



Revue D.L.T.

Didactique, Linguistique et Traduction

Vol. 01 – N° 01 – 31 décembre 2023

Médiation numérique et formations des enseignants accueillant des élèves migrants : exemple du projet LISTIAC

Sauvage, Jérémi

Université Paul-Valéry – Montpellier 3 - France

Laboratoire : U.R. L H U M A I N

jeremi.Sauvage@univ-montp3.fr



0000-0001-9960-0919

Auger, Nathalie

Université Paul-Valéry – Montpellier 3 - France

Laboratoire : U.R. L H U M A I N

nathalie.auger@univ-montp3.fr



0000-0001-9670-3402

Pépiot, Nathalie

Université Paul-Valéry – Montpellier 3 - France

Laboratoire : U.R. L H U M A I N

nathalie.pepiot@univ-montp3.fr



Pour citer l'article:

Sauvage, Jérémi & Auger, Nathalie & Pépiot Nathalie. (2023). Médiation numérique et formations des enseignants accueillant des élèves migrants : exemple du projet LISTIAC. *Revue D.L.T. Didactique, Linguistique et Traduction*, 01(01), 36-57.

Reçu: 23/03/2023; **Accepté:** 31/12/2023, **Publié:** 31/12/2023

Distribution électronique par ASJP-CERIST : <https://www.asjp.cerist.dz>

Mots clés

Médiation numérique, Vidéo ; Formation ; Plurilinguisme ; Français langue de scolarisation

Résumé

Cet article prend appui sur un site en construction du projet LISTIAC (Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms traduit en français par Des enseignements sensibles dans toutes les classes) projet ERASMUS+ KA3 dont l'objectif est la prise en compte, de la maternelle au lycée, des langues de la classe (langues familiales, apprises scolairement etc.) comme une ressource pour les apprentissages, quelles que soient les matières enseignées. Les projets KA3 visent le changement des systèmes éducatifs et un site d'information et de formation pour les décideurs et les enseignants est partie constituante du projet de recherche et d'action. Ce projet regroupe 11 partenaires dont 5 universités pilotes, l'anglais a été cependant choisi comme langue véhiculaire alors qu'il n'y a pas de partenaire anglais. Ce contexte particulier a suscité 3 séries de questionnement qui interrogent la médiation numérique à l'œuvre, au travers de questions relatives aux langues et aux discours de la ressource, pour la dissémination auprès des enseignants. Notre problématique vise à répondre aux trois interrogations suivantes : quelles langues pour le site, au-delà de l'anglais ? Quelles éventuelles traductions des langues de notre corpus éminemment multilingue puisqu'il fonde l'essence même du projet ? Notre corpus étant constitué de nombreuses vidéos récoltées dans le cadre du projet que nous souhaitons mettre en ligne à des fins formatives, quelles configurations langagières et discursives allons-nous sélectionner pour favoriser la construction des connaissances chez les enseignants et décideurs ? Notre méthodologie prend appui sur des entretiens de diverses natures avec les enseignants et, pour l'analyse des vidéos, utilise la grille développée par Peltier & Champion (2018) qui permet de questionner l'impact possible de nos choix langagiers et discursifs sur l'appropriation des enseignants. Les résultats montrent que le choix de proposer un site en version francophone conforte la revue de littérature concernant les questions de conceptualisation des enseignants dans une langue avec laquelle il se sente plus compétents et en confiance. Ensuite, le fait de choisir ne de pas traduire les langues des élèves questionne encore certains enseignants qui ne partagent pas encore les notions de partage d'expertise linguistique et d'expérience dans la classe. Il s'agit donc de continuer de travailler sur ce point en termes de formation. Finalement, l'analyse des vidéos montre que les enseignants apprécient les formes écologiques de type « film de classe » ou de type documentaire pour un projet au plus long court qui évite l'effet magistral des vidéos d'experts filmés face caméra expliquant le projet de recherche-action. Cette expérience de médiation numérique pour la formation des enseignants accueillant des élèves migrants et plus largement parlant d'autres langues que le français en classe questionne les langues et les formes filmiques, notamment discursives, proposées dans de tels dispositifs.

| | |
|------------------------|--|
| Title: subtitle | Digital mediation and training teachers for migrant students: example of the LISTIAC project |
| Keywords | Digital mediation, Video; Training teachers; Plurilingualism; French as a language of schooling |
| Abstract | <p>This article is based on a website under construction by the LISTIAC (Linguistically Sentitive Teaching in All Classrooms) ERASMUS+ KA3 project, which aims to consider the languages of the classroom (family languages, languages learned at school, etc.) as a resource for learning, regardless of the subjects taught. The KA3 projects aim at changing education systems and an information and training site for policy makers and teachers is part of the research and action project. The project has 11 partners, including 5 pilot universities, but English has been chosen as the language of instruction, even though there is no English partner. This particular context has given rise to three sets of questions. Our problematic aims to answer the following three interrogations, which questions digital mediation at work, through questions relating to languages and the discourse of the resource, for dissemination to teachers : which languages for the site, beyond English? What possible translations of the languages of our corpus, which is eminently multilingual since it is the very essence of the project? As our corpus is made up of numerous videos collected within the framework of the project that we wish to put online for training purposes, what linguistic and discursive configurations will we select to promote the construction of knowledge among teachers and decision-makers? Our methodology is based on various types of interviews with teachers and, for the analysis of the videos, uses the grid developed by Peltier & Campion (2018), which makes it possible to question the possible impact of our project's proposals regarding our languages and discourses choices on teachers' appropriation. The results show that the choice of proposing a French version of the site confirms the literature review concerning teachers' conceptualisation issues in a language with which they feel more competent and confident. Secondly, the choice not to translate the students' languages still raises questions for some teachers who do not yet share the notions of sharing linguistic expertise and experience in the classroom. It is therefore necessary to continue working on this point in terms of mediation. Finally, the analysis of the videos shows that the teachers appreciate the ecological forms of "class film" or documentary type for a longer project which avoids the magisterial effect of videos of experts filmed on camera explaining the action research project. This experience of digital mediation for the training of teachers welcoming migrant pupils and more generally speaking other languages than French questions the languages and the filmic (discursive) forms proposed in such devices.</p> |

6. Introduction : vers une prolifération des sites de formation pour enseignants (de langues)

Les Moocs et sites internet dédiés à la formation des enseignants sont de plus en plus nombreux (en didactique de l'oral³⁴, en didactique du FLE³⁵). La situation pandémique, l'autonomisation numérique favorisent l'expansion de ces formes de transmission. De nombreuses universités (des *Savanturiers*³⁶ de l'Université de Paris aux cours gratuits en ligne d'Harvard³⁷), chercheurs, comme dans le présent projet, dans un souci de transmission et de diffusion des connaissances à un plus grand

³⁴ <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:univ-toulouse+101014+session01/about>

³⁵ <https://www.cavilam.com/cours-en-ligne/enseigner-le-fle-aujourd'hui/mooc/>

³⁶ <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:u-paris+37010+session04/about>

³⁷ <https://online-learning.harvard.edu/>

nombre, élaborent des sites internet et des moocs dédiés à différentes recherches intéressantes pour la formation des enseignants. Dans ce cadre, en tant que linguistiques et didacticiens des langues, nous nous questionnerons dans ce chapitre sur les formes discursives des informations diffusées qui participent de la construction des savoirs tout en interrogeant spécifiquement la question du plurilinguisme. En effet, notre projet de recherche LISTIAC (projet Erasmus + KA3 financé par la Commission européenne) *Linguistically sensitive teaching in all classrooms*, englobe la sensibilisation aux langues et l'intégration des démarches plurilingues comme partie intégrante du travail en classe. Nous avons traduit l'intitulé du projet en français par des *enseignements sensibles dans toutes les classes* qui visent la prise en compte, de la maternelle au lycée, des langues de la classe (langues familiales, apprises scolairement etc.) comme une ressource pour les apprentissages, quelles que soient les matières enseignées.

Dans ce contexte, la question du plurilinguisme transparait donc à divers niveaux. Le premier consiste à interroger la langue choisie pour le site, puis la place des traductions dans les corpus que nous mettons à disposition sur notre plateforme. Finalement, plus central encore dans la présente étude, est le fait de problématiser une réflexion sur la manière de transmettre aux enseignants la thématique fondatrice de LISTIAC : comment inciter les enseignants à prendre en compte puis à utiliser comme ressources le plurilinguisme de la classe ? En interrogeant les représentations et pratiques des enseignants, nous assumons une posture idéologique puisque l'objectif des projets européen KA3, vise le soutien à la réforme des politiques, ici éducatives. C'est pourquoi, l'un des objectifs du site est de transmettre aux enseignants des savoirs et pratiques concrètes sur la question du plurilinguisme visant à montrer le potentiel plurilingue des classes, partant du principe que de nombreuses représentations et activités de classe passent sous silence voir parfois stigmatisent les langues de la classe (Meier, 2018, Conseil de l'Europe, 2016 sur l'« intolérance linguistique diffuse ». Cette question sera centrale dans le présent article puisque l'objectif du projet est la transmission et la transformation des savoirs et pratiques, tout en évitant « la magistralité discursive caractéristique d'une approche pédagogique transmissive » contre-productive en termes de dissémination des idées, selon l'appel du numéro de revue. Notre but est donc d'interroger la nature des capsules vidéo élaborées pour transcender le discours magistral, d'imposition, suivant les recommandations de Fonseca et Gajo 2020 qui tiennent compte des travaux récents (Peltier et Campion, 2018 ; Campion, Peltier et Peraya, 2019). Nous souhaitons donc proposer des contenus dans lesquels le plurilinguisme et les dimensions relationnelles et cognitives ont une place essentielle afin de rendre effective la transmission dans une forme de co-construction et de compréhension qui dépasse les formes discursives de type imposition.

7. Revue de la littérature

Nous insisterons dans cette section sur deux aspects, en ce qui concerne les sites de formation : 1) le recours massif à la langue anglaise ; 2) la prédominance, à travers la majorité des capsules vidéo produites, d'une forme de magistralité

discursive caractéristique d'une approche pédagogique transmissive ». En ce qui concerne le recours massif à la langue anglaise, Altbach (2014) explique que dans le but d'avoir un maximum de publics, les Moocs et sites sont le plus souvent en anglais. Dans notre projet européen LISTIAC qui regroupe 11 partenaires dont 5 universités pilotes, l'anglais a été choisi comme langue véhiculaire alors qu'il n'y a pas de partenaire anglais. Par ailleurs, l'université de Abo Akademi en Finlande étant coordinateur du projet et de langues suédoise et finnoise (issue de la minorité suédophone de Finlande), les partenaires ont dû opter pour une langue plus internationale et l'anglais s'est imposé au vu de la diversité des langues en présence (français, catalan, basque, espagnol, portugais, néerlandais, finnois, suédois, lituanien, slovène). En effet, l'anglais s'impose dans ces projets où les partenaires doivent proposer des participants anglophones, bien qu'une partie non négligeable des collègues puissent être francophones ou hispanophones sans que cela soit pris en compte. Par ailleurs, un site internet qui vise à donner les résultats du projet et à informer et former les enseignants ainsi que sensibiliser les décideurs a été développé en anglais donnant raison à l'état de l'art sur la question³⁸.

Ensuite, « Les études sur le plurilinguisme en lien avec la construction des savoirs, notamment au niveau de l'enseignement supérieur, se sont multipliées depuis une dizaine d'années (voir, par exemple, Berthoud *et al.*, 2013). Elles montrent notamment que le lien souvent non questionné entre le processus d'internationalisation et le recours – unique – à l'anglais repose sur une vision de la langue comme outil de communication et non comme outil de construction des savoirs » (Fonseca & Gajo, 2020). Or, ne pas prendre en compte la question de la construction des savoirs qui est centrale pour notre problématique revient à négliger le besoin des enseignants à être formés dans une langue avec laquelle ils sont suffisamment en sécurité linguistique (Labov, 1972) et qui permet la construction de savoirs/ de contenu (ce qui n'est pas le cas avec l'anglais... Wharton & Wolstenholme, 2019). Nous nous interrogerons donc sur le choix de la langue : continuer à collaborer en anglais sur un site partagé, ou élaborer un site francophone tout en collaborant avec des publications en anglais sur le site international ?

Par ailleurs, notre corpus de classe, utilisant les langues des élèves comme une ressource, sera multilingue. Nous nous interrogerons donc sur l'opportunité de traduire ou non ces langues. Les études de Cummins (1980), dès les années 1980, plaident en faveur de l'écriture en langue familiale puis en langue cible pour activer les transferts cognitifs et linguistiques, d'une langue à l'autre. Cette approche qui fonde en partie notre projet LISTIAC questionne la manière de filmer et transmettre les contenus sur le site en ce qui concerne l'intérêt, notamment lors des interactions orales, de sous-titrer et traduire les langues familiales, ressources utilisées par les élèves pour permettre aux enseignants et aux formateurs de comprendre les documents vidéo en ligne.

³⁸ <http://listiac.org/>

Pour ce qui est de la prédominance de la magistralité discursive dans les capsules vidéo qui rend compte d'une approche pédagogique transmissive (Charlier & Henri, 2016 ; Peltier, 2016 ; Poellhuber & Peraya, 2016 ; Docq, 2017), nous souscrivons aux résultats de la littérature (notamment Perraya, 2017) pour qui il existe un double parti-pris théorique et méthodologique dans la conception des capsules. Les discours filmique et didactique sont en effet deux réalités discursives différentes, et donc, par voie de conséquence, difficile à articuler. C'est pourquoi nous avons cherché, sur notre site, des leviers pour dépasser cette magistralité qui apparaît comme non satisfaisante à bien des égards (Aïm & Depoux, 2015). Bien que les collaborations entre enseignants et chercheurs soient nombreuses (Desgagné, 1997) et prennent souvent la forme de recherche-action (Coenen, 2001), elles sont conditionnées par une relation entre les enseignants et les enseignants-chercheurs des universités basée sur la confiance (Desgagné, 1997), ce qui est le cas lorsque le projet existe, mais reste souvent très compliqué lorsque les chercheurs peinent à trouver des collaborateurs de terrain et essuient de nombreux refus. Si le projet de recherche n'est pas véritablement co-construit, bien souvent, les études et leurs résultats sont considérés comme invasifs pour le corps enseignant, comme forçant au changement des pratiques enseignantes (approches descendantes versus ascendantes). Des vidéos au discours magistral, caractérisée par exemple par une parole désemparée (Peraya, 2017), qui donne l'aspect d'un discours de surplomb impositif sont donc hors-sujets dans notre contexte. Par ailleurs, il n'y a pas de liens hiérarchiques en France entre les chercheurs et les enseignants : ils ne travaillent pas pour le même ministère (de l'Éducation nationale pour les premiers et de l'enseignement et de la recherche pour les seconds). Les chercheurs universitaires ne peuvent donc pas imposer hiérarchiquement une vision, ni aucune pratique aux enseignants. Cet aspect peut néanmoins constituer un attrait pour certains enseignants qui nous ont confié préférer ce type de collaboration où ils se sentent davantage partie prenante des discussions et pratiques de classe co-construites et co-réfléchies.

Il s'agit donc de problématiser les vidéos afin que la majorité des enseignants vivent une co-construction de la recherche et une collaboration avec les chercheurs pour s'emparer des contenus et les investir ensuite en classe (Guiraud & Sauvage, 2020). L'enjeu est de taille car ces dispositifs numériques « n'offrent pas seulement un nouveau support à l'enseignement, notamment universitaire, mais sont susceptibles de changer radicalement la dynamique des savoirs et de l'éducation en favorisant une uniformisation des démarches d'apprentissage » Fonseca, M., & Gajo, L. (2020), ce que nous souhaitons bien entendu éviter.

Pour contrebalancer cette tendance, nous proposons donc de problématiser notre projet comme ci-dessous.

8. Problématique : quelles médiations numériques pour la formation d'enseignants sensibles aux langues

Le projet LISTIAC a pour objectif de développer et expérimenter un outil visant à aider les enseignants à prendre conscience des enjeux langagiers pour une

meilleure réussite scolaire et à être « linguistiquement sensible » quels que soient les contenus enseignés et les classes d'âge. Ainsi, nous prenons en compte les programmes de formation des (futurs) enseignants de l'école maternelle au lycée, tenant compte de la diversité linguistique et culturelle que l'on retrouve dans les classes, afin d'élaborer des politiques éducatives fondées sur l'expérience du terrain. L'objectif est d'offrir à tous les élèves européens, et aux publics migrants et réfugiés accueillis en Europe, les mêmes opportunités menant à la réussite scolaire, en adoptant une vision inclusive et positive des ressources plurilingues des élèves qui serviront de ressources pour les apprentissages. Dans le cadre du projet, nous proposons d'aborder la question du recours à une médiation numérique et audiovisuelle questionnée par l'équipe française.

Notre problématique vise à répondre aux trois interrogations suivantes :

Concernant la problématique de la langue du site de formation :

LISTIAC réunit 11 partenaires dont 5 universités pilotes, le recours à l'anglais comme langue véhiculaire de travail s'est donc naturellement imposé comme souvent dans ce type de projets. L'équipe pilote en France s'est alors posé la question de proposer un site en français : quels intérêts, quels enjeux, quels développements, quelles limites sont les questions auxquelles la méthodologie tentera de répondre.

Pour ce qui est de la question de la présence et de la traduction éventuelle des langues du corpus :

Les pratiques de classe enregistrées qui vont servir de base de formation pour les enseignants sont dans différentes langues ? Par exemple dans deux de nos 4 vidéos qui nous servent de corpus pour le présent article « des guides plurilingues au musée » l'albanais, l'italien, le mandarin, le vietnamien, l'arabe, l'espagnol et l'anglais sont représentés, et dans les deux vidéos de classe, le berbère, l'italien, l'allemand, l'afrikaans, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le sénégalais et le rom.

Lors de la captation d'activité de classes au cours desquelles les élèves parlent ou écrivent dans des langues familiales ou apprises dans ou en dehors de l'école, la question de la traduction et du sous-titrage de ces autres langues s'est donc posée. Quels enjeux dans cette activité de traduction, et mise en compréhension de ces langues ? Quelles décisions prendre à ce propos ?

Comme expliqué *supra*, les chercheurs universitaires ne sont pas dans une position hiérarchique ni relationnelle pour faire épouser une nouvelle vision, de nouveaux savoirs, de nouvelles pratiques aux enseignants. Il semble donc important de trouver de nouvelles formes, qui ne soient pas impositives, mais restent incitatives pour la co-construction des savoirs et des nouvelles pratiques et appréciées comme telles. En reprenant à notre compte, le fait que « Dans ce contexte, on peut se demander si les MOOC ne constituent pas, dans une certaine mesure, un nouvel avatar des films pédagogiques ou de la télévision éducative » (Peltier & Campion, 2018). [On peut entrevoir comment la forme de notre site pourrait donc s'articuler à cette visée.](#)

Cela nous amène à discuter des **caractéristiques langagières et discursives des capsules vidéo et leurs effets cognitifs et relationnels en suivant l'appel de la revue, à savoir,**

« - Quelles configurations langagières et discursives favoriser pour soutenir la construction des connaissances et la relation pédagogique à distance ?

- Quels choix médiatiques et communicationnels opérer pour soutenir une forme de magistralité qui ne soit pas fondée sur une « épistémologie de la transmission » (Jacquinot 1977/2012 : 114) ?

- Quels sont les effets des configurations langagières sur l'acquisition des connaissances ou l'appropriation du dispositif par les apprenants ? ».

9. Méthodologie de la recherche

Nous avons mis en œuvre des méthodologies permettant de répondre à nos trois types d'interrogations.

9.1 Un site en français ?

La méthodologie de la recherche pour notre première question concernant la langue pour le site de diffusion de la recherche, est la suivante. Comme le site internet qui vise à donner les résultats du projet et à informer les enseignants a été développé en anglais, l'équipe pilote en France a immédiatement cherché des résultats dans la littérature concernant l'impact (Colas, Sloep & Garreta-Domingo, 2016) d'un site en anglais pour les enseignants francophones de différentes matières, de la maternelle au lycée. Le second aspect de la méthodologie concerne les réactions des enseignants au site « général » LISTIAC en anglais. La récolte des corpus s'est faite par le moyen de divers outils de recherche dont principalement des entretiens semi-dirigés et des discussions de groupe avec les enseignants engagés dans le projet, ainsi que par des journaux de bord tenus par les chercheurs eux-mêmes, pour les données qui nous intéressent ici.

9.2 Méthodologie pour questionner l'absence de traduction

La méthodologie pour analyser les enjeux liés à la traduction des langues utilisée par les élèves a été la suivante. Nous avons sciemment décidé de ne pas sous-titrer ces langues (en langue originales), ni de les traduire, ni oralement, ni scripturalement pour en observer les effets sur les enseignants et décideurs. Dans la salle de classe, l'enseignant ne peut pas toujours traduire, ni comprendre ce que disent ses élèves. Nous souhaitons donc comprendre ce qui se passe réellement, en termes de réaction, pour les enseignants qui visitent notre site, ce qui nous permettra d'anticiper comment, ensuite, ils vont agir avec leurs élèves en se trouvant dans la même situation, en salle de classe, sans toujours pouvoir comprendre les langues des élèves. Ces réactions vont nous permettre de voir si le choc est important pour les enseignants, s'ils comprennent la raison d'être de cette absence de traduction. En effet, notre objectif, pour les élèves est d'aider à activer des transferts (Cummins, 1980) d'une langue à l'autre c'est-à-dire vers le français ou la langue à apprendre en langue vivante par exemple (assez fréquemment l'anglais, l'espagnol et l'allemand).

L’objectif du projet n’est pas l’apprentissage des langues familiales. En effet, selon l’hypothèse de Cummins, les compétences qui impliquent des tâches exigeantes sur le plan cognitif (comme l’apprentissage de l’écriture, la rédaction de textes, narratif ou autres genres discursifs) sont communes à toutes les langues, ce sont les compétences communes sous-jacentes. Il s’agit d’un processus par lequel l’élève acquiert à la fois une maîtrise et une aisance dans une seconde langue tout en continuant à développer une compétence dans la première langue, ce qui implique pour les élèves, des relations entre développement des compétences académiques dans la langue 1 et dans la langue 2, qui sont des transferts de compétences, de stratégies et de connaissances. Cet aspect fait partie intégrante du projet LISTIAC et fonde sa raison d’être. Par ailleurs, cette démarche méthodologique est en homologie avec la réalité de la classe, elle propose une situation la plus réaliste possible, où les traductions ne sont pas disponibles immédiatement (sauf si les élèves et l’enseignant prennent un temps pour se dédier à cette activité de traduction).

9.3 Méthodologie et mise en scène/ discours des vidéos des enseignements sensibles aux langues

Les chercheurs universitaires ne peuvent donc pas imposer leur vision, ni aucune pratique aux enseignants. Il s’agit alors de problématiser les vidéos afin que les enseignants vivent une co-construction de la recherche avec les chercheurs, c’est-à-dire de s’appuyer sur les processus socio-interactionnistes à l’œuvre dans une situation d’enseignement-apprentissage (Bronckart, 1997 ; Sauvage, 2019) en observant les pratiques d’autres enseignants avec leurs élèves, comme on peut le faire avec une plateforme numérique (Sauvage, 2008). La vidéo devient alors elle-même un objet en interaction avec son spectateur-enseignant, sur les mêmes bases socio-interactives.

Pour ce faire, nous allons reprendre la grille développée Peltier & Campion (2018) qui permet de mettre en évidence des catégories d’analyse utile à la mise en exergue des spécificités de nos vidéos et mesurer l’impact possible de ces propositions sur l’appropriation des enseignants.

Tableau 1

| Critère d’observation | Mise en œuvre / analyse | Dimension(s) étudiée(s) |
|----------------------------|---|---------------------------------|
| Embrayage : verbal / image | Observation de la cohérence et des ruptures entre verbal et image | Pragmatique |
| Actes de langage | Type d’acte, en particulier constatif (qui vise à conformer les mots à l’état du monde) ou performatif (qui vise à conformer le monde aux mots) (+ implications sur le positionnement des interlocuteurs) | Sémio-discursive et pragmatique |

| | | |
|--|---|--|
| Récit : registre d'énonciation et construction narrative | Le cas échéant : structure du récit, personnages, nœud, dénouement éventuel | Sémio-discursive |
| Dispositif cognitif | Métaphores, métonymies, opérations sollicitées | Cognitive |
| Décor (signifiant ou non) | Ce décor est-il exploité et comment ? | Sémio-discursive et cognitive |
| Intervenants* | Nombre, qualité, rôle | Sémio-discursive, pragmatique et cognitive |
| Mise en scène | Notamment : disposition et déplacement des intervenants | Sémio-discursive, pragmatique et cognitive |
| Jeu de caméras et montage | Nombre, types de plans, type de montage | Sémio-discursive et cognitive |
| Musique* | Notamment : type de musique, en énonciation <i>on</i> ou <i>off</i> , etc. : c'est-à-dire produite ou non par ce qui est présenté à l'image, en lien direct ou non avec le propos | Sémio-discursive |
| Texte* | Intra ou extra-diégétique, c'est-à-dire interne au récit/monde représenté ou ajouté indépendamment de lui ? Assumé par qui ? Rapport avec la bande-image ? | Sémio-discursive, pragmatique et cognitive |

10. Résultats

10.1 *Un site traduit en français*

Les résultats concernant la traduction de notre site en français, ainsi que sur nos films contextualisés en France les résultats sur les enseignants sont sans appel. Les résultats sont en faveur de la traduction en français.

Ainsi, les entretiens semi-dirigés ainsi que les discussions informelles avec les enseignants engagés dans le projet montrent qu'ils ne les auraient pas consultées. La question du manque de temps chez les enseignants est un thème récurrent des entretiens. Le fait que le site soit en anglais redouble et ajoute encore à cette difficulté liée au temps. Par ailleurs, un site en anglais pour traiter de la problématique plurilingue leur aurait paru « complètement rédhibitoire » et « pas sérieux », exemple de ces extraits du corpus des entretiens :

Extrait 1

Chercheur

Et alors nous justement on est en train de créer [...] de travailler sur un site/ en français parce que forcément Listiac est en anglais/ même si bon/ beaucoup de monde comprend hein mais c'est peut-être un plus

[00:46:15.140] - Enseignant (de Maternelle)

[ah ben disons que ça fait plus sérieux (en riant)]

Extrait 2

[00:27:11.300] - Chercheur

(.) OK et pour ce qui est, alors là c'est plus au niveau local, pour ce qui est des sites il y a le site européen je ne sais pas si vous avez eu l'occasion d'aller voir / et puis le site français élaboré spécialement pour la France, est ce que vous avez l'occasion de voir/ est ce que ça vous a intéressé/

[00:28:01.240] – Enseignant (de collègue)

ben pareil j'ai eu que des bons retours j'ai des collègues qui ont eu les tablettes qui sont allés voir tous les sites qui étaient présentés sur la tablette et je n'ai eu que des bons retours et même le collègue de sciences physiques a été agréablement surpris

[00:28:14.300] - Chercheur

ah ben très bien surtout qu'il y avait aussi des propositions de liens de ressources en ligne dans les livrets de ressources donc il pouvait trouver des choses par rapport à sa discipline/ et les sites / le site les actualités que ce soit le site européen ou français vous avez / tu penses que les gens ont la curiosité d'aller le voir/ ou c'est pour eux encore un site à visiter /

[00:28:53.380] - Enseignant

Le site de Listiac tu veux dire /

[00:28:53.380] - Chercheur

Oui enfin les deux puisqu'il y a le site européen en anglais et puis le site français que nous avons..

[00:29:00.100] - Enseignant

[ben en anglais déjà dès que c'est en anglais pour certains c'est complètement rédhibitoire et le site en français Listiac le site en lui-même là je ne peux pas te dire je ne peux pas te dire s'il a été visité par tous ou pas là je ne peux pas te dire

10.2 Traduire les langues des élèves ?

Pour ce qui de notre seconde question concernant la réaction des enseignants au fait de ne pas avoir ni transcrit, ni traduit les langues des élèves³⁹, les réactions des enseignants ont été les suivantes. Certains enseignants sont mal-à-l'aise avec l'idée de ne pas comprendre tout ce que disent les élèves ou encore d'être dans l'impossibilité de les corriger.

L'enseignant se sent parfois exclu des connaissances linguistiques que ses élèves possèdent. L'enseignant n'est pas le seul détenteur de connaissances mais cette idée de partage d'expérience peine encore à faire son chemin dans les corpus recueillis.

Chez les enseignants, des réactions de gêne, voire de panique devant le potentiel de langues en présence, et surtout leur non-maitrise, peuvent se présenter, de façon marginale mais révélatrices de cette inquiétude. Les démarches plurilingues peuvent sembler à un certain point "extraordinaires" pour certains enseignants, c'est d'ailleurs le terme qu'a employé l'un d'entre eux (enseignant de collègue) :

«c'est quelquechose d'extraordinaire que vous proposez là, mais toutes ces langues, c'est impossible pour nous», «comment les enseignants peuvent-ils travailler avec toutes ces langues» (Logbook, recueil ethnographique)

« l'enseignant des vidéos doit connaître beaucoup de langues pour être capable de travailler de cette manière » (recueil écrit, post visionnage de la vidéo).

Toutefois, la majorité des enseignants engagés dans le projet (et s'exprimant aux cours de discussions de groupe ou entretiens semi-dirigés) peuvent comprendre

le choix de ne pas traduire les prises de parole des élèves dans leurs différentes langues, lequel s'appuie sur notre objectif de prise de conscience par les enseignants de la réalité de la situation exolingue et des transferts qui peuvent s'opérer de(s) la langue(s) connue(s) des élèves vers la langue majeure de scolarisation. Ce choix peut même se trouver conforté par plusieurs types de réactions de leur part à ce sujet :

Tout d'abord une expérience de découverte peut être revendiquée par des enseignants qui veulent créer des liens de proximité avec leurs élèves, changer le rapport aux langues, à l'apprentissage et par conséquent aux élèves, affirmer leur désir d'apprendre tout au long de la vie :

« de voir que, oui, moi aussi j'ai envie d'apprendre autre chose, donc eux ça les incite à rentrer, les enfants, dans le projet parce que la maîtresse, ben là, elle ne maîtrise pas tout/ alors que pour eux la maîtresse c'est elle sait tout/ (.) ben non la maîtresse elle sait pas tout/ à tout âge on apprend de nouvelles choses et ça change le rapport en fait/ ça change le rapport entre nous aussi, je veux pas dire qu'on est d'égal à égal parce qu'il y a quand même, c'est pas ça que je veux dire, mais il y a une proximité qui se crée/ un lien fort du coup » (entretien enseignante du primaire)

« mais c'est vrai que et du coup je me dis ah mais tiens là c'est le moment(.) on a comparé le français et l'anglais et dans les autres langues qu'est-ce que ça donne / et du coup ça permet de voir que le roumain ça fonctionne comme le français ou comme l'anglais:: et de dire ça c'est d'origine et du coup c'est super intéressant après voilà c'est pas formalisé mais (.) du coup on demande: on demande à ceux qui connaissent bien la langue de:: donner comment ça se dit dans leur langue à eux c'est rigolo parce que moi je ne parle aucune de ces langues-là donc:: non je ne parle que l'anglais moi monsieur » (discussion de groupe enseignants de collège)

« Ah ben moi vraiment ça me plaît beaucoup surtout voilà comme moi j'ai déjà la tête dans les langues à la base donc c'est vrai que rajouter d'autres langues c'est absolument super et puis même moi j'apprends plein de choses/ je me régale en fait (en riant) d'apprendre plein de choses sur l'albanais, sur le roumain: (.) Parce que c'est des langues auxquelles j'ai jamais été exposé même si j'ai fait une année de tchèque par accident, on va dire à la fac (en riant) parce qu'il me fallait une option (.) Et c'est vrai que je trouve ça très enrichissant » (entretien enseignant collège)

Un autre besoin avancé par des enseignants (discussion de groupe) est celui de sortir de leur « zone de confort », par rapport à des langues qu'ils ne maîtrisent pas :

« c'est à dire que moi je le vois quand les élèves ont fait d'autres langues que je ne maîtrisais pas/ quelque part je suis confrontée à une forme d'inconfort dans le sens où ils me disent des informations : voilà donc ça crée aussi ça nécessite de sortir de sa zone de confort je ne sais pas comment dire du cours »

Cette expérience d'inconfort passerager ouvre la possibilité d'une expérience de distanciation par rapport à la spécialité enseignée, selon eux, nécessaire à la prise en compte des langues qu'ils ne connaissent pas :

« ce sera un enseignant capable/ de prendre de la distance de prendre du recul par rapport à sa spécialité/ qui ne serait pas bloqué dans une case : moi je suis enseignant de/ et accepterait (.) Que les élèves sortent de cette case pendant ses cours (.) Et que lui aussi »

10.3 *L'analyse des films à l'aide de la grille de Peltier & Champion (2018)*

Cette grille a été fort utile pour produire des résultats sur les intérêts et limites des films, tels qu'ils ont pu être conçus.

En ce qui concerne le *Film 1 : I* « Les langues de notre classe »⁴⁰

⁴⁰ <https://listiac.univ-montp3.fr/video>

Séance sur la fleur des langues en classe de CM2.

Ce film propose une captation « naturelle » d'une situation de classe. En suivant la grille de Peltier & Champion (2018), on note que les embrayages 'verbal et non verbal' sont congruents. Immédiatement le spectateur est pris dans une dimension pragmatique scolaire. Les actes de langage utilisés sont ceux d'une situation de classe. La construction narrative de la séquence ne suit pas réellement une trame narrative, les élèves enchainent les activités autour du plurilinguisme allant du plus simple au plus complexe (le nom des langues, compter dans les langues, utiliser les langues selon les contextes, amener des artefacts dans différentes langues et faire sa biographie langagière). Les interactions qui ponctuent les activités sont de l'ordre de l'échange « je-tu » sauf quand une élève explique sa situation au Maroc, où elle a une compréhension de la langue alors que sa famille pense qu'elle ne comprend pas. Dans ce cas, l'élève dit « tu » pour inciter l'enseignante à se mettre à sa place. Les opérations cognitives sollicitées ont pour thématique les langues parlées dans la classe, où la métaphore de la fleur pour représenter les langues a été utilisée. Le décor de la classe est donc mis en valeur à des fins sémio-discursives, pragmatiques et cognitives, pour que le spectateur se projette immédiatement et s'approprié le sens des activités, les intervenants se bornant à être l'enseignante et les élèves. La disposition et déplacement des intervenants est classique. En frontal, l'enseignante au tableau et les élèves à leurs tables. L'enseignante interroge ses élèves sur les langues et la possibilité de compter, d'expliquer leurs expériences avec les diverses langues de leur univers, de discuter entre eux. Une séquence présente les enfants au tableau qui exposent leurs artefacts dans différentes langues. Les plans sont des plans séquences de divers moments de la classe. L'inclusion de textes est présente par le fait de filmer les fiches des élèves et leurs artefacts plurilingues ainsi que leurs biographies. Cela permet aux spectateurs de prendre acte des productions des élèves pour éventuellement reproduire le même type d'activités dans leur classe (projection de réalisations possibles). À part ces éléments, les procédés extra-diégétiques sont rares si ce n'est les titres et les langues des élèves, assumés par l'auteur du film pour faire comprendre la progression pédagogique (sous-titrage dès qu'une langue a été identifiée (berbère, italien espagnol, allemand, chinois) par la classe et l'enseignante (but : montrer la diversité des langues dans la classe, nouvelle activité : « compter en anglais » etc.). En première intention, le titre du projet (LISTIAC), de l'activité (« Les langues de notre classe ») et du niveau de la classe (CM1/CM2) sont inscrits pour que les spectateurs identifient immédiatement les enjeux au niveaux pragmatiques et cognitifs. Il n'y a pas de musique pour ne pas contrecarrer le parti pris de l'observation de classe.

Film 2 : Les rituels de classe⁴¹

Analyse

Le second film est différent dans sa forme car l'école dans laquelle la séquence a été tournée accueille un public fragile qui craint d'être filmé. Faute d'autorisation, il a donc fallu trouver un montage possible pour montrer l'intérêt de travailler sur les rituels plurilingues de la classe pour identifier, valoriser les langues et transférer des compétences vers le français. La structure narrative prend appui sur deux situations : dans et hors de la classe (dans la cour) où des rituels plurilingues sont employés (pour dire « bonjour » lors de l'appel, pour compter et se ranger dans la cour). Dans la première séquence, la caméra prend en gros plan le tableau des rituels plurilingues. En même temps, le spectateur peut entendre les questions rhétoriques de l'enseignant qui visent à s'assurer que tous les élèves identifient les langues de la classe et les mots indispensables aux rituels quotidiens. La seconde séquence est l'appel en classe auquel les enfants répondent dans leurs langues familiales ou apprises dans diverses situations (dont l'anglais dans la classe). Un point très intéressant est que, lors de cet appel, l'enseignant répète ce que disent les enfants et, quand il le peut, enchaîne interactionnellement (*ça va ?* dans différentes langues par exemple). Du point de vue discursif, pragmatique et sémiotique, ce moment est très intéressant pour le spectateur qui saisit combien l'enseignant est dans une posture interculturelle, il co-construit et apprend tout comme les élèves pour développer une véritable communauté d'apprentissage.

La séquence suivante se situe dans la cour, sous la forme d'une série de photo et on entend les enfants et le maître compter. Par métonymie, on comprend (et le titre « l'appel plurilingue » aide le spectateur) que la situation se passe dans la cour extérieure, au moment de se ranger (en espagnol, en arabe, italien et français).

Le texte intra-diégétique est donc important pour ancrer l'énonciation de la vidéo : il s'agit d'une classe de grande section, de rituels plurilingues, partie prenante du projet LISTIAC. Une métaphore de la narration est suggérée par une page qui se tourne avec un titre pour passer de séquence en séquence. Il n'y a pas de musique pour conserver le caractère « authentique » de la classe, comme si le spectateur faisait irruption dans la salle et entendait les voix des enfants et du maître, et regardait le tableau avec les enfants.

Film 3 : Suivez le guide !⁴²

La vidéo à présent analysée est davantage de l'ordre du film documentaire qui allie musique (synthétiseur et musique du monde), décor (le musée, les classes, la cour, le trajet vers le musée), des effets de caméras (travellings, plans séquences, plans de coupe). Le dispositif alterne différents interviews des différentes protagonistes (enseignantes, médiatrice du musée, parents d'élèves, élèves, artistes exposant au musée) face caméra qui sont exemplifiés par des plans de coupe qui illustrent les propos. Les propos des enseignants légitiment le projet en arguant que

⁴¹ <https://listiac.univ-montp3.fr/video>

⁴² <https://listiac.univ-montp3.fr/video>

le fait de travailler avec un musée est bien en lien avec le programme tout comme la possibilité offerte par ce projet de travailler sur le lien entre école primaire et collège. La médiatrice du musée explique son travail de présentation des œuvres aux élèves (avec l'idée de rendre les œuvres accessibles du point de vue discursif tout en ayant des objectifs de lecture des peintures). La première enseignante spécifie le projet en indiquant que cette appropriation aura lieu en français et dans les langues des élèves. Elle utilise une métaphore, les langues sont un patrimoine de la classe à l'image des œuvres picturales du musée qui font partie du patrimoine culturel. La chronologie du projet est suggérée par le montage qui revient en arrière, plusieurs mois plus tôt (janvier 2020, titre intra-diégétique) et montre les parents au travail avec les enfants dans la classe qui découvrent, parlent et écrivent des textes descriptifs et analyses picturales à propos des tableaux qu'ils verront dans le musée, dans les langues qu'ils connaissent. L'enseignante précise, qu'à l'occasion, lors du projet, il s'est avéré que plus de la moitié des élèves connaissaient d'autres langues et que cela a étonné les collègues. Le processus de conceptualisation suggère donc aux spectateurs qu'il faut de s'attendre à avoir beaucoup plus d'élèves plurilingues qu'ils ne le pensent au premier abord. Ainsi, différents plans de coupe d'élèves qui expliquent les langues qu'ils connaissent illustrent ce propos. Les parents et les enfants expliquent qu'ils ont traduit les descriptions des tableaux dans leurs langues. L'enseignante ajoute que l'expertise peut être supérieure dans les langues familiales et avoir un impact sur la conceptualisation de l'œuvre. Cet aspect rejoint les travaux de Fonseca & Gajo (2020). Ainsi, l'enseignante, tout comme les élèves et leurs parents, dans leurs commentaires appuient donc, par l'exemple, des théories éprouvées par ailleurs mais non forcément très connue du public des enseignants de classe ordinaire, qui accueillent souvent des enfants plurilingues. Des entretiens des enfants qui expriment leurs émotions positives sur les langues de la famille montrent aux spectateurs la grande motivation des élèves pour ces activités qui les sécurisent, « les met en réussite », les « libère » (selon les entretiens des enfants au fil de la vidéo) et créent du lien entre eux, même ceux qui sont uniquement francophones. Les élèves disent d'ailleurs être surpris de se rendre compte de l'importance du plurilinguisme dans leur classe, qu'ils ignoraient (entretien enfant et enseignant). La médiatrice ajoute, plan de coupe de parents et d'enfants au musée à l'appui, que ce projet a permis à des parents de découvrir le musée.

Les deux-tiers du film discursivement, sémiotiquement, pragmatiquement et cognitivement visent donc à montrer que des activités illustrant les théories sur les transferts de langues, la conceptualisation entre les langues sont possibles et ont divers intérêts. Il se clôt par un événement festif, **la visite guidée au musée de Beaux-Arts Paul Valéry (une visite filmée en octobre 2020)** au cours de laquelle élèves et parents présentent différents tableaux étudiés en classe. La narration, qui montre bien la progression des protagonistes, de la classe au musée, avec le dénouement final qui met en scène les élèves qui décrivent les tableaux, certains en compagnie de leurs parents, de façon multilingue, en présence de deux artistes peintres (Cervera et Topolino), participent de la volonté de motiver le spectateur à

rester attentif tout au long du film dans une forme d'ouverture maximale à l'altérité par les langues (portée par les propos de la médiatrice).

Le documentaire rend compte des multiples dimensions du projet, de lieux, de temps, de diversité des acteurs et des compétences : la dimension des lieux sollicités, musée, salles de classes, espace familial... la dimension 'longitudinale' échelonnant des étapes successives du projet sur l'année 2020, celle également de la diversité des acteurs, les enseignants, parents, chercheurs, stagiaires et artistes comme autant d'« interactants » qui ont mobilisé également leurs compétences plurilingues avec les élèves, et enfin et surtout la dimension des compétences scolaires et langagières mobilisées dans le sens de la réussite scolaire.

*Film 4 : LISTIAC au musée de Sète*⁴³

Dans le dernier film, monté par l'atelier vidéo de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, le regard est distancié comme l'indique la voix off descriptive et explicative du commentateur qui perle l'ensemble du film et rappelle la raison d'être du projet (le plurilinguisme pour développer de meilleurs compétences chez les élèves), les protagonistes (les enseignants, parents, élèves, artiste, et le musée qui est un protagoniste à lui seul, incarné par Paul-Valéry, éponyme du musée et homme de lettres dont les toiles sont également présentées dans le musée). Le lien avec l'histoire, l'art est valorisé par la voix off comme le plurilinguisme des enfants qui agit encore trop souvent comme un repoussoir dans les imaginaires collectifs. La prise de conscience visée par la voix off est celle d'une universalité de la valeur du patrimoine linguistique. Le dénouement est proposé sous la forme d'un hommage à Paul Valéry (auteur éponyme du musée et de l'université qui porte le projet LISTIAC) qui en tant qu'humaniste aurait sûrement souscrit à ce projet sur le plurilinguisme et l'art pictural. En plus de l'analyse des films à l'aide de la grille proposée, nous avons également recueilli le témoignage des enseignants sur les besoins en films en termes de dissémination et de formation.

Les enseignants pensent que ces films peuvent aider à se former mais aussi, remarque plus inattendue, à faire évoluer les décideurs politiques quant aux projets menés par les enseignants eux-mêmes, en lien avec les chercheurs sur les questions de plurilinguisme.

[00:24:35.420] - Enseignant (de primaire)

euh moi je verrai plus euh vous parlez pour les jeunes enseignants /pour les jeunes enseignants /(. Pas forcément (.) en didactique/ non quelque chose de concret en fait que ce soit pour les jeunes enseignants pour donner envie/ et pour faire comprendre le projet/ c'est qu'ils voient des vidéos de ce qui se passe en classe/ leur montrer ce que c'est ce que c'est sur le terrain quoi parce que ils vont lire ils lisent beaucoup enfin moi je suis maître d'accueil temporaire/ donc au niveau didactique les jeunes qui passent des concours où qui ont eu leur concours en général ils lisent beaucoup/ ils s'intéressent (.) À la recherche/ mais après ils n'ont pas de vision/ de ce que ça peut être sur le terrain (.) Et c'est ce qui manque je trouve actuellement à la formation/

Les enseignants qui ont pu voir le film, notamment ceux qui ont participé au projet du musée, ont apprécié la fidélité avec laquelle il a rendu compte du

⁴³ <https://listiac.univ-montp3.fr/video>

déroulement et de la spécificité de la démarche pédagogique, mais aussi ont été touchés par sa qualité esthétique qui magnifie le rapport aux langues et la dynamique à l'œuvre.

« Magnifique film qui retranscrit assez fidèlement ce que nous avons vécu » (enseignante de collège)

« C'est vraiment un très beau travail de pro !! Je trouve que cela rend bien compte de toute la démarche dans son traitement et sa chronologie. Les extraits des entretiens de (prénom) et de moi sont complémentaires, du coup ce n'est pas redondant » (enseignante au primaire)

[00:46:28.460] - Enseignant (de collège)

[enfin voilà la communication c'est la communication est importante aussi (.) À l'heure des médias du deux point zéro c'est essentiel/donc les pistes elles sont là aussi la communication (.) La sensibilisation (.) rentrer aussi dans l'Éducation nationale/ rentrer j'entends de manière au niveau des formations académiques aussi/ voilà donc ça ça manque voilà ce qui pourrait faire voilà et puis ce qu'on fait à Listic avec un peu de chance si on arrive à le mener au bout: et que par exemple (prénom) vienne filmer ce que mes collègues qui sont dans les autres écoles ce ce qu'on fait sur (nom)/ s'ils viennent filmer ce qu'on fait/ ben peut être que ça peut être qu'on pourra et bien peut être qu'au niveau de l'Académie ils dirons ah tiens c'est peut-être pas mal ce qui/ ah c'est peut être intéressant ouais

11. Discussions des résultats

11.1 *Le français au centre*

Nous avons donc décidé de mettre en place nous-mêmes un site en français⁴⁴ pour réellement toucher les enseignants francophones. Notre méthodologie pour la réalisation du site a donc nécessité la prise en compte de la culture du contexte. Comme l'évoquent (Fonseca & Gajo, 2020) « tel Mooc sera traduit prioritairement dans telle(s) langue(s) car son contenu présente une pertinence particulière pour telle région du monde (portugais pour aborder la question du virus Zika, très présente en 2016 au Brésil, etc.) » Dans notre cas, la culture nationale relative à la langue de scolarisation a déjà fait couler beaucoup d'encre (Auger, 2007 ; 2008 ; 2013 ; 2014 ; Auger & Sauvage, 2011) et même si nous pensions que proposer un outil de formation dans une autre langue aux enseignants serait une bonne idée pour les inciter à se décentrer, nous savions par expérience que cela restait assez inefficace. Le français s'est donc imposé pour augmenter l'impact du projet sur les enseignants. Par ailleurs, cette méthodologie de l'usage du français s'est également imposée car la culture disciplinaire et professionnelle est francophone, avec ses spécificités (par exemple, les signes mathématiques ne sont pas universels et utiliser le site anglais aurait pu être une source de confusion sur cette question des signes mathématiques par exemple).

11.2 *Les langues des élèves en question français*

Les résultats sont mitigés. S'il n'y a pas eu de réactions négatives en termes de compréhension des langues des enfants. En effet, dans les films, le rapport texte (tableau, livres, diaporamas) et oral (langue des enfants) a malgré tout, dans la plupart des cas, permis une traduction et une compréhension. Cependant, si quelques enseignants sont mal-à-l'aise avec l'idée de ne pas comprendre tout ce que disent les élèves ou encore d'être dans l'impossibilité de les corriger, ces résultats nous

⁴⁴ <https://listiac.univ-montp3.fr/>

permettent de comprendre les éléments théoriques et pratiques qui sont encore à disséminer : l'enseignant n'a pas pour vocation de corriger les langues des élèves même s'il a des difficultés à se projeter dans un rôle autre que celui du « correcteur, garant de la norme » dans la salle de classe. L'enseignant se sent parfois exclu des connaissances linguistiques que ces élèves possèdent. Un autre travail de mise en compréhension est donc celui lié aux partages de connaissance dans la salle de classe. L'enseignant n'est pas le seul détenteur de connaissances mais cette idée de partage d'expérience peine encore à faire son chemin dans les corpus recueillis. Il est donc important que ces deux dimensions qui n'apparaissent pas encore clairement sur le site et dans les films soient plus présentes à l'avenir.

11.3 *Films écologiques vs documentaires*

Les deux premiers films ont de nombreux points communs puisqu'ils sont composés de captations authentiques dans la classe ou dans la cour d'activités plurilingues. Il s'agit de situations naturelles (écologique), le spectateur s'immerge dans la classe, avec des mises en scènes (texte intra-diégétiques cadrant), des plans de coupe avec photos. Malgré tout, nous notons deux différences majeures. Dans le film 2, les élèves utilisent leurs langues pour travailler (contrairement aux films 1 où ils travaillent sur leurs langues, leurs parcours et non pour « faire quelque chose ») et l'enseignant a une posture de co-construction des apprentissages non uniquement vers les élèves, mais aussi envers lui-même, dans la mesure où il s'approprie des éléments des langues des enfants. Dans le film 1, on note également un phénomène original lorsque l'enseignant parle de ses langues et de son expérience plurilingue en famille). L'intérêt concerne ici la question du partage d'expertise, encore peu compris de la part des enseignants faisant partie de nos corpus mais essentielle dans l'approche plurilingue promue.

Les films 3 et 4 sont davantage dans leur forme de nature « documentaire » notamment grâce aux insertions de nombreux plans de coupe des protagonistes sur un fil chronologique déroulant le projet. L'interview des différents protagonistes permet de donner une voix, un témoignage du processus à l'œuvre pour tous les participants (multi-situé, multi-focal).

Dans le dernier film, très proche du troisième, la différence essentielle réside dans le point de vue distancié de la voix off sur le projet qui offre davantage un caractère « reportage » au film. Par ailleurs, il met aussi davantage en valeur la question humaniste au travers de la figure de Paul Valéry (ce qui n'est pas sans rappeler ce qui anime le Projet LISTIAC). Ainsi, le film se concentre sur l'événement final, de la visite guidée au musée, dans sa dimension plurilingue et artistique liée aux œuvres étudiées, alors que le troisième retrace davantage la dynamique du projet pédagogique sur toute une année jusqu'à cet événement.

Concernant l'impact de ces différents films sur les enseignants, formateurs et décideurs pour la dissémination du projet LISTIAC, on peut dire qu'ils ont permis de rendre compte des différentes dimensions du projet et des différentes façons de mettre en place des démarches plurilingues, qu'ils s'agissent d'activités ponctuelles sur la prise de conscience des langues de la classe (biographies langagières,

discussions...), d'activités permettant d'utiliser les langues (par exemple au travers des rituels), ou de projets d'école tels que celui des élèves guides plurilingues au musée. Ils ont permis d'une certaine manière de dédramatiser à leurs yeux la relation au plurilinguisme des élèves ainsi qu'à la nouveauté de la démarche, en les rendant plus proches dans la force de leur dynamique.

12. Conclusion

Nous avons ainsi développé, au travers d'un site internet⁴⁵ francophone en construction, une série de capsules vidéo à destination d'un double public : les enseignants accueillant des élèves allophones dans leur classe d'une part, les institutions (Ministère de l'éducation nationale, Commission européenne...) d'autre part. Notre volonté est de présenter des films courts, multilingues, présentant des situations d'enseignement-apprentissage du français incluant des élèves parlant diverses langues familiales (nés en France ou arrivant plus récemment) en situation réelle d'apprentissage, en classe mais aussi en dehors de la classe (lors de sortie pédagogique en musée, par exemple). Dans notre démarche, nous cherchons à ne pas proposer un discours purement transmissif ou prescriptif, ce que les films pédagogiques ou institutionnels ont trop tendance à faire, mais plutôt une approche documentaire, en partant de situations réelles de terrain pour illustrer nos conceptions théoriques. Nous privilégions donc une démarche ascendante à une démarche descendante dont nous avons pu mesurer les limites et l'efficacité pour participer à la transformation des pratiques en classe et des politiques des décideurs.

Les retours de ce projet ont été très positifs, tant chez les élèves qui se sont sentis valorisés par ce travail plurilingue, qui leur a permis de prendre conscience de ce dont ils sont capables, que chez les parents, enthousiasmés par leur participation à des activités dans leurs langues, au musée et en classe où ils pouvaient intervenir en tant qu'invités experts. Les élèves et les parents ont ainsi été doublement impliqués dans le projet : dans une démarche de découverte culturelle (au sens de « culture cultivée ») dans un musée de Beaux-Arts et dans une approche interculturelle, en tant que « médiateurs » de la présentation des œuvres étudiées par les enfants, dans leur langue familiale.

Les retours ont été très positifs également de la part des acteurs éducatifs impliqués dans le projet (enseignants, directeurs, principaux, conseillers pédagogiques) qui ont pris conscience de la multitude des langues présentes au sein des établissements et ce qu'elles peuvent représenter comme atout pour l'école, et en tant que ressources pour les enseignements.

Enfin, réalisé dans le cadre du projet Listiac, il a permis aux acteurs éducatifs d'offrir et de vivre avec les élèves une aventure pédagogique dans laquelle ils se sont engagés en faisant appel à leurs ressources linguistiques pour apprendre, communiquer et s'inscrire dans la réussite scolaire... une des raisons d'être du projet Listiac.

⁴⁵ <https://listiac.univ-montp3.fr>

Cette expérience de médiation numérique pour la formation des enseignants accueillant des élèves migrants et plus largement parlant d'autres langues que le français questionne les langues et les formes filmiques proposées dans de tels dispositifs. Il semble nécessaire, dans l'avenir, que ces problématiques fassent partie intégrante des réflexions systématiques des concepteurs de sites et MOOC à des usages de formation.

Références bibliographiques

- Aïm, O. & Depoux, A. (2015).** D'une magistralité l'autre. Remédiation de l'éthos professoral par le dispositif du MOOC. *Distances et médiations des savoirs*, 9. Repéré sur le site de la revue : <http://dms.revues.org/983>
- Altbach, P. (2014).** MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge? *International Higher Education*, 75, 5–7. DOI : [10.6017/ihe.2014.75.5426](https://doi.org/10.6017/ihe.2014.75.5426)
- Auger, N. (2007).** Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 2007/3 (n° 158), p. 76-83. DOI : 10.3917/lfa.158.0076. Repéré à l'URL : <https://www.cairn-int.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-76.htm>
- Auger, N. (2008).** Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *Glottopol*, 11, 126-137. Repéré à l'URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf [consulté le 08/09/20]
- Auger, N. (2008).** Comparons nos langues : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. *Conscience du plurilinguisme*, Presses universitaires de Rennes, pp.280, 2008. Repéré à l'URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00963981> [consulté le 16/09/2020]
- Auger, N. (2013).** Vers une prise en compte du plurilinguisme/ plurinormalisme à l'Ecole française ? Sortir du stéréotype du bilingue à l'Ecole française ? *Congrès International des Linguistes*, Genève, Suisse. Repéré à l'URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01609897> [consulté le 16/09/2020]
- Auger, N. (2014).** Didactique et interculturel. *Le Langage et l'Homme*, EME éditions / L'Harmattan, Des langues aux cultures (hommage à Luc Collès), 49 (1), pp.14-23. Repéré à l'URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01609884>
- Auger, N. & Sauvage, J. (2011).** L'Ecole en France, un contexte mondialisé ? Vers une didactique plurilingue et pluriculturelle. *La didactique plurilingue et pluriculturelle à l'épreuve du terrain éducatif*. Auger, N. & Galligani, S. (2015). *Faire se rencontrer "Interculturalité" et "plurilinguisme" en contexte scolaire*. Repéré à l'URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01994607> [consulté le 16/09/2020]
- Berthoud, A-C, Grin, F., & Lüdi, G. (eds) (2013).** *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project*, Amsterdam, John Benjamins,.
- Bronckart, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Genève : Delachaux & Niestlé.

- Charlier, B., & Henri, F. (2016).** Rechercher, comprendre et concevoir l'apprentissage avec la vidéo dans les MOOC. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 13(2–3), 36–45. <https://doi.org/10.18126>
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 16(16-17), 19-32. <https://doi.org/10.3917/rips.016.0019>
- Colas, J.-F., Sloep, P. B., & Garreta-Domingo, M. (2016).** The Effect of Multilingual Facilitation on Active Participation in MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i4.2470>
- Conseil de l'Europe, (2016).** *Projet ILMA* : www.coe.int/lang-migrants/fr
- Docq, F. (2017).** Les vidéos des MOOCs : ingrédients inséparables d'un dispositif pédagogique de cours en ligne ? *Distances et Médiations Des Savoirs*, (1913), 0–5. Retrieved from <http://journals.openedition.org/dms/1913>
- Cummins, J. (1980).** The cross-lingual dimensions of language proficiency : implications for bilingual education and the optimal age issue, *Tesol quarterly*, 14, p. 175-187.
- Desgagné S. (1997).** Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, p. 371-393.
- Fonseca, M., & Gajo, L. (2020).** Le plurilinguisme dans les MOOCs : Profils d'utilisateurs et fonctions du sous-titrage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4816>
- Gajo, L., & Berthoud, A.-C. (2018).** Multilingual interaction and construction of knowledge in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 853–866. DOI : [10.1080/13670050.2018.1540537](https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1540537)
- Meier, G. (2018).** Multilingual Socialisation in Education: Introducing the M-SOC Approach. *Language Education and Multilingualism* 1/2008: 103–125. doi:10.18452/19034.
- Kerr, R., Merciai, I. et Eradze, M. (2018).** Addressing cultural and linguistic diversity in an online learning environment. *Educational Media International*, 55(4), 317-332. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1547546>
- Labov, W.** *Sociolinguistics patterns*, Philadelphia University Press.
- Peltier, C. (2016).** Usage des podcasts en milieu universitaire : une revue de la littérature. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 13(2–3), 17–35.
- Peltier, C. et Champion, B. (2018).** Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des MOOC. Pour une revisitation des possibilités éducatives de la vidéo. *Distances et médiations des savoirs*, 21. <https://journals.openedition.org/dms/2125>
- Peraya, D. (2017).** Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? *Distances et Médiations Des Savoirs*, 17, 1–22.

Poellhuber, B et Peraya, D. (dir.) (2016). L'apprentissage médiatisé des dispositifs de type podcast aux dispositifs de type MOOC : du micro au macro au méso, *International Journal of technologies in Higher Education*. Repéré sur le site de la revue : <http://www.ritpu.ca/fr/numeros/view/85/s:1>

Sauvage, J. (2019). Humanité numérique et formation innovante en didactique du FLE. Un enjeu pour une mobilité différenciée. *Cahiers de Didactique des langues et des cultures*, 16-2. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/7051> DOI : 10.4000/rdlc.7051

Sauvage, J. (2008). Apprentissage précoce de l'anglais sur une plate-forme LeapPad : étayages automatisés et enjeux phonologiques. In *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le langage*, 2, 175-186.

Sauvage, J., Fleuret C. & Auger, N. (2018). Le rapport à l'écrit d'élèves gitans : des représentations enseignantes aux réalités scripturales des élèves. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19-2, pp. 118-133.

Sauvage J., Auger, N. (2012). Complexité de développement, complexité d'apprentissage : de la langue de l'enfant à la langue de l'élève. *Travaux de didactique du FLE*, pp.127-142.

Wharton, S. & Wolstenholme, R. (2019). Accents et insécurité linguistique en cours d'anglais : le cas d'étudiants de LEA, *Lidil* [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 01 mai 2019, consulté le 24 mars 2021. URL :

<http://journals.openedition.org/lidil/6311> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.6311>

Biographie des auteurs

Jérémi Sauvage est Professeur des Universités en Sciences du langage à l'université Paul-Valéry, Montpellier 3, spécialiste en Didactique de la prononciation et en Humanités Numériques. Il est chercheur au laboratoire LHUMAINet rédacteur en chef de la revue LHUMAINE.

Nathalie Pépiot, professeure de Lettres et Français langue seconde, docteure en sciences du langage, chercheuse internationale sur le projet européen LISTIAC pour l'université Paul Valéry Montpellier 3.

Nathalie Auger est Professeur des Universités en Linguistique et Didactique à l'université Paul-Valéry, Montpellier 3. Elle est directrice de l'Unité de Recherche LHUMAIN (Langage, Humanités, Apprentissages, Média-tions, Apprentissages, Interactions, Numérique). Elle travaille sur l'enseignement/apprentissage des langues à l'école, en particulier du français langue seconde, en France (Gypsylang.), en Europe (Combat+, Maledive, Romtels, Sirius, Listiac) et au Canada (FLS, interculturel, littérature, Binogi-Escape). Experte pour le Conseil Supérieur des Langues du Ministère de l'Éducation nationale, du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, elle est l'auteur d'une dizaine d'ouvrages et de différents sites internet dédiés aux projets qu'elle développe.