

Multilinguisme en situation d'enseignement du Français Langue Etrangère : attitudes des enseignants envers les langues autres que la langue cible

Lin Xue, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (Paris)

Résumé

Les attitudes des enseignants de langues étrangères envers les langues des apprenants, déjà acquises antérieurement, pourraient avoir un impact sur les représentations des apprenants en question, en ce qui concerne la langue cible ainsi que le pays d'accueil. Cet article proposera une approche compréhensive des perceptions de deux enseignants de Français Langue Etrangère vis-à-vis de la présence du chinois et de l'anglais dans les cours qu'ils donnent à un public sinophone. À travers l'analyse de leurs convictions ainsi que de leurs pratiques relatives au multilinguisme en situation d'enseignement, nous essayerons de relever le côté non-linéaire et contextualisé de l'agir professoral pour ensuite proposer des pistes de formation adaptées au contexte actuel marqué de mobilité multipliée à l'échelle internationale.

Mots-clés : Pensée enseignante ; Français langue étrangère ; Apprenant sinophon ; interculturel ; multilinguisme

Abstract

Foreign language teachers' attitudes towards students' previously acquired languages could have an impact on students' visions about the target language and the host country. In this paper, we propose to analyze, through a comprehensive approach, how two teachers of French as a foreign language view the presence of non-targeted languages, Mandarin Chinese and English, in their courses to Chinese-speaking learners. We try to see, on the one hand, their beliefs and their effective teaching practices concerning the phenomena of multilingualism in language learning and teaching, and on the other hand, the non-linearity and the contextuality of teacher cognition, in order to propose some development ideas for teacher training programs which need to be adapted to the current context, characterized by accelerated international mobility.

Keywords: Teacher cognition; French as a foreign language; Chinese-speaking learners; intercultural; multilingualism

1. Introduction

De nos jours, la mobilité internationale accélérée intensifie le brassage culturel – la « super-diversité » qui, par exemple, renvoie à l'émergence de nouvelles formes culturelles et linguistiques (Vertovec, 2007) en raison de contacts entre les résidents d'origines diverses. À côté des nouveautés culturelles engendrées par ces vagues d'immigration, on remarque que les besoins d'insertion du public migrant – réfugié, étudiant ou travailleur – interpellent la communauté politique et didactique (Hélot & Erfurt, 2016). Dans le domaine de l'enseignement du Français Langue Etrangère (désormais FLE), l'enseignant est l'un des premiers protagonistes confrontés à ces changements sociaux. Il entre en contact avec des apprenants aux profils variés entre lesquels la communication se ferait spontanément dans des langues déjà maîtrisées, donc autres que le français. Quelles sont les attitudes de l'enseignant à l'égard du multilinguisme en situation d'enseignement ? En suivant deux enseignants de FLE qui préparent

l'insertion des étudiants sinophones à leur cursus en France – chacun pour la durée d'un semestre par le biais d'un cours – nous essayerons de comprendre le dynamisme de leurs représentations sur la présence des langues autres que le français en situation d'enseignement, pour ensuite proposer des pistes en vue de l'élaboration des programmes d'intégration plus efficaces et des formations enseignantes adaptées à la situation actuelle.

2. Un double défi dans l'interaction didactique pour l'enseignant de langues étrangères

Pour comprendre les enjeux qu'il peut y avoir dans une situation d'enseignement de langue exolingue, il est nécessaire de situer l'activité d'enseignement dans l'activité sociale en général. D'un point de vue socioconstructiviste, comme toute autre activité, l'activité d'enseignement se réalise dans un cadre socioculturel déterminé, à travers l'agir des sujets-actants qui, en mobilisant leurs compétences ainsi que les éléments contextuels, cherchent à atteindre l'objectif prédéfini (Engeström, 1987) :

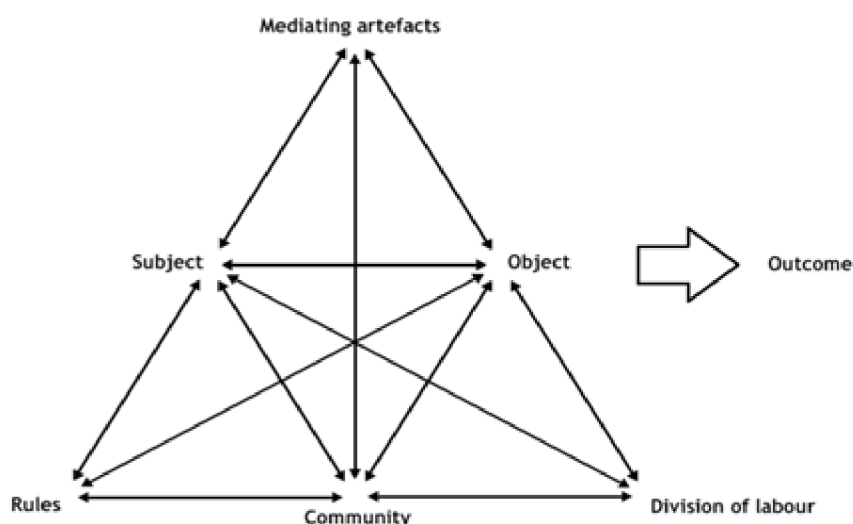


Figure 1 : Système d'activité de deuxième génération (Engeström, 1987)

Ainsi, l'activité sociale reflète la coopération humaine visant à la réalisation d'un projet commun. Elle est orientée vers un objet (*Object*) qui est à transformer dans un effet désiré (*Outcome*), réalisée par un sujet collectif (*Subject*) dont chacun des membres assume ses tâches et son rôle (*Division of labour*), dans un environnement déterminé (*Community*), avec des règles explicites ou implicites (*Rules*) et par la médiation d'outils (*Mediating artefacts*) (cf. Figure 1).

Puisque l'activité sociale relève de la collaboration entre différents individus qui ont un objectif partagé, la réalisation de ce travail collectif nécessite un consensus entre les sujets-actants, une bonne entente au sein de l'équipe assurée par une communication efficace entre les membres. On peut le voir dans « l'agir communicationnel » d'Habermas (1984, p. 86) selon qui il existe une action spécifique qui ne consiste pas, comme les autres, à modifier le monde objectif, mais a plutôt une « fonction illocutoire ». C'est-à-dire « les interactions médiatisées par le langage où tous les participants poursuivent, par leurs actions langagières, des objectifs illocutoires, et seulement de tels objectifs. » (ibid, p. 304). Il s'agit d'une communication où « deux sujets [...] engagent une relation interpersonnelle [...] en recherchant une entente sur une situation pratique afin de coordonner de manière concertée leurs projets ou leurs actions » (ibid, p. 101).

Cependant, quand la langue enseignée est une langue additionnelle (désormais LA) qui est également la langue d'enseignement, l'apprenant est non seulement moins compétent dans la matière enseignée ; il l'est aussi dans la langue de communication. De ce fait, il semble que l'enseignant de LA est face à un double défi : d'une part, l'interaction didactique¹ lui demande un effort, comme à ceux des autres matières, pour proposer un contenu d'enseignement abordable de manière accessible à son public. Organisateur de l'interaction et transmetteur social des connaissances, l'enseignant de LA a la charge de didactiser les ressources jugées adéquates pour que les données langagières présentées soient accessibles au public (Narcy-Combes, 2005 ; Aguilar, 2010).

D'autre part, en raison de la particularité de la langue, à la différence des enseignants d'autres disciplines, l'enseignant de LE veille particulièrement au discours de l'interaction. Il est autant attentif à son discours de communication pour l'adapter au niveau du public qu'à celui de l'apprenant qui, en raison de certains usages non pertinents, risque de ne pas être aisément déchiffrable. D'abord, en raison de la compétence limitée de l'apprenant dans la langue de communication, « l'enseignant est tenu de mettre au centre de l'interaction les procédures par lesquelles il parvient à se faire comprendre de l'autre. » (Cicurel, 1993, p. 95). Le « dire sur comment faire » de l'enseignant qui relève des consignes ou des reformulations des consignes, par exemple, composante clé de la réalisation de l'activité didactique, est censé être conçu en vue du public visé pour être accessible (Rivière, 2006). Dans les cas où un nombre considérable d'apprenants ne comprennent pas le discours de l'enseignant, il sera demandé à ce dernier de ré-expliciter et de changer de stratégies pour faire passer le message.

Ensuite, dans l'interaction, le « bricolage » discursif de l'apprenant risque de ne pas être saisi par l'enseignant, ce qui imposera des efforts d'interprétation, des relances et des corrections. La préparation du cours et de l'interaction n'élimine pas les imprévus : l'enseignant ne va pas planifier et ne peut planifier la distribution de la parole ni les discours des apprenants (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Perrenoud, 1998). Il sera ainsi intéressant de voir les difficultés de l'enseignant à ce sujet, c'est-à-dire les difficultés à « se faire comprendre par les apprenants » et à « comprendre les apprenants » dans l'interaction didactique. Nous pouvons d'ailleurs imaginer que dans ces situations, l'enseignant et l'apprenant pourraient, volontairement ou non, avoir recours à des langues intermédiaires afin de débloquer l'interaction.

Dans l'interaction didactique en situation d'enseignement de LA, l'enseignant se charge non seulement de guider ses apprenants à aller vers un niveau plus avancé dans la langue cible, mais aussi de les former en tant que participants de l'interaction. En ce sens, en situation d'enseignement de langues additionnelles, l'interaction didactique comprend aussi bien les modalités dans lesquelles circule le contenu d'enseignement/apprentissage que le contenu d'enseignement/apprentissage même par lequel l'apprenant apprend à agir et réagir en tant qu'interactant social de la langue cible. Parce qu'être plurilingue est partie intégrante du profil de l'apprenant, la gestion de la présence des langues autres que le français que fait l'enseignant ainsi que ses attitudes sur ce point méritent d'être analysées. N'oublions pas que les pratiques enseignantes de LA peuvent non seulement affecter les visions qu'ont les apprenants de la langue cible ainsi que celles qu'ils ont de leur apprentissage, mais également avoir un impact sur leurs comportements dans des situations de communication en dehors du cours (Beacco, 2001 ; Pekarek, 1997, p. 208). Une corrélation peut être constatée entre les représentations d'un apprenant sur un pays et ses représentations de l'apprentissage de la langue du

¹ Le dialogue ayant comme but l'apprentissage est ainsi nommé l'interaction didactique. Il s'agit d'une interaction qui a « pour visée un accroissement des connaissances chez les participants apprenants » (Cicurel, 2011, p. 11).

pays (Perrefort 1997 ; Muller 1998).

3. Le multilinguisme en interaction didactique : perception divergente en fonction des cultures et des individus

Pour revenir au système d'activité (cf. Figure 1), le fonctionnement de toute activité a besoin de règles. « Ce qui rend possible la pensée individuelle, c'est l'existence d'un environnement stable de pensées, de conceptions, de représentations et de significations qui ne sont celles de personne, bref d'un « esprit objectif », dont les supports sont les pratiques, les us et coutumes, et les institutions d'une société » (Fornel & Quéré, 1999, p. 28). Un minimum de stabilité du cadre et des règles sont nécessaires pour le déroulement de l'activité, sinon les participants se perdront dans l'actualisation des instructions.

La collaboration entre enseignant et apprenants dans le cadre d'un cours de langue est aussi basée sur des règles, le « contrat didactique »² (Brousseau, 1980 ; De Pietro, Matthey & Py, 1989) spécifique au groupe que l'enseignant comme l'apprenant sont convenus de respecter (cf. *Rules*, figure 1). La classe est en effet, « comme tout autre groupe social, une communauté gouvernée par des règles » (Moallem, 1998, p. 44, traduit par nous). En situation d'enseignement de LA, la réalisation de l'activité d'enseignement/apprentissage a aussi besoin de consensus entre enseignant et apprenants sur le fonctionnement du cours. Co-construit par les participants à l'enseignement/apprentissage, le contrat didactique détermine les devoirs et les responsabilités de chacun dans les scènes didactiques.

Les règles et le contexte, encadrant et contraignant les pratiques des participants, sont cependant créés dans les activités mêmes à travers l'histoire. Goffman souligne qu'« on ne peut traiter de la situation comme d'une cousine de province » (1973, p. 18). Partant d'un point de vue de sociologie interprétative, la société est un construit des interactants, elle « est quelque chose de vivant, ici et maintenant, en face à face et résulte des interactions qui lient les personnes les unes aux autres [...] Elle est un phénomène émergent. » (Denzin, 2008, p. 22-23, traduit par nous ; Béguin & Clot, 2004, p. 37).

Les règles de fonctionnement propres à une activité sociale sont donc des produits historico-culturellement marqués. C'est-à-dire, dans un contexte donné, un sujet-actant qui, socialisé et scolarisé dans ce même contexte, aurait intériorisé des règles de fonctionnement de diverses activités et saurait agir et interagir en fonction de ces dernières. Goffman illustre ce point en faisant appel à une métaphore théâtrale. Pour lui, l'interaction sociale entre deux ou plusieurs individus peut être considérée comme une mise en scène dont le déroulement est encadré par la « façade ». Celle-ci relève d'un « appareillage symbolique, utilisé habituellement par l'auteur à dessein ou non, durant sa représentation » (Goffman, 1973, p. 29). Ainsi, une fois entrés dans une situation d'apprentissage de langue, les interactants se positionneront et agiront en fonction des règles assimilées, activées par les

² La notion de « contrat didactique » a été initiée par le didacticien des mathématiques Brousseau (1980), reprise par De Pietro, Matthey & Py (1989) afin d'analyser des échanges exolingues à potentialité acquisitionnelle : « [...] contrairement à la situation scolaire où le contrat est imposé, de l'extérieur, par l'institution du même nom et diversement respecté (voire compris ou toléré) par les deux parties, le contrat didactique dans la conversation exolingue ne peut être instauré que par une définition commune de la situation. L'asymétrie de la situation est acceptée et la complémentarité des rôles reconnue : le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif. » (1989, p. 107).

« attracteurs » (Larsen-Freeman, 1997) contextuels. En un sens, l'enseignant, comme l'apprenant, n'est pas tout à fait maître de ses actions.

La « façade » se traduit dans un premier temps par le « décor », indicateur sociogéographique stable qui détermine le genre de l'interaction et les rôles que les participants doivent assurer dans la « pièce » en question. Elle existe également au niveau personnel, il s'agit des traits personnels d'ordre socioprofessionnel, physique et psychologique d'un participant. La « façade personnelle » contient à la fois « l'apparence » – le statut social de l'acteur et la « manière » – le rôle que l'acteur compte jouer dans la scène. La rencontre entre le décor, l'apparence et la manière relève du croisement des représentations sociales et des représentations de l'individu. Une cohérence est ainsi attendue surtout quand il s'agit d'un individu socialisé dans la société même. Pour des profils plus diversifiés venant de cultures différentes, des problèmes et des cas de discordance ont sans doute plus de chance de surgir (Bachmann, Lindenfeld & Simoni, 2003, p. 129).

Nous agissons en réactivant et révélant notre vécu. L'enseignant, en tant que professionnel d'enseignement, possède tout un système de connaissances, de représentations et de convictions sur son métier que l'on définit comme pensée enseignante³ (Borg, 2003 ; Tochon, 2000). En fonction de ce système représentationnel, l'enseignant planifie et replanifie, agit et réagit, réfléchit et évolue (Cicurel, 2011 ; Xue, 2016). Tout autre individu ayant été socialisé et scolarisé, quel que soit son métier, possède aussi des représentations sur le fonctionnement de l'enseignement/apprentissage issues de ses expériences d'apprentissage (voir *apprenticeship of observation*, Lortie, 1975). De ce fait, en situation d'apprentissage exolingue de LA, la définition du contrat didactique par l'enseignant, locuteur natif de la langue cible, varierait par rapport à celle de l'apprenant venant d'une culture différente. Outre les facteurs socioculturels, des éléments personnels interviennent également dans ce processus de définition, dépendant des cultures éducatives dans lesquelles ont vécu les participants. Ainsi, l'emploi des langues intermédiaires, perçu comme habituel pour certains, serait une pratique rare pour d'autres. En cas de différence culturelle, l'enseignant, organisateur et animateur de l'enseignement/apprentissage, sera amené à faire un choix afin d'assurer le déroulement du cours. Quand il s'agit d'un public migrant ayant connu un parcours difficile voire dramatique, ces fonctionnements du cours, différents de ceux qu'il a vécus, constitueront une nouveauté de plus à assimiler, et pour l'enseignant, un élément de plus à gérer. L'observation et la prise de conscience de l'enseignant sur ces éléments interculturels ainsi que sa manière de l'intégrer dans son agir seront intéressantes à aborder.

4. Méthodologie

Afin de comprendre les attitudes de l'enseignant de FLE sur la présence des langues autres que le français en interactions didactiques, il est nécessaire de mettre en place un dispositif par lequel l'enseignant aura l'occasion de revenir sur son cours réalisé et sur ses actions effectuées (Cahour, 2014). Les données analysées ci-dessous font partie d'un ensemble de corpus concernant six enseignants de langues étrangères⁴, constitué dans le cadre d'une recherche longitudinale visant à étudier les aspects évolutifs de la pensée enseignante (Xue, 2016). Nous nous intéressons ici à Noé et Noémie, enseignants

³ La pensée enseignante, *teacher thinking* ou *teacher cognition* en anglais : « j'utilise le terme *teacher cognition* ici pour désigner la dimension cognitive nonobservable dans l'enseignement – ce que les enseignants font, croient et pensent. » (Borg, 2003 : 81, traduit par nous)

⁴ Six enseignants – trois de français langue étrangère à un public sinophone et trois de chinois langue étrangère à des apprenants francophones – participent à la présente recherche.

de FLE à un public sinophone.

Enseignant	Langues maîtrisées	Contexte institutionnel	Cours observé	Durée du cours	Date de suivi
Noémie	Français, anglais, espagnol	École de langues parisienne	Atelier culture	2h/séance 7 séances	02/13-04/13
Noé	Français, anglais, chinois	Alliance française en Chine	Cours de français	3h/séance 9 séances	07/13-08/13

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des enseignants participants

L'activité d'enseignement de Noémie que nous avons observée s'inscrit dans le cadre de son stage de fin d'année, obligatoire pour la validation de son master en didactique. L'établissement dans lequel elle débute sa carrière relève d'une école de langues parisienne qui accueille principalement les étudiants internationaux inscrits en parallèle dans un programme de master – l'institution de langues travaille en partenariat avec plusieurs établissements d'enseignement supérieur pour proposer du soutien linguistique à leurs étudiants non francophones. Le public est composé de vingt-trois apprenants et il faut noter que le fait qu'ils soient tous sinophones (à part un étudiant vietnamien) n'est pas prévu dans l'organisation et relève de l'aléatoire. Dans le cadre de ce programme de soutien à l'insertion, Noémie intervient en tant qu'enseignante débutante dans deux cours dont l'un, cours principal d'un groupe du niveau A1 et l'autre, cours optionnel intitulé « Atelier culture » avec des étudiants du niveau A2. C'est dans le cadre du deuxième cours que le dispositif de suivi est mis en place.

Quant à Noé, il est enseignant permanent au sein d'une Alliance Française en Chine et ceci depuis sept ans. D'origine d'un pays de l'Afrique de l'Ouest, Noé a choisi d'aller en Chine pour apprendre la langue du pays pour ensuite y rester et terminer ses études de Master Commerce International. Ainsi, Noé possède un excellent niveau de chinois qui est certifié par sa réussite dans le test de *HSK* niveau 5 – test d'évaluation de chinois qui existe en six niveaux dont les niveaux 5 et 6, les plus élevés, sont accordés aux candidats considérés avoir un niveau avancé dans cette langue. Le français étant la première langue de Noé, il commence à enseigner à l'Alliance Française pendant ses études universitaires. Au moment de la participation à la recherche, il est en train de terminer ses études de Licence en didactique, formation à distance proposée par une université française. Noé est suivi, dans le cadre de cette recherche, par le biais du cours intensif du niveau A1 qu'il assure. Puisqu'il s'agit d'une session d'été, le public de ce cours intensif, composé de treize apprenants, est principalement universitaire. Ce sont en grande majorité des étudiants chinois qui ont comme projet de poursuivre leurs études dans un pays francophone à la rentrée suivante ou à celle qui suit.

Chacun des enseignants est suivi pendant un semestre au moyen d'observation et d'entretiens de différentes sortes. L'enquêtrice assiste à toutes les séances du cours choisi, les enregistre sous forme audio et tient un journal d'observation informel. Quant aux entretiens, une enquête générale pré-semestrielle (désormais EG) sous forme de récit de vie et de courtes interviews post-séances (désormais EPS) entrent dans la catégorie des entretiens semi-directifs. En parallèle, des entretiens d'autoconfrontation (désormais EAC) à partir des extraits issus des séances filmées au début, au milieu et à la fin du semestre sont aussi mis en place : l'enseignant visionne ses pratiques filmées pour ensuite les interpréter. L'ensemble des entretiens transcrits constitue notre corpus. Pour le présent article, le corpus de travail relève essentiellement des commentaires des deux enseignants sur la présence du multilinguisme en cours ainsi que sur l'interculturel franco-chinois.

5. Attitudes des enseignants vis-à-vis du multilinguisme : contextualisation, instabilité et instrumentalisation

Le multilinguisme en situation d'enseignement de LA peut être initié par des acteurs différents et réalisé sous plusieurs formes : il se peut que de manière horizontale, les apprenants qui partagent les mêmes langues échangent spontanément dans une des langues qu'ils maîtrisent ; ou de manière verticale, de la part de l'enseignant qui change de langue d'enseignement ou du côté de l'apprenant qui interagit avec l'enseignant dans une langue autre que la langue cible.

5.1 Interactions entre apprenants en chinois : apprentissage facilité et communication débloquée

Regardons d'abord les attitudes des enseignants envers l'emploi des langues intermédiaires par les étudiants dans leurs cours de FLE. Il semble que Noé favorise, même crée parfois des situations dans lesquelles les étudiants peuvent s'exprimer en chinois :

{08:28} **0025 Enquêtrice** [...]tout à l'heure t'as regroupé la classe pour le + l'activité du dialogue↑+ et fin c'était c'était une activité euh + par groupe de deux personnes↑+ et selon quel critère que : + fin t'as regroupé la classe + :

{08:52} **0026 Noé** oui oui oui oui + en fait j'ai mis euh + des gens qui ++ qui sont un peu plus plus éveillés ↑ + des gens qui ont un niveau plus élevé↑+ et avec d'autres qui ont un niveau moins élevé + comme ça ↑+ ça se parle + il y a des choses qui s'expliquent + [...]tout à l'heure il y en avait que Christine et Claire ↑+ euh : je crois que c'est Claire qui lui a posé une question ↑+ donc elle a essayé d'expliquer mais en expliquant je crois qu'elle a trouvé qu'il y a un point que ELLE elle comprend pas non plus↑+ donc elle m'a demandé ↑+ **donc oui euh les mettre ensemble ça fait que + d'abord + la personne qui a compris peut expliquer + à l'autre↑ + en chinois ↑+ ça va plus vite + et elle découvre si elle a bien compris vraiment ou s'il y a des points qu'elle comprend pas** + tout à l'heure ↑ + Kafka et + euh : Cécile ne voulaient pas travailler ensemble (EPS 6)

Pour cette activité de dialogue, selon Noé, mettre deux étudiants dont les niveaux sont contrastés leur donne l'occasion de s'expliquer mutuellement les points qui leur échappent, donc de s'entraider. L'objectif est d'assurer le rythme du cours et l'efficacité (« ça va plus vite »), l'enseignant intervient seulement en cas de questions qui bloquent l'activité du binôme. Cette situation où Noé instrumentalise les explications des étudiants en chinois n'est pas isolée :

{04:50} **0023 Enquêtrice** pourquoi t'as posé euh aux étudiants la question comment vous dites en chinois faire un stop

{04:58} **0024 Noé** c'est pour être sûr qu'ils ont compris

{05:00} **0025 Enquêtrice** d'accord

{05:02} **0026 Noé** parce que quand j'ai demandé + c'est quoi + faire du stop↑ j'ai **entendu deux mots↑ en chinois**+ j'imagine qu'il y a plusieurs façons de dire ça en chinois **mais je ne sais pas si tout le monde a compris ↑** et donc pour certains mots comme ça au lieu de : ça n'a pas vraiment un rapport direct avec ce qu'on est en train

de faire↑+ mais ça permet quand même de comprendre+ **donc pour aller vite↑+** comme il y a certains qui ont compris↑+ je leur demande de dire en chinois comme ça après euh tout le monde a compris je suis sûr que tout le monde a compris (EPS 3)

Ayant posé une question sur le sens du « faire du stop » et ayant entendu certains étudiants formuler leur réaction en chinois, Noé a non seulement validé la présence de la langue intermédiaire pour l'explication de ce terme, mais aussi insisté à ce que les étudiants le redisent pour d'un côté, « être sûr qu'ils ont compris » et de l'autre, « aller vite ». Nous remarquons d'ailleurs des commentaires similaires chez Noémie où les étudiants communiquent spontanément et fréquemment entre eux en chinois dans son cours :

{03:46} **0030 Noémie** ça peut **débloquer des situations de communication** oui+ par exemple : là tout à l'heure il y avait euh euh : ben on a utilisé par exemple le iPhone pour le mot bande dessinée↑+ on a utilisé le iPhone pour euh un la XX + voilà donc **ça a débloqué des situations c'est c'est c'est pas mal↑+** ou même ils se ils se ils se S'AUTO euh : comment dire euh **ils s'auto-motivent euh + ça les aide à suivre la classe + donc je suis pas contre** (EPS 1)

{02:44} **0013 Enquêtrice** et euh en fait ils parlent BEAUCOUP entre eux en chinois ça te dérange ou pas

{02:51} **0014 Noémie** non ça me dérange pas

{02:52} **0015 Enquêtrice** pas du tout↑

{02:53} **0016 Noémie** du moment qu'ils suivent la classe↑+ et que : et que : même parfois **ils s'expliquent des choses↑+ donc c'est super↑ euh : j'aimerais bien parler pour savoir si euh : c'est correct en fait+ s'ils se trompent pas↑+ mais je pense que : ils s'autocorrigent+ donc c'est bien+ tant mieux tant mieux+** (EPS 2)

Au moment des deux premiers EPS, Noémie indique que l'interaction en chinois entre les étudiants ne la « *(me) dérange pas* » et que comme Noé, elle la considère comme une façon de s'entraider aux étudiants, un moyen de « *débloquer des situations de communication* ». À noter qu'à la différence de Noé qui arrive à comprendre les interactions des étudiants en chinois, Noémie ne maîtrise pas du tout le mandarin (cf. *supra*). Cependant, nous remarquons tout de même son envie de vouloir comprendre l'échange entre les étudiants sinophones afin de vérifier leur compréhension (« *j'aimerais bien parler pour savoir si euh : c'est correct+ s'ils se trompent pas↑* »).

Si les deux enseignants disent apprécier la fonction « débloquante » de l'explication des étudiants en langue intermédiaire, il semble qu'une condition est à satisfaire – le contenu d'apprentissage en question doit être suffisamment difficile pour gêner le déroulement de l'activité d'enseignement. Dans le cas contraire, la présence des langues autres que le français susciterait l'intervention de l'enseignant. Lors de la séance 5, Noé, ayant eu l'équivalent du mot « sportif » en chinois proposé par les étudiants, insiste pour avoir une explication en français tandis que pour le mot « continent », il donne le feu vert quand la version chinoise du mot est prononcée dans la salle.

{10:14} **0028 Noé** PARCE QUE ↑ + **je me suis rendu compte que + même pour euh pour pour un francophone↑+ lui dire d'expliquer euh c'est quoi un continent↑+ il faut quand même (rire l'enquêtrice) + euh des mots quoi↑(rire) pour le dire + donc je sais que pour EUX + c'est plus évident de donner le + l'équivalent dans un autre dans une autre langue↑+ que d'expliquer ce mot+ [...]** l'explication du

mot continent qui était qui était le plus important ↑ + pour moi↑+ c'était de savoir s'ils ont compris c'est quoi un continent+ donc+ comme ils ont donné le mot en chinois↑+ et je sais que ils ont compris↑+ et donc je leur ai demandé de me faire des exemples EN FAIT quand je leur demandais c'est quoi un continent↑+ **je m'attendais pas à une :+ définition du du du TERME continent + [...]+ mais pour le mot sportif↑+ NON je je je je ne veux pas qu'ils me donnent l'équivalent en chinois ou en anglais parce que je sais que c'est un mot simple↑+ la signification ou la définition de ce mot↑+ ils ONT les acquis suffisants pour faire ça + donc ça j'ai vraiment insisté dessus pour qu'ils utilisent + ce qu'ils (EPS 5)**

L'explication du mot continent en français est selon Noé, difficile « même pour un francophone », ce qui n'est cependant pas le cas du mot sportif. Les étudiants en question, à son avis, « ONT les acquis suffisants pour faire ça ». Une mise en relation entre la difficulté de l'explication du mot « continent » et le niveau d'un francophone permet d'avoir la conclusion suivante : le public apprenant débutant qui a un niveau nettement moins élevé ne peut pas réussir cette activité qu'un francophone locuteur natif pourrait avoir des difficultés à mener. Un cas similaire peut être constaté dans une autre scène où Noé insiste à ce qu'un étudiant retardataire qui s'excusait par « *sorry* », le dise en français (Noé-EPS 3-0017, cf. Xue, 2016, annexes).

Noé, en répondant à la question de l'enquêtrice sur la présence des interactions en chinois et en anglais entre les étudiants, a répondu ainsi :

{01:21:50} **0093 Enquêtrice** et euh :justement tu disais que eux : ils parlaient souvent en chinois↑+ ou en anglais pour certains ↑+ et euh : est-ce que est-ce que la présence + du chinois + fin parmi les étudiants + te gêne

{01:22:09} **0094 Noé** **non pas du tout pas du tout + au contraire + au contraire+** je ne vais pas leur montrer que + moi je + euh quand ils parlent en chinois ↑+ ça me permet de savoir s'ils ont compris ou pas + parce que si je le dis ça les encourage + je veux pas aller les encourager à le faire↑+ mais quand ils parlent en chinois ou en anglais + oui entre eux↑+ **euh : c'est c'est important parce que + ils expriment ce qu'ils ont compris + donc par là moi je peux savoir si + ils ont vraiment compris ce que j'ai dit ↑+** ou s'ils ont compris euh autre chose + donc parfois ça arrive que + ils disent oui on a compris↑+ mais + quand ils se parlent en chinois entre eux + je pense que en fait ils n'ont pas + vraiment compris + ou ils ont compris autre chose + **ouais + ça me gêne pas ils parlent entre eux en chinois + c'est quand ils me parlent en chinois + ça il faut pas** (EAC 2)

Le discours de Noé ici correspond à ses commentaires cités et analysés précédemment : locuteur de la langue chinoise, il saisit les échanges entre les étudiants dans cette langue intermédiaire afin de vérifier leur compréhension. Il précise d'ailleurs que tout échange en chinois du type horizontal, à savoir l'interaction en chinois entre les étudiants est accepté tandis que la réponse des étudiants en chinois à la question de l'enseignant n'est pas tolérée (« c'est quand ils me parlent en chinois + ça il faut pas »). Ceci dit, deux exemples analysés plus haut montrent que Noé accepte parfois la réponse en chinois et en demande d'ailleurs une répétition afin que la réponse soit entendue par tous (cf. *supra*, explication du « faire du stop » et du « continent »). Si ici, nous constatons une incohérence entre la conviction verbalisée et la pratique réelle de l'enseignant, dans l'exemple suivant, la communication en chinois entre apprenants, contrairement à ce qu'il a exprimé (« ça me gêne pas ils parlent entre eux en <https://doi.org/10.18452/20621>

chinois »), n'est pas toujours la bienvenue chez l'enseignant :

{00:50:56} **0034 Noé** tu vois + là + là où je lui parle↑+ je lui dis euh ce qu'il doit faire↑+ et systématiquement les autres essaient de + de lui dire ce que moi j'ai dit↑+ en chinois↑+ ça ça arrive souvent ↑+ quand tu poses une question à quelqu'un↑+ les autres ils essaient de lui traduire en chinois + tout à l'heure avec Luc c'était pareil moi je lui parlais du passé composé↑+ justement euh Lucie elle arrêta pas de lui dire + donc + parfois c'est + euh : l'étudiant en question à qui je parle ↑+ ne sait ne sait pas euh + ce qui se passe parce que moi je lui dis quelque chose et les autres lui disent quelque chose↑+ pour l'aider↑+ je suppose mais ↑+ finalement il est embrouillé + par exemple Lucie↑+ ce que je lui dis c'est très simple + mais c'est que elle + elle est dans l'idée que + ce que les autres disent ↑+ elle veut comprendre ça elle veut comprendre ce que je dis↑+ donc : c'est + ça ça ne va pas+ donc parfois c'est + **c'est pas facile de leur + leur dire + que c'est à une seule personne que je m'adresse + et parce que : ils sont systématiquement dans le + dans l'idée de l'aider + mais parfois ça ne + ça aide pas du tout la personne [...]**

{00:54:03} **0038 Noé** non + non non non non + c'est + il y a + quand tu poses une question à quelqu'un↑+ les autres étudiants ou + ceux qui ont compris↑+ **ils sont systématiquement dans l'entraide + ils disent ah il comprend pas il faut que je l'aide+ mais + ce n'est pas + très bien pour la personne** parce que + elle ne veut faire plus d'effort de cette façon + **parce que systématiquement ils traduisent en chinois donc il y a plus d'effort à faire + on a beau leur dire + de ne pas le faire c'est pour ça ils ont des noms + tu vois** (rire) + tu appelles quelqu'un c'est une personne que tu appelles mais + ça ne marche pas (EAC 1)

Noé revient ici sur une scène où l'apprenante pseudonymée Lucie, interrogée par l'enseignant sur le passé composé d'un verbe, se montre confuse et reçoit tout de suite les « aides » spontanées des autres qui lui traduisent la question en chinois. La répétition du terme au degré de densité élevé comme « systématiquement » et des structures à négation (« ça aide pas du tout la personne », « ne pas le faire ») laisse voir qu'il s'agit d'une pratique des apprenants désapprouvée dans le cours de Noé. Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'attitude de l'enseignant. Si, selon l'enseignant, le fait que la question ait été jugée comme « simple » rend la situation « non bloquante » donc non nécessaire de faire intervenir le chinois, le mode d'interaction en question est prédéfini comme vertical, donc entre enseignant et une apprenante individuellement, sans intervention des autres. Le statut de l'enseignant organisateur de l'activité d'enseignement/apprentissage ainsi que le contrat didactique sont défiés (Peytard & Moirand, 1992 ; Bigot, 2005).

Un autre élément semble aussi important dans l'interdiction du chinois dans cette situation. La prise de parole des apprenants, bien que motivée par une intention d'entraide, ne permet pas l'apprentissage de Lucie de qui l'enseignant attend un effort (« ce n'est pas + très bien pour la personne parce que + elle ne veut faire plus d'effort de cette façon »). Ainsi, l'incohérence entre la conviction verbalisée, à savoir la favorisation des interactions en chinois entre les étudiants et la pratique de l'enseignant s'explique avec le schéma de l'activité : l'objectif ultime de l'activité – apprentissage de la langue cible – reste le fil directeur à respecter tout au long de l'enseignement.

5.2 Maîtrise et non-maîtrise de la langue première des apprenants : facteur décisif d'un « bon enseignant » de langue ?

Rappelons que dans un extrait cité plus haut, Noémie a parlé de son désir de maîtriser la langue chinoise afin de comprendre les interactions en chinois entre les apprenants. Enseignante débutante qui dit n'avoir aucun repère de la culture de son public, elle montre tout au long du semestre au cours des entretiens, son souhait de connaître plus sur la culture et la langue des apprenants :

{01:19:35} 0497 Noémie **comme je parle pas le chinois je + (rire de l'enquêtrice étonnée) si si mais c'est vrai + tu sais + ils sont forts ils sont presque B1 + ils font l'effort de parler français + moi je connais rien de de du chinois ↑ donc ça me donnait un peu honte+ parce que euh je suis professeur de langue donc + je voulais pas utiliser l'anglais+ parce que bon voilà + donc comment dire euh je connais pas très bien la culture chinoise+ [...]** (EAC 1)

{01:19:59} 0225 Noémie [...]je sais que quand moi je suis valorisée par un professeur ↑+ j'ai envie de parler↑+ j'ai je peux pas le décevoir↑+ ça marche+ l'affecte ça marche+ donc c'est ça que j'essaie de faire avec les étudiants+ même s'il y a des choses à reprendre + **c'est bien franchement euh moi je connais pas le chinois hein↑+ comme ils connaissent le français + [...]** (EAC 2)

Le fait de ne pas avoir de connaissances de la langue et de la culture de son public est qualifié de « honteux » par l'enseignante. Le mot « *honteux* » est particulièrement intéressant. Il témoigne, d'un côté, d'un surmoi particulièrement fort (Freud, 1989), et de l'autre, d'une recherche de l'équilibre de la part de l'enseignante entre les efforts effectués par les collaborateurs des deux côtés, à savoir elle-même et les apprenants. Ici la gêne issue du décalage entre l'image de soi idéalisée et l'image de soi perçue, du manque de connaissances du profil socioculturel de son public est visible dans le discours de Noémie.

D'ailleurs, Noémie emploie systématiquement un ton incertain quand le sujet de discours porte sur la culture éducative de son public sinophone. Presque tout au long de l'EAC 1, une phrase-clé émerge du discours de Noémie : « peut-être ils (ne) sont pas habitués, je sais pas. » (Noémie-EAC 1, cf. Xue, 2016, annexes). Des éléments modaux à valeur d'incertitude tels que « peut-être » ainsi que la négation montrent que l'enseignante n'est pas du tout sûre de son point de vue, plus précisément, de ses hypothèses par rapport à la culture éducative de ses étudiants.

La déstabilisation de Noémie peut s'expliquer par la zone d'incertitude de Crozier (Crozier & Friedberg, 1992). Selon le sociologue, il existe dans tout problème un aspect incertain par rapport aux modalités de solution, « les acteurs sont inégaux devant les incertitudes pertinentes du problème. Ceux qui par leur situation, leurs ressources ou leurs capacités [...] sont capables de les contrôler, utiliseront leur pouvoir pour s'imposer face aux autres ». (ibid, p. 23-24). En d'autres termes, ceux dont les actions sont moins prévisibles et qui sont capables de placer plus d'incertitudes dans leur agir domineront leurs collaborateurs. Dans le cas de Noémie, la perception du public étant guère prévisible pour l'enseignante, il n'est pas étonnant qu'elle se sente démunie dans ce travail de collaboration.

Dans l'EAC 1, Noémie fait elle-même un diagnostic sur ses incertitudes et conclut :

{00:49:54} 0357 Noémie (rire) en fait **je me rends compte que je suis confrontée à euh des des au-delà de la langue↑+et de méthodes d'enseignement ↑ à des à des difficultés interculturelles** (EAC 1)

Ainsi, l'autoévaluation du niveau des connaissances sur la culture et la culture éducative des apprenants joue un rôle déterminant dans l'attitude de l'enseignante. Effectivement, Noé qui a eu des

<https://doi.org/10.18452/20621>

contacts profonds avec la culture de son public par un séjour académique et professionnel de longue durée, n'a pas montré d'incertitude vis-à-vis des décalages culturels. De plus, en décrivant l'image du « bon enseignant », Noé parle de la nécessité, selon lui, de connaître la langue et les cultures des apprenants :

{02:21:07} **0252 Noé** [...]il faut aussi avoir le + la capacité de pouvoir se + se mettre à la place des étudiants + [...]il faut un peu essayer de voir ce qui + qui transmet + ce que EUX ils transmettent + et quand tu tu peux arriver + à à lire à travers leurs phrases + à imaginer ce qu'ils veulent dire quand ils font une phrase + [...] + **il faut arriver à + à imaginer ce qu'ils veulent dire** + et ça ça passe beaucoup par le fait de pouvoir se mettre à leur place + et + **pour ça je pense que + parler la langue des étudiants + ça aide beaucoup**

{02:22:39} **0253 Enquêtrice** euh: le fait que tu parles la langue chinoise

{02:22:42} **0254 Noé** oui + **ça aide beaucoup** ↑+ **parce que tu comprends très vite certaines structures** + [...]ils font pas forcément la différence entre + j'ai trouvé quelque chose ↑+ et je cherche quelque chose ++ **et donc il faut+ comprendre que + dans leur langue il y a un mot qui peut servir** + aux deux ↓+ donc + je pense que parler la langue des étudiants ça te permet de comprendre certaines structures qu'ils font + et c'est plus facile de mettre à leur place (EG)

Selon Noé, pour être un bon enseignant de LE, connaître la langue des apprenants est indispensable – l'occurrence répétitive des éléments modaux tels que « il faut » et « important » permet de justifier ce point. Ici, les raisons pour lesquelles il met en avant ce critère ne se limitent pas à la compréhension des interactions en cours, mais relèvent plutôt du déchiffrement des interlangues des apprenants qui sont marqués par la structure de leur langue première, en l'occurrence, le chinois.

Noé ne se contente d'ailleurs pas d'être observateur des interactions des apprenants en cours : en profitant de la méconnaissance des étudiants de son niveau de chinois (« ils ne se l'imaginent + jamais + ASSEZ (rire de l'enquêtrice) + donc bon aujourd'hui il est arrivé que j'aie dit des choses donc ils se sont dit ah + il parle bien ↑+ MAIS + c'est très vite oublié+ ils vont se dire ah + il peut dire des choses en chinois ↑+ mais ils n'ont jamais un ils savent jamais à quel niveau », Noé-EPS 5-0020), il considère l'« avant-cours » et l'« après-cours » comme deux moments « privilégié(s) » :

{02 :04 :14} **0219 Enquêtrice** est-ce que t'as de petites habitudes après ou avant le cours (rire)+ à chaque fois avant le cours tu dois faire ça après le cours tu fais ça + non (rire)

{02:04:27} **0220 Noé** euh++ pour moi je pense que + personnellement c'est ces deux moments + que je + dont je viens de parler ↑+ c'est-à-dire avant le cours quand je rentre et j'allume l'ordinateur ↑++ c'est un moment qui est court ↑+ mais c'est un moment privilégié pour moi parce que ça me permet de + d'écouter ce que les étudiants disent entre eux ↑+ sans penser que j'écoute + et quand le cours est fini ↑+ la même chose + parce que le cours est fini donc pour eux dans leurs têtes + c'est fini le cours + donc ils commencent tout de suite à parler d'autres choses + ils parlent de leurs maisons qu'est-ce qu'on va manger qu'est-ce qu'on va faire et tout ça ↑+ en général ça me concerne pas ce n'est pas + ils parlent pas de moi+ ils parlent d'autre choses

{02:05:22} **0221 Enquêtrice** et pourquoi ça t'intéresse

{02:05:24} 0222 Noé ça m'intéresse parce que c'est ++ euh : ++ **je ne sais pas je crois que + à travers ça je vois un peu leur + leur état d'âme + je vois un peu s'ils ont + ils ont été euh : + ennuyés ++ ou + ouais si les cours + c'était un fardeau ou pas**(rire de l'enquêtrice) + s'ils avaient + juste envie que ça se finisse et sauvés par le compte c'est ça quoi+ peut-être+ peut-être **je ne sais pas mais j'aime bien** (EG)

Ecouter les interactions des étudiants juste avant et après le cours est une pratique appréciée par Noé (« j'aime bien », « un moment privilégié »), ceci dit, si l'enseignant parle de l'état d'âme et du feedback des apprenants qui selon lui, motivent cette pratique, la « vraie » raison semble pourtant lui échapper, point que l'on peut noter à travers les deux « je ne sais pas » qui se trouvent au début et à la fin de l'extrait. La théorie de la zone d'incertitude peut à nouveau trouver sa validité ici : une prise de connaissance des représentations des apprenants sur le cours, à l'insu de ces derniers, permet de mieux prévoir et interpréter leurs comportements en cours (Crozier & Friedberg, *ibid.*).

5.3 Emploi de la langue intermédiaire par l'enseignant : pratique marquée de l'inconscience et de l'évolution

Les analyses précédentes portant essentiellement sur l'attitude des deux enseignants envers les interactions plurilingues entre les apprenants, regardons maintenant l'emploi spontané des langues intermédiaires de la part des enseignants.

Tout au long du semestre, Noémie utilise de manière quasi exclusive le français comme langue d'enseignement. D'ailleurs, lors de l'EAC 1, elle a indiqué : « je voulais pas utiliser l'anglais » et « avec TOUS mes étudiants chinois+ ils sont HY-PER DOUES pour conceptualiser+ c'est un truc de FOU+ » (Noémie-EAC 1-0497, 0407). Cependant, quand il s'agit des étudiants « grands débutants », l'enseignante « conceptualise en anglais » (Noémie-EAC 1-0411). Ainsi, l'emploi de l'anglais n'est pas censuré dans les cours de Noémie, il s'agit simplement d'un choix en fonction du niveau des apprenants. Il est ainsi intéressant d'analyser les rares situations dans lesquelles Noémie a utilisé l'anglais dans ce cours ainsi que les raisons verbalisées.

En revenant sur la séance 3, Noémie parlait d'un problème de gestion du temps concernant l'explication de la consigne du devoir final de ce cours. Cette action d'explication, plus longue que prévue, a selon elle déplanifié son programme de la séance en question :

{00:09} 0004 Noémie c'était trop facile la dernière fois↑+ et cette fois-ci **j'ai eu un problème de temps**↑+ parce que j'ai : j'ai : **passé euh 20 minutes sur le programme**↑+ et euh : c'est les vingt minutes qui euh [...] **ce sont les vingt minutes en fait qui m'ont manqué**↑+ pour euh : travailler sur les guignols de l'info+ (EPS 3)

{00:25:02} 0202 Noémie je pense que j'ai + j'ai perdu du temps+ bon en même temps c'est bien qu'ils posent des questions+ **je j'explique mais j'aurais j'aurais dû faire quelque chose de plus clair**+ quand même je je j'ai gaspillé 15 minutes+ on peut pas passer 15 minutes sur une consigne+ (EAC 1)

Selon l'enseignante, il n'est pas pertinent de passer quinze minutes à présenter une consigne. Cependant, dans la scène commentée, ce principe didactique n'a pas été respecté. C'est à l'issue de la séance que Noémie, en y revenant, trouve la pratique problématique, ce qui permet de voir que la réflexivité est en rupture en cours de l'action (Xue, 2016). À ce moment-là, Noémie critiquait sa pratique qui aurait dû, selon elle, être « quelque chose de plus clair » sans la solution exacte précisée :

la caractéristique indéfinie et indéterminée de « quelque chose » prouve que l’enseignante était encore en phase de recherche de ce moyen.

Cependant, à la fin du semestre, face à une situation similaire, donc à la réception non satisfaisante de la consigne de la part du public, l’enseignante a réagi autrement :

{02:24} **0025 Noémie** EXCEPTIONNELLEMENT ah + (rire des deux) voilà parce que là je voyais leurs yeux↑ + ça n'allait pas+ ce que je leur demandais↑ + et comme je voulais que l'activité marche ↑ + bon je suis passée en anglais+ ils parlent bien anglais euh↑ +

{00:52:03} **0150 Noémie** [...] là je suis passée en anglais parce que j'ai vu que + que voilà c'était compliqué ↑+ et je voulais pas passer trop de temps à expliquer la consigne (EAC 2)

Une évolution de la pratique de Noémie peut être remarquée ici. Au lieu de privilégier l’emploi du français et après l’échec de plusieurs tentatives de reformulation, l’enseignante a opté pour l’anglais afin d’éviter de passer à nouveau trop de temps sur l’explication des consignes.

Ainsi, l’attitude de Noémie envers l’emploi de l’anglais avec le public en question a évolué durant ce semestre. Au lieu d’insister à ce que le français soit la langue d’enseignement, elle a choisi d’expliquer en anglais, langue avec laquelle les étudiants chinois sont plus à l’aise. La priorité est accordée à l’efficacité et l’emploi de langues intermédiaires a permis de débloquent l’interaction (cf. § 4.1).

Toujours en ce qui concerne l’emploi des langues intermédiaires, nous remarquons également un changement de pratique et d’attitude chez Noé. L’enseignant qui dit n’avoir jamais utilisé l’anglais ou le chinois comme langue d’enseignement, a recours au chinois à plusieurs reprises pendant cette session de cours (Noé-EAC 1-0005-0009). Lors de l’EAC 2, Noé évoque volontairement ce changement dans sa pratique enseignante qui a été, selon son discours, conscient de sa part :

{01:20:23} **0092 Noé** euh :++ je pense que c'est ++ **c'est parce que je me suis dit que ça allait ++ peut-être que à un moment donné↑+ j'ai + j'ai expliqué quelque chose à quelqu'un en chinois ou en anglais et puis je + j'ai senti que ça allait tout de suite↑++ et donc + ouais↓+ avant je ne le faisais pas parce que + je m'étais dit non il faut pas le faire + mais je n'ai pas essayé +** donc+ je pensais que ça allait très vite changer euh + ça allait très vite partir dans +dans l'anglais le chinois tout le temps + je ne sais pas peut-être que ça a aussi joué dans le fait que + eux + surtout Luc qui n'est pas là↑(rire de l'enquêtrice) il n'arrête pas de parler anglais tout le temps↑ [...]c'est peut-être que c'est ce qui les encourage à + à vouloir tout de suite parler en chinois ou en anglais **je sais pas mais je pense quand même que + euh à un moment donné c'est important de + de le faire** (EAC 2)

Noé indique de façon claire la différence entre son agir avant la session et celui de l’ici-maintenant pour la session qui vient de prendre fin : l’emploi de langue intermédiaire, autocensuré de la part de l’enseignant, est testé. Cette évolution n’est d’ailleurs pas limitée au niveau de la pratique : ayant été considéré comme une pratique risquée dans laquelle les langues intermédiaires prédomineraient sur le français, ce choix, plus efficient, est maintenant qualifié d’« important ». L’enseignant indique d’ailleurs dans ce même entretien : « donc je pense que oui + sur ce point ça a changé + je pense que les prochaines fois je ferai pareil » (Noé-EAC 2-0090). Ainsi, L’expérience d’enseignement permet de réorganiser le système de connaissances enseignantes/convictions qui est en évolution. Ce qui est

intéressant à noter, c'est que le changement de la pratique enseignante étant conscient de la part de Noé, la raison pour laquelle Noé a mis en place cette pratique pendant longtemps censurée reste, d'après son commentaire, inexplicable.

6. Conclusion

L'analyse des verbalisations des deux enseignants de FLE sur leurs cours semestriels ont permis de relever leurs convictions et pratiques concernant la présence du multilinguisme en situation d'enseignement de langue. Les deux enseignants privilégient le français, à savoir la langue cible comme langue d'enseignement ; leurs attitudes sur la présence des langues intermédiaires est contextualisée et confirment nos hypothèses formulées plus tôt : les interactions en chinois entre les étudiants sont souvent associées à une fonction débloquante, donc à la recherche de l'efficacité, mais aussi à la favorisation de l'entraide au sein des apprenants. De plus, nous remarquons l'intention ou le souhait des enseignants, par la langue intermédiaire, d'assurer la compréhension de tous. Si « faire comprendre » fait partie des actes principaux de l'enseignant de LE (Cicurel, 1993), « assurer la compréhension de tous » peut passer pour un sous-acte de cette catégorie.

L'enseignant tend à instrumentaliser les discours en chinois ou en anglais, que ce soit pour des explications des étudiants ou de lui-même, afin de débloquer les interactions et d'assurer le rythme du cours, notamment en cas de « l'agir communicationnel » (Habermas, *ibid.*), à savoir au moment de l'explication des consignes. Cependant, si, selon l'enseignant, l'intervention des étudiants en chinois ou en anglais va à l'encontre du contrat didactique – dans le cas du non-respect des règles interactionnelles ou d'un manque d'effort observé, l'interaction plurilingue ne sera plus encouragée et une reformulation en français sera d'ailleurs demandée.

Les pratiques enseignantes concernant l'emploi de langues intermédiaires et leurs convictions verbalisées ne sont pas toujours en cohérence, ce qui permet de remarquer l'existence d'une rupture de la réflexivité au cours de l'action. Les pratiques enseignantes évoluent d'ailleurs à travers le temps, de manière non-linéaire : Noémie qui ne souhaitait pas utiliser l'anglais au début du semestre, a fini par expliquer les consignes en anglais ; Noé qui avait désapprouvé pendant longtemps l'emploi du chinois et de l'anglais, a intégré cette pratique dans son répertoire pour des raisons qui lui échappent également.

Des discours des deux enseignants, se dégage la nécessité ou le désir de connaître la langue et la culture des apprenants, dans l'objectif de suivre leurs interactions horizontales et de déchiffrer leurs interlangues. On remarque dans le discours de verbalisation une insécurité linguistique et culturelle, issue d'un manque de connaissances autoestimé par rapport aux profils langagiers et socioculturels des apprenants. Dans un contexte international à mobilité accélérée, avec l'arrivée des vagues migratoires d'origines diverses, le programme de formation enseignante nécessite une actualisation, avec par exemple des modules optionnels « cultures du monde » donnant la possibilité aux enseignants de prendre connaissance des cultures de leurs futurs apprenants. Des exercices d'autoconfrontation seraient également utiles pour accompagner les stages de professionnalisation, ce qui permettrait aux enseignants, ayant été confrontés au terrain réel, d'avoir une prise de recul sur l'aspect subjectif dans leur définition du culturel qui est en général basée sur l'expérience interpersonnelle.

Pour terminer, les programmes d'insertion visent non seulement l'apprentissage de la langue du pays, mais également une formation des acteurs sociaux et des participants de l'interaction sociale (cf. *supra*). La mise en place des activités didactiques sous forme de dialogue « authentique » entre

enseignant et apprenants, dans l'objectif de confronter leurs visions sur l'emploi des langues intermédiaires, sur le contrat didactique ainsi que sur l'interculturel sera nécessaire. En se mettant dans les rôles des interactants sociaux qui se donnent l'occasion d'apprendre sur les cultures d'autrui, l'enseignant et l'apprenant établissent ensemble des règles de fonctionnement propres à leur groupe, tout en mettant en avant le rôle d'apprenant en tant que collaborateur de l'activité d'enseignement/apprentissage ayant son vécu socioculturel et sociolinguistique.

Bibliographie

Aguilar-Río, J.-I. (2010). Pour une analyse de la 'présentation de soi' de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Consulté le 10/05/2019. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00547680/document>.

Bachmann, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J. (2003). Langage et communications sociales. Paris : Didier.

Beacco, J.-C. (2001). Les dimensions culturelles des enseignements de langue : Des mots aux discours. Paris : Hachette.

Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 1(2), 35–50.

Bigot, V. (2005). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 22, 17–43.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177–182.

Cahour, B. (2014). Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens « re-situant ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 56, 151–165.

Cicurel, F. (1993). A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue. *Dialogues et Cultures*, 37, 193–208.

Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe. Paris : Didier.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1992). L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective. Paris : Seuil.

De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans Weil, D. & Fugier H. (dir.). *Actes du troisième colloque régional de linguistique (99–124)*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.

Denzin, N. K. (2008). *Symbolic Interactionism and Cultural Studies: The Politics of Interpretation*. UK : John Wiley & Sons.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.

Fornel, M., de, & Quéré, L. (dir.) (1999). *La logique des situations : Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS.

Freud, S. (1989). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les Éditions de Minuit. <https://doi.org/10.18452/20621>

- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Volume I*. Boston, MA : Beacon Press.
- Hélot, C., & Erfurt, J. (2016) (dir.). *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press.
- Moallem, M. (1998). An expert teacher's thinking and teaching and instructional design models and principles: an ethnographic study. *Educational Technology Research and Development*, 46(2), 37–64.
- Muller, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français ! : Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : INRP-LEP.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Pekarek, S. (1997). « Images contrastées en classe de français L2 : compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants ». Dans Matthey, M.(dir.). *Les langues et leurs images* (203–210). Neuchâtel : IRDP.
- Perrefort, M. (1997). Et si on hachait un peu de paille-aspects historiques des représentations langagières. *Tranel : Travaux neuchâtelois de linguistique*, 27, 51–62.
- Perrenoud, P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et Des Sciences de L'éducation. Consulté le 27/02/2019. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.html.
- Peytard, J., & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français : Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique : Analyse psycho-sociale, sémi-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat en didactique et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Consulté le 10/05/2019. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/document>.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Tochon, F. V. (2000). Note de synthèse : Recherche sur la pensée des enseignants : Un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133(1), 129–57.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Xue, L. (2016). *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Consulté le 10/05/2019. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01703594/document>.