

11 CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES ENSEIGNANTS

Parcours éducatifs et pratique professionnelle⁶¹

Cette contribution examine la relation entre les biographies linguistiques des enseignants luxembourgeois et leurs attitudes concernant le multilinguisme dans le contexte scolaire.

Des entretiens semi-directifs d'une durée d'une à deux heures ont donc été réalisés avec des enseignants. Les trois thèmes suivants apparaissent clairement dans les entretiens : la relation avec les langues de scolarisation (allemand et français) au cours de leur propre parcours scolaire, l'aide reçue (et perçue comme positive) pour surmonter les difficultés linguistiques dans leur propre formation et l'expérience subjective d'un manque de compétences linguistiques et comment il a été dépassé. Il apparaît que la manière dont les langues étaient enseignées à l'école a provoqué des frustrations, voire des expériences d'exclusion – notamment parmi ceux qui, en raison de leurs langues familiales, n'avaient pas un accès facile aux langues scolaires.

11.1 | Introduction et contextualisation

Le multilinguisme revêt différents aspects dans le contexte éducatif luxembourgeois. Au Luxembourg, le système scolaire est multilingue (multilinguisme institutionnel).

Les langues de scolarisation (luxembourgeois, allemand, français et anglais) sont, à l'exception de l'anglais, à la fois enseignées comme matière et utilisées comme langues d'enseignement dans les matières non linguistiques. À ces langues s'ajoutent d'autres langues facultatives, telles que le latin, l'italien, l'espagnol, le chinois tout comme le répertoire plurilingue des élèves eux-mêmes. Pour une majorité d'enfants et d'adolescents, la ou les langues de scolarisation ne correspondent pas à la langue ou aux langues parlées dans leur famille. Cela signifie qu'ils entrent en contact avec une ou deux langues supplémentaires, au plus tard lors de leur entrée dans le premier cycle d'apprentissage. Cela montre à quel point le multilinguisme institutionnel et le plurilinguisme in-

dividuel sont étroitement liés. Au cours de l'année scolaire 2015/2016, environ 36 % des enfants de quatre à six ans ont grandi avec le luxembourgeois comme langue maternelle, le français étant la première langue (MENJE, 2017) pour environ 15 % des enfants et l'allemand pour environ 2 %. Le premier contact avec les langues luxembourgeoise, allemande et française a donc lieu dans le contexte scolaire pour près de la moitié des élèves.

L'une des caractéristiques de l'utilisation de la langue dans les écoles publiques du Luxembourg est le changement de la langue d'enseignement au cours des années de scolarisation: l'allemand remplace le luxembourgeois comme langue d'enseignement au début du deuxième cycle d'apprentissage, le passage de l'allemand au français comme langue d'enseignement des mathématiques se fait à partir de la classe de 7^e et le français devient la langue d'enseignement pour →

Pour une majorité d'enfants et d'adolescents, la ou les langues de scolarisation ne correspondent pas à la langue ou aux langues parlées dans leur famille.

⁶¹ Nous remercions Mme Timéa Pickel ainsi que Mme Maria Cristina Piticco de l'Université du Luxembourg pour leurs corrections de la version française de ce texte. De plus, nous signalons que toutes les citations sont des traductions de l'allemand ou du luxembourgeois.

Le multilinguisme du système scolaire et le plurilinguisme des élèves sont renforcés par le plurilinguisme des enseignants.

→ toutes les matières non linguistiques dans les années supérieures de l'enseignement secondaire classique, tandis que l'allemand prévaut comme langue d'enseignement dans l'enseignement secondaire général.

Le multilinguisme du système scolaire et le plurilinguisme des élèves sont renforcés par le plurilinguisme des enseignants.

Les priorités du gouvernement actuel en matière de politique éducative et les concepts d'éducation linguistique qui en découlent dans le contexte éducatif multilingue luxembourgeois (actuellement mis en œuvre dans les crèches et le premier cycle de l'enseignement fondamental) visent à accroître dès le départ, c'est-à-dire dès l'âge d'un an, le plurilinguisme individuel des enfants, facilitant ainsi l'accès au multilinguisme institutionnel grâce à des contacts précoces avec les langues de scolarisation luxembourgeoise et française ainsi qu'à l'intégration active des langues familiales

des élèves. Cela nécessite bien plus que des méthodes, des stratégies et des outils didactiques appropriés. Pour mettre en œuvre ces priorités, l'une des principales conditions préalables est une forte sensibilisation linguistique des éducateurs de jeunes enfants et des enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire. Cette sensibilisation porte sur le répertoire linguistique propre des enseignants et celui des enfants et des jeunes, sur leurs convictions personnelles en matière de multilinguisme et de développement du langage, ainsi que sur les marges de manœuvre didactiques offertes par l'intégration systématique des ressources linguistiques existantes pour l'enseignement.

Le projet « Conscience linguistique des enseignants : parcours éducatifs et pratique professionnelle » dans le contexte éducatif luxembourgeois se situe au carrefour entre conscience linguistique et conséquences sur la pratique professionnelle.



11.2 | Conception de la recherche et objectifs du projet

Le projet s'inscrit dans un domaine de recherche qui étudie les convictions et attitudes professionnelles des enseignants. Selon Reusser et Pauli,

« Les convictions des enseignants sont des conceptions chargées affectivement et comprenant une composante d'évaluation de l'essence et de la nature des processus d'enseignement/d'apprentissage, du contenu de l'apprentissage, de l'identité et du rôle des apprenants et des enseignants (eux-mêmes) ainsi que du contexte institutionnel et social de l'enseignement et de l'éducation considérées comme exactes ou valables et qui structurent, soutiennent, sécurisent et orientent leur réflexion et leur pratique professionnelle » (Reusser & Pauli, 2011, p. 642).

Les convictions professionnelles dépendent du contexte et de l'expérience : un changement dans la façon d'agir peut conduire à un changement dans ses propres conceptions et vice versa (Buehl & Beck, 2015). De nouvelles méthodes d'enseignement acquises par les enseignants au cours d'une formation par exemple et s'avérant efficaces dans la pratique peuvent changer leurs convictions.

Plus les convictions sont ancrées comme, par exemple, à la suite d'expériences personnelles marquantes au cours de leur propre parcours éducatif, plus les enseignants s'opposent aux changements (Watt & Richardson, 2015, p. 192). Le caractère affectif des convictions joue probablement un rôle majeur dans la résistance au changement (Zembylas & Chubbuck, 2015, p. 175) et, plus les croyances sont intériorisées, plus elles influencent la perception de soi (Pajares, 1992, p. 317). Le développement des convictions est donc ancré dans le vécu de chacun qui est à son tour influencé par les conditions sociales et sociétales (Goodson, 2014, p. 43 ; Kelchtermans, 2009, p. 32).

Être conscient des facteurs qui contrôlent nos processus, souvent implicites, de décision et d'action exige de la réflexivité. Ainsi, la réflexivité biographique est un élément central de l'action dans le

débat sur la professionnalisation du métier d'enseignant (Alheit, 2000, p. 162 ; Terhart, 2010). L'examen autoréflexif de sa propre biographie (avec, par exemple, l'aide de spécialistes dans le contexte de la formation continue) doit mener à une prise de conscience (*awareness*) de son propre vécu éducatif (Helsper, 2002, p. 96).

La réflexion biographique peut remplir une autre fonction centrale, à savoir celle de trouver l'équilibre entre les exigences partiellement contradictoires et les paradoxes du contexte scolaire (Kraul, Marotzki & Schweppe, 2002, p. 9) et développer ainsi un « moi professionnel » (Bauer, 1998). Cependant, cette identité professionnelle ne doit pas être comprise comme un état immuable, mais comme un processus d'apprentissage et de développement tout au long de la vie (Alheit, 2010, p. 241).

Le projet « Conscience linguistique des enseignants : parcours éducatifs et pratique professionnelle » est exploratoire et qualitatif, c'est-à-dire il place au cœur du projet l'exploration des aspects d'une question et le développement de nouvelles théories et de nouveaux modèles, et non la production de données normalisées et leur représentativité (Flick, 2007). À ce jour, pour la première phase du projet, nous avons mené une série d'entretiens semi-structurés d'une à deux heures avec des enseignants (principalement en allemand et/ou en luxembourgeois). L'échantillon comprend des enseignants de différents niveaux scolaires (cycle 1 à secondaire) et de différentes matières. Toutes les personnes interrogées sont plurilingues, avec un répertoire comprenant, outre le luxembourgeois, l'allemand, le français et l'anglais, plusieurs autres langues telles que le portugais, l'italien ou le serbo-croate, qui sont également les langues maternelles ou les langues familiales des enseignants. Au départ, les amorces de discussion comprenaient des questions sur la biographie (d'apprentissage) langagière dans le contexte scolaire et extrascolaire, la propre pratique des langues, les concepts de langue et d'identité linguistique. La pratique professionnelle de la personne a ensuite été placée au centre des discussions.

Les convictions professionnelles dépendent du contexte et de l'expérience : un changement dans la façon d'agir peut conduire à un changement dans ses propres conceptions et vice versa.

11.3 Biographies linguistiques et pratique professionnelle : quelques résultats

Trois thèmes se dégagent des biographies langagières : la relation avec les langues de scolarisation que sont l'allemand et le français au cours du propre parcours scolaire, l'aide reçue, et vécue comme positive, pour surmonter les difficultés linguistiques dans leur propre formation et l'expérience subjective d'un manque de compétences linguistiques et comment le dépasser.

Trois thèmes se dégagent des biographies langagières : la relation avec les langues de scolarisation que sont l'allemand et le français au cours du propre parcours scolaire, l'aide reçue, et vécue comme positive, pour surmonter les difficultés linguistiques dans leur propre formation et l'expérience subjective d'un manque de compétences linguistiques et comment le dépasser.

Perspectives sur les langues de scolarisation, l'allemand et le français, à travers le prisme du parcours scolaire personnel

Pour les enseignants ayant grandi dans un foyer parlant luxembourgeois, l'acquisition des langues de scolarisation ne semble pas avoir constitué un défi particulier.

« Le français, je veux dire, on a grandi avec à l'école fondamentale, mais je ne peux pas vous dire aujourd'hui que je me rappelle précisément comment je l'ai appris. Il faut le faire, c'est tout. » (I6)

Néanmoins, les enseignants qui n'avaient aucune connaissance préalable de la langue allemande ou française dans leur environnement familial décrivent avec beaucoup d'émotion leur expérience difficile, en particulier dans les cours d'allemand et de français. Ils évoquent la honte, la peur de se ridiculiser et la panique :

« J'ai pleuré en classe pour la première fois parce que le professeur nous parlait immédiatement en français et que je ne pouvais ni faire une phrase, ni répondre. [...] La première année [à l'école secondaire] je pensais souvent : "Oh, mon Dieu, je ne veux pas me ridiculiser en classe." Je ne veux pas être celle qui ne parle pas la langue. [...] C'était toujours très angoissant de lever le doigt et de dire quelque chose en français dans les cours de français. » (I3)

Ils décrivent un sentiment d'exclusion, de non-appartenance :

« C'est pendant l'enseignement secondaire que j'ai été le plus confrontée à mes difficultés. [...] Quand je suis arrivée là-bas, j'ai commencé à paniquer et j'étais la seule étrangère et cela m'a beaucoup marquée. [...] Parce que tout le monde était bon en allemand et que c'était moi la mauvaise. » (I5)

« À l'école fondamentale, il y avait ceux qui parlaient français et ceux qui parlaient luxembourgeois et c'était deux mondes différents qui ne se parlaient pas... Et je me sentais toujours entre les deux. » (I5)

Lorsque les exigences étaient trop élevées, les exigences linguistiques formelles pouvaient entraîner des frustrations qui, à leur tour, pouvaient avoir une incidence sur la réussite ou l'échec à l'école.

« Nous étions tous dans le même bateau et, si l'épreuve était plus difficile pour toi que pour les autres, pas de chance. J'ai fait de mon mieux, mais je n'ai pas réussi à atteindre le niveau. J'ai fini par perdre toute motivation et mes notes ont vraiment chuté. » (I4)

Dans deux cas, la relation problématique avec une langue de scolarisation a été déterminante pour la carrière professionnelle :

« [...] c'est la raison pour laquelle j'ai étudié les sciences : on pouvait abandonner une langue. [...] Pour moi, ce n'était pas parce que j'aimais les mathématiques. Ça a toujours été une décision négative. » (I2)

« Je pense que... pour moi, l'enseignement fondamental n'était, par exemple, pas une option à cause de l'allemand. Aujourd'hui je crois que je n'aurais pas été à ma place. » (I5)

Ces expériences sont étroitement liées à l'aspect suivant :

Expérience subjective d'un manque de compétence linguistique dans les langues scolaires

Toutes les personnes interrogées ont souligné la pression exercée pour obtenir des résultats et la fixation sur les erreurs qui ont apparemment constitué une entrave plus qu'une aide dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue. Dans certains cas, elles ont intériorisé les attentes perçues, ce qui s'est traduit par un mal-être, de la nervosité ou des stratégies d'évitement qui perdurent parfois encore aujourd'hui :

« Je sais que mon allemand pourrait être meilleur, donc je ne me sens pas à l'aise quand je parle allemand. » (14)

« J'ai toujours ce sentiment de malaise avec certains enseignants qui parlent français. Les professeurs de français ont tendance à parler en français, je dois donc faire plus attention et je remarque que je deviens vite nerveux. » (13)

S'attendre à maîtriser « parfaitement » une langue entraîne également une peur de faire des erreurs.

« Vous avez toujours ce sentiment que vous n'en savez pas assez ou vous ne vous faites pas confiance, parce que vous pensez : "Ah, l'autre n'entendra que les erreurs", et beaucoup de gens qui interviennent ici, que ce soit à l'université, que ce soit dans d'autres [...], même les enseignants ne posent pas beaucoup de questions, parce que maintenant, ils ont l'impression d'être contrôlés dans leur façon de s'exprimer » (12).

En résumé, on peut conclure que le fait de vouloir maîtriser parfaitement une langue crée une forte pression pour obtenir de bons résultats scolaires et parfois parascolaires et peut gêner l'acquisition et l'expression orale d'une langue.

Comment les difficultés ont-elles été surmontées et quelle forme de soutien est efficace ?

Expérience de soutien en famille et à l'école

Selon les personnes interrogées, les personnes de référence (en particulier les enseignants, les parents, les frères et sœurs) ont une grande influence sur l'apprentissage des langues à l'école. Le sou-

tien des membres de la famille joue un rôle important dans leur motivation, même si ces derniers ne connaissent pas la langue cible. La présence d'une personne de référence peut créer un sentiment de stabilité qui est important pour l'estime de soi :

« Ce qui m'a aidé encore plus, c'est d'abord que ma mère, bien qu'encore aujourd'hui, elle ne parle pas vraiment l'allemand, a toujours essayé de me motiver, m'a fait lire à haute voix pour m'accompagner dans mon apprentissage, qu'elle a simplement écouté ce que j'avais à apprendre, elle m'a beaucoup motivé. » (11)

D'autres soulignent particulièrement le soutien des enseignants. De toute évidence, un soutien supplémentaire de la part des enseignants peut amener les élèves à passer d'une vision négative de leurs propres compétences linguistiques à une attitude de confiance en soi dans la langue concernée :

« Ma professeure d'allemand [...] m'a aidé, j'ai osé lire des livres en allemand et je pouvais aller la voir et lui dire : "Je ne comprends pas ça." Elle prenait vraiment le temps de tout m'expliquer et nous lisions parfois ensemble. Elle était vraiment... Grâce à ça, je me sentais un peu plus à l'aise, bien que la langue soit difficile et compliquée. » (14)

La transmission d'un sentiment de compétence joue ici un rôle important.

« Nous n'avions qu'un seul professeur, avec lequel nous n'avons fait que des exposés pendant un an et c'est cette année-là que j'ai le plus appris, parce que les résultats n'étaient plus la seule chose qui comptait. Il nous a donné ce sentiment d'être tous compétents. [...] Je pense qu'il ne correspondait pas au système, mais j'ai beaucoup appris. J'ai même gagné en confiance en moi pendant cette année. » (15)

Le fait que les difficultés et les crises d'apprentissage peuvent, dans certains cas, stimuler l'ambition et conduire ainsi à un développement constructif ne doit pas faire oublier que ce sont les expériences positives qui, rétrospectivement, semblent avoir le plus d'effet sur l'apprentissage des langues :

« Je n'ai malheureusement pas eu de très bonnes expériences avec certains enseignants qui, je le dis clairement, considéraient que les enfants →

Toutes les personnes interrogées ont souligné la pression exercée pour obtenir des résultats et la fixation sur les erreurs.

De toute évidence, un soutien supplémentaire de la part des enseignants peut amener les élèves à passer d'une vision négative de leurs propres compétences linguistiques à une attitude de confiance en soi dans la langue concernée.

L'empathie, la transmission de la passion des langues et l'utilisation du multilinguisme comme ressource.

→ *d'étrangers étaient mauvais. Ces enseignants n'étaient pas une source d'inspiration, peut-être parce que j'étais tellement en colère contre la situation que je voulais leur prouver que ça pouvait marcher, mais ce sont surtout les enseignants positifs qui m'ont motivée et qui croyaient en moi.* » (I1)

Avec des encouragements et du soutien, l'apprentissage des langues peut être ressenti comme un défi positif et les difficultés peuvent être surmontées. Ceux qui ont bénéficié d'une aide constructive ont tendance, comme nous le montrerons plus tard, à transmettre ce soutien aux autres. Ceux qui ont vécu l'oppression linguistique, au contraire, peuvent être découragés. Les résultats montrent très clairement la responsabilité de chaque enseignant et le rôle important qu'il joue dans la réussite des parcours scolaires.

« Relaxation » à travers d'expériences extrascolaires

Outre le rôle important joué par la famille et les enseignants, il ressort clairement des discussions qu'une attitude plus détendue et positive à l'égard des langues scolaires ne se manifeste souvent qu'à travers des expériences extrascolaires et ce, même après avoir quitté l'école dans de nombreux cas :

« Aujourd'hui, sans cette pression de l'évaluation, je trouve que l'allemand est une langue agréable et une belle langue. Maintenant, je peux regarder une émission allemande, lire Die Zeit, etc. » (I2)

« Je peux dire que j'ai plus perdu cette peur du français la première fois que j'ai travaillé dans un restaurant [...]. La plupart des clients ne parlaient que le français, comme le personnel et, pour la première fois, j'ai dû parler la langue sans avoir le temps d'y réfléchir. Cela a beaucoup aidé. » (I3)

En ce qui concerne la gestion des alternances de code (code-switching, translanguaging), il apparaît clairement que, bien que ces changements soient généralement et dans une certaine mesure contrôlés dans le contexte extrascolaire, la gestion des pratiques multilingues y est relativement détendue :

« Oui, je crois que je fais aussi du code-switching en luxembourgeois, dans le sens où j'utilise des mots allemands, parce l'équivalent luxembourgeois ne me vient pas toujours à l'esprit. » (I3)

Création explicite de liens entre la biographie langagière et la pratique professionnelle

Trois thèmes établissant un lien direct entre la biographie personnelle et la pratique professionnelle ressortent particulièrement au cours des interviews : l'empathie, la transmission de la passion des langues et l'utilisation du multilinguisme comme ressource. Les enseignants qui ont eux-mêmes vécu une histoire migratoire et qui n'ont pas eu la vie facile à l'école insistent en particulier sur l'empathie :

« Parfois, les enfants issus de l'immigration s'ouvrent plus vite à moi, parce que je ne considère pas immédiatement certaines actions comme de l'insolence : parfois elles sont liées à leur culture et ce n'est pas toujours un manque de respect. » (I3)

« J'essaie de ne pas faire de discrimination entre les enfants, c'est certain, car je sais à quel point une langue peut être difficile si vous n'avez aucun contact avec elle en dehors de l'école. Je ne peux pas attendre de mes élèves qu'ils parlent parfaitement l'allemand s'ils ne le pratiquent que deux heures par jour sans avoir de vraie conversation. » (I4)

Elle est étroitement liée au désir de transmettre le plaisir des langues, de motiver les enfants à apprendre et de ne pas mettre trop de pression sur les élèves :

« Je souhaite qu'ils [les élèves] gardent l'envie d'apprendre, qu'ils ne se disent pas un jour : "Je ne veux plus." Je sais ce que c'est, et c'est terrible [...]. Je suis content que quelqu'un me redonne envie d'apprendre, je pense que c'est vraiment important. [...] Aujourd'hui, je comprends mes élèves. Je leur dis honnêtement : "J'ai été à votre place, je sais combien il est difficile d'apprendre l'allemand." Et j'essaie vraiment de leur enseigner de manière facile et drôle, pédagogique et ouverte, sans me contenter des verbes ou du vocabulaire. » (I4)

« Je veux que les enfants s'amuse avec les langues, qu'ils remarquent que chaque langue est la bienvenue, qu'ils se sentent émotionnellement liés à plusieurs langues, mais pas forcés. Si un enfant n'aime vraiment pas le français, je peux vivre avec, il n'étudiera pas en France, mais il ne faut pas, comme à mon époque, mettre beaucoup de pression sur lui ou elle pour maîtriser la

langue, de sorte qu'il ou elle finisse par bloquer. Ici, beaucoup de gens savent parler plusieurs langues, mais ne les pratiquent pas parce qu'ils ont honte de certaines erreurs et c'est ridicule. Les enfants devraient s'amuser avec les langues, savoir qu'elles ont toutes la même valeur et que leur propre langue, leur langue maternelle, a elle aussi de la valeur, pour pouvoir s'exprimer grâce à elle. » (I1)

Le plurilinguisme comme ressource d'apprentissage

Le plurilinguisme des enfants et des adolescents est perçu par certains enseignants interrogés comme une ressource et ils font directement le lien avec leurs propres expériences d'apprentissage :

« [...] avec les enfants, au début de l'année, je suis partie pour un voyage multilingue. Toutes les langues que je parle sont utilisées. [...] Oui, c'est cela, afin qu'ils se sentent bien. » (I5)

Pour une enseignante, par exemple, il va sans dire que les processus d'apprentissage propres à une matière sont multilingues :

« Je suis tout à fait d'accord avec cela (autoriser d'autres langues pour certaines phases des cours) parce que si vous enlevez aux enfants cet outil fantastique pour exprimer la pensée, les connaissances et les capacités qu'est la langue maternelle, quelle que soit la langue parlée à la maison, nous perdons déjà près de 90 % de leurs capacités, de leurs talents. C'est comme me demander de donner une conférence en russe dont je ne parle que trois mots. Mes pensées n'arriveraient pas à se lier et je pense qu'il est souvent bon que l'enseignante connaisse aussi ces deux ou trois autres langues, car elle peut comprendre et reformuler correctement en allemand ou dans la langue d'enseignement. » (I1)

La même enseignante pratique consciemment des comparaisons linguistiques afin de sensibiliser les enfants aux similitudes et aux différences entre les langues :

« Je dis aux enfants : "Écoute, en portugais, on dit comme ça (en soulignant) et tu as dit la phrase exactement comme si tu parlais portugais, mais en allemand ou en luxembourgeois, on doit ac-

centuer les mots comme ça." J'essaie de les rendre plus conscients ou de provoquer une attitude plus consciente. » (I1)

En ce qui concerne la gestion de l'alternance de code linguistique en classe, il apparaît clairement que l'on vise ici plutôt le monolinguisme, bien qu'une approche fonctionnelle de l'alternance de code, qui favorise la compréhension et les progrès, fasse partie de la pratique professionnelle.

« J'essaie délibérément de l'éviter quand je parle aux enfants [...] parce que je sais que ce n'est vraiment pas bon, parce que les enfants ne savent plus vraiment distinguer chaque langue et que c'est vraiment un bazar et que leurs processus de pensée sont aussi beaucoup moins structurés. Ainsi, quand je choisis une langue, j'essaie de le faire autant que possible dans la langue et quand je remarque : "Ok, l'enfant n'a vraiment pas compris le mot", je le traduis brièvement en français ou en portugais, de sorte que l'enfant dise : "Ah, d'accord." Parce que ces traductions m'ont beaucoup aidée. Je me disais : "Ah, c'est ça !" et je pouvais enfin lier mes pensées d'une langue à l'autre, donc aujourd'hui je change de code, mais j'essaie de le faire consciemment quand c'est nécessaire. » (I1)

Tension entre expériences biographiques, valeurs personnelles et normes dominantes

Il n'est pas toujours possible d'appliquer ses convictions directement en classe, face aux tensions entre les orientations de la politique éducative, les exigences pratiques et ses propres valeurs. Cela peut être exprimé de différentes manières, selon l'expérience biographique.

Une enseignante peine à insister sur l'utilisation constante du luxembourgeois dans le précoce, alors qu'elle a elle-même tendance à privilégier les pratiques multilingues :

« Je trouve que c'est un problème en ce moment, parce que différents enfants... Ils n'ont pas encore ce réflexe de changement, de sortir le luxembourgeois de manière spontanée. C'est toujours mon autocritique, ne suis-je pas trop ouverte d'esprit à cause de mon histoire, et donc peut-être moins cohérente... ? Ou comment faire différemment... ? C'est vraiment ma grande question en ce moment : "Comment puis-je avoir une attitude →

Il n'est pas toujours possible d'appliquer ses convictions directement en classe, face aux tensions entre les orientations de la politique éducative, les exigences pratiques et ses propres valeurs.

→ *positive par rapport aux langues et néanmoins [promouvoir] le luxembourgeois ?* » (15)

Tandis qu'une autre rejette l'inclusion du français au cycle 1, car elle n'aime pas le français elle-même et le transfère automatiquement aux enfants :

« Une enseignante ne parle que luxembourgeois et l'autre ne parle que le français avec les enfants (dans un objectif d'introduction précoce à la langue française dans le premier cycle d'apprentissage) et nous avons aussitôt dit "pas nous", car nous l'avons appris dans notre propre enfance : lorsque l'on dit que nous allons faire du français, nous perdons immédiatement toute envie de le pratiquer. » (16)

La gestion des normes qui prévalent dans l'éducation peut varier entre l'acceptation flegmatique, la colère et l'initiative active : une des personnes interrogées semble avoir renoncé à essayer de travailler de manière constructive sur les changements possibles et s'est pliée de manière plus ou moins flegmatique « au système » :

« On a les "socles de compétences", jusqu'à la 2^e, puis le diplôme d'études secondaires, et les gens disent : "Je m'en fiche. Je ne le fais pas." Ce qui est demandé n'a rien à voir avec cela, avec ces compétences. Pas besoin de compétences pour réussir cet examen de fin d'études. Mon travail, surtout si j'ai des élèves de cet âge, est de les y préparer. Je leur dis : "Vous ferez ce que vous voulez plus tard, mais pour l'instant, il faut passer par là." Ici, le système est comme ça. » (12)

Au contraire, une autre enseignante, exprime un sentiment de colère contre une injustice systémique clairement perçue. En effet, le recours à la langue allemande représente un désavantage dans le parcours scolaire de nombreux enfants :

« Je pense que j'ai plus de patience à ce sujet et, dans l'ensemble du système scolaire, ce qui me met très en colère, c'est que les enfants qui ne parlent pas bien l'allemand finissent au Modulaire. C'est comme ça dans notre école : presque tous les enfants entrent dans le Modulaire. Ça me met très en colère. J'ai eu de la chance et j'ai le sentiment qu'actuellement plus aucun enfant n'a cette chance. » (15)

Dans son cas, cela aboutit à une initiative active, la participation à des conférences qui mettent davantage l'accent sur l'équité en matière d'éducation et les approches multilingues, une démarche qui a mis en évidence l'isolement de cette enseignante dans son école :

« Pendant longtemps, j'ai éprouvé une vraie aversion parce que j'étais énervée par le discours : "Nous devons parler uniquement luxembourgeois.", si bien que je l'ai en quelque sorte [...] rejeté. J'ai alors eu un "déclic" [...] peut-être que je dois trouver ma méthode, c'est pourquoi j'ai pris contact avec Mme X. Je suis allée à une conférence, je l'ai entendue parler et je me suis dit : "Ah, c'est différent." Il existe maintenant d'autres méthodes plus respectueuses de l'enfant et de ses origines. J'ai essayé d'en parler dans mon équipe, mais elle est toujours très réticente. » (15)

11.4 | Conclusion

Quels enseignements pouvons-nous tirer de ces extraits d'entretiens sur la relation entre les parcours éducatifs et la pratique professionnelle ? Et quel est leur potentiel pour la formation initiale et continue des enseignants ?

En portant un regard rétrospectif sur leurs parcours éducatifs respectifs, il est clairement apparu que les langues scolaires (allemand et français) étaient perçues comme un défi majeur par les enseignants. La façon dont les langues étaient enseignées à l'école a évidemment provoqué des frustrations, voire des expériences d'exclusion, surtout parmi ceux qui ne pratiquaient pas les langues scolaires à la maison. Ces expériences vécues étaient en lien direct avec l'expérience d'un manque de compétences linguistiques dans les langues de scolarisation, principalement en raison de l'attente d'une parfaite maîtrise de toutes les langues scolaires (« équiliguisme ») ainsi que d'une forte fixation sur les erreurs. Ceci confirme les conclusions du *Profil de la politique linguistique éducative du Grand-Duché de Luxembourg* de 2006 :

« [...] le trilinguisme est compris spontanément comme l'addition de la maîtrise complète et parfaite de trois langues. Cette idée naïve du plurilinguisme repose sur une représentation "équiligue". Dès lors, l'objectif devient, de façon automatique et non réfléchie, d'atteindre les standards de performance propres à une langue maternelle pour chacune des langues concernées. » (Europarat, 2006, p. 23)

Les données montrent également que ces difficultés et défis ont finalement été surmontés par les acteurs interrogés ici, en particulier avec le soutien de la famille et de certains enseignants particulièrement engagés. Cela souligne le degré élevé de responsabilité des éducateurs et des enseignants et leur rôle extrêmement important dans le parcours éducatif des élèves.

Concernant le lien entre le processus éducatif reconstitué et la pratique professionnelle, il est apparu clairement que l'expérience biographique des enseignants est une référence significative pour la pratique professionnelle en classe. Ils relient directement à leur vécu avant tout l'empathie et la transmission de la passion pour les langues. Les enseignants qui s'efforcent d'utiliser le plurilinguisme des élèves comme ressource pour les processus d'apprentissage le font également souvent en se référant à leurs propres expériences d'apprentissage des langues.

En outre, les données obtenues indiquent que certaines des mesures actuelles de la politique éducative touchent à des points pertinents : l'objectif d'une approche ludique précoce des langues scolaires luxembourgeoise et française est, entre autres, d'établir une relation plus détendue avec ces langues. De nombreuses déclarations dans les entretiens semblent confirmer cette nécessité. Cependant, il faut aussi veiller à ce que des réorientations didactiques aient également lieu dans les phases ultérieures de la scolarité.

Une évaluation « réaliste » de ses propres compétences linguistiques et l'abandon d'attentes trop importantes par rapport à ces compétences sont également des objectifs primordiaux pour les efforts actuels en matière de politique éducative. L'importance de l'appréciation et de l'implication active des langues familiales doit être renforcée dès le départ et concrétisée de manière didactique. Les données recueillies montrent clairement que l'ignorance du répertoire linguistique des élèves peut entraver l'apprentissage et affaiblir l'estime de soi. ●

La façon dont les langues étaient enseignées à l'école a évidemment provoqué des frustrations, voire des expériences d'exclusion, surtout parmi ceux qui ne pratiquaient pas les langues scolaires à la maison.

L'importance de l'appréciation et de l'implication active des langues familiales doit être renforcée dès le départ et concrétisée de manière didactique.



Références

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28:1, 2017, 101–126.
- Alheit, P. (2010). Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: B. Gries (Ed.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (219–251). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–359.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In: H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (66–85). New York: Routledge.
- Caspari, D. (2013). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrerinnen vorgeht und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 1, 20–35.
- Europarat (2006). *Profil de la politique linguistique éducative*. Grand-Duché de Luxembourg
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teacher's beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K. R. Harris, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 2, 471–499). Washington: American Psychological Association.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Franseschini, R. & Miecznikowski, J., (2004). *Leben mit mehreren Sprachen – Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien – biographies langagières*. Bern et al.: Peter Lang.
- Garrett, P. & Cots, J. M. (2013). Language Awareness. In: M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 2nd Edition. New York: Routledge.
- Goodson, I. F. (2014). Investigating the Teacher's Life and Work. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri – Estonian Journal of Education*, 2(2), 28–47.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Eds.), *Biographie und Profession* (64–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hu, Adelheid (2006). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLULL)* 35, 183–200.
- Hu, Adelheid (2013). On regarde une langue à travers l'autre. Mehrsprachigkeit als Wert und Herausforderung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache – Intercultural German Studies* 38, 15–29.
- James, C. & Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London & New York: Pearson.
- Kelchtermans, G. (2009). Career Stories as Gateway to Understanding Teacher Development. In: M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg, & S. Rølls (Eds.), *Teachers Career Trajectories and Work Lives* (29–49). Dordrecht: Springer.
- Koller, H.-C., Apitzsch, U., Fischer, W., & Zinn, J. (2006). Die Biographieforschung – kein Artefakt, sondern ein Bildungs- und Erinnerungspotential in der reflexiven Moderne. In: W.-D. Bukow, M. Ottersbach, E. Tuidar, & E. Yildiz (Eds.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess* (37–63). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kraul, M., Marotzki, W., & Schweppe, C. (Eds.). (2002). *Biographie und Profession*: Klinkhardt.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt von Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., Peter Lang.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (642–661). Münster: Waxmann Verlag.
- Terhart, E. (2010). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In S. L. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Eds.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (89–104). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2015). A Motivational Analysis of Teachers' Beliefs. In: H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (191–212). New York: Routledge.
- Zembylas, M., & Chubbuck, S. M. (2015). The Intersection of Identity, Beliefs, and Politics in Conceptualizing „Teacher Identity“. In: H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (173–191). New York: Routledge.