrice portant sur (1) la durée des activités, (2) les activités et les outils programmés, (3) les contenus évoqués par les participants et par la formatrice.	36	01, 02, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10
2.2 Explications : explications - supplémentaires par rapport aux consignes - fournies par la formatrice, par exemple concernant le fonctionnement technique de la plate-forme Internet ou les extraits vidéo.	8	06, 07, 10
3. Travailler dans la ZPD (Z)	**63**	
3.1 Confirmations: renforcements par la formatrice afin de conforter les participants dans leurs choix et afin de les encourager à poursuivre.	06	05, 06, 07, 10
3.2 Pistes : idées pour les pratiques, l'analyse et la réflexion ; points de vue ; manières d'analyser… donnés par la formatrice afin d'enrichir et de stimuler les co-constructions des participants.	16	04, 05, 06, 07
3.3 Propositions et conseils : offres d'aide et suggestions pour la réalisation pratique des projets.	17	00a, 01, 02, 06, 07, 08, 10
3.4 Sollicitations : demandes que la formatrice adresse aux participants de manière individuelle ou collective, allant au-delà de ce qu'ils sont prêts à faire par eux-mêmes, destinées à les faire travailler dans leur ZPD.	12	00a, 01, 05, 08, 09
3.5 Soutien : questions posées par la formatrice afin d'aider les participants à présenter leurs projets de manière à donner toutes les informations importantes.	12	04
4. Préparer le transfert (T)	**36**	
4.1 Rappels et liens : nouvelles évocations de contenus déjà traités dans la formation et établissement de liens avec des contenus déjà travaillés.	10	04, 06, 07
4.2 Synthèse : résumés, reformulations, qui peuvent aussi introduire un point de vue nouveau.	8	04, 06, 10
4.3 Méta : explications portant sur les méthodes et objectifs de la formation.	18	00a, 02, 04, 06, 07, 08, 09, 10

Les codes qui ont été construits lors de l'analyse sont : 'consignes', 'ajustements', 'explications', 'confirmations', 'pistes', 'propositions et conseils', 'sollicitations', 'soutien', 'rappels et liens', 'synthèse', 'méta'.

Nous avons regroupé les noms donnés aux actions de la formatrice en quatre catégories. Les codes à l'intérieur de chaque catégorie sont listés selon une hiérarchie que l'analyse a établie et que nous expliquons dans ce qui suit - et non dans l'ordre alphabétique comme dans la liste générée par NVivo8 (cf. annexe 8.1.2).

Les quatre grandes catégories construites à partir des codes, appelées fonctions, sont : 'poser le cadre', 'ajuster', 'travailler dans la ZPD' et 'préparer le transfert'. Nous les avons hiérarchisées selon une logique en allant de ce qui nous parait le plus 'basique' – poser le cadre – vers ce qui nous parait le plus complexe et le plus ambitieux – préparer le transfert. En effet, nous sommes d'avis que 'poser le cadre', c'est-à-dire faire connaitre les règles de fonctionnement, est le travail de base sans lequel une formation ne peut avoir lieu. 'Ajuster' est un travail qui s'effectue en partie de manière immédiate, dans l'action, et en partie après réflexion. 'Travailler dans la ZPD' et 'préparer le transfert' nécessitent à notre avis toujours une réflexion approfondie préalable; le travail dans la ZPD passe avant le transfert, car si aucun développement dans la ZPD n'a eu lieu, il n'y a rien à transférer. Voilà pourquoi nous avons mis les quatre fonctions dans l'ordre indiqué par le tableau.

Dans ce qui suit, nous explicitons les quatre catégories, ou fonctions d'accompagnement-sollicitation, et nous donnons les détails correspondant à chacune des catégories.

Remarque (comme pour les chapitres 6 et 7) : La description est qualitative. Cependant, nous indiquons le nombre de fois que chaque code apparait dans les données pour avoir une indication sur les actions d'accompagnement-sollicitation qui sont plus fréquentes ou récurrentes et celles qui sont plus rares ou ponctuelles.

Poser le cadre

Un seul code correspond à cette catégorie : le code 'consignes'. Le plus souvent, les énonciations et échanges correspondant à ce code introduisent et cadrent la mise en œuvre de la programmation par la formatrice. La formatrice explique en détail et précise ce qu'elle attend des participants. Ce code est le deuxième en termes de fréquence – à égalité avec 'pistes' (23 occurrences) ; il se retrouve dans presque toutes les séances. Nous remarquons que les énonciations dénommées par le code 'consignes' peuvent parfois être associées également à une des trois autres fonctions d'accompagnement-sollicitation, notamment, elles peuvent constituer un ajustement, faire part d'un travail dans la ZPD ou encore contribuer à préparer un transfert.

En résumé, 'poser le cadre' est la fonction qui consiste à faire connaitre les règles de fonctionnement, les attentes de la formatrice à l'égard des enseignants participants, ainsi que le déroulement et les productions visées lors des activités.

Ajuster

Les codes correspondant à la fonction 'ajuster' sont les codes 'ajustements' et 'explications'. Nous avons mis les ajustements en premier, et les explications en second, car nous considérons les explications comme un cas très particulier d'ajustements.

Concernant les ajustements, portant sur la durée des activités, sur les activités elles-mêmes et sur les outils, la formatrice décide par exemple de prolonger une activité qui est très riche ou de supprimer un point de l'ordre du jour parce qu'il ne reste plus assez de temps ; elle change le déroulement suite à une demande des participants ; elle demande l'avis des participants à propos de l'organisation d'une activité et elle suit cet avis ; elle propose de travailler sur des feuilles papier lorsque les *webfolios* sont inopérants ; elle laisse de côté un outil qui lui parait inadéquat suite aux expériences qu'elle vient de faire avec un outil semblable. Concernant l'ajustement portant sur les contenus ; elle réoriente les discussions qui ne vont pas dans le sens d'une valorisation des ressources des enfants ou, de manière plus générale, dans le sens de la pédagogie du plurilinguisme. Ce code regroupe le plus grand nombre d'encodages (36) ; il apparait dans toutes les séances.

Concernant les explications, la formatrice montre plusieurs fois comment se servir de la plate-forme Internet, comment accéder aux différentes fonctions et comment utiliser les *webfolios* pour préparer et documenter son projet et pour noter ses réflexions ; elle explique plusieurs fois les six points de repère pour l'élaboration des projets – le 'canevas' ; concernant les extraits vidéo, elle explicite les critères selon lesquels elle les a choisis et elle décrit, lorsqu'elle en constate le besoin, les situations plus larges desquelles ces extraits sont issus. Ce code compte huit occurrences. Nous remarquons que la limite entre 'ajustements' et 'explications' est très fine ; à la rigueur, les explications peuvent être considérées comme un type particulier d'ajustements, comme nous l'avons déjà signalé.

En résumé, la fonction 'ajuster' se rapporte à des actions de la formatrice consistant à adapter la programmation, à donner des explications supplémentaires ou à intervenir sur les contenus des discussions pour les replacer dans le cadre de la pédagogie du plurilinguisme.

Travailler dans la ZPD

Les codes ou types d'actions qui correspondent à cette fonction d'accompagnement-sollicitation sont 'confirmation', 'pistes', 'propositions et conseils', 'sollicitations' et 'soutien'. Parmi ces types d'actions, il y a une sorte de *crescendo*, allant de la confirmation 'tu es bien tel que tu es' à la sollicitation 'ose le nouveau':

- la formatrice 'confirme' pour que le participant poursuive sa voie, c'est-à-dire qu'elle n'ajoute pas de nouvelles idées;
- elle 'soutient' pour que le participant présente son projet de manière complète, c'est-à-dire qu'elle 'fait émerger' toutes les idées que le participant a déjà;
- elle 'propose' et 'donne des conseils', c'est-à-dire qu'elle offre de l'aide et donne des idées ;
- elle montre des 'pistes', c'est-à-dire qu'elle propose des scénarios qui mettent le participant dans une propension à se mettre en mouvement, à s'élancer vers quelque chose de nouveau ;
- elle 'sollicite' les participants, c'est-à-dire qu'elle les convie à franchir le pas vers le nouveau, à le faire maintenant.

Du début à la fin de la liste, l'attente de la formatrice, d'abord en retrait, se fait sentir de manière plus vive et engageante, sans pourtant contraindre ou omettre d'écouter le participant. Il y a dans chacun de ces types d'actions une sensibilité par rapport à la personnalité du participant, à ce qu'il veut et à ce qu'il envisage, en même temps qu'une insistance d'abord très douce et puis, de type d'action en type d'action, plus forte, pour signifier au participant : 'Vas-y, va plus loin !'

Concernant les confirmations, la formatrice soutient Manon à plusieurs reprises lors du travail sur projet - séances 05 et 06 – parce qu'elle constate que les collègues de Manon ont tendance à ne pas être d'accord avec elle concernant l'emploi du portugais à l'école. En effet, Manon voudrait limiter cet emploi, tandis que les collègues lui font remarquer qu'elle pourrait être plus tolérante. La formatrice va dans le sens de Manon :

> « à l'école c'est très délicat . l'utilisation de leur langue maternelle .. elle doit aider . à APPRENDRE . et elle ne doit pas devenir un prétexte pour faire autre chose (…) voilà la LIMITE » (05 ; 556,558).

Par là, elle essaie d'encourager Manon à poursuivre sa propre voie. Elle soutient Mireille, qui hésite à prendre les rênes de son projet plurilingue parce qu'elle veut partir des enfants.

> « eh bien tu . tu peux être tranquille et guider (…) et si TU es attentive à tes enfants . je pense que . tu vas SENTIR . comment guider » (07 ;368,370).

Dans tous ces cas, la formatrice encourage les participants à s'écouter et à intégrer dans leur pratique leurs idées qui diffèrent peut-être de celles des autres, plutôt que de les rendre taboues. Le code 'confirmations' compte six occurrences, toutes survenues lors du travail sur les projets plurilingues.

Concernant les pistes, la formatrice donne des idées pour analyser une situation, elle fait des suggestions pour la conception et l'évaluation des projets plurilingues, elle donne à réfléchir certaines choses d'un point de vue différent ou supplémentaire. Ce code est représenté vingt-trois fois dans les données, il est le deuxième le plus fréquent – à égalité avec 'consignes'. Nous en présentons quelques exemples marquants :

- La formatrice propose aux enseignants d'enregistrer une activité en classe afin d'effectuer une analyse des propres pratiques à l'aide des démarches évoquées et/ou utilisées en formation.

> « SI vous .. avez l'intention . de filmer vos élèves (…) ce qu'on peut . analySER ensuite (…) observer le langage corporel et ainsi de suite ou la manière dont ils font quelque chose ensemble d'abord en portuGAIS et ensuite en ALLEMAND » (04 ;271)

- La formatrice propose aux participants qui prévoient de faire une pièce de théâtre, d'encourager les élèves pendant la préparation de la pièce à s'entraider pour écrire des phrases en différentes langues, et d'observer ensuite si les élèves ont intégré la stratégie consistant à demander l'aide d'un camarade qui parle bien une langue donnée.

> « tu aurais alors réussi à introduire une grande flexibilité si quelqu'un qui est plus fort en allemand . s'il dit soudain alors celui-là il peut me le dire en français et de cette manière je peux aussi insérer une phrase française » (05 ; 492)

> « cela leur apporte même quelque chose pour d'autres disciplines s'il savent faire CE pas . voilà quelque chose que je ne sais pas faire mais je connais quelqu'un qui sait » (05 ; 514)

- La formatrice suggère que les élèves de la sixième année primaire comparent les langues utilisées dans leur pièce de théâtre, soit concernant des expressions spécifiques qui ne peuvent pas être traduites littéralement, soit concernant certaines structures syntaxiques, par exemple pour ce qui est de la position du complément d'objet, de la négation, de l'interrogation.

> « apprendre . [que] les structures des phrases sont différentes en allemand et en français . et quelles sont les langues qui ressemblent [en cela] plutôt à l'allemand » (05 ;620).

Concernant les propositions et conseils, la formatrice conseille de prendre des notes et de réfléchir à la manière de documenter les projets plurilingues en classe, aux questions de recherche à poser à propos des projets plurilingues et aux données à prélever pour répondre aux questions. Elle propose de prêter une caméra, d'aider à filmer et à faire le montage. Elle propose également des interprétations d'un extrait vidéo lors d'un travail en petits groupes, et elle suggère aux participants de rédiger une brochure 'Ecole multilingue' et d'inviter d'autres enseignants à la présentation de la brochure. Ce code compte dix-sept occurrences.

Concernant les sollicitations, la formatrice soumet aux enseignants participants les propositions qu'elle a élaborées pour le travail dans leurs ZPDs individuelles (cf. annexe 4.10) ; elle insiste sur l'importance de faire connaitre les pratiques plurilingues mises en œuvre lors de la formation « c'est important que vous montriez vos choses » (08 ; 146) ; elle invite les participants à ouvrir les portes

de leur classe à des collègues et à se mettre à deux ou à trois pour se soutenir mutuellement lors de telles occasions. Ce code compte douze occurrences.
Concernant le soutien, connaissant bien les projets plurilingues des participants et étant passée dans les classes pour filmer ou ayant vu les enregistrements réalisés par les participants eux-mêmes, la formatrice pose des questions pour aider les enseignants à donner toutes les informations susceptibles d'intéresser les autres. Ce code a douze occurrences dans les séances 09 et 10.
En résumé, la fonction 'travailler dans la ZPD' correspond au soutien que la formatrice donne aux participants et aux défis qu'elle leur lance.

Préparer le transfert

Les codes qui correspondent à cette fonction d'accompagnement-sollicitation sont 'rappels/liens', 'synthèses' et 'méta'. Nous les avons mis dans cet ordre en allant de ce qui relie deux événements ou deux thèmes de la formation ('rappels/liens') vers ce qui en relie un plus grand nombre ('synthèse'), pour aboutir à ce qui donne une vue 'd'en haut' sur la formation ('méta').
Les transferts peuvent être implicites, par exemple, nous avons des raisons de penser que les situations vécues par les participants en formation influencent leur manière de mettre en œuvre des situations d'apprentissage pour leurs élèves. Même si ces transferts sont implicites, il est important que le formateur en ait conscience.
L'analyse des actions de la formatrice montre que le transfert est préparé également de manière explicite. En effet, d'après Rogoff, il faut d'abord reconnaitre les similitudes entre deux situations avant de pouvoir transférer à une situation ce qu'on a appris dans l'autre ; or ces similitudes sont travaillées par exemple lorsque l'essence des textes de Wells et de Kress est mise en lien avec des extraits vidéo de pratiques, avec les instructions officielles ou encore avec les projets plurilingues mis en œuvre dans la pratique des participants. D'après Kervran, ce sont les rappels et mises en lien justement qui préparent le transfert des apprentissages (Kervran, 2010).
Concernant les rappels et liens, la formatrice rappelle aux enseignants participants le mode de fonctionnement et l'utilité des *webfolios*, ainsi que

l'importance de garder des traces de la mise en œuvre des projets plurilingues. Elle établit des liens entre :

- les extraits vidéo analysés en formation et le texte de Wells sur lesquels les participants ont travaillé en formation ;

> S (en réponse à la remarque d'un participant sur les difficultés de communication entre enseignant et élèves dans quelques-uns des extraits vidéo). « nous avons lu le texte . de Wells si vous vous souvenez . il a expliqué . si je dis quelque chose cela signifie autre chose que si TU le dis (…) et c'est difficile de savoir ce que l'autre VEUT EXPRIMER lorsqu'il parle (…) et c'est aussi difficile de savoir .. lorsque les ENFANTS nous disent quelque chose pour NOUS . de savoir quelle est vraiment la pensée qu'ils veulent exprimer (…) et pour eux c'est parfois difficile de comprendre la pensée que NOUS voulons exprimer » (04 ; 37).

- entre les extraits vidéo analysés en formation et le vécu des enfants ;

> S (à Clara) : « est-ce que tu te souviens c'était quelque part dans une des vidéos que nous avons regardées où ils [les élèves observés] ont soudain fait des . des signes (…) et ils ont dit des chiffres en portugais n'est-ce pas/ (…) là je t'avais demandé (…) si tu CONNAISSAIS cela . est-ce que cela vient peut-être d'un film ou (…) et c'est aussi la question des ressources . lorsqu'on sait dire IMMEDIATEMENT ah ça c'est le CLOWN qu'on voit le samedi matin à à (…) la TELE portugaise . alors on peut imagiNER MIEUX de quoi il s'agit pour les enfants » (04 ; 165-172)

- entre le *storying* de Wells, traité en formation, et les projets plurilingues – elle propose aux enseignants d'inventer et d'élaborer une histoire ensemble avec les enfants ;

- entre les projets plurilingues des participants et la formation ;

- entre les projets plurilingues et le plan d'études ministériel.

Concernant les synthèses, la formatrice souligne certains points importants traités lors de la formation, les résume de manière prégnante et en propose une vue d'ensemble, ainsi qu'une conclusion.

> S (concernant les extraits vidéo issus des projets plurilingues des participants, analysés en formation) : « je pense ce qui était une autre ressource dans ces scènes c'est leur moteur intérieur . car on voit vraiment comment leur curiosité . est stimulée et (…) cela [l'activité plurilingue] les a fascinés d'une certaine façon (…) dans ce cas cela devient une ressource pour eux (…) et alors . ils PRODUISENT davantage . je pense qu'on a vu cela clairement dans plusieurs extraits » (10 ; 1059-1063).

Concernant le 'méta', la formatrice explicite les objectifs et le sens des activités de formation. Elle incite ainsi à des réflexions métacognitives relatives à la formation.

> S (à propos des apports théoriques intégrés à la formation) : « eh bien j'essaie d'intégrer de la THEORIE . parce que je suis d'avis que la théorie est très précieuse que c'est . un FONDEMENT solide sur lequel on construit ses projets . et qu'à l'aide de la théorie on peut . argumenter . vis-à-vis de parents et de collègues qui ne partagent

> PAS notre point de vue . lorsqu'on a un fondement on a des ARGUMENTS . et alors on ne peut dans le fond plus être mis à mal . concernant sa façon de travailler (…) MAIS . je pense que cela doit toujours … servir la pratique » (02 ; 3).
>
> S (à propos de la recherche sur les projets plurilingues, qu'elle a l'intention de mener de concert avec les participants) : « et c'est ce qui se distingue de votre pratique telle que vous la vivez d'habitude … ceci est davantage une . une démarche réflexive et . où vous devenez en fait presque des chercheurs (…) c'est une manière de sortir . de se rétracter un peu de la pratique .. et de voir vraiment le tout à partir d'une perspective plus large » (04 ; 701).

En résumé, la fonction 'préparer le transfert' concerne plus particulièrement la mise en place de la 'superstructure' de la formation. Elle consiste à mettre en relation les différentes dimensions – théorique, pratique, analytique, réflexive - de la formation, à en faire apparaitre les fils rouges de la formation et à travailler ces derniers comme unités et non comme assemblages de contenus de formation disparates, à permettre aux participants de se rendre compte des principes qui sous-tendent la formation et de comprendre les raisons qui ont guidé le choix des activités et la conception des outils.

Le tableau 10.3 reprend les quatre fonctions d'accompagnement-sollicitation, construites à l'aide de l'analyse portant sur les énonciations de la formatrice lors des séances de formation.

Tableau 10.3 : Les quatre fonctions de l'accompagnement-sollicitation

Catégories		**Codes**
C	'poser le Cadre'	Consignes
A	'Ajuster'	Ajustements Explications
Z	'travailler dans la ZPD'	Confirmations Soutien Propositions/conseils, Pistes Sollicitations
T	'préparer le Transfert'	Rappels/liens Synthèses Méta

Le sigle que nous avons donné aux fonctions d'accompagnement-sollicitation est 'CAZT' (Cadre, Ajustements, ZPD, Transfert).

10.3.3 Croisement des résultats d'analyse

Pour des raisons de cohérence et de validation des résultats, nous croisons les deux analyses effectuées précédemment. Le tableau 10.4 montre de quelle manière nous avons mis en relation les fonctions d'accompagnement-sollicitation 'CAZT' avec les interventions que la formatrice a effectuées en réponse aux 'contingences' de la situation.

Tableau 10.4 : CAZT et interventions de la formatrice

Fonctions de l'accompagnement -sollicitation		**Types**	**Interventions de la formatrice en réponse aux 'contingences' de la formation**
C	'poser le Cadre'	Consignes	/
A	'Ajuster aux contingences'	Ajustements, explications	CP : 'Changement de Programmation' CT : 'Changement Technique' S : 'Solution' ; solution de rechange RS : 'Renforcement de Stratégie' CS : 'Changement de Stratégie'
Z	'travailler dans la ZPD'	Confirmations, soutien, propositions/ conseils, pistes, sollicitations	A : 'Aide' donnée aux participants pour répondre à leurs besoins et souhaits I : 'Idée' que la formatrice va mettre en œuvre pour la prochaine séance ou au moment donné
T	'préparer le Transfert'	Rappels/liens, synthèses, méta	L : 'Ligne de conduite' ; ligne conductrice que la formatrice se fixe pour les séances à venir et qu'elle explique le cas échéant aux participants ; réflexivité de la formatrice
			NI : 'Non intervention' ; pas d'intervention spécifique parce que quelque chose est prévu de toutes façons ou parce que la formatrice pense qu'elle ne peut rien y changer

Les fonctions de l'accompagnement-sollicitation et les interventions ne se correspondent pas tout à fait, mais un rapprochement est possible à la manière indiquée par le tableau.

Les fonctions de l'accompagnement-sollicitation ont été retracées à partir de l'analyse des énonciations de la formatrice lors de la mise en œuvre de la formation, tandis que les interventions ont été retracées à partir de l'analyse des écrits de la formatrice-chercheure, notés après chaque séance de formation.

10.4 Synthèse

Au début de ce chapitre, nous avons justifié le choix du terme 'accompagnement-sollicitation'. Selon une première définition, il s'agit d'un processus lors duquel le formateur fait un chemin avec la ou les personnes qui se forment, les aide à trouver leur voie, leur donne des repères et leur lance des défis qui les aident à aller au-delà de ce qu'ils peuvent envisager tout seuls.

Maintenant, nous pouvons définir le concept d'accompagnement-sollicitation que nous venons d'élaborer et d'illustrer à travers l'analyse. L'encadré 10.1 présente le concept.

Encadré 10.1 : Le concept d'accompagnement-sollicitation

Accompagnement-sollicitation :

Volet du processus situé de formation dont le formateur a l'initiative et qui consiste à cheminer avec les participants de la formation en :

- posant un cadre ;
- ajustant le processus situé de formation pour l'adapter aux réalités co-construites entre la communauté apprenante, les activités et le contexte;
- travaillant dans la ZPD de la communauté apprenante et de chaque participant ;
- préparant le transfert du développement professionnel réalisé.

Remarques : (1) Cette définition concerne le 'volet dont le formateur a l'initiative' en le distinguant du volet comprenant les apports et interactions des participants – volet dont il a été question dans le chapitre 8 en relation avec la co-construction à l'intérieur de la communauté apprenante. (2) Au chapitre 2, nous avons retracé une autre fonction importante de la formatrice, la conception de la formation.

10.5 Conditions pour la formation

Dans le chapitre 8, nous avons mis en évidence les conditions qui favorisent la co-construction de représentations et de démarches d'analyse portant sur les apprentissages des enfants. On peut s'étonner de constater que l'analyse de l'accompagnement-sollicitation, qui a fait l'objet du chapitre 10 jusqu'ici, ne relève que très peu d'énonciations de la formatrice relatives à l'encouragement et l'approfondissement des co-constructions portant sur des extraits vidéo d'activités en classe.

Le tableau 10.5 montre de quelles manières la formatrice est intervenue lors des neuf analyses en petits groupes portant sur des extraits vidéo, qui ont eu lieu pendant la formation, et de quelle manière elle a étayé l'identification et le traitement d'incidents critiques. Les informations reportées dans ce tableau proviennent des transcriptions des séances de formation dans lesquelles les analyses d'extraits ont eu lieu (séances 02, 09 et 10).

En effet, la formatrice est intervenue pour donner des aides techniques, pour répondre à des questions et pour suggérer de prendre des notes et de regarder l'extrait. Dans un seul cas, elle a donné des pistes pour l'interprétation des incidents critiques, et son avis sur un incident critique.

On peut remarquer que les participants ont répondu dans tous les cas à au moins une des deux questions de recherche et qu'ils ont co-construit des savoirs professionnels en se référant à des incidents critiques dans cinq cas sur neuf.

Nous avons déjà relevé que les co-constructions autour d'incidents critiques sont plus approfondies et originales que celles, uniquement amorcées, qui n'ont pas pour objet des incidents critiques (cf. chapitre 8).

On peut alors se demander pourquoi la formatrice n'a pas insisté pour que les participants utilisent les extraits vidéo pour faire leur analyse – car sans recours à l'extrait vidéo, aucun incident critique ne peut être identifié.

Tableau 10.5 : Accompagnement-sollicitation et co-construction

Extrait vidéo	Séance	Partici-pants	Recours à l'extrait	Incident critique	Interventions de la formatrice
N°01	02	Jos, Jeanne, Lionel	X	X	La formatrice fait le tour des salles (école A). Jos demande la confirmation de la formatrice concernant sa façon d'interpréter les consignes ; elle lui répond et elle conseille de prendre des notes.
N°02	02	Patricia, Clara, Manon	X	X	La formatrice fait le tour des salles (école A). Elle demande aux participantes si elles comprennent ce qui est dit dans l'extrait. Puisque la réponse est non, elle leur montre où trouver la transcription et la traduction du portugais.
N°03	02	Mireille, Tammy	X	X	La formatrice fait le tour des salles (école A). Suite à la sollicitation par les participantes, la formatrice montre où trouver la transcription et la traduction portugaise, elle donne des pistes pour l'analyse et des explications, elle donne son avis par rapport à un des incidents critiques et elle propose aux participantes de consulter le texte écrit par les élèves.
N°05	09	Patricia, Tammy	X	/	Présence de la formatrice dans la salle (CDPFC) ; pas d'intervention. Remarque : Les participantes répondent aux questions de recherche et parlent de leurs pratiques
N°06	09	Jeanne, Mireille	X	X	Présence de la formatrice dans la salle (CDPFC) ; pas d'intervention.
N°08	09	Jos, Manon, Lionel	/	/	Présence de la formatrice dans la salle (CDPFC). Remarques : L'ordinateur n'a pas le son. La formatrice essaie de trouver une solution, mais n'en trouve pas. Les participants répondent aux questions de recherche sans regarder l'extrait vidéo.
N°07	10	Jeanne, Mireille	X	X	La formatrice fait le tour des salles (école A) ; pas d'intervention.
N°09	10	Jos, Manon, Lionel	/	/	La formatrice fait le tour des salles (école A). Remarques : L'ordinateur ne lit pas l'extrait vidéo. La formatrice propose aux participants de discuter de mémoire. Les participants répondent aux questions de recherche ; beaucoup de séquences latérales.
N°10	10	Patricia, Clara, Tammy	/	/	La formatrice fait le tour des salles (école A). Elle suggère aux participantes de regarder l'extrait vidéo ; celles-ci répondent qu'elles vont d'abord prendre des notes, puis regarder. En fait, elles ne regardent pas l'extrait vidéo. Remarque : Les participantes répondent aux questions de recherche ; beaucoup de séquences latérales.

Il y a surement plusieurs facteurs qui ont concouru:
(1) Les pannes techniques se sont multipliées et n'ont pas toujours pu être surmontées ; ceci a induit que certains groupes n'avaient pas d'ordinateur en état de marche à leur disposition. (2) Les participants ne voyaient pas toujours l'intérêt d'un recours aux extraits vidéo pour répondre aux questions de recherche. Il faut remarquer que la formatrice n'a pas demandé de manière explicite aux participants d'identifier et de traiter des incidents critiques et qu'elle n'a pas non plus expliqué l'utilité d'une telle démarche. (3) Lors de la dernière séance de formation, il faisait lourd et la plupart des participants étaient fatigués et avaient probablement envie de terminer ; en fin d'année scolaire, une formation qui dure de 18h-21h et qui est intense sur le plan de la réflexion, relève du défi. Dans deux des trois travaux en groupe de ce soir-là, les séquences latérales ont foisonné.

En guise de conclusion à cette section, nous rappelons que les co-constructions approfondies, que nous avons caractérisées au chapitre 8, ne s'enclenchent pas toujours de manière spontanée dans un petit groupe en présence d'un extrait vidéo et de questions de recherche négociées préalablement. Dans certains cas, il importe que la formatrice/le formateur explicite la démarche consistant à identifier et interpréter des incidents critiques, ainsi que l'utilité d'une telle démarche.

10.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié les processus d'accompagnement-sollicitation, mis en œuvre par la formatrice.
L'analyse thématique des analyses intermédiaires, rédigées par la formatrice après chaque séance de formation, nous a permis d'identifier et de décrire différents types d'interventions, effectuées ou planifiées par la formatrice en réponse aux 'contingences' de la formation, relevées au chapitre 4 : changement de la programmation, changement technique, solution de rechange, renforcement de stratégie, changement de stratégie, aide, idée, ligne de conduite, non intervention (cf. tableau 10.1).

L'analyse de l'intégralité des transcriptions des séances de formation, effectuée à l'aide de procédés issus de la théorisation ancrée, nous a permis de relever les fonctions d'accompagnement-sollicitation suivantes : poser un cadre, ajuster le processus situé de formation, travailler dans la ZPD de la communauté apprenante et de chaque participant, préparer le transfert du développement professionnel réalisé (cf. tableaux 10.2 et 10.3).

Le croisement des deux parties de l'analyse a permis une mise en lien entre interventions de la formatrice et fonctions de l'accompagnement-sollicitation (cf. tableau 10.4) et une définition nouvelle du concept d'accompagnement-sollicitation comme volet du processus situé de formation, dont le formateur a l'initiative, et qui consiste à cheminer avec les participants de la formation en posant le cadre (C), en ajustant (A), en travaillant dans la ZPD (Z) et en préparant le transfert (T) – CAZT.

Etant donné que le processus de co-construction, tel que nous l'avons décrit au chapitre 8, n'a pas eu lieu dans tous les travaux en petit groupe portant sur l'analyse d'extraits vidéo, nous nous sommes interrogée sur le rôle de la formatrice dans ce cas précis. Nous avons constaté d'un côté qu'il y a eu des co-constructions d'un autre type, sans identification d'incident critique, moins élaborées, et d'un autre côté que la formatrice n'est pas intervenue dans le sens d'une identification et d'un traitement d'incidents critiques, ce qui aurait à notre avis – fondé sur les analyses effectuées - approfondi le processus.

Conclusion générale et perspectives

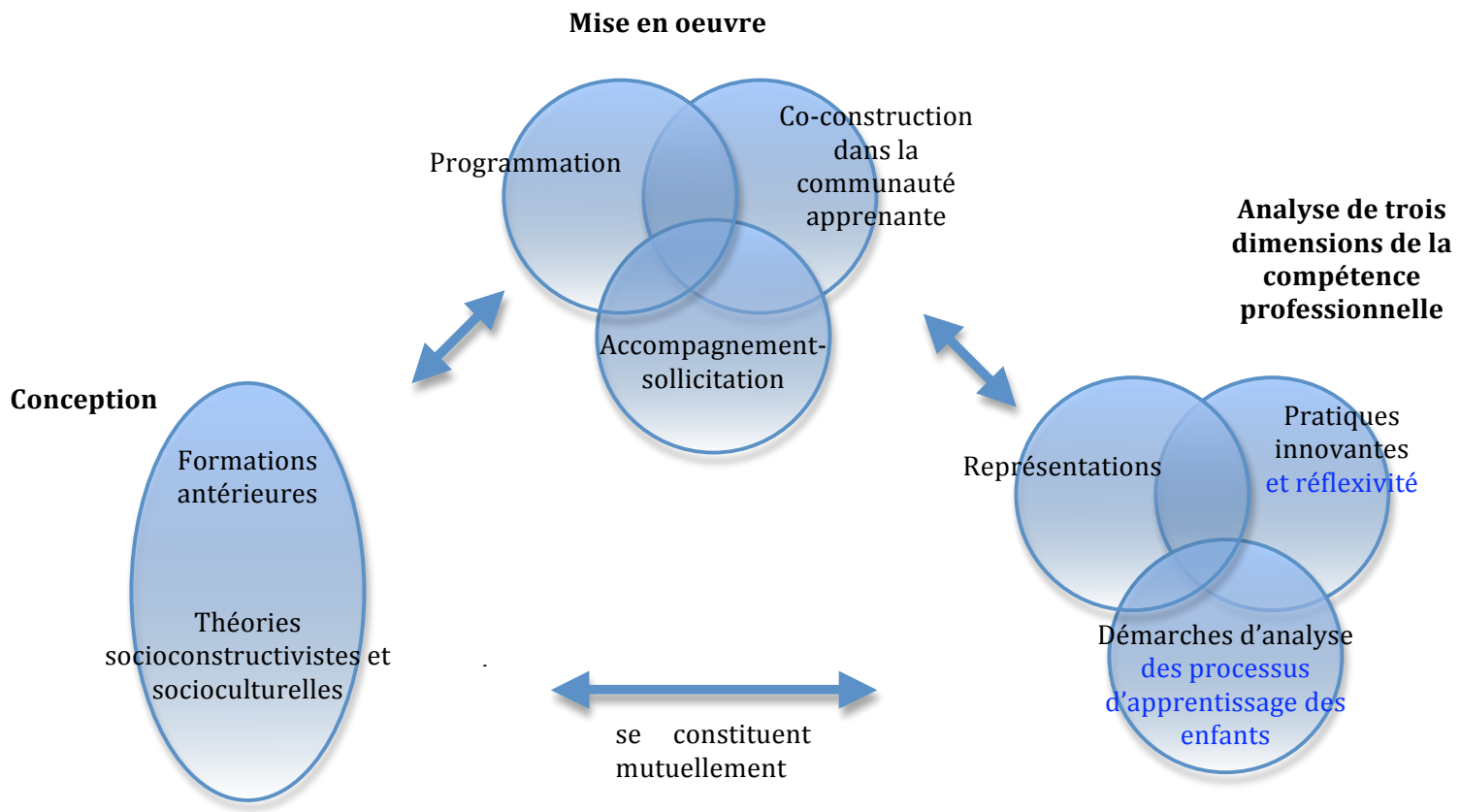
Nous avons décrit dans ce travail une recherche-action qui a consisté à concevoir, mettre en œuvre et analyser la formation continue pour enseignants du préscolaire et du primaire 'Ecole multilingue' au Luxembourg, pays plurilingue par excellence. La figure 11.1 représente le processus de conception - mise en œuvre - analyse et détaille les éléments que nous avons étudiés et conceptualisés dans cette étude[91].

Conception : Formations continues antérieures sur le plurilinguisme et théories socioconstructivistes et socioculturelles ; grille descriptive C-IMOE-R

La description, l'analyse critique et la comparaison d'une douzaine de formations continues sur le plurilinguisme et de leurs évaluations ont contribué (1) à adapter à nos besoins et à développer plus en avant la grille descriptive d'interventions éducatives IMOE que nous avons empruntée à d'autres chercheurs et (2) à établir une première liste de caractéristiques d'une formation qui favorise le développement professionnel concernant le plurilinguisme des élèves. La grille élargie C-IMOE-R comprend les catégories : 'Contexte', 'Intentions', 'Médiation', 'Outils', 'Effets réalisés', 'Recherche/Evaluation' pour décrire les différentes dimensions constitutives des formations (cf. chapitre 1).

[91] Nous rappelons que les 'bulles' représentent les processus étudiés que nous supposons être en interaction et se transformant mutuellement.

Figure 11.1 : Formation-recherche 'Ecole multilingue'



Le cadre socioconstructiviste et socioculturel que nous avons adopté nous a amenée à conceptualiser la pédagogie du plurilinguisme et le développement professionnel des enseignants de manière particulière et à mettre l'accent (1) sur le 'situement' de la formation à l'intérieur d'une communauté apprenante, (2) sur un accompagnement qui adapte la formation en permanence en fonction des participants, (3) sur la sollicitation par la formatrice des participants et du groupe dans leur ZPD et (4) sur la mise à disposition d'un 'environnement riche', matériel et informatique, à destination des participants.

Avant la mise en œuvre, la programmation de la formation se présente de la manière suivante à l'aide de la grille C-IMOE-R :

Le contexte (C) est celui de l'enseignement fondamental au Luxembourg, caractérisé par la présence d'une très forte proportion d'enfants issus de l'immigration, et où chaque enfant est censé apprendre trois langues, très souvent en plus de sa langue première. Par rapport au contexte de recherche, la formation-recherche suit un projet d'exploration ethnographique sur le plurilinguisme des élèves de trois à neuf ans dans des classes luxembourgeoises. Par rapport au contexte institutionnel, elle se situe dans la phase de préparation de la réforme de l'enseignement fondamental, qui comprend l'élaboration d'un plan d'action pour les langues et qui a pris effet à la rentrée 2009.

Les intentions (I) concernent le développement des compétences professionnelles des enseignants dans le sens d'une meilleure prise en compte, d'une valorisation et d'une mise à profit du plurilinguisme des élèves, en particulier de leurs langues premières.

La médiation (M) porte sur des contenus tels théories d'enseignement-apprentissage de langues et pédagogie du plurilinguisme, contextes des élèves et pédagogie interculturelle, politique linguistique éducative et pratiques. La formation dure un an, à raison d'une séance de trois heures par mois. L'approche est active et collaborative; les participants s'échangent, collaborent entre eux et rencontrent des personnes-ressources concernant le plurilinguisme. Formation et pratique sont articulées par la mise en œuvre de projets plurilingues dans les classes des

participants. Une approche réflexive et de recherche est adoptée ; les participants discutent et réfléchissent en grand groupe et analysent des extraits vidéo en petits groupes. La formation prépare et encourage les enseignants à partager les idées et pratiques innovantes plurilingues avec d'autres enseignants.

Les outils de médiation (O) sont des outils 'organisateurs' (par exemple plan de formation et ordres du jour), ainsi que des outils 'formateurs' (par exemple livres et matériel didactique, plate-forme Internet, présentations ppt sur des thèmes spécifiques, extraits de textes théoriques).

La recherche/évaluation (R) tend à répondre aux questions : Quel est le développement professionnel qui a lieu au cours de la formation ? Quels sont les processus, et quelles sont les caractéristiques de la formation qui favorisent un tel développement ? Un volet de la recherche consiste à accompagner la formation ; un autre volet consiste à l'analyser après son déroulement. La recherche accompagnant la formation opère à l'aide d'analyses intermédiaires, effectuées par la formatrice-chercheure après chaque séance de formation, permettant d'adapter la suite de la formation aux besoins constatés. La recherche sur la formation combine différents types de recueil de données : enregistrements des séances de formation et de séances plurilingues dans les classes des participants, questionnaire aux participants, journal de bord. Elle combine également différentes méthodes d'analyse : analyse thématique, procédés de la théorisation ancrée, éléments de l'analyse des interactions et de l'analyse des pratiques. L'analyse porte sur les représentations et pratiques des enseignants, sur leurs démarches d'analyse et leur réflexivité, ainsi que sur la consolidation/évolution de leur développement professionnel un certain temps après la formation.

(cf. chapitres 1-3).

Mise en œuvre/'dispositif situé' : déroulement, thèmes traités dans la communauté apprenante et analyses intermédiaires

La formation est mise en œuvre dans le cadre des formations continues offertes par le MENFP du Luxembourg. Les huit participants sont cinq enseignantes, une assistante pour la langue luxembourgeoise et deux enseignants travaillant dans les

différents cycles de l'enseignement fondamental[92], dans quatre écoles réparties sur le pays et localisées dans des régions à statuts socio-économiques différents ; tous ont plus de 50% d'enfants non luxembourgeois dans leurs classes et ont eux-mêmes des expériences avec cinq à huit langues et, pour certains, une expérience migratoire.

Les descriptions et les analyses intermédiaires des séances de formation ont permis d'élaborer une première liste des thèmes principaux de la formation ; nous avons distingué les thèmes traités à l'initiative de la formatrice, ceux traités sous forme de 'débats contradictoires'[93] lancés par les participants et ceux traités sous forme de 'discussions heuristiques'[94] lors de l'analyse d'extraits vidéo en petits groupes de participants.

Les analyses intermédiaires des séances de formation, fondées sur les transcriptions des mêmes séances et sur le journal de bord de la formatrice, nous ont permis de caractériser les types de 'contingences' qui ont été notées par la formatrice, notamment les imprévus techniques et organisationnels, les besoins des participants, ainsi que les réflexions de la formatrice.

(cf. chapitre 4)

Analyse et résultats : Développement professionnel en termes de représentations, de démarches d'analyse, de pratiques et de réflexivité. Processus de co-construction et d'accompagnement-sollicitation. Caractéristiques favorables de la formation.

Afin de cerner le développement professionnel des participants, nous avons étudié dans un premier temps (1) leurs représentations, portant sur les pratiques plurilingues, l'apprentissage plurilingue et le contexte politique, institutionnel et

---

[92] L'enseignement fondamental regroupe précoce (3-4 ans), préscolaire (4-6 ans) et primaire (6-12 ans).

[93] Débat contradictoire : débat en grand groupe, lancé par un des participants qui exprime un désaccord ou un dilemme.

[94] Discussion heuristique : discussion en petit groupe qui porte sur l'extrait vidéo d'une activité langagière en classe et qui se caractérise par un retour fréquent à l'extrait dans le but de répondre à des questions que les participants se posent.

socioculturel et (2) leurs démarches d'analyse portant sur les processus d'apprentissage des élèves, telles qu'elles se sont configurées au cours de la formation. D'après les questionnaires, la formation a apporté aux participants la confirmation de leurs idées, un enrichissement des connaissances et une meilleure compréhension concernant la pédagogie plurilingue, ainsi que le développement d'une attitude positive et de l'intention de continuer dans la direction indiquée par la formation. L'analyse de l'intégralité des transcriptions des séances de formation, effectuée selon les principes de la théorisation ancrée à l'aide de l'outil informatique NVivo8, montre que les participants ont co-construit des représentations au cours des différentes activités de la formation, et des démarches d'analyse au cours des travaux en groupe portant sur des extraits vidéo. Les représentations construites et transformées portent sur l'intégration des langues maternelles des enfants, sur le fait de partir des enfants et sur le fait de repenser l'enseignement. Les concepts de 'ressources' et de 'construction de sens' font l'objet de co-constructions riches ; la représentation portant sur les instructions officielles est reconstruite de manière plus positive ; la représentation portant sur le plurilinguisme comme chance pour apprendre est consolidée et enrichie tout au long de la formation. Les démarches d'analyse co-construites consistent à poser des questions, à chercher des réponses et à construire de nouvelles compréhensions à propos des processus d'apprentissage observés dans les extraits vidéo.

(cf. chapitres 6-7)

Nous avons étudié par ailleurs les processus de co-construction des représentations et des démarches d'analyse auprès des participants, ainsi que les processus d'accompagnement-sollicitation par la formatrice. L'analyse interactionnelle d'une séquence vidéo portant sur une 'discussion heuristique' entre deux enseignantes, permet de caractériser les processus de co-construction par (1) un étonnement partagé à propos d'un ou plusieurs incident(s) critique(s) et un échange (comprenant plusieurs tours de parole) sur l'incident, (2) une recherche d'explications étayée par des retours répétés sur l'extrait vidéo et l'énonciation d'idées pour l'interprétation et pour la construction d'une base partagée de

représentations, (3) la répétition, reformulation, extension, transformation et/ou contestation des idées évoquées par l'autre. La comparaison avec les autres 'discussions heuristiques' et avec les 'débats contradictoires' qui ont eu lieu pendant la formation, révèle que d'autres types de co-constructions, moins approfondies, ont été à l'œuvre lorsqu'aucun extrait vidéo n'a été utilisé et/ou lorsqu'aucun incident critique n'a été identifié. L'analyse thématique des analyses intermédiaires des séances de formation, et l'analyse de l'intégralité des transcriptions des séances de formation, effectuée à l'aide de procédés de la théorisation ancrée, ont permis de caractériser les interventions de la formatrice, ainsi que quatre fonctions d'accompagnement-sollicitation qui regroupent ces interventions. Les quatre fonctions sont : poser un Cadre (C), effectuer des Ajustements (A), travailler dans la ZPD (Z), préparer le Transfert (T) des compétences construites. Sur la base de ces quatre fonctions, nous avons introduit le sigle 'CAZT' pour désigner le processus d'accompagnement-sollicitation.
(cf. chapitres 8, 10)

Nous avons étudié également les pratiques innovantes plurilingues et la réflexivité des participants. D'après les questionnaires, il y a eu lors de la formation une multiplication et systématisation des pratiques déjà mises à l'essai avant la formation et un développement de nouvelles pratiques. Les analyses, effectuées à l'aide de deux grilles développées à cet effet – une grille descriptive des pratiques et une grille descriptive des 'thèmes personnels' des participants - et à l'aide d'une grille de lecture des degrés de réflexivité (Ward & McCotter, 2004) montrent que : (1) Les pratiques plurilingues se caractérisent par l'utilisation de quatre à huit langues, la production d'un produit plurilingue (pièce de théâtre, dictionnaire, CD audio, livre de cuisine), des rituels et habitudes en plusieurs langues (en particulier le recours aux langues premières et le changement de langue pour communiquer), la mise en œuvre de processus complexes, souvent collaboratifs, laissant beaucoup d'initiative aux enfants et engageant des ressources et stratégies diverses et multiples, enfin la motivation, la créativité et la persévérance des élèves. (2) Les pratiques de quatre participants impliquent les élèves dans les prises de décisions et

systématisent leur collaboration et l'intégration de leurs langues et intérêts ; ce sont des pratiques à grand potentiel transformatif qui touchent l'ensemble de l'enseignement, et non seulement les moments plurilingues intercalés. (3) Cinq participants ont formulé des défis - idéaux, problématiques et objectifs de développement professionnel - qu'ils ont réussi à traiter dans leur pratique, tandis que les autres ont frôlé plutôt que traité les leurs. (4) Le degré de réflexivité de la plupart des participants est essentiellement 'dialogique', ce qui correspond à un questionnement des propres pratiques dans le but d'améliorer les processus d'apprentissage des enfants ; une personne a une réflexivité plutôt 'routine', impliquant la remise en cause d'éléments extérieurs à elle-même, avec une tendance 'dialogique' qui se manifeste lors de la mise en œuvre du projet plurilingue ; une personne a atteint au cours de la formation une réflexivité 'transformative', correspondant à un questionnement de fond, une analyse critique et/ou la délégation d'une partie du pouvoir aux élèves ; trois des participants 'dialogiques' montrent une tendance 'transformative'. (5) Les participantes à réflexivité 'transformative' ou 'tendance transformative' sont les mêmes qui ont réussi à traiter leurs défis dans la pratique, et qui ont mis en œuvre des pratiques 'à fort potentiel transformatif', ce qui renforce l'idée selon laquelle réflexivité et pratiques sont fortement liées. (6) Les analyses d'extraits vidéo ont favorisé le volet réflexif et la démarche de recherche des participants, même s'il n'y a pas toujours eu identification d'incidents critiques – tous les participants ont mis au cœur de leur analyse les processus d'apprentissage, les ressources et stratégies des enfants.

Nous avons enfin étudié la stabilisation/évolution professionnelle des enseignants six mois ou un an après la formation, et le constat est que les participants ont tous, sauf une enseignante à réflexivité plutôt 'routine', maintenu leurs nouvelles pratiques plurilingues. Les participantes à réflexivité 'transformative' ou 'tendance transformative' et un autre participant se sont engagés dans la diffusion des idées et pratiques plurilingues.

(cf. chapitre 9)

Les questionnaires ont porté un éclairage sur la perception des participants concernant les caractéristiques de la formation ayant contribué à leur développement professionnel: (1) les analyses d'extraits vidéo, les rencontres, les projets plurilingues et les échanges en grand groupe, ont suscité l'intérêt, la réflexion et l'envie des participants et les ont aidés dans leur pratique ; (2) les textes et le matériel didactique mis à disposition, ont été utiles et intéressants pour plusieurs participants. La plate-forme Internet, par contre, n'aurait pas contribué au développement professionnel. (cf. chapitre 5).

Ces analyses étayent la pertinence d'une conceptualisation du développement professionnel en termes de représentations, démarches d'analyse et manières de concevoir et de mettre en œuvre des pratiques innovantes, et elles confirment l'importance de l'analyse d'extraits vidéo de pratiques et de la conception et mise en œuvre de projets plurilingues pour favoriser un tel développement professionnel. Les caractéristiques de la formation qui se sont avérées importantes pour l'analyse d'extraits vidéo sont : le travail en dyade ou triade, la référence à des questions de recherche définies avec la formatrice, la préparation en vue d'une présentation au grand groupe, ainsi que la 'volonté collaborative et heuristique' des participants, leurs ressources professionnelles et personnelles et leurs dispositions actuelles, enfin l'identification et le traitement d'incidents critiques dans les extraits analysés. Les caractéristiques de la formation qui se sont avérées importantes pour la conception et la mise en œuvre des projets plurilingues sont : la planification accompagnée, la mise en relation explicite avec les thèmes traités en formation, la réflexion préalable sur le développement professionnel visé (ZPD) et la recherche sur les pratiques (formulation de questions de recherche, planification d'une intervention sous forme d'activités plurilingues, prélèvement de données, analyse d'extraits vidéo). La durée d'un an et la fréquence mensuelle des séances paraissent appropriées pour mettre en route des processus de changement qui continuent à avoir de l'effet un an après la formation. De même, la séance d'information préalable en juillet parait judicieuse en ce qu'elle a permis aux participants d'exprimer leurs

attentes, de comprendre ce qui était attendu d'eux et de s'approvisionner en textes relatifs aux thèmes de la formation, qu'ils ont pu parcourir durant l'été.

Les analyses réalisées ouvrent de nouvelles pistes pour de futures formations-recherches. En effet, la formatrice – ou le formateur - pourrait proposer l'identification et l'exploitation d'incidents critiques comme moyen explicite pour co-construire des savoirs professionnels à propos des processus d'apprentissage des enfants. Elle – ou il - pourrait accompagner ces processus afin de réguler par exemple la négociation des rôles entre participants, dont on sait maintenant qu'elle joue un rôle déterminant dans le processus de co-construction. De même, elle – il - pourrait introduire la grille de lecture des degrés de réflexivité comme outil pour une réflexion sur le développement professionnel au cours de la formation. Une autre chose à retenir est le fait que les participants relèvent les défis pratiques qu'ils ont formulés eux-mêmes plutôt que ceux formulés par la formatrice, ce qui nous donne à penser que le rôle de la formatrice pourrait consister à expliciter le travail dans la ZPD qu'elle propose d'effectuer et à assister les participants lors de la définition de leurs propres défis. Ensuite, en considérant le grand nombre d'incidents techniques qui se sont produits lors de la formation et face auxquels il y a eu des solutions de rechange parfois peu satisfaisantes, remettant plusieurs fois à la séance prochaine ce qui aurait pu être fait tout de suite, on peut se demander si une telle formation ne nécessiterait pas l'assistance d'une personne qui prendrait en charge le fonctionnement des ordinateurs, logiciels de lecture de films numériques, connexions Internet et de la plate-forme.

Enfin, ces analyses soulèvent des questions. Ainsi, la formatrice n'a pas accompagné la mise en œuvre des projets sur le terrain ; elle s'est rendue une fois dans chacune des classes afin d'avoir une impression globale de ce qui s'y passe et afin de mieux situer dans leur contexte les enregistrements vidéo des pratiques. On peut se poser la question de savoir si un accompagnement sur le terrain approfondirait le processus de changement comme le signalent Vivet et Avci-Werning (Avci-Werning

et al., 2006; Vivet, 2003) à propos de formations que nous avons analysées au départ (LDIP, TESSLA).

D'autres questions qui nous interpellent sont les suivantes :

- Si les participants avaient été des personnes ni sensibilisées, ni spécialement motivées pour le plurilinguisme, quelles auraient été les adaptations nécessaires concernant la programmation et les ajustements en cours de formation, et quels auraient été les résultats dans ce cas-là ?
- A quoi sert une innovation qui reste l'apanage d'un petit nombre de personnes, même si des efforts ont été faits pour la diffusion des idées et le partage des pratiques ? Pourra-t-elle se maintenir dans une sorte d'équilibre 'gratifiant', c'est-à-dire pourra-t-elle nourrir plutôt qu'épuiser ses pourfendeurs ?

En début de réponse à la première des deux questions, nous renvoyons au projet de recherche Pluri-L, porté par une équipe de chercheurs des universités de la région des Pays de la Loire, actuellement en cours, qui vise entre autres la sensibilisation et le changement des pratiques auprès d'enseignants non encore dévolus au plurilinguisme (Tupin & al, 2009). Nous sommes d'avis qu'un bon mélange entre 'militants pour le plurilinguisme' et personnes 'neutres', voire sceptiques, serait probablement la meilleure formule, car dans le cas idéal, une formation vise également des personnes non encore sensibilisées - c'est ce que nous avions l'intention de faire, mais les enseignants non sensibilisés ont d'autres priorités et font d'autres choix concernant leur formation continue. Ceci poserait alors le double défi d'attirer les non-initiés et d'adapter les processus de manière à mobiliser et soutenir la 'tendance affective et volitive' des uns et des autres. Nous pensons aussi que ce serait intéressant de réunir dans une telle formation des enseignants expérimentés et de futurs enseignants en formation initiale, comme cela a été fait dans certaines des formations analysées auparavant (DECOPRIM, *Multilingual education*) (Gretsch, 1999; Schecter & Cummins, 2003). Ceci poserait, dans le contexte luxembourgeois, le défi d'organiser une formation en collaboration entre deux institutions : l'université dépendant du Ministère de la Culture, de

l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et l'Institut de formation continue dépendant du MENFP.

En amorce de réponse à la deuxième question (à quoi sert une innovation qui reste l'apanage d'un petit nombre de personnes, et à quelles conditions pourra-t-elle se maintenir ?), nous renvoyons à l'idée de la création de réseaux d'échanges pédagogiques, mentionnée par nous-mêmes et par des chercheurs que nous avons cités (Avci-Werning et al., 2006), qui permettent aux enseignants engagés de se ressourcer mutuellement.

En dernier lieu, nous relevons l'aspect de la méthodologie de recherche. Pour répondre à la question complexe de savoir si les volets conceptuel, réflexif et pratique de la compétence professionnelle ont évolué et comment, et pour relier les changements identifiés aux caractéristiques de la formation, nous nous sommes engagée dans une véritable aventure méthodologique.

Nous avons combiné différentes méthodes de recueil et d'analyse de données, croisé les résultats obtenus, utilisé et développé un certain nombre d'outils descriptifs et analytiques et élaboré des produits intermédiaires qui constituent un premier traitement des données, afin d'appréhender et de maitriser un corpus hétérogène et assez volumineux. Le tableau 11.1 donne un aperçu général des éléments constitutifs et des résultats de la démarche de recherche.

Les outils descriptifs sont : les grilles descriptives des formations C-IMOE-R, des pratiques innovantes, des 'thèmes personnels' des participants. Les outils d'analyse sont des outils de la théorisation ancrée, de l'analyse thématique, de l'analyse des interactions et de l'analyse des pratiques, ainsi que l'outil informatique NVivo8 et la grille d'analyse intermédiaire. Les produits/outils intermédiaires sont les descriptions et le tableau comparatif des formations antérieures, les descriptions et analyses intermédiaires des séances de formation, les résumés des présentations, les 'débats contradictoires' et 'discussions heuristiques', la liste des thèmes traités en formation, le tableau des 'contingences' relevées par la formatrice, et autres.

Tableau 11.1 : Vue d'ensemble de la recherche sur la formation – processus et résultats

Processus étudié	Données	Produits intermédiaires	Outils descriptifs	Outils d'analyse	Méthode d'analyse		(Présentation des) Résultats
Conception de la formation-recherche par la formatrice (chapitre 2)	Littérature scientifique sur formations continues	Fiches descriptives des formations	C-IMOE-R (d'après Sellenet & Weil-Barais)		Analyse thématique		Tableau comparatif des formations Description de la formation 'Ecole multilingue'
'Dispositif situé' : mise en œuvre dans la communauté apprenante (chapitre 4)	Questionnaire renseigné par les participants après la formation				Analyse thématique		Appréciation par les participants des éléments de la formation qui ont contribué à leur développement professionnel
	Transcriptions des séances de formation	Résumés des séances de formation Analyses intermédiaires et résumés des débats contradictoires et des discussions heuristiques		Grille d'analyse intermédiaire	Analyse thématique		Description de la mise en œuvre de la formation Liste des thèmes principaux traités en formation
Représentations des participants (chapitre 6)	Questionnaire renseigné par les participants après la formation				Analyse thématique	Croise-ment	Appréciation par les participants de leur changement de pensée
	Transcriptions des séances de formation				Théorisation ancrée		Représentations co-construites et transformées
Démarches d'analyse des participants, portant sur des extraits vidéo (chapitre 7)	Transcriptions des séances de formation				Théorisation ancrée		Démarches d'analyse, portant sur les processus d'apprentissage des élèves, co-construites par les participants
Co-construction en petits groupes de participants à propos d'un extrait vidéo (chapitre 8)	Transcription et enregistrement vidéo d'une séquence d'un travail en petit groupe	Liste des travaux en groupe portant sur des extraits vidéo			Analyse des interactions		Caractéristiques du processus de co-construction Caractéristiques favorables de la formation

Pratiques innovantes plurilingues, pratiques au-delà de la classe et réflexivité des participants (chapitre 9)	Questionnaire renseigné par les participants après la formation				Analyse thématique	Croise-ment	Appréciation par les participants de leur changement de pratiques
	Enregistrement des pratiques, produits des projets plurilingues, *webfolios*	Fiches descriptives des pratiques vidéo-enregistrées	Grille descriptive des projets plurilingues enregistrés Grille descriptive des pratiques innovantes plurilingues		Analyse des pratiques		Caractérisation des pratiques innovantes et identifcation des degrés de réflexivité Caractéristiques favorables de la formation
	Transcriptions des séances de formation	Résumés des séances de formation Analyses intermédiaires et résumés des débats contradictoires et des discussions heuristiques	Grille descriptive des 'thèmes personnels' des participants	Grille d'analyse des degrés de réflexivité (d'après Ward & McCotter)	Analyse thématique		Traitement par les participants de leurs 'thèmes' dans leur pratique ; leur degré de réflexivité
Accompagnement-sollicitation par la formatrice (chapitre 10)		Analyses intermédiaires			Analyse thématique	Croise-ment	Tableau : Types d'interventions de la formatrice
	Transcriptions des séances de formation				Théorisation ancrée		Tableau : CAZT (Cadre-Ajustements-ZPD-Transfert) et interventions

Nous assumons cette pluralité et cette créativité méthodologiques. Elles nous ont permis de montrer et de conceptualiser le développement professionnel des enseignants et de relever les caractéristiques favorables de la formation de manière plus fine, plus riche et plus 'objective' que si nous nous étions limitée aux réponses que les participants ont données au questionnaire passé après la formation.

Cependant, pour une formation subséquente, nous pensons pouvoir faire l'économie d'une méthodologie passant par la transcription intégrale des séances de formation (et par l'encodage de la totalité des transcriptions). Si ce procédé nous a permis d'obtenir les résultats visés par la recherche, il a le double désavantage d'être long à mettre en œuvre et de ne pas impliquer les participants dans le processus de recherche sur la formation.

En nous projetant dans une formation ultérieure qui s'appuierait sur les résultats de la recherche présentée, nous pensons que nous pourrions envisager, à côté des caractéristiques de la formation que cette étude a permis de relever comme pertinentes, un travail sur l'écrit des participants (Cros, 2006). Nous voyons les avantages de l'écriture sur plusieurs plans : (1) un corpus plus léger, plus facile à manier, contenant ce qui est essentiel aux yeux des participants ; (2) une meilleure implication des participants dans les réflexions sur leurs propres processus et sur les processus de formation, ainsi que dans la préparation d'un partage des idées avec d'autres enseignants, extérieurs à la formation ; (3) des traces personnalisées, et non traitées par la formatrice, auxquelles les enseignants peuvent recourir à tout moment. Nous avons souligné dans l'analyse que les participants relèvent plus facilement les défis formulés par eux-mêmes, et nous pensons que cela se passe de la même façon pour les traces écrites, qui sont plus proches de la 'tendance affective et volitive' du participant lorsque c'est lui qui les a rédigées.

Dans le cas de l' 'Ecole multilingue', la formatrice a utilisé les enregistrements des séances de formation pour préparer les séances suivantes, le bilan et le fascicule. Ceci a d'une certaine manière dispensé les participants d'écrire. Une plate-forme Internet, améliorée de façon à être plus '*user friendly',* pourrait constituer une des

motivations possibles pour écrire, afin d'interagir à distance, entre les séances de formation, par exemple à propos de débats contradictoires déclenchés à l'initiative d'un des participants ou à propos de la planification et mise en œuvre des projets plurilingues.

D'autres recherches en cours sur la formation continue d'enseignants portant sur le plurilinguisme des élèves, apporteront certainement des compléments intéressants à notre travail sur l' 'Ecole multilingue' (Martins & Andrade, 2010; Moumtzidou, 2010).

Références

Abdallah-Pretceille, M. (1986; 2004). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

Agar, M. (2006). Culture: Can yo take it anywhere? [Electronic Version]. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*. Retrieved 09.01.2011 from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/agar.pdf.

Agar, M. (2008). A Linguistics for Ethnography. Why not Second Languaculture Learning and Translation? [Electronic Version]. *Journal of Intercultural Communication*. Retrieved 09.01.2011 from http://www.immi.se/intercultural/.

Ailincai, R., & Weil-Barais, A. ((non publié)). Former les parents : quels modèles d'intervention dans un contexte social en évolution?

Alava, S. (2000). *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation?* Bruxelles: De Boeck.

ALPME. Advanced Level Programme in Multilingual Education. Retrieved 21.12.09, from http://www.upf.edu/dtf/alpme/cases/framework.htm

Altrichter, H., & Posch, P. (2009). Action Research, Professional Development and Systemic Reform. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 213-225). London, Thousand Oaks, California, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Ltd.

Androulakis, G., Beckmann, C., Blondin, C., Fagnant, A., Goffin, C., Gorecka, J., Martin, R., Mattar, C., Meißner, F.-J., Mosorka, E., Nowicka, A., Pelt, V., Schröder-Sura, A., Skrivanek, H., Wilczy, W., & Wojciechowska, B. (2007). *Pour le multilinguisme: exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*. Projet soutenu par la Commission européenne. Action Socrates N°2005-2397/001-001 S02 610BGE. Liège: Editions de l'Université.

Ardoino, J. (2003). La recherche-action, une alternative épistémologique. Une révolution copernicienne. In P.-M. Mesnier & P. Missotte (Eds.), *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 41-50). Paris: L'Harmattan.

Ash, D., & Levitt, K. (2003). Working within the Zone of Proximal Development: Formative Assessment as Professional Development [Electronic Version]. *Journal of Science Teacher Education*, *14 (1)*, 1-25. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Retrieved 03.08.10 from http://people.ucsc.edu/~dash5/publications/pubs/ash_lev.pdf.

Avci-Werning, M. (2006). ABC of intercultural awareness. In A. Hancock, S. Hermeling, J. Landon & A. e. Young (Eds.), *Building on Language Diversity with Young Children. Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition (TESSLA)* (pp. 249-254). Wien, Zürich, Berlin: LIT Verlag.

Avci-Werning, M., Dirim, I., Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (2006). Supporting language development for bi-/plurilingual children at school entry. In-service training for primary and nursery school teachers and modules for teacher students. In A. Hancock, S. Hermeling, J. Landon & A. Young (Eds.), *Building on Language Diversity with Young Children. Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition (TESSLA)* (pp. 127-166). Wien, Zürich, Berlin: LIT Verlag.

Baillauquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 41-62). Bruxelles: De Boeck.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*: Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.

Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Holquist M., ed., Emerson, C. & Holquist, M., trans. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (Emerson. C. & Holquist, M., eds. ; McGee, V.W., trans.). Austin: University of Texas Press.

Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). Guide for the development of language education policies in europe: from linguistic diversity to plurilingual education [Electronic Version]. Retrieved 16.04.10 from http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf.

Bertemes, J., Blanke, I., Boehm, B., Brunner, M., Burton, R., Faber, T., Keller, U., Lanners, M., Martin, R., Reichert, M., Ries, E., & Schock, C. (2007). *PISA 2006. Rapport national Luxembourg*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques (SCRIPT); Université du Luxembourg, Unité de Recherche EMACS.

Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue: primauté des données et construction de savoirs. *Le français dans le monde, Numéro spécial: Les interactions en classe de langue*, 42-53.

Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington: Georgetown University Press.

Boutte, J.-L. (2008). Introduction - De Taylor au KM, quelle(s) approche(s) de la compétence? *Questions vives en Education et Formation, 5*(10), 11-14. Aix-Marseille: Université de Provence.

Brendel, M., Elcheroth, S., Hilger, M., Noesen, M., & Scuto, D. (2008). Eis Schoul. L'inclusion de tous les enfants : un défi à relever. In D. Schronen & R. Urbé (Eds.), *Sozialalmanach. Schwerpunkt : Kinderarmut und Bildung* (pp. 303-313). Luxembourg: Confédération Caritas Luxembourg asbl.

Bronckart, J.-P., & Bulea, E. (2005). Coda: pour une approche dynamique des compétences (langagières). In B. Jean-Paul, E. Bulea & M. Pouliot (Eds.),

Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences ? (pp. 193-228). Lille: Presses du Septentrion.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

Cambra, M. (en préparation). *Formation des enseignants pour une éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle, 5*(1), 65-90.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörinez, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2007). *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV. Centre européen pour les langues vivantes.

Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues - principes, modalités, perspectives. *Les cahiers de l'Acedle, 2, recherches en didactique des langues, colloque ACEDLE, juin 2005*, 319-331.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe [Electronic Version]. Retrieved 27.03.10 from http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf.

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Editions Didier.

CCE. (2003). Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006 [Electronic Version]. Retrieved 27.03.10 from http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf.

CCE. (2005). Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme [Electronic Version]. Retrieved 16.04.10 from http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:FR:PDF.

CE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

CE. (2005-2006). *Profil de la politique linguistique éducative. Grand-Duché de Luxembourg*. Conseil de l'Europe, Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la formation professionnelle. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications Ltd.

CLIL. Content and Language Integrated Learning. Matrix. Retrieved 28.03.10, from http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methodes in Education*. London: Routledge Falmer.

Conteh, J. (2006). Erfolgreich in der Vielfalt – Theorien zu Kultur, Sprache, Lernen im Klassenzimmer der Grundschule. In P. Mecheril & T. Quehl (Eds.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (pp. 193-212). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Conteh, J., Gregory, E., Kearney, C., & Mor-Sommerfeld, A. (2005). *On writing educational ethnographies. The art of collusion*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.

Cordesse, J. (2006). *Déchiffrer l'invisible des signes d'apprentissage des langues. Pédagogie de l'égalité des intelligences*. Thèse de doctorat. Perpignan: Université de Perpignan, Département des Sciences humaines et sociales.

Cordesse, J. (2009). *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues. A l'école de Babel, tous polyglottes*. Lyon: Chronique sociale.

Cros, F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

Cummins, J. (2000a). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? [Electronic Version]. Retrieved 27.03.10 from http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm.

Cummins, J. (2000b). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2006). Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy. In O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization* (pp. 51-68). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Dejean-Thircuir, C. (2009). Indices de co-construction des connaissances en situation d'apprentissage collaboratif à distance [Electronic Version]. Retrieved 27.01.10 from http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-dejean-thircuir.pdf.

Denos, C., Toohey, K., Neilson, K., & Waterstone, B. (2009). *Collaborative research in multilingual classrooms*. Bristol (UK), Tonawanda (USA), North York, Ontario (Canada): Multilingual Matters.

Dierendonck, C., Martin, R., Meyers, C., Noesen, M., & Poncelet, D. (2008). Quelle place pour l'école dans la société luxembourgeoise de demain? In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers & M. Noesen (Eds.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 477-518). Bruxelles: De Boeck.

Dinvaut, A. (2008). *La didactique plurilingue des langues: obstacles et propositions*. Thèse de doctorat. Lyon: Université Lyon II, Département des Sciences du Langage.

Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur

Durat, L., & Mohib, N. (2008). Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement dans l'agir. *Questions vives en Education et Formation, 5*(10), 25-42. Aix-Marseille: Université de Provence.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Westport: Ablex Publishing.

Edwards, V. (1998). *The Power of Babel: Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books Ltd.

Edwards, V. (2009). *Learning to be literate. Multilingual perspectives*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Egli Cuenat, M. (2009). Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants et Profil européen. Commission européenne, Semlang, Université d'été [Electronic Version]. Retrieved 28.03.10 from http://www.semlang.eu/Telechargement/Textes/SemLang%20-%20Egli%20Cuenat.pdf.

Ehrhart, S., Hélot, C., & Le Nevez, A. (2010). *Plurilinguisme et Formation des Enseignants. Plurilingualism and Teacher Education. Une approche critique. A critical approach*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Elcheroth, S. (2004). *Les instituteurs luxembourgeois et l'enseignement du français. Entre souci de la forme et transaction du sens.* Mémoire de DEA en Sciences de l'Education. Université René Descartes, Paris 5, Sorbonne.

Fehlen, F. (2009). *BaleineBis - Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation. Luxemburgs Sprachenmarkt im Wandel*. Luxembourg: RED Recherche Etude Documentation N°12, SESOPI Centre Intercommunautaire.

Fixmer, P. (2008). La représentation sociale du multilinguisme dans le domaine scolaire au Luxembourg. In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers & M. Noesen (Eds.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 291-310). Bruxelles: Be Boeck.

Frisch-Desmarez, C., & Vervier, J. F. (2003). Le multilinguisme comme condition d'apprentissage au Luxembourg. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 51*, 329-335.

Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzman, M. E. (2006). *Imagining multilingual schools. Languages in Education and Glocalization*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Malden, USA: Blackwell Publishing Ltd.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gretsch, G. (1999). *DECOPRIM*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale, Commission Européenne: programme Socrates / Comenius.

Hancock, A., Hermeling, S., Landon, J., & Young, A. e. (2006). *Building on Language Diversity with Young Children. Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition (TESSLA)*. Wien, Zürich, Berlin: LIT Verlag.

Hawkins, E. W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness, 8*(3-4), 124-142.

Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy (Québec) Canada: Presses de l'Université du Québec.

Hufeisen, B., & Aronin, L. (2009). *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.

Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The journal of the learning sciences, 4* (1), 39-103.

Kelly, M., & Grenfell, M. (2005). Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence [Electronic Version]. Retrieved 28.03.10 from http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc489_fr.pdf.

Kenner, C. (2004). *Becoming biliterate. Young children learning different writing systems*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.

Kenner, C., & Hickey, T. (2008). *Multilingual Europe. Diversity and Learning*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.

Kenner, C., & Kress, G. (2003). The multisemiotic resources of biliterate children. *Journal of early childhood literacy, 3*(2), 179-202.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

Kersey, C., Di Eugenio, B., Jordan, P., & Katz, S. Modeling knowledge co-constructions for peer learning interactions [Electronic Version]. Retrieved 27.01.10 from http://nlp.cs.uic.edu/PS-papers/kscpal-its08.pdf.

Kervran, M. (2005). La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues [Electronic Version]. Retrieved 16.12.09 from http://www.ecml.at/mtp2/Lea/results/Othermaterials/Articles/dimension.pdf.

Kervran, M. (2010). Vers une didactique inclusive des langues à l'école. Communication au Colloque "Eveil aux langues, approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe.", EDILIC (05-07.07.10). Lausanne: Haute Ecole Pédagogique.

Kervran, M., Jonckheere, S., & Furlong, A. (2008). Langues et éducation au plurilinguisme: principes et avtivités pour la formation des enseignants. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M.-T. Vasseur (Eds.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (pp. 263-274). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London, New York: Routledge Falmer.

Kirsch, C. (2006). Young Children Learning Languages in a Multilingual Context. *International Journal of Multilingualism, 3*(4), 258-279.

Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge.

Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London and Oakville: Equinox.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Le Nevez, A., Hélot, C., & Ehrhart, S. (2010). Negotiating Plurilingualism in the classroom. In S. Ehrhart, C. Hélot & A. Le Nevez (Eds.), *Plurilinguisme et Formation des Enseignants. Plurilingualism and Teacher Education. Une approche critique. A critical approach* (pp. 5-24). Frankfurt am Main: Peter Lang.

LEA. Language Educator Awareness. Retrieved 26.12.09, from http://www.ecml.at/mtp2/LEA/...

Lieberman, A., & Miller, L. e. (2008). *Teachers in professional communities. Improving teaching and learning*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Lüdi, G. (2008). Objectif: des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 207-220). Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism, 6*(2), 154-167.

Mallet, J. (2008). Compétence collective, équipe apprenante et technologies. Probèmes culturels et éthiques sous-jacents. *Questions vives en Education et Formation, 5*(10), 123-136. Aix-Marseille: Université de Provence.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Eléments pour l'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques dans le champ des sciences de l'éducation [Electronic Version]. *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier-février-mars 2002. Retrieved 12.06.10 from http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_14.pdf.

Martin Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

Martins, F., & Andrade, A. I. (2010). Pratiques d'éveil aux langues et formation de maitres: une expérience en contexte portugais. Site EDILIC [Electronic Version]. Retrieved 15.09.10 from http://www.edilic.org/upload/fichiers/1243417139.pdf.

Masselter, G. (2004). La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire. Luxembourg: SCRIPT, MENFP [Electronic Version]. Retrieved 25.04.10 from http://www.script.lu/documentation/pdf/publi/formation_continue/foco_prescolaire_primaire_etude.pdf.

Maurer, M.-P. (2008). Létitia, d'origine portugaise, à l'école luxembourgeoise. *Education et sociétés plurilingues . Educazione e societa' plurilingui, 24*, 81-92.

Maurer, M.-P., & Roth-Dury, E. (2008). La place de l'ouverture aux langues dans un enseignement primaire visant l'apprentissage d'une L2 et d'une L3. Ouverture à la diversité linguistique à l'école luxembourgeoise In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M.-T. Vasseur (Eds.), *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions* (Vol. 2: Représentations et interventions, pp. 167-183). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Maurer-Hetto, M.-P. (2008). Struggling with the languages of the 'legitimate market' and the 'islets of liberty' (Bourdieu). A case study of pupils with immigrational background in the trilingual school-system of Luxembourg. *International Journal of Multilingualism, 0*(0), 1-17.

Maurer-Hetto, M.-P., Fixmer, P., & Boualam, R. (2007). *Baleine bis. Pratiques langagières dans le cadre de l'entourage familial des enfants entre 3 et 9 ans vivant au Luxembourg. Rapport d'une étude.* Luxembourg: Université du Luxembourg.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities. Professional strategies to improve student achievement*. New York, London: Teachers College, Columbia University.

MENFP. (2006). *Les socles de compétences. Document provisoire*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle.

MENFP. (2007). *Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009: contribuer au changement durable du système éducatif par le mise en oeuvre d'une politique linguistique éducative*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

MENFP. (2009a). *Les chiffres clés de l'éducation nationale 2007-2008*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la Formation Professionnelle.

MENFP. (2009b). Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental [Electronic Version]. *MEMORIAL, Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, RECUEIL DE LEGISLATION*. Retrieved 16.04.10 from http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0020/a020.pdf#page=4.

MENFP. (2010). Ouverture aux langues à l'école. Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles [Electronic Version]. Retrieved 16.04.10 from http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/100222_ouverture_langues/100222_ouverture_langues.pdf.

Mesnier, P.-M., & Missotte, P. (2003). *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris: L'Harmattan.

Mias, C. (2003). Praticien-chercheur. Le problème de la double posture. In P.-M. Mesnier & P. Missotte (Eds.), *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 291-306). Paris: L'Harmattan.

Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. USA: Swets and Zeitlinger Publishers.

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories. Second edition*. London: Hodder Arnold.

Moore, D. (2003). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Le Mesnil sur l'Estrée: Didier.

Moumtzidou, A. (2010). L'éveil aux langues dans la formation des enseignants grecs: enjeux et perspectives. Communication au Colloque "Eveil aux langues, approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe.", EDILIC (05-07.07.10). Lausanne: Haute Ecole Pédagogique.

Noffke, S., & Somekh, B. (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London, Thousand Oaks, California, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Ltd.

Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 153-180). Bruxelles: De Boeck.

Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 155-178). Oxford: Oxford University Press.

Pekarek-Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences. In J. P. Bronckart, E. Bulea & M. Puoliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 41-68). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Perregaux, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au coeur de la formation: vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle [Electronic Version]. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *N°4*, 173-182. Retrieved 27.0310 from http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Perregaux.pdf.

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & de Pietro, J.-F. (2003). *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP, 2 volumes.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (2003). L'analyse de pratiques en question [Electronic Version]. *Cahiers pédagogiques*, 416. Retrieved 22.10.09 from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_12.html.

Portante, D., Arend, B., Bodé, S., Elcheroth, S., Fixmer, P., Klein-Soares, I., Lick, P., Maurer-Hetto, M.-P., Max, C., Petesch, D., Roth-Dury, E., Stammet, B., & Sunnen, P. (2007). *Le plurilinguisme auprès des enfants jusqu'à neuf ans : Diversité linguistique, apprentissage du luxembourgeois et entrée dans la littératie. Rapport final.* Luxembourg: FLSHASE (Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'éducation), Université du Luxembourg.

Portante, D., Arend, B., Bodé, S., Elcheroth, S., Jaminet, J., & Mick, C. (2008). Défis – ressources – opportunités. Littératies plurilingues : diversité et avenirs socio-culturels des enfants. *D'Lëtzebuerger Land*, 19 septembre.

Portante, D., Arend, B., Bodé, S., Elcheroth, S., Jaminet, J., Mick, C., & Travers, J. (2009). *Littératies plurilingues. Analyse d'événements de littératie en termes de contextes d'apprentissages. Rapport intermédiaire*. Luxembourg: Université du Luxembourg.

Portante, D., Arend, B., & Elcheroth, S. (accepté). Co-construction d'espaces discursifs plurilingues en situations de littératie. *Les Cahiers du GEPE*, Strasbourg : Université de Strasbourg.

Rassool, N., Edwards, V., & Bloch, C. (2006). Language and development in multilingual settings: a case study of knowledge exchange and teacher education in South Africa. *Review of Education, 52*, 533-552.

Ritz, T., & Bodenmüller, D. (2009). Weiterbildungskonzept Passepartout. Pädagogische Hochschulen Bern, FHNW, Freiburg und Wallis [Electronic Version]. Retrieved 3.02.10 from http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/aus-und-weiterbildung.html

Rogoff, B. (1984). Introduction - Thinking and learning in social context. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition. Development in Social Context* (pp. 1-8). Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.

Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning Together. Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 388-414). Oxford: Blackwell.

Saunders, L., & Somekh, B. (2009). Action Research and Educational Change: Teachers as Innovators. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 190-201). London, Thousand Oaks, California, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Ltd.

Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Zürich: Bildungsverlag EINS/Orell Füssli Verlag AG.

Schecter, S. R., & Cummins, J. e. (2003). *Multilingual education in practice. Using diversity as a resource*. Portsmouth: Heinemann.

Schön, D. A. (1983; 1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot, Hants (GB): Ashgate Publishing Limited.

Schön, D. A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

Schwab, S., Weinmann, H., Bertschy, I., Egli Cuenat, M., Tomasini, D., Wepf, L., Suhr, S., & Ritz, T. (2009). Katalog von Kompetenzbeschreibungen für die Grundausbildung von Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten. Pädagogische Hochschulen Bern, FHNW, Freiburg und Wallis [Electronic Version]. Retrieved 28.03.10 from http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/aus-und-weiterbildung.html

Sellenet, C., & Weil-Barais, A. (2008). Evaluation d'outils et de dispositifs d'intervention dans le champ du travail social et de la formation des professionnels de l'enfance [Electronic Version]. Retrieved 16.12.09 from http://www.ouforep.fr/.

Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques: réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 125-140). Bruxelles: De Boeck.

Sorel, M. d. (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation*. Paris: L'Harmattan.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Swain, M. (2007). ''New'' Mainstream SLA Theory: Expanded and enriched. *The Modern Language Journal, 91*, 820-836.

TELL Training for Early Literacy Learning from www.tell.praesa.org

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. London & New York: Routledge Falmer.

Tupin, F., & al, e. (2009). Plurilinguisme: Pratiques, Représentations, Acquisition, Enseignement (PLURI-L). Projet régional de recherche. Présentation. Région des Pays de la Loire, Universités d'Angers, du Maine et de Nantes.

UNESCO. (2003). L'éducation dans un monde multilingue. Document cadre de l'UNESCO [Electronic Version]. Retrieved 28.03.10 from http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf.

UNESCO. (2007). Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du Sahel [Electronic Version]. Retrieved 28.03.10 from http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001496/149633F.pdf.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en éducation: approches théoriques [Electronic Version]. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*, 133-155. Retrieved 30.07.10 from http://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n1/012361ar.pdf.

van de Craen, P., & Perez-Vidal, C. (2003). Formation des enseignants pour les écoles plurilingues en Europe. Le projet ALPME : Programme de niveau avancé pour une éducation plurilingue. Bulletin d'information du CEL [Electronic Version]. Retrieved 28.03.10 from http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/craen-perez.html.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum : Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman.

Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston, Dordrecht, New York, London: Kluwer Academic Publishers.

Verenikina, I. (2003). Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research [Electronic Version]. Retrieved 03.08.10 from http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf.

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.

Vieira Rocha, E. (2004). *Construction d'une communauté apprenante dans le contexte de la réforme: le cas d'un récit de vie d'apprentissage d'une équipe-école au Brésil*. Thèse de doctorat. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'Education

Vivet, A. (2003). «Linguistic diversity in the Primary School» Un projet de formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle [Electronic Version]. *SCEREN - CNDP*. Retrieved 28.03.10 from http://www.sceren.fr/revuevei/83/MigFo83-9.htm.

Vygotski, L. (1934, 1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes.* Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. USA: Harvard University Press.

Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 20*, 243-257. Elsevier Ltd.

Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1981). *Changements. Paradoxes et psychothérapie*. Paris: Editions du Seuil.

Weber, J.-J. (2008). Safetalk revisited, or: Language and Ideology in Luxembourgish Educational Policy. *Language and Education, 22*(2), 155-169. Clevedon: Multilingual Matters.

Weber, J.-J., & Horner, K. (2008). The language situation in Luxembourg. *Current Issues in Language Planning, 9*(1), 69-128. Clevedon: Multilingual Matters.

Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wiater, W. (2006). *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Verlag Ernst Vögel.

Zellerhoff, R. (2009). *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Index des tableaux

Tableau 1.1 : Comparaison des formations continues sur le plurilinguisme sur base des critères issus de l'analyse 42
Tableau 2.1: Contenus, activités et outils de la formation 79
Tableau 2.2 : Catégorisation des outils 83
Tableau 3.1 : Vue d'ensemble de la recherche sur la formation 103
Tableau 4.1 : Participants à la formation 'Ecole multilingue' 122
Tableau 4.2 : Contextes socioculturels des écoles des participants 123
Tableau 4.3 : Thèmes principaux de la formation, planifiés par la formatrice 148
Tableau 4.4: Thèmes des débats contradictoires 149
Tableau 4.5 : Thèmes des analyses d'extraits vidéo 150
Tableau 4.6 : Synthèse des thèmes principaux traités lors de la formation 152
Tableau 4.7 : Types de contingences 153
Tableau 5.1 : Catégorisation des représentations 175
Tableau 8.1 : Analyses d'extraits vidéo : 'discussions heuristiques' 207
Tableau 8.2: Indicateurs pour la co-construction dans les différentes discussions heuristiques 218
Tableau 9.1 : Degrés de réflexivité d'après Ward et McCotter 236
Tableau 9.2 : Pistes principales traitées lors de la formation et dans les pratiques des participants 243
Tableau 10.1 : Types d'interventions de la formatrice, en réponse aux 'contingences' de la formation 252
Tableau 10.2 : Actions de l'accompagnement-sollicitation par la formatrice 257
Tableau 10.3 : Les quatre fonctions de l'accompagnement-sollicitation 265
Tableau 10.4 : CAZT et interventions de la formatrice 266
Tableau 10.5 : Accompagnement-sollicitation et co-construction 269
Tableau 11.1 : Vue d'ensemble de la recherche sur la formation – processus et résultats 284

Index des encadrés

Encadré 1.1 : Grille descriptive de formations C-IMOE-R 31
Encadré 4.1 : Déroulement de la réunion d'information ou pré-séance 126
Encadré 4.2 : Déroulement de la séance 01 127
Encadré 4.3 : Déroulement de la séance 02 128
Encadré 4.4 : Déroulement de la séance 03 129
Encadré 4.4.1 : Résumés des présentations 129
Encadré 4.5 : Déroulement de la séance 04 131
Encadré 4.6 : Déroulement de la séance 05 131
Encadré 4.6.1 : Présentation du travail des médiateurs interculturels 132
Encadré 4.7 : Déroulement de la séance 06 134
Encadré 4.7.1 : Présentation du projet Besch-Apach et réactions des participants 134
Encadré 4.8 : Déroulement de la séance 07 137
Encadré 4.8.1 : Présentation par Christine Hélot 137
Encadré 4.9 : Déroulement de la séance 08 141
Encadré 4.10 : Déroulement de la séance 09 142
Encadré 4.11 : Déroulement de la séance 10 143
Encadré 4.12 : Grille pour les analyses intermédiaires 147
Encadré 7.1 : Catégorisation des objets des démarches d'analyse 196
Encadré 9.1 : Grille descriptive des pratiques innovantes plurilingues 225
Encadré 9.2 : Grille descriptive des 'thèmes personnels' des participants 230
Encadré 10.1 : Le concept d'accompagnement-sollicitation 267

Index des figures

Figure 2.1 : Compétence professionnelle **60**
Figure 2.2 : Représentation **62**
Figure 11.1 : Formation-recherche 'Ecole multilingue' **273**

Communications et publications

A) Publications

Articles et parties d'ouvrages

Portante, D., Arend. B. & Elcheroth, S. (à paraitre). Co-construction d'espaces discursifs plurilingues en situations de littératie. *Les Cahiers du GEPE.* Strasbourg : Université de Strasbourg.

Elcheroth, S. (in press). Co-construction of professional knowledge among teachers regarding multilingual learning at school. In : Arend, B., Weber, J.-J. (eds.) *Penser l'éducation de demain*. Luxembourg : Editions Phi.

Brendel, M. ; Elcheroth, S. ; Hilger, M. ; Noesen, M. ; Scuto, D. (2008). Eis Schoul. L'inclusion de tous les enfants : un défi à relever. In : Schronen, D. ; Urbé, R. *Sozialalmanach. Schwerpunkt : Kinderarmut und Bildung.* Confédération Caritas Luxembourg asbl.

Autres

Elcheroth S., en collaboration avec Abatti, J., Biltgen, L., Freichel, M., Lucas, T., Rihm-Wampach, J., Risch, M., Scuto-Weiler, P., Thill-Marques, C. (2009). *Fascicule issu de la formation 'Ecole mutlilingue'. Relatant les expériences, réflexions et contenus théoriques de la formation, à destination d'enseignants et autres professionnels intéressés à la mise en place de pratiques plurilingues à l'école préscolaire et primaire.* Relecture critique par Portante, D., Gretsch, G., Université du Luxembourg et Kirsch, C., Goldsmith University London. Distribué en 150 exemplaires.

Elcheroth S. (2005). L'enseignement du français (langue seconde) dans les écoles primaires luxembourgeoises: entre souci de la forme et transaction du sens. Actes du Colloque de Nantes «*Former des Enseignants-Professionnels. Savoirs & Compétences».*

B) Présentations lors de colloques internationaux

Elcheroth, S. (2010). Le plurilinguisme comme ressource et objectif pour les apprentissages. Une formation continue pour enseignants du préscolaire et du primaire au Luxembourg. Communication au colloque *"Eveil aux langues, approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*.", EDILIC, 05-07.07.10, Haute Ecole Pédagogique, Lausanne.

Anelli, V., Cornette-Borges, T., Elcheroth, S., Vervier, J-F. (2009). Multilinguisme : support d'intégration, d'identité et des apprentissages. Communication au colloque *"L'accueil, l'asile, à l'hôpital et à l'école : effets des politiques sur les pratiques."* de la revue transculturelle "L'autre. Cliniques, Cultures et Sociétés.", 27-28.11.09, Université Paris 5 Descartes, Paris.

Elcheroth, S. (2009). Formation continue d'enseignants sur le plurilinguisme des élèves. Conception, mise en oeuvre et analyse. Colloque international *"Pratiques et métiers en éducation et formation: formalisation de l'expérience et apports de la recherche"* du Réseau de Recherche en Education et Formation (REF), 18.-19.06.09, Nantes.

Elcheroth, S. (2009). Co-construction of professional knowledge among teachers regarding multilingual learning at school. Communication at the Multilingual Europe Seminar « *Multiple Spaces - Multiple Languages* », 27.-28.03.09, Strasbourg.

Elcheroth, S. (2007). Lehrerfortbildung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit. *Grundschulforschungstagung "Chancenungleichheit in der Grundschule - Ursachen und Wege aus der Krise",* 24-26.09.07, Freie Universität Berlin.

Portante, D., Arend, B. & Elcheroth, S. (2007). Utilisation des ressources plurilingues des enfants dans des pratiques de littératie dans le cadre de l'apprentissage du français à l'école primaire. *Colloque international PLURIFLES-DILTEC « Transmission / appropriation des langues et construction des identités plurilingues »*, 6.-8.06.07, Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, Paris.

Portante, D., Arend, B. & Elcheroth, S. (2007). Ressources plurilingues des enfants dans des pratiques de littératie dans le contexte scolaire luxembourgeois. *Journées d'études du GEPE*, 19.-20.01.07, Université Marc Bloch, Strasbourg.

Portante, D., Arend, B. & Elcheroth, S. (2006). Pratiques de littératie dans une école primaire au Luxembourg. *ECER annual Conference,* 13.-16.09.06, FAPSE, University of Geneva.

Elcheroth, S.: L'enseignement du français (langue seconde) dans les écoles primaires luxembourgeoises: entre souci de la forme et transaction du sens. *Colloque de Nantes «Former des Enseignants-Professionnels. Savoirs & Compétences »,* Université et IUFM de Nantes (2005).

C) Présentations lors de séminaires de recherche

Elcheroth, S. (2010). *'Silvana attrape la soupe'. Analyse, par des enseignants, des stratégies de traduction des élèves*. Communication lors du séminaire de recherche du groupe de recherche 'Littératies plurilingues', 08.07.10, FLSHASE, Université du Luxembourg.

Elcheroth, S. (2010). *'Ecole multilingue' : Analyse des données.* Communication lors du séminaire de recherche du laboratoire de psychologie PPI (Processus, Pensée et Interventions), 16.02.10, Université d'Angers.

Elcheroth, S. (2008). *L'affaire de la trompe. Analyse, en formation, d'extraits vidéo de pratiques innovantes des participants.* Communication lors du séminaire de recherche du groupe de recherche 'Littératies plurilingues', 05.12.08, FLSHASE, Université du Luxembourg.

Elcheroth, S. (2008). *Approche critique de la notion de compétence plurilingue.* Communication lors du séminaire de recherche du groupe de recherche 'Littératies plurilingues' 23.05.08, FLSHASE, Université du Luxembourg.

Elcheroth, S. (2008). *Utilisation d'Endnote – saisie de références et insertion de citations en cours d'écriture.* Workshop pratique donné lors du séminaire de recherche du groupe de recherche 'Littératies plurilingues', 28.03.08, FLSHASE, Université du Luxembourg.

Elcheroth, S. (2007). *Critères pour une formation continue des enseignants portant sur le plurilinguisme comme ressource et objectif.* Communication lors du séminaire de recherche du laboratoire de psychologie PPI (Processus, pensée et interventions), 11.12.07, Université d'Angers.

Elcheroth, S. (2007). *Apprentissage de langues secondes à l'école.* Communication lors du séminaire de recherche du groupe de recherche 'Littératies plurilingues', 19.10.07, FLSHASE, Université du Luxembourg.

Elcheroth, S. (2007). *Voix, volition et sens. Analyse d'un extrait vidéo.* Communication lors du séminaire de recherche de l'unité de recherche LCMI, 20.06.07, FLSHASE, Université du Luxembourg.

Elcheroth, S. (2007). LCMI : *Développement professionnel des enseignants du primaire… et plurilinguisme.* Communication lors du séminaire de recherche de l'unité de recherche LCMI, 14.02.07, FLSHASE, Université du Luxembourg.

Elcheroth, S. (2006). *Gemeinsam stark. Production d'un texte écrit allemand en classe*. Communication lors du séminaire de recherche de l'unité de recherche LCMI, 24.05.06, FLSHASE, Université du Luxembourg.

D) Ateliers de formation continue 'Ecole multilingue' pour enseignants

Elcheroth, S. et Biltgen, L. (2009). *Ecole multilingue.* Journée pédagogique, 22.10.09, Wiltz.

Elcheroth, S. et Biltgen, L. (2009). *Ecole multilingue.* Rencontres de la Rentrée du GLEN, 12.09.09, Luxembourg-Pfaffenthal.

Elcheroth, S. et Lucas, T. (2009). *Ecole multilingue.* Journée pédagogique, 22.06.09, Dudelange.

Elcheroth, S. et Lucas, T. (2009). *Ecole multilingue.* Journée pédagogique, 29.01.09, Mondercange.

RÉSUMÉ

Cette recherche-action consiste à concevoir, mettre en œuvre et évaluer une formation continue pour enseignants du préscolaire et du primaire, portant sur la pédagogie du plurilinguisme. Au cours de la formation, des extraits vidéo de pratiques langagières en classe ont été étudiés, des projets plurilingues ont été conçus et mis en œuvre dans les classes des participants, et des échanges et discussions ont eu lieu durant dix séances de formation mensuelles.

Les questions de recherche ont été les suivantes : Quel est le développement professionnel des enseignants, réalisé au cours de la formation ? Quelles sont les caractéristiques de la formation qui ont favorisé ce développement ? La recherche s'inscrit dans un cadre socioconstructiviste et socioculturel. La méthodologie prend appui sur l'analyse thématique, la théorisation ancrée, l'analyse des interactions et l'analyse des pratiques. Elle implique le recueil de données de différents types : questionnaires, enregistrements vidéo et transcriptions des séances de formation, journal de la formatrice-chercheure, enregistrements et descriptions des pratiques innovantes. Au cours du processus de recherche, des grilles descriptives et d'analyse sont utilisées et développées, et des résultats sont croisés. Une réflexion est menée sur le double rôle de formatrice et de chercheure.

L'analyse donne à voir les représentations concernant l'apprentissage de langues, les pratiques plurilingues et le contexte institutionnel, ainsi que les démarches d'analyse portant sur les processus d'apprentissage des élèves, que les participants ont co-construites, et elle montre la manière dont ces co-constructions ont eu lieu. Elle caractérise les pratiques innovantes plurilingues que les participants ont développées dans leurs classes, et elle donne à voir le processus d'accompagnement-sollicitation par la formatrice. Elle montre la manière dont les différents éléments de la formation ont contribué au développement professionnel mentionné. Elle ouvre finalement des voies pour une formation ultérieure, enrichie par la présente recherche.

ABSTRACT

This action-research consists in designing, implementing and evaluating the continuous teacher education programme 'Ecole multilingue'. The programme is aimed at preschool and primary school teachers and concerns the pedagogy of multilingualism. During the programme, video excerpts showing language learning practices at school were studied, multilingual projects were designed and implemented in the classes of the participants and discussions and exchanges took place within ten monthly meetings.

The research questions are the following: What is the professional development that is realised throughout the programme? What are the characteristics of the programme that have afforded this development? The research positions itself within the framework of socio-constructivist and socio-cultural theories. The chosen methodology draws upon thematic analysis, grounded theory, analysis of interactions and analysis of practice. It implies the collection of different types of data: questionnaire, videotapes and transcriptions of the training meetings, logbook of the trainer-researcher, videotapes and descriptions of innovative practices. During the research process, description and analysis grids are used and designed, and research results are cut across. A reflexion about the double role of a trainer and a researcher is developed.

The analysis reveals the representations about language learning, multilingual practices and institutional context, as well as the ways of analysing pupils' learning processes, co-constructed by the participants. It characterises the innovative multilingual practices that the participants have developed in their classes, and it shows the process of accompanying-challenging by the trainer. It furthermore brings out the ways in which the different elements of the programme have contributed to the teachers' development. It finally may inform a prospective, improved training programme.