



HAL
open science

Démarche de formation auprès d'enseignants de primaire en REP : apports de l'Éveil aux langues sur leurs représentations du bi-plurilinguisme

Zahra Salim Hajjat

► To cite this version:

Zahra Salim Hajjat. Démarche de formation auprès d'enseignants de primaire en REP : apports de l'Éveil aux langues sur leurs représentations du bi-plurilinguisme. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02933664

HAL Id: dumas-02933664

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02933664>

Submitted on 8 Sep 2020

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

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

Démarche de formation auprès d'enseignants de primaire en REP : apports de l'Éveil aux langues sur leurs représentations du bi- plurilinguisme

**Zahra
SALIM
HAJJAT**

Sous la direction de Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 Mention Didactique des Langues- 27 crédits
Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde orientation recherche

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire Stéphanie Galligani pour son écoute, sa bienveillance et son aiguillage tout au long de mon travail. Son expertise et son exigence m'ont permis d'avancer et améliorer ce mémoire.

Ensuite, j'aimerais remercier Nathalie Blanc d'avoir accepté d'être membre du jury de la soutenance ainsi que pour son aide et ses encouragements.

Je remercie chaleureusement les enseignantes qui ont accepté de participer à ce projet et qui m'ont fait confiance en me livrant quelques bribes de leurs histoires personnelles.

Bien sûr, je ne peux que témoigner ma gratitude à ma famille qui a montré beaucoup de patience et de soutien durant toute cette année de formation.

Pour terminer, j'aimerais remercier mon père qui a su me transmettre l'amour pour ses langues et la fierté de ses identités.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ...Zahra.....

NOM :SALIM.....

DATE :30 Juin 2020.....

Sommaire

Introduction.....	5
Partie 1 - Cadre théorique.....	7
CHAPITRE 1. LES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS ET LE DISPOSITIF UPE2A	8
1. LES EANA : UNITÉ ET DIVERSITÉ.....	8
2. DES DISPOSITIFS FERMÉS AUX DISPOSITIFS OUVERTS VERS L'INCLUSION	9
3. L'INCLUSION DES ÉLÈVES ALLOPHONES EN REP.....	13
CHAPITRE 2. PLURILINGUISME À L'ÉCOLE FRANÇAISE	18
1. LE PARADIGME PLURILINGUE : LE CONTEXTE FRANÇAIS, DÉFINITION ET ÉVOLUTION	18
2. LES APPROCHES PLURIELLES ET L'ÉVEIL AUX LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT DU 1 ^{ER} DEGRÉ...	21
3. ÉVEIL AUX LANGUES ET INCLUSION.....	25
CHAPITRE 3. RÉFLEXIVITÉ DES ENSEIGNANTS ET ÉDUCATION AU PLURILINGUISME.....	28
1. PRATIQUE RÉFLEXIVE « EN ACTION » DES ENSEIGNANTS.....	28
2. LE TRAVAIL RÉFLEXIF SUR LES REPRÉSENTATIONS	31
3. DÉMARCHES POUR LA MISE EN PLACE D'UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	34
Partie 2 - Le contexte et les modalités de recherche.....	37
CHAPITRE 4. LE CONTEXTE ET LE PROJET ÉVEIL AUX LANGUES.....	38
1. UN ACCOMPAGNEMENT DANS UNE ÉCOLE DE REP.....	38
2. LES ENJEUX ET OBJECTIFS DE CE PROJET.....	41
3. MOYENS HUMAINS ET FINANCIERS, RISQUES ET BESOINS	43
4. CLASSES ET ENSEIGNANTES CONCERNÉES PAR CETTE RECHERCHE	43
CHAPITRE 5. LES MODALITÉS DE RECHERCHE	46
1. DÉMARCHE DE RECHERCHE.....	46
2. DÉMARCHE RÉFLEXIVE DES ENSEIGNANTS ET ALTERNANCE DES POSTURES DU CHERCHEUR/FORMATEUR/ENSEIGNANT	48
3. DONNÉES RECUEILLIES ET MANQUANTES, VISÉE PROSPECTIVE.....	50
Partie 3 - Analyse des représentations et de la formation collective.....	52
CHAPITRE 6. ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS.....	53
1. DISCORDANCE ENTRE LES DISCOURS ET LES PRATIQUES	53
2. COMPÉTENCE PLURILINGUE : LES REPRÉSENTATIONS ET CROYANCES.....	56
3. LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES ALLOPHONES ET DE LEUR INCLUSION	60
4. L'INSÉCURITÉ DES ENSEIGNANTES FACE À UNE CERTAINE DIVERSITÉ LINGUISTIQUE.....	65
CHAPITRE 7. ANALYSE DE LA FORMATION COLLECTIVE	68
1. CONCEPTION DE LA FORMATION.....	68
2. DÉROULEMENT DE LA FORMATION	70
3. ÉVALUATION DE LA FORMATION	73
CHAPITRE 8. ÉVOLUTION DES REPRÉSENTATIONS ET PERTINENCE DE LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE	75
1. LA MISE EN RELIEF DU RÉPERTOIRE VERBAL GRÂCE AUX BL.....	75
2. LA FORMATION COLLECTIVE : UNE DEUXIÈME ÉTAPE DANS LA MODIFICATION DES REPRÉSENTATIONS	77
Conclusion	79
Bibliographie et sitographie.....	81
Table des annexes.....	86
Table des matières.....	160

Introduction

« (...) cette langue est train de tuer ma langue maternelle » (Kristof, 2004, p. 24). C'est par ces termes guerriers qu'Agota Kristof, écrivaine hongroise, évoque son apprentissage du français. En s'installant en France, elle met plusieurs années avant de « conquérir cette langue dans une lutte longue et acharnée » (2004, p. 24). Ce témoignage montre à quel point les langues peuvent impliquer des rapports de pouvoir mais aussi que l'apprentissage d'une langue dans un pays dans lequel on s'installe n'est pas une chose « naturelle » qui se ferait sans aucun effort ni aucune aide. Dans cette « conquête », les questions identitaires sont aussi essentielles et elles ont été largement décrites par d'autres écrivains plurilingues comme Amin Maalouf (1998). L'écrivain décrit ainsi *l'assignation à une identité* par ses interlocuteurs français et leur difficulté à concevoir son plurilinguisme et son identité plurielle.

Depuis 2018, j'accompagne en tant qu'enseignante UPE2A (Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants) des élèves allophones désignés comme EANA (Élèves Allophones Nouvellement Arrivés) dans cet apprentissage du français et dans leur inclusion dans les classes ordinaires dans deux écoles élémentaires de l'agglomération lyonnaise, l'une située en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) et l'autre en REP +. Dans le contexte de l'Éducation Prioritaire, les rapports aux langues sont aussi des rapports de pouvoir avec la présence de langues fortement minorées dans l'espace social. La mixité sociale y est certes peu présente mais la mixité culturelle et linguistique y est foisonnante, les EANA que j'accueille côtoient aussi des descendants de migrants qui expriment pour certains des revendications identitaires fortes. Pourtant, le bi-plurilinguisme de ces élèves est méconnu des enseignants voire « invisible ». En outre, l'inclusion des EANA n'est pas vue sous le prisme de leur bi-plurilinguisme et les enseignants, même s'ils ne font pas *tabula rasa* des compétences linguistiques et culturelles des EANA, ne les considèrent pas forcément comme des leviers d'inclusion.

Dans le cadre de mes missions, j'accompagne aussi les enseignants des classes ordinaires dans l'inclusion des EANA. Cette inclusion passe par une visibilité des langues des élèves comme l'attestent les nombreux travaux de la recherche en didactique des langues. Dans cette perspective, j'ai mis en place avec plusieurs enseignantes de CM2 de l'école qui est située en REP, un projet d'Éveil aux langues. Même si ses apports ont été certains, ce projet a montré ses limites du fait de *représentations-obstacles* (Forlot, 2009) qu'avaient certaines enseignantes. Quelles sont ces représentations du plurilinguisme qui

entravent la mise en place d'un tel projet ? Le postulat a été de partir de ces représentations pour engager les enseignants dans une démarche réflexive visant à les modifier. En outre, il m'a paru essentiel de faire conscientiser aux enseignants leur propre compétence plurilingue et le rapport qu'elles entretiennent avec les langues de leurs élèves, et ce, grâce aux biographies langagières. En effet, comment peut-on reconnaître les compétences partielles et plurielles de ses élèves si on ne les reconnaît pas pour soi-même ?

Cette recherche relève de l'approche recherche-action par l'alternance entre action et réflexion dans un objectif de transformation des représentations, elle se situe dans le cadre des Approches plurielles, de la didactique du plurilinguisme et de l'Ingénierie de la formation aux enseignants. La recherche concerne des enseignantes de Cycle 2 de l'école en REP (classes de CE1 et CE1-CE2) engagées et motivées par ce projet. En quoi une démarche de formation d'Éveil aux langues à partir des représentations du bi-plurilinguisme de ces enseignantes peut permettre un travail réflexif sur leur propre compétence plurilingue et par conséquent sur celles de leurs élèves ? Consciente que la transformation des représentations et attitudes relève d'un processus long, je voudrais montrer que cette démarche ne peut se faire qu'en plusieurs étapes : le recueil de données (leurs représentations et leurs biographies langagières) une formation collective, des ateliers d'Éveil aux langues et une auto-confrontation. J'émetts aussi l'hypothèse que la prise de conscience individuelle d'une « compétence plurilingue » – doit permettre aux enseignants de se reconnaître en tant que « plurilingues » et les aider à prendre en compte les variations liées aux différents statuts et usages de la langue ainsi que l'idée d'une compétence partielle et plurielle.

Dans une première partie, je donnerai des éléments théoriques qui me permettront de situer le dispositif UPE2A, de mieux cerner la notion de compétence plurilingue et interculturelle, de justifier du recours à l'Éveil aux langues dans un contexte d'inclusion. Je cernerai aussi les contours d'une démarche réflexive dans le cadre de l'éducation au plurilinguisme.

La deuxième partie présentera le contexte et les modalités de recherche, elle sera l'occasion de décrire mes différentes démarches de recherche et d'accompagnement des enseignants dans l'inclusion des EANA.

La troisième partie me permettra d'analyser les représentations ainsi que la formation collective proposée et de mettre en exergue les évolutions des représentations, je jugerai ainsi de la pertinence de la démarche réflexive.

Partie 1

-

Cadre théorique

Chapitre 1. Les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés et le dispositif UPE2A

Avant tout, il semble important de situer le dispositif UPE2A dans un cadre historique et institutionnel de la scolarisation des élèves allophones. Ces élèves justifient d'une prise en charge spécifique dans le système scolaire français et ce, en raison de leurs caractéristiques particulières.

1. *Les EANA : unité et diversité*

La dénomination EANA est relativement récente puisqu'elle date de 2012, d'autres ont été ou sont encore utilisées, officiellement ou officieusement : ENA (Élève Nouvellement Arrivé) ou ENAF (Élève Nouvellement Arrivé en France), primo-arrivant, nouvel arrivant et son pluriel nouveaux arrivants, allophones, étrangers, non-francophones, migrants, « les FLE » (Français Langue Étrangère), « les FLS » (Français Langue seconde) etc...

La désignation EANA semble homogène mais révèle des réalités diverses et une grande hétérogénéité. Les EANA sont caractérisés par une grande diversité au niveau des origines, des motifs et des modalités de migration, de la scolarisation antérieure, du répertoire verbal/langagier, de l'âge d'arrivée à l'école française et des facteurs sociaux et familiaux.

1.1. *E pour « Élèves »*

Le terme renvoie aux enfants et adolescents en âge d'être scolarisés : l'École a donc l'obligation de scolariser tous les enfants de 3 à 16 ans sans condition ni restriction liée à la nationalité, à l'origine ethnique ou au statut administratif/juridique des parents. La circulaire n°2002-063 (2002a) sur la scolarisation des élèves étrangers¹ a fixé le cadre et en complément de cette circulaire, la circulaire n°2002-100 (2002b) précise les conditions d'accueil de ces publics, l'évaluation de leur acquis et leur prise en charge spécifique dans des dispositifs spécifiques pour une année scolaire². La circulaire n°2002-100 réaffirme et complète le texte n°2002-063 en ajoutant la nécessité d'un accueil spécifique. Avant 6 ans,

¹ Circulaire du 20/03/2002 « Modalités d'inscription et de scolarité des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés »

² Circulaire du 25/04/2002 « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages »

il n'existe pas de prise en charge particulière pour les enfants allophones arrivants. Pour les élèves de plus de 16 ans et de moins de 18 ans, la circulaire n°2002-063 propose dans la mesure du possible de les accueillir à l'école et la circulaire n°2012-141(2012b) réaffirme cet effort de scolarisation des plus de 16 ans³.

1.2. A pour « Allophones »

Qu'est-ce qu'un élève allophone ? Etymologiquement le terme allophone a été formé à partir des termes grecs *allos* « autre » et *phoné* « voix ». Sémantiquement, il renvoie donc au fait de parler une autre langue : un élève allophone est un élève qui parle une autre ou d'autres langue(s) que la langue du pays dans lequel il se trouve. L'ajout de ce terme allophone dans la désignation officielle de ce public, qui a remplacé, depuis 2012, les mentions « non-francophones » ou « sans maîtrise suffisante du français » témoigne d'une prise en compte symbolique du fait que les EANA ne sont pas à considérer d'abord ou seulement comme des enfants/élèves qui n'ont pas une maîtrise suffisante du français, mais des élèves qui ont d'autres compétences langagières dans une ou plusieurs langues(s).

1.3. NA pour « Nouvellement Arrivés »

Les EANA ont longtemps été appelés « primo-arrivants » ou « primo ». L'interprétation de l'expression « nouvellement arrivé » et donc du caractère récent de l'arrivée sur le territoire et/ou à l'école de ces élèves n'est pas la même selon les académies (dans certaines depuis moins d'un an, dans d'autres depuis moins de 2 ans, même si sur le plan juridique, ce statut n'est valable qu'un an). La circulaire de 2012 a fait disparaître la dernière lettre de l'acronyme ENAF pour redéfinir une fois de plus les limites du public en incluant notamment les élèves de la France d'outre-mer dont les besoins en français sont avérés et qui peuvent alors relever de l'UPE2A, bien qu'ils aient effectué leur scolarité dans le système éducatif français.

2. Des dispositifs fermés aux dispositifs ouverts vers l'inclusion

Comme le précise Mendonça Dias, « la caractérisation des élèves d'aujourd'hui désignés comme « allophones arrivants » a évolué à travers les terminologies, porteuses d'enjeux pour leur prise en charge pédagogique spécifique » (2018, p. 69).

³ Circulaire du 2/10/2012 « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés »

2.1. Quelques repères chronologiques

C'est à partir de la circulaire n° IX 70-37 (1970)⁴ que l'État français commence à proposer des mesures significatives en faveur de la scolarisation des enfants migrants par la mise en place de dispositifs. En 1973, c'est la création des CLAD (Classe d'adaptation) devenues par la suite CLA (Classe d'accueil) dans le second degré. En 1986, 3 circulaires datées du 13 mars récapitulent les structures spécifiques pour le 1er degré CLIN (Classe d'Initiation), CRI (Cours de rattrapage intégré), le terme ENAF est introduit.

La circulaire de 2002 précise les conditions d'accueil de ces élèves, l'évaluation de leurs acquis et leur prise en charge dans des dispositifs spécifiques, éventuellement des classes, pour une année scolaire. Cette tentative de redéfinition du modèle d'intégration scolaire va permettre la mise en place de nombreux dispositifs d'accueil. La circulaire permettait une fréquentation à temps partiel de la CLA ou CLIN, cependant, il arrivait fréquemment que la CLA ou CLIN soit la classe principale et de référence de l'élève nouvellement arrivé pour toute l'année.

2.2. Les UPE2A (circulaire de 2012) : vers des dispositifs ouverts

Pendant longtemps, l'Éducation nationale se demande s'il vaut mieux scolariser les élèves dans une classe spécifique ou accueillir les enfants dans leur classe d'âge dès leur arrivée dans l'école. La circulaire de 2012 opte en faveur d'une intégration/inclusion immédiate en classe ordinaire avec des modules spécifiques (ou unités pédagogiques) en parallèle assurés par l'UPE2A. Elle fixe le nombre d'heures minimum (9 heures pour le 1^{er} degré et 12 heures pour le 2nd degré). Les UPE2A en primaire s'apparentent aux CRI car l'enseignant est rattaché à une école et se déplace dans les écoles de son secteur pour évaluer les élèves allophones et assurer leur prise en charge, rencontrer les enseignants des classes ordinaires et les directeurs ou directrices. Il organise la prise en charge en fonction des besoins des élèves allophones et des équipes mais aussi de ses contraintes de temps et de déplacements. La durée minimale de 9 heures est beaucoup plus difficile à mettre en œuvre que dans le second degré étant donné le statut particulier de l'enseignant UPE2A qui intervient dans plusieurs écoles et les choix effectués par les Inspecteurs de circonscription. Dans certaines circonscriptions, il s'agit plus de « saupoudrage » que d'un réel accompagnement.

⁴ Circulaire du 13/01/1970 « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers »

2.3. Quelle prise en charge ? le rôle de l'enseignant UPE2A et de l'équipe enseignante

L'enseignant UPE2A propose une prise en charge en fonction de plusieurs paramètres : la scolarisation antérieure de l'élève, son âge eu égard au cycle auquel il est censé être rattaché, l'écart ou la proximité linguistique de sa/ses langue(s) avec le français. Certains élèves ont besoin d'une plus grande prise en charge que les autres : les NSA (Non Scolarisés Antérieurement selon circulaire de 2012). Ils ont été confrontés à une scolarité chaotique ou peu satisfaisante : ils n'y sont pas, peu allés ou de façon irrégulière. Ils peuvent bénéficier d'un rallongement de la prise en charge qui est normalement d'une seule année.

Le circulaire de 2012 précédemment citée précise que l'enseignant UPE2A enseigne le français de scolarisation mais qu'il n'est pas le seul à endosser ce rôle : l'équipe pédagogique est aussi mobilisée en mettant en place des dispositifs d'aide et d'accompagnement de l'élève. La circulaire n°2012-143 (2012a) précise le rôle d'expertise du CASNAV⁵ dans cet accompagnement. Au niveau académique, le guide du CASNAV de Lyon (2018)⁶ ajoute « Cette inclusion est organisée par l'enseignant en UPE2A, (...). L'enseignant en UPE2A accompagnera ces derniers (les enseignants) pour aménager les contenus d'enseignement ». Le référentiel pour l'Éducation prioritaire⁷ souligne le rôle de personne-ressources de l'enseignant FLS pour co-construire/animer un enseignement structuré de la langue orale mis en place dès l'école maternelle.

Au niveau des outils, la nécessité de réaliser un PPRE (Projet Pour la Réussite Éducative) pour les élèves en difficulté est précisé dans le Référentiel REP. Un autre outil recommandé par le CASNAV de Lyon est la fiche de suivi académique qui permet de suivre le parcours scolaire du jeune allophone et qui propose des aménagements en classe ordinaire⁸. Afin de permettre cette inclusion, la circulaire de 2012 invite les enseignants à consulter des ressources sur le site EDUSCOL⁹ (livret d'accueil pour les parents présentant l'école française traduit dans plusieurs langues, un outil d'évaluation référé au Socle

⁵ Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs – Circulaire du 02/10/2012 « Organisation des CASNAV »

⁶ Consultable à l'adresse <http://casnav.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article123> (consulté le 24/06/2020)

⁷ Consultable sur le site https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf (consulté le 17/06/2020)

⁸ Consultable à l'adresse <http://casnav.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article123> (consulté le 24/06/2020)

⁹ <https://eduscol.education.fr/cid59114/francais-langue-de-scolarisation.html> (consulté le 17/06/2020)

commun des compétences et un document pédagogique et didactique « Repères sur l'inclusion des EANA »).

2.4. Formation initiale et continue des enseignants dans le Rhône

Depuis la mastérisation, les maquettes ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation), aujourd'hui INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), des Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) prévoient des formations pour développer une compétence que les enseignants doivent acquérir : « Prendre en charge la diversité des élèves », on y trouve souvent des modules concernant les élèves porteurs de handicap. La formation à la prise en charge d'élèves allophones est peu présente voire inexistante dans certaines académies (Mendonça Dias et al., 2020). Dans le Rhône, département dans lequel a eu lieu cette recherche, l'offre de formation proposée est plutôt rare au regard de la situation générale évoquée.

Au niveau de l'INSPE de Lyon et de l'Université Lyon 1, Cohen et Blanc mènent des séminaires intitulés « Bilinguisme, éducation bilingue et diversité linguistique » qui sont proposés en Master 1 MEEF et poursuivis en Master 2. Ces séminaires sont facultatifs et les étudiants ont la possibilité de changer de séminaire d'une année à l'autre. Durant le Master 2, les élèves réalisent un mémoire et la part accordée à la méthodologie du mémoire est importante. Pour le M1 et le M2, le séminaire propose d'explorer des démarches de recherche scientifique en lien avec les questions professionnelles autour de plusieurs thématiques (bilinguisme en famille, l'apprentissage du FLSco ...). À l'Université Lyon 2 et dans le cadre du Master MEEF, Blanc dispense un cours « Diversité linguistique, interactions et apprentissages » ainsi qu'un séminaire « Interactions, plurilinguismes et apprentissages ». Ce séminaire (présent en M1 et qui se poursuit en M2) propose des apports méthodologiques et thématiques sur les questions du langage oral en interaction (y compris les composantes non verbales) en lien avec l'acquisition des savoirs et aborde également les problématiques du bi-plurilinguisme. Quant au master MEEF de Lyon 3, il ne propose pas de parcours spécifique pour cette éducation au plurilinguisme. Le nombre d'étudiants sur Lyon 1 et Lyon 2 est d'environ 70 chaque année, comparativement au nombre total d'étudiants ce n'est pas très important mais le mémoire permet un approfondissement des notions et non pas juste une sensibilisation.

Au niveau de la formation continue, le CASNAV de Lyon qui est un pôle d'expertise, organise des formations dans le cadre du PAF (Plan Académique de Formation). Les formations du PAF s'adressent aussi bien aux enseignants UPE2A qu'aux enseignants de

classes ordinaires regroupant des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré ou spécifiquement du 2nd degré. Les démarches interdisciplinaires et pluricatégorielles y sont favorisées comme dans d'autres académies (l'Académie de Montpellier par exemple) car le sujet concerne toute la communauté éducative.

Dans le 1er degré, les enseignants de classes ordinaires dans les écoles ayant des dispositifs UPE2A bénéficient souvent d'une formation lors de la mise en place du dispositif UPE2A qui est à la demande des équipes pédagogiques. Cependant, ils ne bénéficient pas d'un accompagnement dans l'inclusion des élèves allophones. Le CASNAV propose des formations pour la préparation à la certification FLS, pour l'habilitation de correcteur-examineur du DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) mais aussi aux nouvellement nommés sur des postes UPE2A. Depuis 2019, le CASNAV ne proposant plus de formation dans le cadre du PDF (Plan Départemental de Formation), hormis le séminaire du CASNAV qui a lieu une fois dans l'année, les enseignants UPE2A sont contraints de s'inscrire à des animations pédagogiques plus généralistes et qui prennent rarement en compte la spécificité de cet enseignement.

3. L'inclusion des élèves allophones en REP

Dans les textes institutionnels, européens et français on parle dorénavant d'« inclusion » pour caractériser la prise en compte des élèves allophones. Ce terme marque un tournant dans le regard que l'Éducation nationale déclare porter sur ces élèves.

3.1. De l'intégration à l'inclusion

Il importe de souligner que la notion d'intégration en France est liée à la question de l'émigration/immigration. Pour Sayad (1994) le terme intégration est un terme utilisé dans un discours et une politique française qui s'inscrit dans des événements historiques et notamment du colonialisme. L'intégration dont on suspecte toujours qu'elle n'est pas totale, pas définitive dans un contexte historique français d'assimilation culturelle et linguistique est un terme à manier avec prudence. Cette perspective d'intégration/assimilation de l'étranger dans la société française a été reprise dans le contexte scolaire. Or, pour le sociologue, l'intégration ne peut se décréter dans la mesure où il s'agit d'« un processus inconscient, quasi invisible de socialisation, qui ne peut être uniquement le produit d'un volontarisme politique de la société ». (1994, p. 8)

Le terme inclusion est un terme impulsé par la loi sur le handicap du 11 février 2005. Cette loi affirme le droit à l'école en milieu ordinaire pour tout élève porteur de handicap

mais aussi d'autres publics à BEP (Besoin Éducatif Particulier) comme les élèves allophones, elle a impulsé et développé une réflexion en la matière. En outre, c'est un terme utilisé dans les discours européens : le Livre vert de la Commission des Communautés Européennes¹⁰ (2008) et une résolution du Parlement européen¹¹ (2009) recommandent l'inclusion. Ce principe d'inclusion veut permettre que ces élèves soient inclus dans les classes ordinaires en bénéficiant d'un accompagnement spécifique et éviter la stigmatisation d'une inscription dans une classe « à part ». En effet, notre système éducatif oscille entre la stigmatisation potentielle et l'indifférence aux singularités (Goï, 2013) et le principe d'inclusion veut permettre de tenir compte des spécificités de ces élèves tout en leur permettant d'évoluer avec les autres élèves. Dans les circulaires de 2012, le terme inclusion apparaît à quatre reprises suivant trois paramètres : le moyen de socialisation (inclusion sociale), les critères d'inscription sociale (inclusion administrative) et l'affirmation que la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun (inclusion légale) (Mendonça Dias et al., 2020). En revanche, aucun lien n'est tissé pour envisager les conséquences didactiques et pédagogiques.

3.2. Distinctions FLM/FLE/FLS/FLSco pour une meilleure inclusion

Dans une situation sociolinguistique comme celle de la France actuelle, la notion de Langue Maternelle (désormais LM) recouvre en fait plusieurs réalités et fonctions langagières (Dabène, 1994) : c'est une langue vernaculaire - la langue ou variété de langue utilisée au contact du groupe le plus proche, la langue familiale (c'est souvent la langue de première socialisation) – c'est une langue de référence - la langue apprise formellement qui fournit un *bagage métalinguistique* et c'est une langue d'appartenance envers laquelle le sujet fait *acte d'allégeance* et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire. Le FLM désigne donc l'enseignement du français à des francophones.

Les langues secondes, langues de scolarisation et langues étrangères ont subi des redéfinitions constantes en sociolinguistique et didactique des langues-cultures, selon une focalisation sur le système ou l'apprenant. Le Français Langue Étrangère (désormais FLE), en opposition avec le FLM, est l'enseignement du français à des apprenants non francophones. L'introduction de la notion de Français Langue seconde (désormais FLS) fait

¹⁰ Recommandation n°19 et plus particulièrement « l'inclusion sociale, les amitiés et les liens sociétaux entre les enfants de migrants et les autres »

¹¹ Résolution du 2 avril 2009 : les États membres « évitent de créer des « écoles-ghettos » ou des classes spéciales pour les enfants migrants et qu'ils promeuvent une politique éducative d'inclusion »

référence au lien entre une langue et le contexte dans lequel elle est utilisée, acquise ou apprise. L'expression FLS renvoie donc à des considérations sociolinguistiques puisque « second » réfère à la place privilégiée du français dans une société. L'introduction de cette notion dans la dyade langue étrangère/langue maternelle a permis la prise en compte des différents statuts de la langue selon les contextes et une reconnaissance des situations diglossiques (Auger, 2014). Vigner (2009) et Verdelhan-Bourgade (2002) ont opté pour la dénomination Français Langue de Scolarisation (désormais FLSco) pour désigner le français comme langue d'enseignement. Cette désignation permet de considérer le FLSco comme une compétence à atteindre pour l'élève et mettre l'accent sur la fonction de double statut de la langue qui est à la fois objet et vecteur d'apprentissage.

La centration sur la méthodologie spécifique à l'enseignement du FLE, FLS et FLSco s'est progressivement tournée vers une centration sur les besoins langagiers et communicatifs des EANA. Ce changement a permis d'assumer les différentes étapes de l'apprentissage de la langue et une didactisation de ces méthodologies par la création d'outils spécifiques. « L'enjeu est en effet d'aider l'élève à surmonter le décalage qui peut exister entre la langue de l'école et celle de la maison, tout en assurant des conditions de structuration des connaissances à partir des acquis dans cette langue première de socialisation » (Maire Sandoz et al., 2011, p. 170) . Auger (2014) nous dit que l'articulation des langues est un phénomène d'opérationnalisation didactique qui ne fait que rendre compte d'un processus interne d'apprentissage des langues. Elle souligne les nombreuses propositions didactiques comme l'Éveil aux langues.

3.3. Le tâtonnement institutionnel et le poids des catégorisations

Comme nous l'avons vu plus haut, l'institution scolaire française se caractérise par un rapport complexe à ses élèves EANA, elle est tiraillée entre son « modèle républicain » qui a vocation à ne pas reconnaître les appartenances collectives à caractère ethnique et sa volonté de tenir compte des spécificités de ces élèves pour mieux participer à leur émancipation sociale. Armagnague (2020) ajoute que l'ambition de la circulaire de 2012 était de faire baisser autant que possible l'envoi de ces élèves dans des voies ségréguées. Malheureusement, les travaux portant sur des élèves migrants en France montrent qu'ils sont sur-orientés dans les filières de l'enseignement spécialisé (Ichou, 2018) liées à « la grande difficulté scolaire » voire au handicap mental (SEGPA Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté).

En outre, à travers ce tâtonnement institutionnel, on remarque le poids que peuvent avoir ces catégorisations sur les identités sociales (Galligani, 2010). Galligani précise que les catégorisations successives employées dans les textes institutionnels participent à la reconnaissance collective de l'identité linguistique de ces élèves. Cette « identité assignée par autorité » instrumentalise ces élèves et ne valorise pas leur identité plurielle tant sur le plan linguistique que culturel. Elle se focalise sur ce que ces élèves ne sont pas au regard d'un modèle identitaire construit autour d'une langue.

Même si le terme « allophone » a participé à la reconnaissance du plurilinguisme des EANA, Marchadour (2019) explique le risque lié à l'utilisation de ce terme : celui d'amener les EANA à essayer de se débarrasser au plus vite de cette étiquette (pour passer du statut « d'allophone » à celui « d'ordinaire ») ou au contraire de s'y accrocher de manière singulière. D'après lui, derrière la désignation d'élèves « allophones », se cachent l'exotisation de la singularité de ces élèves mais aussi une dangereuse performativité. L'auteur y voit non pas la reconnaissance de l'altérité linguistique mais une invitation à comprendre qu'être un élève « ordinaire », comme les autres, c'est devoir « montrer langue blanche » comme on montre patte blanche c'est-à-dire à ne parler que français (2019, p.64). Ce terme illustre le projet normatif d'une école qui valorise l'adaptation au détriment de la création et l'effacement de toute singularité de ces élèves pour ne pas être remarqués comme particuliers donc anormaux. Il va plus loin et écrit que ce terme donne

(...) une indication de plus de la glottophobie instituée à l'école française (Blanchet, 2016), un avertissement prononcé à l'égard de ceux dont la langue pourrait fourcher, laissant voir leur non-conformité à la norme linguistique attendue, leur non-allégeance à l'unicité de la langue française » (2019, p. 75).

3.4. Culture du contexte en REP et variations socioculturelles/sociolinguistiques

Galligani écrit « il apparaît que la culture du contexte est prédominante dans l'acceptation ou le rejet des plurilinguismes et de leur gestion dans le système éducatif » (2010, p. 9) . Elle souligne qu'en 2010, l'implantation des CLIN ou CLA se concentre dans les quartiers à forte concentration d'immigrés ou d'habitants issus des catégories sociales défavorisées. Paradoxalement, dans un contexte REP dans lequel les enseignants sont confrontés à l'altérité de leurs élèves, les actions liées à une approche didactique plurielle sont rares. Elle compare alors cette situation à celle d'une école internationale qui accueille des élèves de différents milieux et dans laquelle le plurilinguisme est vu comme un atout et non pas comme un obstacle à l'apprentissage du français.

Ce constat peut être expliqué par la faible prise en compte de la variation socioculturelle et sociolinguistique dans les REP mais de manière générale à l'école. Bautier (2001) rappelle que l'école a du mal à prendre en compte la diversité linguistique et culturelle de ses élèves issus des milieux populaires. Cette difficulté cache une difficulté encore plus profonde : celle de s'adapter à tous ceux dont les cultures familiales et sociales sont exclues de la culture scolaire (Molinié, 2010). Molinié préconise notamment de déconstruire les cloisonnements posés entre les langues et les variétés de langues et réduire l'écart entre langues véhiculaires et langue scolaire.

3.5. L'insécurité face à une certaine diversité linguistique

Les enseignants peuvent vivre une insécurité face à la diversité linguistique : ils manquent de formation ce qui les amène à un sentiment de mal-être face à l'altérité, qui peut les amener à certaines formes de violence : « violence par frustration », « violence hiérarchique », « violence verbale ». (Champalle & Galligani, 2015). Les auteurs ont analysé, à partir d'entretiens réalisés auprès d'enseignants de collège, les origines de différentes formes d'insécurité chez les enseignants face à la diversité linguistique. Celles-ci proviendraient notamment de la crainte de ne pas respecter les textes officiels, du risque de perdre la face dans une situation de classe si une autre langue que le français est employé, de la peur de voir sa position modifiée et de ne plus avoir la place dominante dans une situation de relation verticale.

Coste (2001) rappelle les deux facettes du plurilinguisme : il peut être considéré comme une richesse et être source d'inquiétude. En effet, la transformation de notre environnement linguistique peut s'accompagner d'une *insécurisation*. Dahlet (2008) précise que le plurilinguisme tout en étant « un moteur de transformation » reste une forme de « dépossession » pour le parlant natif conforté jusqu'alors dans son monolinguisme et qui prend conscience des limites de ses connaissances. Les auteurs insistent sur le fait que ces deux visions du plurilinguisme – positive ou conflictuelle – dépend largement des facteurs contextuels, de l'endroit où on vit et où cette notion est diffusée.

Ces premières précisions ont permis de mieux cerner le dispositif UPE2A et les enjeux s'y rapportant. Nous allons désormais nous intéresser à la notion de plurilinguisme afin de mieux en cerner les contours, la contextualiser dans le cadre historique français et mieux appréhender les enjeux de sa prise en compte dans le cadre de l'Éducation nationale.

Chapitre 2. Plurilinguisme à l'école française

Dans son ouvrage célèbre « *L'homme pluriel* », Lahire (2005) élabore une théorie de l'acteur social démontrant une vision dynamique de celui-ci. L'acteur social vit dans une société où se démultiplient les expériences de vie hétérogènes et complexes ce qui l'amène à développer des compétences diverses, les questions identitaires y étant associées. Cette perspective est intéressante aussi bien pour les chercheurs en didactique des langues que pour les acteurs de l'Éducation nationale – elle en dévoile les enjeux pour une éducation au plurilinguisme dans l'espace scolaire français.

1. Le paradigme plurilingue : le contexte français, définition et évolution

Le terme « paradigme plurilingue » permet de mettre en valeur le fait que le plurilinguisme est un modèle théorique dont les contours ont évolué avec l'avancée des travaux de la recherche et qu'il recouvre des réalités diverses et variées dont il faut tenir compte dans l'espace scolaire français.

1.1. Le contexte français et son modèle républicain

L'État-Nation s'est construit autour de son unicité linguistique : le français a été imposé comme langue exclusive de cet état. L'idée d'une République unie et indivisible ne pouvait se concilier avec le morcellement linguistique. C'est au nom de cette idéologie que les autres langues de France ont été progressivement stigmatisées voire interdites. Un long processus d'invisibilisation de certaines langues s'est fait sur plusieurs siècles et concerne les langues régionales comme les langues dans les colonies (Escudé, 2020). Depuis une cinquantaine d'années, cette idéologie n'est plus aussi forte et visible mais Escudé nous dit qu'elle a laissé des traces dans notre système scolaire en excluant de la sphère des savoirs, des connaissances et compétences tout ce qui ressemble à de l'allophonie.

1.2. Le bi-plurilinguisme et les usages de la langue

La notion de plurilinguisme semble désormais bien établie en sociolinguistique et en didactique des langues : on distingue le plurilinguisme des individus au multilinguisme des territoires, l'un n'impliquant par l'autre et inversement (Coste, 2010) . Cette différence de lexique est claire en français mais beaucoup moins en anglais : le *multilingualism* tend à recouvrir les deux dimensions : personnelle et territoriale. Comme le précise Coste (et avant lui Weinrich dans les années 1960), le plurilinguisme est la règle dans le monde et le monolinguisme est une exception, il préfère mettre le terme au pluriel et parler de

« plurilinguismes » pour ne pas en faire une entité homogène. Les plurilinguismes correspondent donc aux réalités des usages de la langue qui sont divers et variés ce qui ne correspond pas forcément à l'enseignement scolaire des langues « étrangères ». Il précise cette notion de plurilinguisme : « ne pas penser le plurilinguisme comme une extension/complexification du bilinguisme, lui-même considéré comme résultant d'une adjonction à la langue première, mais bien voir le « bi » et le « mono » comme des cas particuliers du « pluri » » (2010, p. 6).

Ce postulat rejoint les travaux de Billiez sur les usages réels des langues qui revêtent des formes complexes et variées (2012). Dans son article, elle retrace l'évolution de ces notions depuis les années 1970 jusqu'aux années 2000 : du passage d'un monolinguisme à un autre, au bilinguisme et finalement au bi-plurilinguisme conçu dans une perspective dynamique. Elle s'inscrit dans les travaux de Coste qui ont permis au début des années 2000 de poser ces compétences comme dynamiques et évolutives, il est le premier à parler de « compétences partielles » du répertoire verbal. Dans le CECRL,¹² il a été question de la compétence partielle qui nourrit la compétence plurilingue. C'est dans cette phase que des innovations pédagogiques comme l'Eveil aux langues en France ou EOLE¹³ en Suisse sous la houlette de Candelier voient le jour. Le passage du terme « bilinguisme soustractif/additif » au « bilinguisme partiel » est la résultante de cette évolution dans les conceptions du bi-plurilinguisme.

1.3. L'articulation des différentes langues des élèves : vers une approche compréhensive et holistique des langues

Dans un contexte de « superdiversité », les élèves ont des profils langagiers très hétérogènes. Leur répertoire verbal peut comprendre plusieurs langues qui cohabitent entre elles : la langue dite « maternelle » (terme remis en question, remplacé par « première » ou L1 dans la mesure où la mère n'est plus le seul référent de la langue en usage quotidien), une langue seconde L2 (ou même plusieurs langues secondes). En général, la notion de L1 fait référence à une succession temporelle de l'acquisition des langues : L1, L2, L3 ... cette succession « implique d'autres aspects qui peuvent faire l'objet d'une critique, celle de l'appropriation en contexte naturel et informel, donc habituellement de manière immersive et implicite » (Macaire & Reissner, 2019, p. 76).

¹² Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues

¹³ Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole <http://eole.irdp.ch/eole/> consulté le 17/06/2020

En outre, les auteurs soulignent qu'une seule et même langue en contexte scolaire varie pour chaque élève : elle peut être apprise en tant que « langue première » ou « langue seconde » pour certains élèves et en tant que « langue étrangère » pour d'autres mais aussi en tant que « langue pour objet scolaire » ou même encore en tant que « langue pour une matière » dans le cas des DNL (Disciplines Non Linguistiques). Ils notent le caractère fluctuant et la difficile délimitation entre les différentes situations d'appropriation langagière à et hors de l'école. Pour eux, ce constat est une opportunité pour changer de paradigme : passer d'une vision traditionnellement « additive » des langues vers une approche plus « compréhensive » et « holistique ».

Cet aspect « holistique » a été montré par les résultats de la neurolinguistique et de la psycholinguistique : tout apprentissage de langue interagit avec les expériences langagières et le répertoire existant. Les élèves disposent de « systèmes hybrides » et « dynamiques », d'organisation cognitive des langues et non composés ou simplement coordonnés (El Euch, 2010). El Euch montre à quel point cet apprentissage est individuel et donne les conditions de cet apprentissage caractérisé par sa complexité due aux facteurs cognitifs, affectifs et biologiques. Elle parle de « continuum composé-subordonné » et donc la possibilité de passer d'un élément à un autre de façon continue. Ces connexions interlangues se font selon la distance linguistique et/ou culturelle entre les langues (langues proches, de la même famille ...), la compétence langagière de l'apprenant (nombre de langues et niveau atteint dans chaque langue) et selon la langue de scolarité utilisée.

1.4. La compétence plurilingue et interculturelle

Le rapport de Coste, Moore et Zarate, (1997) redessine une nouvelle définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle au niveau européen et par l'intermédiaire du Conseil de l'Europe. D'après le CECRL, la compétence plurilingue et pluriculturelle est définie comme :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de son capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là de superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11).

Cette définition insiste sur le fait qu'il s'agit bien d'une seule et même compétence globale. Ce ne sont pas des compétences qui sont séparées : les différentes habilités linguistiques (compréhension orale/écrite, production orale/écrite) ne peuvent être considérées qu'en interaction. Elle revient aussi sur l'idée de compétences partielles évoquées plus haut. La maîtrise « à des degrés divers » montre que mêmes les langues non maîtrisées parfaitement ou maîtrisées partiellement jouent un rôle important. La compétence plurilingue et pluriculturelle met donc en relation différentes compétences partielles ou pas dans différentes langues. Cet ensemble est donc dynamique et évolutif en fonction des contacts et expériences des acteurs et forme son répertoire verbal. Moore ajoute que ces compétences plurilingues s'appuient sur l'ensemble des ressources d'un sujet et en travaillant les stratégies de passage d'une langue à l'autre, d'une compétence à l'autre (2006).

Durant les années 2000, ces évolutions vont permettre le développement d'approches différentes sur l'enseignement des langues qui vont reconnaître et développer cette compétence plurilingue et interculturelle : les Approches plurielles.

2. Les Approches plurielles et l'Éveil aux langues dans l'enseignement du 1^{er} degré

On appelle « *Approches plurielles des langues et des cultures* » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles.

2.1. Définition

Le CARAP¹⁴ s'inscrit dans une vision globale des langues de l'éducation et des langues pour l'éducation que le Conseil de l'Europe cherche à promouvoir. Il est venu compléter d'autres instruments, tels que le CECRL, le Portfolio européen des langues (désormais PEL) et le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Cet outil, élaboré par le Centre européen pour les langues vivantes (désormais CELV) propose un référentiel de compétences, des outils pour l'enseignant comme des tableaux de ressources en lien avec les différents types de savoirs, ainsi qu'une banque de matériaux didactiques et un kit de formation des enseignants. Le CARAP définit ainsi les Approches plurielles :

¹⁴ Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

On les oppose aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis « communicatives » se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.¹⁵

Elles développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le CECRL. Elles offrent des outils permettant de concevoir et d'articuler des interventions didactiques et favorables au développement et à l'enrichissement de cette compétence par les apprenants. L'évolution de la didactique des langues au cours des trente dernières années a vu l'apparition de quatre approches plurielles qui sont définies par le CARAP : la didactique intégrée des langues, l'approche intercompréhensive, l'approche interculturelle et l'Éveil aux langues. Des orientations sur les trois premières seront données et je me focaliserai sur l'Éveil aux langues.

La didactique intégrée des langues est née de la volonté d'établir des liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes. Il s'agit d'abandonner une manière cloisonnée d'enseigner les langues et mettre en exergue des principes communs afin de développer les capacités métalinguistiques des apprenants. Même s'il existe une diversité de démarches intercompréhensives, on peut dire que c'est une approche qui renvoie au principe de communication quand on s'exprime dans sa langue mais que l'on comprend une autre langue - en s'appuyant sur les ressemblances avec sa propre langue. Elle fonctionne souvent en contact avec des langues de la même famille mais pas seulement. L'approche interculturelle s'inscrit dans une réflexion autour de la migration et vise à ouvrir à la diversité linguistique et culturelle et de manière générale à l'altérité. Elle vise un travail de conscientisation et de distanciation nécessaire au développement d'attitudes positives dans l'interprétation des différences.

L'Éveil aux langues est une démarche plus englobante et emprunte des aspects aux démarches évoquées précédemment. Elle s'inscrit dans un courant issu des travaux menés par Eric Hawkins en Grande-Bretagne, dans les années 1980, sur l'introduction dans les apprentissages scolaires d'une « matière pont », baptisée *language awereness*. Elle a été ensuite reprise dans plusieurs pays européens et dans d'autres pays, avec des variantes et sous diverses appellations. En France, elle a notamment été expérimentée par Dabène et

¹⁵ Site du CARAP <https://carap.ecml.at/> consulté le 18/06/2020

Billiez. Ces différents travaux ont servi de base aux deux programmes de recherche européens portant sur l'« Éveil aux langues » le programme *Evlang* (*Socrates Lingua* 1997-2001) et le programme *Janua Linguarum - La porte des langues* (2000-2004), tous les deux coordonnés par Candelier.

2.2. Approches plurielles et enseignement du 1^{er} degré

Dans les années 2000, certains pays d'Europe et le Canada ont soutenu des actions pédagogiques inspirées du courant « *Language awareness* » ce qui n'a pas été le cas en France. C'est l'enseignement de l'anglais qui a été préféré en concurrence avec d'autres langues plus minoritaires voire minorisées comme les ELCO¹⁶, qui ont alors été repoussées du champ scolaire (en cours différé). Parallèlement les actions de formation des professeurs des écoles à la diversité linguistique et/ou aux phénomènes migratoires ont été peu à peu abandonnés au profit de modules de formation en langues à enseigner dès l'école primaire (l'anglais essentiellement) (Billiez, 2012, p. 5). Plusieurs textes permettent tout de même d'inscrire les Approches plurielles dans les activités.

Dans le Socle Commun de Compétences (2006), elles peuvent s'inscrire dans le domaine 1 : *Les langages pour penser et communiquer* « *Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale* » et dans le domaine 3 : *La formation de la personne et du citoyen* « *Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres* ». Dans les programmes de l'Éducation nationale de Cycle 2 (2015) établis à partir de la loi Refondation de l'école (2013), c'est l'enseignement d'une Langue Vivante Étrangère qui est préconisé mais la compétence interculturelle y est décrite :

L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect.

Au niveau de l'enseignement des langues vivantes, « *Le guide pour l'enseignement des langues vivantes – Oser les langues vivantes à l'école* »¹⁷ de Juillet 2019 pour le Cycle 2 et 3 préconise « les Approches plurielles des langues et des cultures » (les termes y sont ainsi mentionnés) dans le développement de la compétence interculturelle. Les phénomènes

¹⁶ Enseignement de Langues et Cultures d'Origine aujourd'hui appelé EILE (Enseignements Internationaux de Langues Étrangères)

¹⁷ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf consulté le 02/07/2020

culturels mais aussi linguistiques doivent être appréhendés dans une démarche comparative et de valorisation du plurilinguisme sans évoquer de démarche particulière comme l'Éveil aux langues. C'est l'enseignement d'une langue vivante qui est privilégiée à partir du Cycle 2 et non pas les Approches plurielles. Dans « *Le guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée Oser les langues vivantes étrangères* »¹⁸ de mars 2019, des préconisations concernent le déploiement du dispositif EMILE dans le 1^{er} degré. Le dispositif EMILE fait partie des Approches plurielles mais c'est un enseignement bilingue et il n'est pas anodin de remarquer la création de classes EMILE uniquement en anglais dans le Rhône, langue considérée comme véhiculaire et jouissant d'un statut valorisé donc prioritaire dans les enseignements.

Dans la note de rentrée 2019¹⁹ pour l'école maternelle, de nouvelles recommandations sur l'enseignement des langues vivantes étrangères ont été publiées. L'éveil à la diversité linguistique y est préconisé, il s'agit d'un apprentissage structuré et régulier. Cette avancée au niveau de la didactique du plurilinguisme est à souligner. Cependant, le texte ajoute que cet éveil est un éveil à la pluralité des langues mais aussi une première découverte d'une langue singulière (langue enseignée au CP). On remarquera alors que ces deux volets peuvent entrer en conflit : le principe même des Approches plurielles est de se distinguer d'une approche singulière ...

Le CNESCO²⁰ évalue, analyse et accompagne des politiques, dispositifs et pratiques scolaires. Il vise à améliorer la connaissance des systèmes scolaires français et étrangers afin de créer des dynamiques de changement dans l'école. Dans son rapport sur la dernière conférence du Consensus de 2019 « *Langues vivantes étrangères* », il recommande les Approches plurielles. Parmi les recommandations phares du jury se trouvent au début de la liste « *Favoriser une approche interculturelle* » et « *Renforcer les liens entre les langues* ». Les experts du CNESCO développent largement ces Approches et ont inspiré le nouveau plan sur les langues. En outre, deux nouvelles certifications vont être mises en place avec ce nouveau plan pour les langues. La toute nouvelle certification complémentaire DNL LVE²¹

¹⁸ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/36/3/Guide-EMILE_1253363.pdf consulté le 02/07/2020

¹⁹ https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292 consulté le 17/06/2020

²⁰ Le Centre national d'étude des systèmes scolaires <http://www.cnesco.fr/fr/accueil/> consulté le 17/06/2020

²¹ Certification Discipline Non Linguistique Langue vivante étrangère fixée par le BO du 25 Juillet 2019

(2019) va permettre l'accès privilégié aux classes EMILE. La mise en place du CAPEFE²² (2020) va permettre d'évaluer la capacité à interagir avec des élèves dans un contexte plurilingue et à connaître le système éducatif français.

2.3. Les pratiques dans le 1^{er} degré

Dans le cadre d'une présentation comparée de contextes éducatifs européens au 8^{ème} Congrès international de l'Association EDILIC²³, Candelier, Nicolas et Mendonça Dias ont mené une série d'enquêtes au printemps 2019 et font un constat plutôt pessimiste. Trois à quatre années après l'introduction de ces approches dans les programmes, le nombre de classes mettant en œuvre les Approches plurielles et la régularité du recours à ces approches ne sont pas à la hauteur de ce que l'on pourrait attendre, cela est encore plus vrai pour l'école élémentaire que pour l'école maternelle.²⁴ Au niveau des outils, le CASNAV de Paris propose un film accompagné d'un document à destination des enseignants « *Le plurilinguisme à l'école ? Un atout, pas un obstacle* »²⁵. Dans le document, sont présentées les démarches les plus adaptées à l'école primaire : la démarche d'Éveil aux langues et l'approche interculturelle. Notons particulièrement les apports de l'association DULALA²⁶, de la démarche *Comparons nos langues* (Auger, 2005), des Sacs d'histoires (Christine Perregaux, 2009) qui mettent à la disposition des enseignants des ressources exploitables en classe ordinaire comme en UPE2A.

3. Éveil aux langues et inclusion

Nous l'avons vu, l'Éveil aux langues permet de valoriser les langues des élèves mais qu'en est-il de l'inclusion ? En quoi cette approche permet-elle l'inclusion des élèves allophones dans leurs classes ordinaires ?

3.1. L'inclusion et ses enjeux psychologiques et identitaires

Moro, qui s'inscrit dans le champ de la clinique transculturelle, a largement développé les enjeux psychologiques de la reconnaissance des cultures et langues des élèves allophones et des descendants de migrants dans l'espace scolaire (2012). Elle rappelle que la langue est avant tout un outil affectif et de communication et négliger cette dimension

²² Certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger fixé par l'arrêté du 4 février 2020

²³ Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle <https://www.edilic.org> consulté le 17/06/2020

²⁴ Résultats de l'enquête sur le site de l'Académie de Paris https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1690794/plurilinguisme consulté le 17/06/2020

²⁵ Site de l'Académie de Paris ci-dessus mentionné

²⁶ <https://www.dulala.fr/> consulté le 17/06/2020

c'est prendre le risque de créer des conflits intrapsychiques chez les enfants. Par exemple conseiller aux parents de ne plus s'adresser à leurs enfants dans leur langue maternelle produit souvent des conséquences très néfastes. Cela rend plus difficile l'inscription de l'enfant dans la filiation et dans l'histoire familiale tout en détériorant l'image qu'il a de ses parents et de lui-même, elle raconte le cas de plusieurs enfants qui souffrent de phobie scolaire du fait de cette non-prise en compte (Moro et al., 2015).

Goï (2005) nous parle du conflit de loyauté que peuvent vivre ces élèves pris dans un « entre-deux ». Sibony (2017) caractérise le concept d'entre-deux : entre-deux langues, entre-deux cultures, entre-deux pays, entre deux-origines qui serait ainsi compris comme le passage possible entre deux, autorisant le voyage vers l'autre. Cette autorisation à aller vers une autre culture ne peut se faire que si le migrant se sent en « sécurité culturelle » comme le précise Goï, du sentiment-conscient ou inconscient – d'une confiance dans le lien noué à la culture première permettant de se frotter à l'autre sans craindre de s'y perdre. La reconnaissance de cet Autre de la part du système scolaire participe à cette sécurité et permet l'inscription de l'élève migrant dans un processus d'acculturation qui évite des phénomènes de rejet ou de marginalisation.

« *Ma langue c'est l'arabe, mais je ne la parle pas* », cette phrase a été relayée par Billiez (1985) et montre à quel point la langue peut être marqueur d'identité. Cet aspect identitaire renvoie à la définition de la langue de Dabène citée plus haut : la langue d'appartenance. Cette identité en construction est aussi à considérer si l'on veut permettre une inclusion réussie de ces élèves et éviter les formes de rejet et de repli identitaire. Maalouf décrit comment ses interlocuteurs français essaient de l'assigner à une identité et ont du mal à concevoir son plurilinguisme et son identité plurielle (1998).

3.2. Éveil aux langues et autres cultures à l'école : inclusion au niveau cognitif, affectif et social

Billiez (2012) rappelle l'espoir mis dans les cours d'ELCO et les écueils de cet enseignement qui devait promouvoir le plurilinguisme des élèves. Devant ce constat, ce sont les expérimentations concernant l'Éveil aux langues qui ont été mises en place. Kevran (2006) nous explique qu'on attend de l'Éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions. Tout d'abord, le développement de représentations et attitudes positives se fait par l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et la motivation pour l'apprentissage des langues. Ensuite, des aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif et cognitif sont travaillées facilitant l'accès à la maîtrise

des langues. Finalement, une sensibilisation à une culture langagière (autour des langues) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

Cette approche permet de travailler sur les dimensions essentielles du langage : sociale, cognitive et affective (Domp martin-Normand, 2011). Or, une inclusion réussie des EANA passe pas une inclusion linguistique et langagière comme nous le rappelle Auger (2020). Or, il arrive qu'au sein de l'Éducation nationale, on confonde langue et langage, Auger nous dit qu'inclure langagièrement c'est permettre de réaliser des tâches scolaires pour développer des compétences en français et dans différentes matières. Inclure langagièrement provoque un transfert d'une langue à l'autre et vers le français prioritairement. L'Éveil aux langues est une approche inclusive dans la mesure où elle permet de s'appuyer sur les langues des élèves en tissant des liens avec la langue de l'école. Maire-Sandoz, Simon et Lambert soulignent l'importance de faire réaliser leurs biographies langagières aux élèves et montrent « comment un travail identitaire est généré à partir des composantes de la biographie langagière qui devient un objet de travail scolaire avec la légitimisation que cela représente au niveau symbolique » (2011, p. 170).

En outre, Leclaire et Lemattre (2015) relatent des cas de mutisme sélectif : des élèves qui sont pris dans des situations de « langues conflictuelles » et montrent que l'Éveil aux langues a permis de tisser des liens et permettre une médiation transculturelle. Cela a aussi été expérimenté par Simon et Maire-Sandoz (2015) qui relatent le cas d'une jeune adolescente d'origine indienne mutique sélective dans un collège et en quoi la démarche d'Éveil aux langues a permis que cette élève s'exprime chaque jour davantage.

Nous avons vu à quel point les Approches plurielles et plus particulièrement l'Éveil aux langues est une approche pertinente et nécessaire à l'inclusion des élèves allophones. Cette approche peu connue des enseignants nécessite un dispositif de formation spécifique qui puisse leur permettre de mettre en place une démarche réflexive.

Chapitre 3. Réflexivité des enseignants et éducation au plurilinguisme

Comme le précise Berhra et Macaire : « pour qu'un objet complexe, tel la notion de plurilinguisme, prenne corps, il convient avant tout de le faire vivre » (2018, p. 103). Les auteurs proposent alors deux niveaux d'expérientiel : le travail autobiographique, comme le suggère Galligani (2014) et l'analyse des représentations/croyances et pratiques dans et sur les langues. Cela permet de dégager les valeurs sous-jacentes et en discuter les enjeux au niveau scolaire. « En plaçant l'accent sur le vécu, l'expérientiel, autant que sur une analyse des pratiques adossées aux théories de référence, la formation peut alors s'inscrire dans un cadre d'action qui potentiellement fait changement » (2018, p. 103). Forlot (2009) ajoute que certaines représentations peuvent être *des représentations-obstacles* et que le questionnement de ces préconceptions doit être réalisé afin de permettre un travail réflexif et formatif.

1. *Pratique réflexive « en action » des enseignants*

« *Connaissez-vous des enseignants qui ne réfléchissent pas ?* » Paquay, De Cock, et Wibault (2004) montrent que cette boutade est illustrative d'une mécompréhension de ce qu'est une démarche réflexive. Les auteurs précisent que le point de départ de la réflexion est toujours une pratique de l'acteur lui-même, nous tenterons d'en définir ses contours.

1.1. *Le praticien réflexif*

D'après Perrenoud (2008), la figure du praticien réflexif est une figure ancienne de la réflexion sur l'éducation et on peut identifier les bases chez Dewey notamment dans la notion de *reflective action*. Schön n'a fait que revitaliser et conceptualiser plus explicitement cette figure en proposant une épistémologie de la pratique, de la réflexion et de la connaissance dans l'action. Il rappelle que Schön a développé le paradigme du praticien réflexif dans les années 1970-1980 pour combattre l'illusion que la science offrait des connaissances suffisantes pour une action rationnelle. Cette forme de réalisme et d'humilité voulait montrer que le savoir établi par la recherche est nécessaire mais pas suffisant : une démarche réflexive explicite les savoir-faire et les fonctionnements mentaux requis par des situations complexes. Il souligne que :

(...) pour aller vers une véritable pratique réflexive, il faut que cette posture devienne quasi permanente, s'inscrive dans un rapport analytique à l'action qui devienne relativement indépendant des obstacles ou de

déceptions. Une pratique réflexive suppose une posture, une forme d'identité, un habitus.(2008, p. 14)

Développer la posture réflexive c'est donc former *l'habitus*, l'installation de schèmes réflexifs. Perrenoud reprend le terme *habitus* de Bourdieu pour désigner notre système de pensée, de perception, d'évaluation et d'action « la grammaire génératrice » de nos pratiques.

L'action est donc au cœur de l'analyse et ce, pour une transformation ou du moins une modification des postures. C'est bien l'action qui est au cœur de l'analyse : ce paradigme est repris par Ria (2019) qui propose des clés d'intelligibilité du travail enseignant pour mieux le décrire, le déchiffrer et le comprendre. L'analyse de situations réelles de travail peut permettre tout à la fois une réflexion productive et constructive à partir de traces, jouant « le jeu de miroirs réfléchissants des situations scolaires » (2019, p. 10).

1.2. Le répertoire didactique des enseignants : une notion complexe

En didactique des langues, Causa (2012a) part de la notion de répertoire verbal introduite par Gumpertz (1989), reprend la notion d'*habitus* développé par Perrenoud (2008) et y joint les apports de Cicurel (2002) sur « les répertoires » répertoire linguistique, répertoire didactique et répertoire interactionnel. Elle va donc plus loin en amplifiant et complexifiant la notion de « répertoire didactique » en y incluant le statut sociolinguistique de l'enseignant ainsi que son système de RSC (Représentations, Croyances, Savoirs) selon la formule de Cambra Giné (2003) ainsi que ses modèles. Selon la définition de Causa et Cadet, le répertoire didactique c'est :

(...) l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée : il se forge à partir de modèles intériorisés et à partir de modèles proposés durant la formation et il se modifie tout au long de l'expérience enseignante. Nous pouvons en conséquence dire que le répertoire didactique se situe à mi-chemin entre les modèles et la pratique de classe « en temps réel » ; ces deux pôles interagissent constamment entre eux. En effet, si l'application d'un modèle théorique expérimenté en classe donne de bons résultats, il sera intégré dans le répertoire didactique. De même, si une activité non planifiée mise en place pour répondre aux besoins immédiats de la classe est jugée efficace par l'enseignant, elle sera retenue dans le répertoire didactique, et ainsi de suite. (Causa & Cadet, 2006, p. 56)

C'est bien dans tous les éléments de son répertoire didactique que l'enseignant va « piocher » pour mettre en place de manière consciente ou inconsciente ses actions. La construction de ce répertoire en formation est aussi complexe car elle demande d'articuler

théorie et pratique et parallèlement donner les moyens pour une analyse de la pratique enseignante et sa verbalisation (Causa, 2012a). *La biographie formative* participe à la construction de ce répertoire didactique comme le soulignent Causa et Cadet (2006)

1.3. Outil de pratique réflexive : les biographies langagières

Il existe de nombreux outils qui accompagnent la mise en place d'une posture réflexive en formation : journaux de bord, observations de classes, stages pratiques, mémoires professionnels, bilans personnels, portfolios, entretiens d'explicitation À la fin des années 1970, avec les travaux de Pineau, les recherches sur les récits de vie ont émergé en France (Pineau & Le Grand, 2019). Elles visaient alors à articuler histoire de vie et formation des adultes. Les problématiques s'élargissent aujourd'hui aux questions des langues avec la biographie langagière (désormais BL) qui permet d'articuler « parcours de vie » et « parcours d'apprentissage ». La définition du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère* précise que :

(...) la biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (Cuq, 2003, p. 36-37)

Selon Bertaux (1997) le récit de vie est une forme narrative dans laquelle s'inscrivent d'autres formes de discours (descriptions, argumentations ...). D'après Thamin et Simon (2009), les BL constituent un genre nouveau et prennent en compte l'environnement sociohistorique du biographe. Elles sont fortement liées en sociolinguistique à la notion de dynamique du répertoire verbal et constituent un lieu d'observation des usages des langues, perceptibles dans les discours.

En didactique des langues, l'approche biographique apparaît comme un support d'une réflexivité formative et permet la conscientisation de sa compétence plurilingue. Galligani nous dit que « c'est un outil susceptible de produire et de modifier des schèmes de représentations en termes de manières d'être attenantes aux compétences professionnelles » (2014, p. 211). Elle ajoute que le travail biographique doit être accompagné d'une analyse des représentations et croyances, des pratiques données à voir sur et avec les langues. Perregaux (2006) précise qu'en milieu universitaire, les étudiants « les plus monolingues » ont pu réfléchir à leurs rapports aux langues/aux personnes qui les parlent et ont mis en évidence des ressources qu'ils voulaient ignorer ou qu'ils ne considéraient pas comme des

connaissances linguistiques (jugées pas assez « normatives » ou « acceptables socialement » pour en faire état).

Les BL peuvent se faire sous différentes formes : l'écriture est la pratique la plus courante notamment en formation initiale. Il existe aussi les récits de vie oraux et on peut aussi se raconter à travers le théâtre ou même à partir de dessins. Par exemple, Bemporad et Vorger partent de dessins pour arriver à des entretiens permettant la mise en mot du travail réflexif :

(...) le dessin consiste à adopter une forme symbolico-iconique et métaphorique pouvant permettre aux individus de trouver un moyen de thématiser leurs rapports aux langues par le biais d'un détournement, en leur laissant plus de liberté pour dévoiler ce qu'ils veulent à travers une symbolisation choisie. (2014, p. 123)

Clerc-Conan (2018) approfondit la notion et définit la BL comme *un levier de contre-transfert*. Le décentrage opéré par l'objectivation de sa relation aux langues associé à la prise de conscience des rapports de domination qui se jouent avec les langues pourrait favoriser la prise de conscience de réactions transférentielles liées à son histoire personnelle. Cette histoire peut inclure des renoncements de transmission linguistique et l'acceptation de normes linguistiques dominantes. Cette conscientisation les amène à réinterroger les normes linguistiques et leurs réactions face à la diversité linguistique de leurs élèves.

2. Le travail réflexif sur les représentations

Cambra Giné définit la notion de représentation comme « un savoir qui est socioculturellement construit et qui tout à la fois a une fonction dans la construction de la réalité sociale » (2003, p. 211). Elle souligne son caractère social, son aspect à la fois éclectique et dynamique, sa nature inconsciente mais aussi des éléments conscients préélabores et le lien entre les représentations des enseignants et leurs comportements. Causa souligne l'importance de faire prendre conscience aux enseignants de

(...) la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité – de prendre en compte les variations inter et intra culturelles liées aux différents usages et aux différents statuts de chaque langue – d'intégrer l'idée de « compétence partielle et plurielle. (Causa, 2012b, p. 65)

2.1. Les représentations liées à la compétence plurilingue

Comme nous l'avons vu plus haut, les variations de langues sont peu prises en compte dans les systèmes scolaires et notamment dans le contexte REP où les langues présentes sont

méconnues et non valorisées voire pour certaines langues minorées. Auger nous dit que « le flou représentationnel qui recouvre le lien entre le nom, par exemple de la langue et la réalité linguistique même de ces langues enracine encore ce manque de légitimité et de sécurité linguistique » (2020, p. 136). Elle insiste sur le rôle des représentations qui peuvent être des freins à cette inclusion : elles peuvent être partagées par les élèves et leurs parents ainsi que par les enseignants. Considérer ces élèves issus de minorités linguistiques comme des « semi-lingues » participe à une conception restrictive du bi-plurilinguisme comme nous le précise Billiez (2011). Elle ajoute : « une telle conception rejoint des représentations très courantes sur les bilinguismes acquis en contextes de migration, considérés alors plutôt comme sources de handicaps linguistiques, et donc sociaux, que comme des atouts » (2011, p. 145).

Ces représentations sont liées aux idéologies du langage et des langues (désormais ILL). Ces ILL regroupent l'articulation entre les discours et les pratiques liées aux langues et à toute variété linguistique mais aussi aux pratiques langagières communicatives et interactionnelles (Costa et al., 2012). Elles tendent à minorer ou stigmatiser des variations inter et intralinguistiques et ne reconnaissent pas les compétences partielles de ces élèves. Elles peuvent aussi percevoir les alternances codiques comme des erreurs de langue d'où l'intérêt de didactiser ces alternances codiques comme le suggère Causa (2012a). Blanchet évoque l'idéologie de « la maîtrise de la langue » dans l'Éducation nationale qui fait référence à un français standardisé, scolaire et normalisé qui « engendre un appauvrissement de la langue, un amoindrissement des pratiques, des ressources et des potentiels linguistiques et des capacités relationnelles par l'école » (2016, p. 57).

2.2. Les croyances sur les langues

Les croyances sont des représentations *subjectives* (Cambra Giné, 2003), elles sont situées au niveau des individus elles ne sont pas soumises au consensus général contrairement aux représentations sociales. Behra et Macaire (2018) recensent plusieurs croyances des enseignants en formation initiale et notamment une vision additive des langues : les interactions sont négligées, la vision additive sépare les langues en les caractérisant chacune pour elle-même. Cette vision est en contradiction avec une vision compréhensive des langues qui organise dans un système dynamique et fluctuant comme nous l'avons plus haut.

Le mythe du locuteur idéal « natif » versus « non-natif » fait aussi partie des croyances des enseignants de langue. Behra (2019) fait une synthèse de ce qui a été écrit sur le sujet. Le mythe selon lequel le natif serait le modèle de la langue cible présente plusieurs écueils : on oublie que le locuteur est toujours natif d'une variété de langue, le locuteur-expert peut être pris dans une norme monolingue avec une position de domination. On retrouve ce mythe essentiellement dans l'enseignement d'une LVE mais concerne aussi les langues des élèves plurilingues. Causa (2012a) précise que le fait d'être spécialiste dans les langues étrangères signifie avant tout s'identifier en tant que « plurilingues » et accepter le « plurilinguisme » comme un phénomène courant et non exceptionnel. Cela signifie également accepter l'idée de compétence plurielle, partielle et fonctionnelle.

2.3. Les savoirs et les modèles

Au niveau des savoirs, Cambra Giné (2003) distingue les *savoirs d'enseignement* (perspective du professeur sur la matière à enseigner), des *savoirs savants* (élaborés par l'activité académique), des *savoirs ordinaires* (élaborés à partir des pratiques d'enseignement et d'apprentissage). Causa (2012a) ajoute que ces savoirs, qui sont élaborés au sein d'une communauté/profession/culture particulières sont soumis à une certaine interprétation. Tout en restant des connaissances scientifiques, ils ne sont pas complètement « neutres ».

Causa (2012a) développe l'idée de modèles en partant des modèles d'enseignement et des modèles d'apprentissage. Elle distingue les modèles de référence socioculturel aux modèles de référence scolaire. Les modèles socioculturels sont partagés par les membres d'une société, entre autres, les différentes branches professionnelles et donc aussi le métier d'enseignant. Les modèles de référence scolaire sont plus personnels et sont liés au fonctionnement scolaire auquel un individu a été confronté, ce sont des modèles forts dans la mesure où le métier d'enseignant est le modèle auquel les enseignants ont été le plus exposés au cours de leur vie : en tant qu'élèves, membres d'une société et ensuite en tant qu'enseignants eux-mêmes (Cadet, 2006). Causa montre aussi à quel point les modèles FLM interviennent dans la mise en place d'activités en classe et de la nécessaire conscientisation de ces modèles afin de déplacer et réajuster ses actions dans un contexte d'enseignement à des élèves plurilingues.

3. Démarches pour la mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle

Causa insiste (2012a) sur la nécessité de proposer une formation des enseignants moins morcelée et plus définie/affichée dans les programmes de formation. Cette formation doit faire le lien entre la notion de « plurilinguisme » et la modification des représentations sociales qui entravent/retardent son développement. Elle doit travailler sur trois niveaux : aller d'une appropriation globale de la notion (savoir et savoir-comprendre) à la transmission située en classe (savoir-faire) en passant par un travail de réflexion sur soi-même (savoir-être).

3.1. La prise de conscience de la notion générale de plurilinguisme comme valeur positive

Le premier niveau de formation correspond donc à la prise de conscience de la notion de plurilinguisme qui doit mener les enseignants à reconnaître comme positives plusieurs valeurs : la pluralité des langues et des cultures, les répertoires plurilingues et la variété/complexité de ces répertoires et leur caractère évolutif.

Clerc-Conan (2018) constate que les enseignants sont peu conscients des effets de l'imposition de normes linguistiques dominantes sur le développement langagier, la construction identitaire et l'estime de soi de leurs élèves. Ces normes linguistiques sont décrites par Blanchet (2016) et tendent à inculquer que seules les langues standardisées sont légitimes et celles qui n'ont pas de *grammaire prescriptive* ne sont pas de vraies langues (d'où les termes péjoratifs de « dialecte » ou « patois » pour les désigner). Elles sont liées aux ILL précédemment mentionnées et notamment, dans l'Éducation nationale, à l'idéologie de « la maîtrise de langue » évoquée par l'auteur. Les enjeux liés aux questions de langues sont méconnus et les activités de formation se doivent de développer des attitudes hospitalières envers la diversité linguistique.

3.2. La prise de conscience de sa propre « compétence plurilingue »

Comme tout psychanalyste qui doit lui aussi passer par l'analyse, l'enseignant de langues d'aujourd'hui ne peut plus faire l'impasse d'un travail profond sur lui-même en termes d'identité linguistique et culturelle. Il doit passer par une prise de conscience de son propre plurilinguisme (manifeste ou latent) ainsi que de son propre pluriculturalisme et des implications que le changement, le choc culturel, la confrontation à l'autre ont sur le modelage identitaire (Carrasco Perea & Piccardo, 2009, p. 20)

Cette idée est reprise par Causa : les enseignants doivent prendre conscience de leur « compétence plurilingue ». Cette compétence comprend la capacité à communiquer dans plusieurs langues mais aussi et surtout à réfléchir sur la (les) langues présentes dans son environnement. C'est ce que la chercheuse appelle « la face cachée » de la compétence plurilingue (2005, p. 214). Ce travail réflexif passe par une conscientisation de ses représentations et croyances et du rapport que les enseignants entretiennent avec les langues de leur répertoire verbal et celles de leurs élèves.

Clerc-Conan (2018) ajoute qu'en l'absence d'une approche sensible et intime des questions de langues, les enseignants tendent à s'appuyer sur leurs propres modèles d'apprentissage des langues et sur des discours épilinguistiques non scientifiquement étayés. Elle précise que « l'enseignant qui accueille dans sa classe des êtres pluriculturels, peut percevoir une histoire commune faite de migrations, d'acculturations, d'a-culturations et de métissages, et être ainsi dans une posture plus compréhensive et empathique » (2018, p. 107).

3.3. Accompagnement et étayage dans cette prise de conscience

L'accompagnement nécessaire à cette démarche réflexive par celui qui accompagne peut être définie comme *une interaction de tutelle* selon la formule de Bruner (1983), c'est-à-dire une action d'étayage, de guidage, d'accompagnement et de médiation. L'apprentissage demande deux niveaux d'interactions : le rôle facilitateur dans l'apprentissage de la matière et celui de construction conjointe de cet apprentissage. Causa (2012a) précise que le rôle de l'expert est de mener graduellement, à travers la régulation, la correction et l'évaluation, l'enseignant à la construction d'un savoir-faire opérationnel et professionnel – le répertoire didactique.

Causa (2012b) ajoute que pour cette prise de conscience ait lieu, il faut la mise en place de *Contextes Potentiellement Formatifs* (désormais CPF) selon la formule de Cambra Giné (2007). En formation initiale, la mise en place de ces CPF passe par un travail ciblé, progressif, explicite et explicité – une alternance d'apports théoriques et d'action sur le terrain, des activités autobiographiques, des séances d'observation/réflexion/échange entre les pairs et les experts. Les enseignants doivent être partie prenante et non pas seulement observateurs ou observés pour élaborer des projets de recherche-action.

Cette première partie nous a permis de nous rendre compte de la nécessité d'une connaissance des principes théoriques dans une meilleure prise en compte des problématiques liées au plurilinguisme des élèves allophones. Ces problématiques s'inscrivent dans un cadre institutionnel et historique particulier qu'il faut connaître pour mieux comprendre les réalités et les enjeux dans les écoles. En outre, elles se réfèrent à des cadres notionnels en mouvement liés aux avancées de la recherche en sociolinguistique et didactique des langues. Ces cadres théoriques doivent pas être connus des formateurs et des enseignants, et de manière générale des professionnels de l'Éducation, pour permettre une réelle démarche réflexive et faire évoluer les représentations et les pratiques.

Associer les termes inclusion et Éveil aux langues n'est pas un pari aisé dans le cadre actuel de l'Éducation nationale tant les représentations et les idéologies monolingues sont installées. Cette situation impose une réflexion sur la démarche de recherche à adopter et la manière d'atteindre des objectifs de formation des enseignants. En outre, il a fallu situer cette démarche dans un contexte précis et ce, dans un souci d'efficacité et de prise en compte des besoins des enseignants. Allier démarche de recherche et démarche de formation dans le contexte d'une école dans laquelle je travaille m'a aussi permis d'endosser des postures différentes et un positionnement spécifique comme nous le verrons dans la partie suivante.

Partie 2

-

Le contexte et les modalités de recherche

Chapitre 4. Le contexte et le projet *Éveil aux langues*

Nous avons vu plus haut que *la culture du contexte* est importante pour comprendre les freins ou au contraire les leviers pour une approche type *Éveil aux langues* dans une école. En outre, en Ingénierie de la formation, agir dans une organisation suppose de la connaître et de l'investiguer à partir d'un mandat qui s'inscrit généralement dans une dynamique propre à cette organisation. Le mandat est lié, dans ma recherche, aux besoins en formation qui sont apparus dans le cadre de mon accompagnement en tant qu'enseignante UPE2A. Je donnerai quelques éléments de compréhension de ce contexte sans entrer dans une description détaillée.

1. Un accompagnement dans une école de REP

Professeur des écoles depuis 2001, j'ai enseigné dans différents contextes et notamment en REP durant plusieurs années. Depuis 2018, j'enseigne en UPE2A sur deux écoles situées l'une en REP et l'autre en REP+ dans une agglomération de l'Est-lyonnais.

1.1. L'école et le dispositif UPE2A

L'école élémentaire dans laquelle a eu lieu cette recherche est une école à effectif élevé (14 classes) et se situe dans un quartier situé à la fois à Lyon et dans l'agglomération dans laquelle je travaille. Ce quartier est situé en REP et bénéficie d'un PRE²⁷ (Projet de réussite Éducative) inscrit dans un projet de territoire. La population vivant dans le quartier est caractérisée par une forte présence de familles, notamment de familles atypiques (monoparentales ou plus de 3 enfants) avec le plus fort taux de Lyon. Par ailleurs, ce territoire concentre une population à faible revenu, fragile au regard des données de santé et principalement constituée de personnes sans diplôme, de niveau CAP/ BEP et de niveau BAC/Brevet professionnel (taux similaires pour ces trois niveaux).²⁸Le projet de territoire de ce quartier souligne sa diversité sociale et culturelle et la nécessité de valoriser la diversité culturelle et promouvoir l'interculturalité.

En outre, le dispositif UPE2A est installé dans cette école depuis septembre 2016 et une enseignante UPE2A occupait le poste jusqu'en 2018 (elle avait une formation FLE et

²⁷ Le programme de réussite éducative a été défini dans le plan de cohésion sociale qui vise à promouvoir la solidarité face à l'exclusion, le chômage et les discriminations, en mobilisant l'ensemble des acteurs économiques et sociaux.

²⁸ Informations concernant le projet de territoire et le PRE sur le site https://www.polville.lyon.fr/sites/default/files/prog_2017/ consulté le 04/06/2020

la certification FLS). Aucune formation du pôle allophone du CASNAV n'a été réalisée dans cette école auprès des enseignantes de classe ordinaire faute de temps et de moyens. C'est donc l'enseignante UPE2A qui est intervenue lors de conseils des maîtres pour installer le dispositif. Une première intervention a permis de fixer le cadre général de l'UPE2A et de l'allophonie, et la deuxième intervention de donner des pistes d'adaptation pour le travail en classe ainsi que le recours aux langues premières des élèves. À mon arrivée, j'ai poursuivi le travail d'accompagnement de l'équipe. Ayant le souci d'une prise en charge globale de l'élève allophone, il m'a semblé essentiel d'apporter à l'équipe pédagogique, des éléments culturels, historiques, linguistiques utiles pour l'aider à mieux connaître les EANA ainsi que des outils pédagogiques appropriés aux projets individualisés et faire le lien entre les attentes de l'École et celles des familles des EANA. Cet accompagnement a suscité des questionnements à l'origine de mon projet de recherche.

1.2. Observations et naissance du projet

Les élèves EANA fréquentent dans les classes ordinaires des élèves descendants de migrants majoritairement issus de familles arabophones et nés en France. Les relations de collaboration que j'ai pu entretenir avec toutes ces familles plurilingues m'ont permis de constater que les usages de la langue familiale varient beaucoup d'une famille à l'autre. Les langues de ces élèves plurilingues se côtoient mais sont rarement visibles à l'école, elles sont exclues des moments d'apprentissage. La non prise en compte des langues des élèves (EANA et descendants de migrants) dans l'espace scolaire peut s'expliquer par le statut de ces langues dans la société lié aux Idéologies du Langage et des Langues (Costa et al., 2012) évoquées dans la partie théorique. Pourtant, Moro (2012) nous dit que la reconnaissance des cultures plurielles des élèves descendants de migrants permettrait de résoudre des questions identitaires et de place de ces populations dans la société.

1.3. Projet initial

Ayant la volonté de valoriser ces différentes langues et réunir tous les élèves plurilingues autour d'un projet commun, l'Éveil aux langues s'est présenté comme être l'approche la plus appropriée. J'ai donc proposé à deux classes de CM2 de cette école de REP durant l'année scolaire 2018-2019 de réaliser des ateliers d'Éveil aux langues et ce,

durant la Semaine des Langues²⁹. Les maîtresses ont accepté et nous avons utilisé les ressources tirées pour la plupart du projet québécois *ELODIL* (voir annexe 1, p 87).

Pour les élèves, cela a été un moment rare durant lequel certains enfants ont pu évoquer leurs compétences plurilingues pour la première fois à l'école ce qui révèle d'une portée symbolique forte. Ils ont été investis dans les ateliers et ont beaucoup appris sur les pratiques langagières des autres élèves. Les enseignantes ont pu vivre une relation positive avec les langues et tout particulièrement avec les langues de leurs élèves. Elles ont mieux cerné le répertoire verbal de leurs élèves et leur ont laissé un espace pour visibiliser leurs langues. Ces apports correspondent au premier niveau de l'éducation au plurilinguisme qu'évoque Causa sur la formation initiale des enseignants « niveau de prise de conscience de la notion générale de « plurilinguisme » - doit mener les futurs enseignants à reconnaître comme des valeurs positives la pluralité des langues/des cultures et les répertoires plurilingues » (2012b, p. 64). Elle évoque deux autres niveaux, le deuxième sera ciblé dans ma recherche.

1.4. Limites et perspectives

Certaines représentations qu'ont les enseignantes de la compétence plurilingue m'ont paru être des obstacles à la mise en place du projet. Par exemple, lorsque les compétences partielles des élèves ne sont pas reconnues, l'objectif de valorisation des répertoires plurilingues est compromis. En outre, d'autres représentations sur les élèves allophones et leur inclusion peuvent aussi entraver cette démarche, par exemple, une vision déficitaire des compétences des élèves allophones. Thamin (2015) fait bien la distinction entre difficultés d'apprentissage langagiers et processus normal d'acquisition d'une langue. Cette vision de la compétence plurilingue et interculturelle de leurs élèves est en partie expliquée par l'insécurité que vivent les enseignants et les difficultés qu'ils rencontrent dans l'inclusion de leurs élèves allophones.

Il m'a paru essentiel de partir de ce que savent/se représentent les enseignantes pour modifier certaines idées reçues ou représentations. Thamin (2015) marque bien la nécessité d'intégrer à la formation initiale et continue des connaissances issues de la recherche et ajoute qu'il faut travailler avec les enseignants leurs représentations de ces élèves en situation de développement langagier bi-plurilingue. Dans le cadre de ce projet d'Éveil aux langues, j'ai voulu permettre à mes collègues d'adopter une posture réflexive qui permettrait

²⁹ 4^{ème} édition en 2019, évènement national qui met en lumière la diversité linguistique dans les écoles

de transformer leur posture professionnelle et ce, pour une plus grande ouverture au plurilinguisme. J'ai voulu partir de leurs représentations en ayant comme objectif d'atteindre le deuxième niveau de la formation des enseignants au plurilinguisme décrit par Causa :

(...) la prise de conscience individuelle d'une compétence plurilingue, doit permettre aux futurs enseignants de se reconnaître en tant que « plurilingues » et les aider à contrecarrer une idée diffuse selon laquelle le fait d'enseigner une langue étrangère signifie en maîtriser toutes compétences ou encore d'avoir une compétence de « natif » dans cette langue (2012b, p. 64) .

Orienter le contenu de la formation à partir des représentations des enseignants et de leurs biographies langagières semble pertinent comme le soulignent Stratilaki-Klein et Nicolas (2020) . Ce dispositif de formation ne peut être qu'un processus long alliant apports théoriques et pratiques selon Causa (2012).

2. Les enjeux et objectifs de ce projet

L'école ciblée par la recherche, a pu bénéficier d'un accompagnement des élèves allophones par l'enseignante UPE2A me précédant et moi-même, ce qui a permis une première sensibilisation des enseignantes à la valeur positive des langues de leurs élèves. Il s'agissait donc d'approfondir le travail et de travailler sur leurs représentations notamment sur les *représentations obstacles* (Forlot, 2009) des enseignantes tout en leur permettant de prendre conscience de leur propre compétence plurilingue.

2.1. Problématique et hypothèses

Mes différentes lectures et tâtonnements réflexifs m'ont amenée à formuler cette problématique : en quoi une démarche de formation « Éveil aux langues » à partir des représentations du bi-plurilinguisme d'enseignants du 1^{er} degré en REP peut permettre un travail réflexif sur leur propre compétence plurilingue et par conséquent sur celles de leurs élèves ? Cette problématique de recherche implique deux hypothèses principales :

- Hypothèse 1 : Une démarche réflexive des enseignants est possible grâce à un processus de formation long et en plusieurs étapes : le recueil de données (leurs représentations et leurs biographies langagières) une formation collective, des ateliers d'éveil aux langues et une auto-confrontation.
- Hypothèse 2 : La prise de conscience individuelle d'une « compétence plurilingue » – doit permettre aux futurs enseignants de se reconnaître en tant que « plurilingues »

et les aider à prendre en compte les variations liées aux différents statuts et usages de la langue ainsi que l'idée d'une compétence partielle et plurielle.

2.2. Buts et objectifs du projet

Dans un souci d'efficacité et de planification de ce projet, il semblait important d'utiliser des outils en didactique des langues et en Ingénierie de la formation comme la définition de buts, objectifs généraux et opérationnels

Les enjeux nous l'avons vu sont importants :

- Permettre une démarche réflexive des enseignants concernant l'éducation au plurilinguisme
- Proposer une formation « en action » de ces enseignants qui puisse leur permettre de prendre conscience de leur compétence plurilingue et par conséquent de celle de leurs élèves.

Les buts de ce projet sont de :

- Promouvoir l'éducation au plurilinguisme dans la formation continue d'enseignants du 1^{er} degré
- Accompagner les enseignants dans l'inclusion des élèves EANA dans les classes ordinaires

Les objectifs généraux (OG) et opérationnels (OP) du projet :

OG1.1 : Proposer un dispositif de formation des enseignants permettant un accompagnement collectif et individuel dans l'inclusion des EANA	OP1.1 : proposer une formation collective permettant l'apport d'éléments théoriques notamment les variations liées aux différents statuts et usages de la langue ainsi que l'idée d'une compétence partielle et plurielle
	OP1.2 : proposer un accompagnement individuel durant toute la mise en place du projet (entretiens compréhensifs individuels initiaux et d'auto-confrontation, retour individuel sur les ateliers)
OG2 : Proposer un accompagnement des enseignants qui prenne en compte les	OP2.1 : réaliser un questionnaire pour recueillir leurs représentations

parcours personnels et notamment les représentations qu'ils ont sur les langues et la compétence plurilingue	OP2.2 : réaliser des entretiens compréhensifs permettant d'aller plus loin dans la mise à jour des représentations
OG3 : Gérer la spécificité de la formation à des adultes en formation continue et permettre l'adhésion des enseignants en l'ancrant dans les pratiques et la programmation des enseignants	OP3.1 : mettre en place des ateliers d'Éveil aux langues
	OP3.2 : proposer des outils « clé en main » comme « <i>Les langues du monde au quotidien</i> » de Kevran

L'évaluation de ces objectifs pourra se faire dans la conclusion.

3. Moyens humains et financiers, risques et besoins

Il faut souligner que les moyens dont je disposais pour cette recherche dépendaient de la bonne volonté des enseignants et de l'autorisation de la directrice de l'école ainsi que de l'Inspectrice de circonscription. En effet, au niveau institutionnel, les enseignants disposent d'un temps d'animation pédagogique dans le cadre de leur temps de travail (18 heures) pour se former, ces temps sont fixés dans le PAF (Plan Académique de Formation) ou le PDF (Plan Départemental de Formation) à l'avance, et bien sûr la formation collective ne pouvait pas rentrer dans ce cadre. Tout le temps consacré aux entretiens compréhensifs et au remplissage des questionnaires a été réalisé sur le temps personnel de ces enseignantes. Les risques que le projet n'aboutisse pas était donc important.

Pour ma part, j'ai bénéficié d'un congé de formation durant cette année scolaire ce qui m'a permis de me libérer du temps pour cette recherche. Aucun moyen financier particulier n'a été nécessaire à part l'achat d'un enregistreur-audio pour les entretiens compréhensifs. Mes besoins étaient surtout liés à l'adhésion des enseignantes. En effet, seules des enseignantes convaincues de l'intérêt de ce projet pouvaient accepter d'y participer. J'ai dû donc adapter ma recherche aux contraintes du contexte comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

4. Classes et enseignantes concernées par cette recherche

Ayant la volonté de travailler sur les représentations des enseignants et surtout de manière qualitative, il semblait nécessaire de restreindre le champ d'action du projet à quelques classes et quelques enseignantes. En outre, dans un souci de faisabilité, je voulais proposer ce projet à des enseignants qui pouvaient l'intégrer dans leur programmation, je me

suis donc tout naturellement tournée vers les classes concernées par un projet *Tour du Monde*.

4.1. Classes concernées et profil des enseignants

Le projet que nous avons mené concerne uniquement les CE1, une classe de CE1-CE2 et la classe UPE2A (voir annexe 2, p 89). Il faut souligner que ces classes étaient impliquées dans un projet *Tour du monde* initié par une des enseignantes avec qui j'avais organisé les ateliers d'Éveil aux langues (L6). Il s'agissait d'une familiarisation à différents pays du monde tout au long de l'année : un continent était mis à l'honneur à chaque période scolaire (voir annexe 3, p 95). Ce projet ne s'attachait donc pas particulièrement aux cultures et langues des élèves mais il a permis une sensibilisation à la diversité culturelle.

L'enseignante UPE2A (L3) est une enseignante de l'école qui a laissé sa classe de CP pour effectuer mon remplacement car, comme je l'ai déjà précisé, j'ai été placée en congé de formation durant l'année scolaire 2019-2020. Ayant comme projet professionnel d'enseigner en UPE2A et préparer la certification FLS, elle s'est proposée pour effectuer ce remplacement et a laissé sa classe de CP à une remplaçante. L'Inspectrice de circonscription a accepté cette proposition dans la mesure où ce type de poste demande une telle spécificité qu'elle préférerait y placer une enseignante expérimentée avec un projet professionnel en adéquation avec la fonction. En effet, il n'est pas rare de voir nommés sur des remplacements de postes UPE2A des enseignants entrant dans le métier et qui se retrouvent en difficulté pour gérer la spécificité de ces publics et la nécessaire différenciation.

Deux enseignantes ont entre 20 et 30 ans (L5 et L6) et trois entre 30 et 45 ans (L2, L3, L4). Ces enseignantes ne sont pas de grandes débutantes dans le métier puisqu'elles ont au minimum 3 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Deux ont 15 ans d'ancienneté (L3 et L4) une 7 ans (L2) et les deux autres 3 ans d'ancienneté (L5 et L6). Cette répartition est donc assez équilibrée et permet d'avoir un panel intéressant pour notre analyse. Même si les enseignantes qui ont 15 ans d'expérience sont plus âgées que les autres, on ne peut pas toujours corrélérer l'âge et l'expérience de ces enseignantes. En effet, L5 a 3 ans d'expérience et se situe entre 30 et 40 ans et L2 qui a 7 ans d'expérience se situe entre 20 et 30 ans. Pour les moins expérimentées, il ne s'agit pas non plus d'une entrée dans le métier. Pour ces enseignantes qui exercent en REP, il est important de le souligner car elles ont dépassé le premier stade de familiarisation avec la spécificité du public et elles peuvent aussi compter sur l'aide d'enseignantes expérimentées.

4.2. Formation des enseignantes : polyvalence et horizons divers

Tout d'abord, il faut souligner que les enseignants du 1^{er} degré sont polyvalents, non spécialistes des langues comme les enseignants du 2nd degré qui sont dévolus à une discipline voire deux. Ainsi, les profils des enseignantes sont très variés liés à la diversité de leurs formations universitaires. De plus, selon leur date d'entrée dans le métier elles n'ont pas reçu la même formation initiale pour devenir professeur des écoles. La réforme pour la mastérisation des enseignements a eu lieu en 2010 : les ESPE ont remplacé les IUFM (Institut de Formation des Maîtres). Parmi les enseignantes, deux d'entre elles ont obtenu le Master MEEF créé avec cette réforme (L5 et L6). Une d'entre elles (L2) a le Master MEFSC (Master Métiers de l'Enseignement de la Formation Scolaire et de la Culture) qui a été créé au tout début de cette réforme et remplacé ensuite par le master MEEF. Ces trois enseignantes ont obtenu : une Licence de Sciences du Langage, pour une autre un DUT de Techniques de commercialisation (pour cette dernière il s'agit d'une reconversion professionnelle) et la troisième une Licence de Sciences de l'Éducation. Les plus expérimentées (L3 et L4 : 15 ans) sont passées par le circuit des IUFM avec une Licence en psychologie pour L4 et une Licence d'Anglais ainsi qu'une Licence Sciences de l'Éducation pour L3.

En outre, deux enseignantes sur trois (L3 et L6) sont sensibilisées aux questions linguistiques du fait de leur formation. Aucune d'entre elles n'a obtenu la certification FLS mais L3 qui est remplaçante UPE2A est en train de la préparer durant le temps de cette recherche. Seule L6 a suivi une formation en FLE durant sa 1^{ère} année et 2^{ème} année de Licence en Sciences du langage. L3 L6 et L4 indiquent l'habilitation qu'elles ont obtenue en Anglais dans le cadre de l'Éducation nationale (pas L2 et L5). Les motivations des enseignantes à participer à ce projet sont donc aussi diverses et variées. Pour L3, il s'agit d'inscrire les élèves UPE2A dans un projet d'inclusion valorisant leurs langues mais aussi se préparer à la certification FLS. L6 a exprimé le souhait de continuer le travail amorcé l'année précédente avec les ateliers organisés conjointement avec moi. Les trois autres s'inscrivent dans le projet du CE1 et suivent la dynamique du groupe.

Le contexte nous a permis de mieux comprendre la naissance et les enjeux du projet. Il est important de situer les modalités de recherche c'est-à-dire ma démarche et mes différents positionnements.

Chapitre 5. Les modalités de recherche

La démarche de recherche est une démarche scientifique : elle nécessite la connaissance du champ théorique et demande de la rigueur mais aussi de l'imagination et de la curiosité. Définir une posture de chercheur appropriée et une méthodologie adéquate est indispensable pour recueillir des données pertinentes pour l'analyse.

1. Démarche de recherche

Il a fallu, en fonction de la thématique choisie, définir le type de recherche à mettre en œuvre. Ce travail a pu s'effectuer grâce à l'aiguillage de ma directrice de mémoire et de son expertise des champs théoriques ainsi que son expérience des démarches à mettre en œuvre.

1.1. Approche ethnographique pour une recherche qualitative et compréhensive

À la manière des anthropologues ou des sociolinguistes, l'approche ethnographique permet de partir du terrain et de recueillir des données empiriques (Cambra Giné, 2003). Dans cette recherche, il ne s'agissait pas d'observer et analyser les interactions en classe comme le propose Cambra Giné mais plutôt d'analyser les discours des enseignantes. Le discours est un texte (écrit ou oral) considéré comme un produit social qui représente et fonde la réalité dont il émane. Maingueneau explique que « la sémantique du dit et celle du faire sont inséparables » (1992, p. 123). Il est donc légitime de considérer l'analyse de discours comme un moyen d'accès à la cohérence des représentations de chacun.

L'analyse de discours permet de mettre à jour des représentations sociales. Dans une perspective linguistique et à visée compréhensive, l'analyse des « traces » (lexicales, rhétoriques) dans ces discours permet d'inférer un fonctionnement spécifique de son émetteur. S'attacher à démonter les mécanismes, les catégorisations, les implicites permet d'obtenir des informations sur le cadre ethno-socio-cognitif d'une société. Elle permet aussi de mettre à jour les représentations/croyances personnelles qui sont « subjectives » et pas forcément soumises au consensus général.

1.2. Recherche-action : observation participante et vision constructiviste

La recherche qualitative que j'ai menée nécessitait d'adopter une démarche ethnographique mais pas seulement puisqu'il s'agissait d'une recherche-action. La spécificité du terrain de cette recherche est qu'il s'agissait aussi de mon lieu de travail. La difficulté était donc d'adopter une posture de détachement dans une démarche

ethnographique tout en étant impliquée dans le projet et y participer. En effet, recueillir des données « naturelles » impose une observation désengagée même si l'on sait que la présence du chercheur peut influencer sur les discours - et d'autant plus si le chercheur fait partie de l'équipe d'enseignants. La relation interpersonnelle entre le chercheur et les enseignantes est donc à considérer. Il a fallu différencier les moments durant lesquels l'observation se devait d'être désengagée et ceux durant lesquels elle était plus participante. L'action peut aussi empêcher l'analyse et la distanciation nécessaire à la réflexion, il a fallu trouver un certain équilibre et alterner les postures. Soulé parle de *participation observante* (2007, p. 129) et non pas d'*observation participante*.

En outre, il s'agit d'une recherche-action qui vise à la transformation ou du moins à la modification des représentations initiales par l'alternance entre action et réflexion. Permettre aux enseignantes une conscientisation de leurs représentations et de leur propre compétence plurilingue, ne peut se faire que grâce à une démarche réflexive. Cette démarche révèle d'une vision constructiviste des apprentissages. Avec l'aide de ma directrice de mémoire, j'ai mis en place une recherche-action en plusieurs phases. Si l'on reprend les phases définies par Catroux (2002) : l'identification d'un problème sur lequel j'avais la capacité d'agir, l'établissement d'un plan d'action, la mise en place de l'action et l'évaluation de cette action. Durant ces phases, il fallait alterner les postures en tant que chercheur mais aussi en tant que formatrice et enseignante.

1.3. Biographie langagière : une posture spécifique du chercheur

Dans le cadre même des BL, il existe une grande variété de pratiques dans la manière de conduire l'entretien, des choix effectués en fonction des objectifs et des partis pris dans le mode d'interprétation des données. Ces choix sont liés à la diversité des ancrages théoriques, aux formations des chercheurs et aux finalités que le chercheur donne au travail biographique (Thamin & Simon, 2009), j'ai fait le choix d'un entretien semi-directif avec guide d'entretien. L'objectif de ces entretiens étant double : recueillir des données pour l'analyse de discours nécessaire à la mise en relief des représentations et permettre aux enseignantes de réaliser leur BL. J'ai aussi fait le choix de laisser les enseignantes raconter à l'oral et non pas de les laisser écrire leurs BL. Cela permet une co-construction de la connaissance à deux s'agissant d'un processus dynamique et évolutif. Pour la transcription des entretiens, j'ai choisi les conventions à partir du groupe de recherche IDAP (voir annexe 4, p 94)

Thamin et Simon (2009) alertent sur l'interprétation des données obtenues sur les discours identitaires et sur les sentiments d'appartenance car elle met en jeu la subjectivité du chercheur impliqué dans cette co-construction. Elles préconisent d'examiner et identifier a priori et a posteriori ses stéréotypes éventuels et non conscientisés issus de ses propres représentations. Devereux invite ainsi le chercheur à élaborer son contre-transfert :

Le contre-transfert devient alors la somme de toutes les réactions du chercheur explicites et implicites par rapport à son objet de recherche et aux angoisses que cet objet suscite chez lui tant au niveau du choix de cet objet, de la manière de l'observer, de le penser, de l'analyser, de l'interpréter (Devereux, 1980 : 74-81 dans Moro 2002 : 51-52).

Dans cette perspective, j'ai réalisé ma propre BL (voir annexe 5, p 95) afin d'essayer de mettre à jour des biais qui auraient pu influencer mon travail de recherche. Ce travail introspectif a aussi été permis grâce à la formation que j'ai suivie en Master 2 et il est à mettre en parallèle avec une véritable recherche de réponses à des questions identitaires personnelles. Dans ma BL, j'ai voulu raconter mes rapports avec mes langues et montrer à quel point mon évolution professionnelle est aussi liée à mon histoire personnelle.

2. Démarche réflexive des enseignants et alternance des postures du chercheur/formateur/enseignant

L'hypothèse 1 de ma recherche précise qu'une démarche réflexive des enseignants est possible grâce à un long processus qui s'organise en plusieurs étapes : un recueil de leurs représentations sur les langues et la compétence plurilingue et interculturelle, une mise à jour de leur biographie qui entame la démarche réflexive, une formation mettant en jeu le plurilinguisme ainsi que les outils du dispositif Éveil aux langues, la mise en place du dispositif et finalement une dernière étape d'auto-confrontation permettant de mettre en exergue le chemin parcouru ainsi que le résultat : la modification des postures professionnelles. Ce processus « en ricochet », selon la formule de ma directrice de mémoire, implique une alternance de postures à adopter.

2.1. Recueil de données : la posture du chercheur

Après avoir fixé une problématique et des hypothèses de recherche, la première étape a été de recueillir les données. Afin de mettre à jour les représentations des enseignantes, j'ai réalisé un questionnaire avec des questions regroupées par thèmes : les déterminants sociaux, le rapport aux langues, le plurilinguisme, le vocabulaire pour désigner les élèves allophones,

les relations école-famille, les situations de classe et postures des enseignantes (voir annexe 6, p 98).

La deuxième étape était donc de réaliser des entretiens compréhensifs avec un double objectif comme nous l'avons vu plus haut : aller plus loin dans l'analyse des représentations et permettre aux enseignantes de réaliser leurs BL amorcées dans les questionnaires. En effet, les questionnaires donnent une vision générale de leurs représentations mais ne suffisent pas pour l'analyse des discours des enseignantes. Cette première étape étant nécessaire, elle devait être suivie d'entretiens permettant d'accéder à cette dimension *sensible* évoquée par Clerc Conan (2018). J'ai réalisé un guide d'entretien avec une série de thèmes de discussion (voir annexe 7, p 102) en laissant la possibilité de ne pas poser certaines questions dont la réponse était déjà donnée. Il s'agissait de « garder le cap » tout en laissant la marge nécessaire pour laisser parler les enseignantes.

2.2. Formation collective : la posture du formateur

Le recueil de données ayant permis de mettre à jour les représentations, l'étape suivante a été l'apport d'éléments théoriques pour commencer à modifier les représentations. Je suis donc partie des représentations des enseignantes présentes essentiellement dans les retours des questionnaires même si les discours apparus dans les BL à travers les entretiens compréhensifs m'ont aussi permis de préciser le contenu de la formation. Il s'agissait d'en choisir quelques-unes emblématiques, de les exposer et de les confronter aux apports théoriques issus de la recherche. L'objectif était de susciter la discussion et un début de remise en question pour une meilleure conscientisation de sa compétence plurilingue (voir annexe, 8 p 112). Un questionnaire post-formation mesurant les retombées de la formation sur les enseignantes devait aussi leur être envoyé a posteriori (voir annexe 9, p 114)

Cette formation avait aussi comme objectif de préparer aux futurs ateliers *Éveil aux langues*, il ne faut pas oublier la dimension « en action » de cette recherche qui est essentielle pour des professionnels de l'enseignement. Cet élément de la pratique professionnelle est significatif de l'andragogie : l'éducation des adultes diffère de celle des enfants et les méthodes doivent prendre en compte les attentes spécifiques des adultes et leurs acquis (Knowles, 1990). Les adultes arrivent avec leur expérience/leur identité et ont besoin d'ancrer la théorie dans la pratique durant la formation.

2.3. Ateliers d'Éveil aux langues : la posture de l'enseignant-accompagnateur

La formation devait donc préparer à la mise en place des ateliers durant lesquels j'étais partie prenante. La posture à adopter était donc celle d'un enseignant-accompagnateur dans le projet. Le choix a été fait de partir du l'outil *Les langues du monde au quotidien* (Kervran, 2012) et réaliser les ateliers sur deux journées pour sensibiliser les enseignantes à cet enseignement. L'objectif étant, qu'à terme, ce projet se fasse sur l'année avec des séances régulières d'Éveil aux langues.

Pour l'analyse du déroulement de ces ateliers, il semblait intéressant de faire réaliser un bilan dans lequel les enseignantes auraient donné leurs réactions « à chaud » sur leurs observations, leurs retours sur les activités, les adaptations réalisées, les réactions des élèves et l'évolution possible des ateliers (voir annexe 10, p 116).

2.4. Auto-confrontation des enseignantes

Cette étape essentielle permet de mettre à jour l'évolution des représentations grâce à la mise à jour des BL, à la formation et aux ateliers. Elle permet de se rendre compte de l'écart entre les connaissances initiales des enseignantes et ce qu'elles ont appris et ainsi mesurer le chemin qu'elles ont pu parcourir. Des entretiens compréhensifs semblaient être le meilleur outil pour connaître en profondeur ces évolutions et les conscientiser par la mise en mots.

Il était nécessaire de mesurer cet écart de manière individuelle en confrontant les enseignantes à leurs représentations initiales présentes dans les questionnaires et les entretiens par l'intermédiaire d'un document synthétique et individualisé que j'ai réalisé (voir annexe 11, p117). Ce document devait servir de support à la discussion amenant l'enseignante à se rendre compte des apprentissages réalisés.

3. Données recueillies et manquantes, visée prospective

Quelquefois, il arrive que les recherches ne puissent aboutir ou être partielles. Cela a été le cas de cette recherche qui a coïncidé avec la pandémie du Covid19 et la fermeture brutale des écoles.

3.1. Ce que nous avons, ce qu'il manque

Si l'on reprend les différentes phases de la recherche-action de Catroux (2002) évoquées plus haut, c'est dans la mise en action et l'évaluation de la recherche qu'il manque des données. J'ai pu faire remplir les questionnaires, réaliser les entretiens compréhensifs de départ ainsi que la formation collective. Malheureusement, nous n'avons pas pu mettre en

place les ateliers d'Éveil aux langues qui étaient au cœur du processus. Un questionnaire a pu être rempli par les enseignantes pour évaluer la formation mais je n'ai pas pu évaluer le processus entier.

Ce processus étant un changement « par ricochet », j'ai quand même pu mesurer des évolutions dans la caractérisation des enseignantes de leurs répertoires verbaux entre les réponses données dans le questionnaire et les éléments présents grâce aux entretiens. Cependant, je n'ai pas pu les faire verbaliser lors d'entretiens compréhensifs d'auto-confrontation.

3.2. Visée prospective

Un processus complet aurait permis à ces enseignantes de conscientiser leur propre compétence plurilingue et celle de leurs élèves ainsi que les représentations liées aux statuts et aux usages de la langue. Il manque un élément essentiel : le lien avec les élèves et leurs réactions. Ce que j'ai mis en place a permis d'amorcer le processus de réflexion et aurait eu besoin de pratique pour mieux être incarné. En effet, c'est en mesurant l'effet que cette approche a sur les élèves que les enseignantes auraient mieux saisi l'enjeu de ces ateliers.

La formation collective donne une première autorisation validée par la recherche à reconnaître les compétences partielles (les siennes et celles de ses élèves) ainsi que les langues des élèves dont le statut n'est pas valorisé. Les entretiens d'auto-confrontation auraient permis la mise en mots de cette conscientisation attendue.

Après avoir donné des éléments théoriques et expliqué les démarches de recherche, je vais présenter l'analyse des données en notre possession : les représentations des enseignantes et la formation collective. Cette analyse va permettre ensuite de mesurer l'évolution des représentations et la pertinence de la démarche réflexive engagée.

Partie 3

-

Analyse des représentations et de la formation collective

Chapitre 6. Analyse des représentations

L'analyse des réponses aux questionnaires³⁰ et des transcriptions d'entretiens³¹ a permis de se rendre compte des représentations des enseignantes. Grâce aux données recueillies, il a été possible de donner, en partie, des éléments de compréhension sur la manière dont ces enseignantes appréhendent les EANA et leurs langues au regard de leurs parcours personnels et professionnels.

1. *Discordance entre les discours et les pratiques*

Avant tout, l'analyse a permis de dégager une discordance entre les discours et les pratiques déclarées. C'est dans l'écart entre la volonté d'afficher un discours officiel correspondant à « ce qu'il faudrait dire et faire » et les pratiques déclarées que les résistances liées aux représentations se mesurent.

1.1. Une vision positive du plurilinguisme et une tolérance des langues des élèves dans l'espace scolaire

Dans les questionnaires, lorsqu'on demande aux enseignantes ce qu'elles pensent du fait de parler plusieurs langues : le mot « richesse » est cité 3 fois. Il est même associé au mot « chance » par L2. L4 souligne les avantages : cela permet de voyager et comprendre les autres cultures. Dans l'entretien, L2 ajoute « j'le fais pas forcément beaucoup mais j'trouve que c'est génial aussi de pouvoir faire des liens avec leurs langues et même entre eux comparer des fois on peut les entendre » (E1L2-TP64). Ces résultats justifient l'idée d'une vision positive du plurilinguisme dans cette école notamment expliquée, en partie, par l'accompagnement qui a été réalisé depuis l'ouverture de la classe UPE2A. Les langues des élèves allophones ne sont pas forcément perçues comme des handicaps.

Toutes les enseignantes disent accorder une place à ces langues (sauf une qui n'a pas répondu). L2 et L3 veulent les valoriser. L5 use des superlatifs « très grande importance ». L'intérêt d'accorder de l'importance aux langues des élèves est vu sous divers angles : valoriser les cultures, les langues et les compétences des élèves, les mettre en

³⁰ Les réponses aux questionnaires sont jointes dans les annexes 12 à 16 : pour L2, annexe 12 p 118, L3 annexe 13 p 120, L4 annexe 14 p 122, L5 annexe 15 p 124 et L6 annexe 6 p 126) – les locuteurs sont appelés L1 L2 L3 L4 L5 et L6 - L1 désigne le chercheur

³¹ Les transcriptions d'entretiens sont jointes dans les annexes 17 à 21 : annexe 17 : E1L2 p 128, annexe 18 E1L3 p 132, annexe 19 E1L4 p 135, annexe 20 E1L5 p 141, annexe 21 E1L6 p 145

confiance, ne pas faire table rase de ce qu'ils connaissent et ce qu'ils pratiquent, s'enrichir et ouvrir les élèves à d'autres cultures et traditions, créer un lien école-famille, permettre un appui pour la compréhension du français avec un renforcement de l'apprentissage du vocabulaire.

Lorsqu'on les interroge sur les pratiques favorisant le plurilinguisme, les enseignantes montrent une tolérance de ces langues dans l'espace scolaire : elles ne jugent pas négativement l'alternance codique utilisée par les EANA et n'interdisent pas aux élèves l'utilisation de leurs langues. Elles laissent faire les pratiques d'alternance codique, essaient de comprendre les mots dans l'autre langue et valorisent les efforts réalisés. Elles reformulent et incitent à faire répéter les phrases en français. Seule L3 reconnaît qu'elle a tendance à demander de parler français, à tort, mais selon les situations elle laisse faire les élèves pour les ramener vers le français. Ces discours montrent que les enseignantes ont pris conscience des préconisations officielles sur l'utilisation des langues des élèves en classe. Elles sont révélatrices de l'effort de formation qui a été réalisé dans cette école depuis l'ouverture du dispositif UPE2A et du pragmatisme de ces enseignantes qui ne peuvent contester l'existence de ces pratiques langagières de leurs élèves bi-plurilingues.

1.2. Une méconnaissance des répertoires verbaux des élèves

Les enseignantes disent toutes connaître les élèves qui parlent d'autres langues dans leur classe mais cette connaissance reste néanmoins très approximative et partielle.

- L4 : 6 élèves qui parlent « portugais, italien et arabe »
- L6 : 5 élèves qui parlent « polonais, arabe et « congo » »
- L2 : des élèves qui parlent « Italie, arabe, mooré et anglais »
- L3 : tous ses élèves d'UPE2A et en CP 5 ou 6 sur les 12 élèves – « l'italien, le portugais, l'arabe (différentes origines) dialectes africains »
- L5 : 3 élèves qui parlent « arabe »

On peut aussi noter des approximations sur les langues des élèves : le « congo », « l'arabe » et les « dialectes africains » ainsi que sur le nombre d'élèves (L2 ne donne pas de nombre et L3 parle de 5 ou 6). L6 donne le nom d'un pays « congo » et ne sait pas de quelle langue il s'agit. Même remarque pour « l'arabe », on ne sait pas de quel arabe il s'agit (L3 précise « origines diverses »).

Il serait intéressant de savoir comment les enseignantes ont donné cette réponse : en fonction de données qu'elles ont en leur possession ou de suppositions sur la pratique d'une langue en fonction de l'origine ethnique des élèves. Dans son entretien L4 nous donne un

élément de réponse « ce matin je leur ai fait un p'tit sondage pour savoir qui parlait une autre langue que le français et qui parlait plusieurs langues » (E1L4 p TP64). Cette réaction montre que L4 se rend compte de cette méconnaissance et effectue ce sondage pour y pallier. Dans les entretiens compréhensifs d'auto-confrontation, il aurait aussi été intéressant de confronter ces déclarations aux répertoires verbaux réels des élèves.

1.3. Écart/discordance entre les déclarations et les pratiques

Il y a un écart entre les discours des enseignantes et les pratiques déclarées. Les pratiques de classes de ces enseignantes ne sont pas à la hauteur de l'importance qu'elles déclarent donner à ces langues. En effet, il semble que cet espace laissé aux langues des élèves soit ponctuel et associé à des difficultés de compréhension (le recours à la langue de l'élève pour expliquer une interférence, à la demande d'un élève). Dans les questionnaires, on comprend que, ponctuellement, L5 et L6 mobilisent les répertoires plurilingues de leurs élèves pour aider à la compréhension. Dans les entretiens, L4 ajoute « quand on est bloqué qu'on n'arrive pas à se faire comprendre j'lui dis ben dis-moi en portugais (...) je vois si j'arrive à comprendre en espagnol ou quoi les ressemblances avec l'espagnol » (E1L4TP38). Les enseignantes se fixent des objectifs de « maîtrise de la langue » fixés par les programmes et qui est devenue une idéologie dans l'Éducation nationale selon Blanchet (2016). Cette « maîtrise de la langue » relève de la même conception selon laquelle une personne est bilingue si elle maîtrise parfaitement deux langues. Cette idéologie est en fait en contradiction avec les pratiques effectives des personnes utilisant usuellement ou efficacement plusieurs langues.

En outre, le conseil donné aux parents concernant l'usage du français à la maison reflète aussi cet écart mais va plus loin, on peut alors parler de discordance. Les enseignantes sont partagées. L6 conseille de valoriser la langue maternelle, L3 les encourage à ne pas s'empêcher de parler leur langue d'origine mais s'ils souhaitent (peuvent) parler français c'est bien, L2 conseille de communiquer dans la langue d'origine au quotidien si le français n'est pas maîtrisé. Les autres conseillent d'utiliser prioritairement le français : L4 « s'ils peuvent utiliser un maximum le français » - L5 « lire, inscrire l'enfant à des activités pour être en immersion ». Ce conseil donné aux parents est un « révélateur » des conceptions des enseignantes et fait partie de la fiche repère « 10 idées reçues sur l'apprentissage de la

langue française » consultable sur Éduscol³². Ces conseils visent aussi à permettre cette « maîtrise de la langue » qui est devenue le cœur et le socle de l'Éducation nationale depuis plusieurs décennies.

Ces écarts et cette méconnaissance des répertoires verbaux de leurs élèves montrent que la compétence plurilingue n'est pas appréhendée dans sa complexité et sa variété comme nous allons le voir ci-après.

2. Compétence plurilingue : les représentations et croyances

Les représentations de la compétence plurilingue des enseignantes sont des représentations sociales liées aux Idéologies du Langage et des Langues (Costa et al., 2012) mais aussi aux croyances sur les langues qui sont plus personnelles.

2.1. Cloisonnement et vision additive des langues

Dans les questionnaires, lorsqu'on demande aux enseignantes de dessiner le cerveau d'un élève plurilingue, les dessins sont riches d'enseignement sur les représentations que peuvent avoir les enseignantes sur le plurilinguisme : toutes les langues sont bien séparées et aucune enseignante n'a symbolisé des liens qui pouvaient exister entre les langues. Tout d'abord, le cerveau est représenté coupé en deux : L6, L3 et L5 ont choisi de représenter deux zones qui correspondent sûrement au cerveau gauche et au cerveau droit (dessins ci-après) :

Dessins avec un cerveau en deux zones



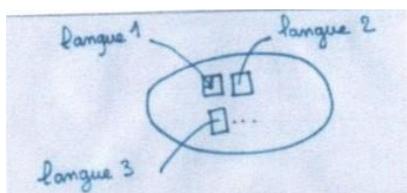
Dessin de L6

Dessin de L3

Dessin de L5

Dans chaque aire, les langues sont représentées par des soleils ou des points ou des tâches. L3 a même ajouté une légende avec des couleurs en précisant la zone de la langue maternelle et les langues secondes. Ensuite, L2 et L4 ont choisi de les présenter le cerveau en une seule zone (dessins ci-après)

³² https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf consulté le 06/06/2020



Dessin de L2



Dessin de L4

Pour L2, il s'agit d'une seule zone pour tout le cerveau avec des zones à l'intérieur indiquant les différentes langues (langues 1, 2, 3 ...). Pour L4, il s'agit d'une zone du langage avec des aires correspondant aux différentes langues, elles sont « enchassées » comme le précise la légende. Dans son entretien L4 dit « moi j'trouve que c'est vraiment impressionnant la plasticité du cerveau et c'est pour ça d'ailleurs que j'te l'ai fait en imbrication comme ça j'me dis ça » (E1L4-TP 64). Elle ajoute « j'ai l'impression que eux ils doivent avoir une aire du langage qui est bien plus développée que la nôtre en + j'sais pas quels liens se font ». Elle propose un schéma représentant la plasticité du cerveau et parle de liens mais ce schéma ne les visualise pas. En outre, le dessin de L4 donne un classement pour les langues : langue 1, langue 2, langue 3 ... Cet ordre fait référence à une succession temporelle de l'acquisition des langues. Le dessin de L3 montre même une langue maternelle qui prend tout le cerveau avec des langues secondes représentées par des tâches ce qui laisse à supposer que ces langues secondes s'ajoutent à une langue maternelle prégnante.

Ces représentations démontrent une vision additive des langues avec une idée de cloisonnement et non pas une vision « holistique ». Cet aspect « holistique » a été montré par les résultats de la neurolinguistique et de la psycholinguistique : tout apprentissage de langue interagit avec les expériences langagières et le répertoire existant (El Euch, 2010). Ces dessins seront utilisés durant la formation collective pour montrer cet aspect peu connu des enseignantes.

2.2. Être plurilingue : une maîtrise totale des langues, des compétences partielles non reconnues

Dans les questionnaires, lorsqu'on demande de définir le plurilinguisme, toutes les enseignantes parlent de « plusieurs langues » et pas de deux langues. Cela est sûrement induit par la question elle-même : le terme utilisé « plurilinguisme » prend en compte cette pluralité. Cette terminologie « savante » influence les réponses de ces enseignantes. En effet,

il est fréquent que dans la conception populaire, on parle de « bilingue » et non pas de « plurilingue ». L3 précise d'ailleurs que le plurilinguisme est la maîtrise d'au moins deux langues : sa langue maternelle et une autre langue.

Lorsqu'on demande aux enseignantes leur définition du plurilinguisme, le mot « maîtriser » est utilisé deux fois, le mot « aisément » une fois. L5 précise le mot « maîtriser » par une expression entre parenthèses : « être fluent ». Elle utilise le mot anglais pour désigner cette capacité de maîtrise liée à la pratique d'un natif. L3 indique « de manière fluide à l'écrit et à l'oral ». Cette vision est celle de Bloomfield (1936) qui perdure dans le milieu éducatif alors même que les travaux de la recherche et les préconisations du CECRL l'ont faite évoluer comme je l'ai déjà précisé.

Dans cette perspective, il est donc « logique » que les enseignantes ne reconnaissent pas leurs compétences partielles. Une première différenciation entre compétences orales et écrites peut permettre de mettre à jour des compétences partielles mais elle n'est pas partagée par toutes les enseignantes (L3 « à l'écrit et à l'oral » L6 « parler, comprendre »). Dans les entretiens compréhensifs, à la question sur les langues reconnues par les enseignantes seule L5 demande si c'est à l'oral et ou à l'écrit « l'arabe ça veut pas dire j'le lis hein ↑ » (E1L5 TP20). À la réponse à cette question, L1 doit à chaque fois demander de préciser aux enseignantes si ce sont des compétences orales ou écrites car elles ne le précisent pas dans leurs réponses individuelles. À l'oral, certaines compétences peuvent être « invisibles » car ce sont des compétences de réception, L4 et L6 sont les seules à bien faire la distinction entre compétences de réception et de production en précisant que la compréhension est une première étape vers la production.

En outre, dans les questionnaires, lorsqu'on leur demande de dire quelles sont les langues qu'elles parlent, trois d'entre elles déclarent parler d'autres langues que le français : pour L3 l'anglais et l'espagnol, pour L5 l'anglais et pour L6 l'italien. L2 et L4 déclarent en parler aucune. Dans les entretiens compréhensifs, l'écart entre les langues déclarées et leur répertoire linguistique est significatif (voir annexe 22, p 150), nous analyserons cette évolution dans le chapitre 9.

2.3. Méconnaissance et vision péjorative de certaines langues : le dialecte, le patois

Les BL des enseignantes montrent une méconnaissance au niveau sociolinguistique de ce qu'est une langue. Elles utilisent des termes qui ont une valeur péjorative : « le dialecte », « le patois » toujours en comparaison avec une norme d'une « bonne » langue, du bon usage, une langue officielle. L6 compare les dialectes aux langues normées : elle parle de l'italien et du sicilien et de la nécessité de « normaliser » une langue pour l'apprendre.

Par contre mon père euh ça correspond pas trop à l'italien de mon père parce que mon père il était d'origine sicilienne donc il parlait avec un p'tit dialecte donc il y avait des mots euh : que que par exemple quand j'ai appris l'italien à l'école il y avait des mots que mon père n'utilisait pas ou alors qu'il ne conjugait pas de la même manière » (E1L6-TP 59)

Ben c'est à dire que au début j'le parlais euh : + comme on peut entendre les dialectes j'le parlais oralement en fait mais je découpais p'têtre pas spécialement bien les mots j'connais pas la grammaire : euh voilà j'avais juste des expressions et j'étais plus dans le versant compréhension que dans le versant production + parce que mon père il nous parlait surtout quand il était pas content + et on lui répondait en français en fait et après à onze ans j'ai écrit l'italien et c'est à que j'ai appris vraiment euh à lire et à écrire l'italien » (E1L6-TP36)

J'ai pris l'italien à l'école et anglais à l'école donc là j'ai normalisé l'italien (E1L6-TP34)

Pour l'arabe marocain (la darija), elle regrette la difficulté de ne pas pouvoir découper et écrire les mots. En parlant de son compagnon, elle dit : « il parle un dialecte marocain donc euh il sait pas toujours écrire ou découper les mots correctement » (E1L6TP86)

L4 parle même du « smart english » de « l'anglais de la reine »

On est bien impliqué dans la musique jamaïcaine donc forcément on est avec de l'anglais mais du patois jamaïcain donc c'est pas TOUT à fait de l'anglais non plus c'est pas le + c'est pas l'anglais de la reine quoi on n'est pas dans du conventionnel (sourire) on va dire c'est un patois quoi » (E1L4 TP02) - c'est d'anglais dans les musiques donc ce n'est pas non plus du smart english (E1L4-TP5)

Le statut de l'anglais est évoqué par d'autres enseignantes qui valorisent cette langue. L2, par exemple, exprime la position dominante en France qui est de considérer l'anglais comme la langue à apprendre car considérée comme « langue commune mondiale », cette langue ne bénéficie pas de la même valeur dans une économie de la langue. Selon Bourdieu (2001), dans les marchés linguistiques, il y a une concurrence qui s'installe

entre les langues dans les institutions et la société en général. Dans les entretiens, on retrouve cette concurrence qui se retrouve dans nos sociétés et qui induit une hiérarchisation entre les langues, notamment dans des contextes diglossiques (comme ici pour le créole jamaïcain ou la darija) : les langues reconnues sont les langues officielles, écrites et langues d'enseignement. On peut alors se demander quelle place peuvent accorder ces enseignantes aux langues des élèves issus de REP ? En effet, les langues représentées dans l'école sont essentiellement des langues d'Afrique ou du Maghreb qui sont pour la plupart, dans leurs usages, des langues orales. Le terme « dialecte africain » utilisé par L3 dans le questionnaire est représentatif de l'image que peuvent avoir ces langues d'Afrique auprès des enseignantes : ce sont des langues méconnues et minorées dans l'espace scolaire. Pour l'arabe, L3 précise « origines diverses » sans tenir compte des variations qu'il existe entre pays du Maghreb ainsi que des différences/ressemblances avec l'arabe dit « littéraire/classique », ne parle-t-on pas dans le langage commun d'arabes dialectaux pour les arabes parlés dans le Maghreb ? Il a donc été essentiel de travailler ces notions en formation.

3. Les représentations des élèves allophones et de leur inclusion

Nous l'avons vu dans la partie théorique, l'inclusion a remplacé l'intégration dans les discours institutionnels, les distinctions FLM/FLE/FLS/FLSco prennent en compte la reconnaissance de l'allophonie et du bi-plurilinguisme de ces élèves dans l'espace scolaire. Qu'en est-il de l'influence de ces évolutions sur les représentations qu'ont les enseignantes de leurs élèves EANA et de leur inclusion ?

3.1. Confusion dans la désignation des élèves allophones

Comme nous l'avons déjà évoqué, les désignations de l'élève allophone dans l'Éducation nationale permettent de mettre à jour des représentations sur ces élèves. Les occurrences sur les termes choisis par les enseignantes montrent la confusion qui règne dans la désignation des élèves allophones et reflète le tâtonnement institutionnel. A la question 16 du questionnaire³³, elles cochent majoritairement le terme « élèves allophones » (5 fois) et le terme primo-arrivants (3 fois) et enfants nouvellement arrivés en France (3 fois). Les termes « étranger » et « de nationalité étrangère » sont utilisés chacun une fois, ces termes induisent

³³ Plusieurs expressions sont utilisées dans le système éducatif pour désigner les enfants venant de l'étranger et scolarisés en France. Parmi les différentes expressions ci-dessous, laquelle ou lesquelles employez-vous ? Cochez les cases correspondantes.

une désignation selon un critère juridique qui ne correspond pas toujours à la réalité dans la mesure où des élèves allophones peuvent être français (par exemple les élèves venant des territoires d'outre-mer).

Lorsqu'on demande quelle est l'expression qu'elles utilisent majoritairement, c'est le terme « élève allophone » qui est plébiscité (5 sur 6 enseignantes). Seule L4 dit utiliser le terme « ENAF » car c'est celui qui est utilisé au début de sa carrière et qu'il représente au mieux la vision qu'elle a des élèves qui arrivent. L2 justifie son choix en disant que c'est le terme utilisé par l'équipe. L5 précise qu'avec les enseignants, elle parle d'élèves allophones et qu'avec les élèves elle parle d'élèves nouvellement arrivés en France. L3, L4, et L6 ne justifient par leurs choix. Et finalement, lorsqu'on leur demande si elles connaissent le terme EANA 3 sur 5 disent que non et seule L4, qui est remplaçante en UPE2A, l'explique. Il semble que le terme EANA soit réservé dans son utilisation à des « spécialistes » comme les enseignants UPE2A et que les enseignants de classe ordinaire utilisent le terme « allophones » plus commun.

Tous ces éléments montrent que les enseignantes ne sont pas sensibilisées à la portée des termes qui peuvent être utilisés pour désigner ces publics et l'utilisation du terme « allophone » ne révèle pas forcément une portée symbolique pour ces enseignantes. Il serait donc intéressant de proposer un moment de formation à ces enseignantes durant lequel elles pourraient connaître l'évolution de ces désignations et leurs incidences afin de s'approprier ces notions qui restent complexes pour des non-spécialistes.

3.2. Quelle inclusion ?

Les missions qui sont attribuées à l'UPE2A par les enseignantes sont les suivantes : « favoriser l'intégration de l'élève et son entrée dans la langue française » (L2) « accompagner les élèves allophones/renforcer l'apprentissage du français courant (vie de tous les jours) » (L4) « apprendre le français les bases afin de suivre la scolarité le plus paisiblement » (L6) « apprendre le français parlé, lu, écrit aux enfants nouvellement arrivés » (L5) et « (...) ils apprennent la langue française comme langue du quotidien pour leurs relations avec les autres et dans le quotidien et comme langue de scolarisation pour favoriser leur intégration progressive dans leurs classes d'inclusion » (L3)

Les enseignantes montrent qu'elles n'ont pas saisi la spécificité du « français » qui doit y être enseigné car elles donnent une définition du français langue de référence selon la définition de Dabène (1994). Pour L4 et L5, il s'agit « du français courant » « des bases ».

Pour L2 et L5, c'est « la langue française » « le français parlé, lu et écrit ». Seule la définition de L3 se rapproche de la définition du FLSco de Verdelhan (2002). Rappelons que L3 est remplaçante en UPE2A et en pleine préparation de la certification FLS lorsqu'elle répond à ce questionnaire.

Les enseignantes n'associent pas non plus la mission d'inclusion au plurilinguisme des élèves sauf pour L4. Dans les entretiens, elle dit en parlant d'un élève allophone lusophone :

C'est d'venu un élève français on va dire classique et et en même temps par exemple tout à l'heure on lui a demandé oui mais on dit comment ver de terre en portugais parce que euh il était venu me voir en disant mais je ne l'ai pas touché enfin voilà donc je ne veux pas nier ces langues-là et en même temps je me dis que plus on lui parle français plus ce sera facile pour lui de communiquer (...) (E1L4 TP 64).

Elle semble prise dans un dilemme au niveau de l'inclusion linguistique et langagière : valoriser la langue de cet élève tout en lui permettant d'apprendre le français, ces deux éléments sont perçus comme en opposition. Elle se pose des questions sur comment prendre en compte le plurilinguisme des élèves tout en visant la maîtrise du français.

Les perceptions des enseignantes des missions de l'UPE2A intègrent la mission d'accompagnement dans l'inclusion et la mission d'enseignement sauf pour L5 et L6 qui ne mentionnent pas l'accompagnement dans l'inclusion. Ces dernières démontrent une vision seulement linguistique de l'inclusion et non pas langagière.

3.3. Les EANA : des élèves en difficulté ?

Les enseignantes pensent que les élèves allophones se sont pas forcément des élèves en difficulté. À la question « Êtes-vous d'accord avec l'affirmation « un élève allophone est un élève en difficulté » ? », 4 sur 5 répondent qu'elles ne sont pas d'accord. Seule L5 répond dans l'affirmative en justifiant qu'il a besoin d'acquérir le langage pour avoir moins de difficultés. Elle utilise le mot « langage » au lieu de « langue », cette confusion est courante dans l'Éducation nationale comme nous l'avons précisé dans la première partie. L2 L3 L4 et L6 expliquent leurs positions :

L6 : Il n'a pas simplement pas encore le vocabulaire pour tout comprendre et être autonome, allophone ≠ pas en réussite

L4 : La difficulté de la langue ne pose pas forcément de problème pour l'apprentissage d'autres notions (en maths notamment)

L2 : les difficultés sont dues à la barrière de la langue et non au niveau, aux capacités de l'enfant

L3 : un élève allophone est un élève qui a un besoin particulier, celui d'apprendre le français. Mais ce n'est pas nécessairement un élève en difficulté. Il peut arriver avec de très bonnes compétences en mathématiques, en lecture dans sa langue d'origine, ou dans d'autres disciplines scolaires. De plus, l'enfant peut être un bon élève dans son pays d'origine.

Les enseignantes arrivent donc bien à distinguer les difficultés liées à l'apprentissage d'une nouvelle langue à d'autres difficultés plus « structurelles ». Elles soulignent les réussites de ces élèves dans d'autres disciplines notamment en Mathématiques. Elles mettent aussi en valeur « les capacités » de ces élèves ainsi que les compétences acquises et les parcours de réussite dans leurs pays d'origine.

Lorsqu'on leur demande alors si elles ont déjà signalé des élèves allophones au RASED, L6 et L4 répondent dans l'affirmative. Elles le justifient pour des troubles du langage et une difficulté à entrer dans la lecture après plusieurs mois (plus de 6 mois) et un problème de logique en Mathématiques pour L6. L2, L3 et L5 répondent non mais seule L2 le justifie en écrivant « je pense qu'il est important de laisser du temps à l'enfant ». Cette absence de justification de la part de L5 et L3 peut être interprétée comme un oubli ou comme un malaise par rapport à cette question car le signalement au RASED semble être une solution pour certaines enseignantes même si elles ne le déclarent pas forcément (Thamin, 2015). Dans un temps relativement court, les enseignantes de classe ordinaire et l'enseignante UPE2A doivent permettre de rendre ces élèves les plus autonomes possible ce qui rend la tâche difficile et le signalement au RASED peut être perçu comme une solution pour renforcer l'acquisition de la langue grâce à une aide supplémentaire.

Dans son entretien, L4 traduit les difficultés que peuvent vivre les EANA dans l'apprentissage du français mais aussi les progrès qu'ils peuvent faire

« j'adore voir le processus d'apprentissage voir comment ça se débloque euh j'ai l'impression qu'il y a un déclic à un moment donné et là le p'tit francisco c'était hyper dur en début d'année et là ça y est euh enfin main'nant il ne parle plus qu'en français euh il parle bien » (E1L4-TP 64).

De même L2 dit « j'trouve que c'est + enfin on voit les progrès ils sont + immenses quoi sur une année » (E1L2-TP 64).

3.4. Les EANA : des élèves comme les autres ?

On se rend compte que de l'interprétation des textes officiels sur l'inclusion et la question de la classe d'âge soulèvent des questionnements et des débats dans cette école. Il y a un conflit entre des représentations fortes et les préconisations institutionnelles. Ce conflit traduit l'oscillation du traitement de l'altérité dans notre système éducatif : entre la stigmatisation potentielle et l'indifférence aux singularités (Goï, 2013). Il permet aussi de se rendre compte du dilemme que peuvent vivre ces enseignantes : répondre aux besoins des élèves tout en leur permettant d'évoluer « comme les autres ».

En effet, lorsqu'on leur demande une définition de la mission de l'inclusion, des enseignantes répondent que c'est un moyen de répondre aux besoins des élèves en s'adaptant à eux (L6, L2) et en permettant une inclusion progressive (L4). L5 et L4 insistent sur la socialisation avec les pairs qui va leur permettre d'être « comme les autres ». En même temps, L3 et L4 utilisent à leur tour (déjà utilisé par L2 plus haut) le terme « intégrer » qui reflète bien la concurrence qu'il y a entre les termes inclusion et intégration dans l'Éducation nationale. C'est à la question sur les bénéfices de l'inscription dans la classe d'âge que les enseignantes se divisent : 2 enseignantes répondent oui, 2 se positionnent pour le oui ET pour le non et une enseignante ne se positionne pas. L4 dit que c'est une manière d'apprendre de manière « intuitive » au contact de ses camarades, L2 dit que c'est une bonne intégration avec ses camarades de son âge, distingue le niveau scolaire du niveau de maîtrise du français et insiste ainsi sur les compétences dans les autres matières que le français (les mathématiques notamment). L6 et L3 sont partagées : pour L6 « c'est socialement bien » mais au niveau des apprentissages l'élève peut « être en fort décalage avec sa classe d'âge », L3 écrit que si son niveau est trop en décalage avec sa classe d'âge, c'est le mettre en difficulté alors même qu'il a besoin de prendre confiance et de s'intégrer dans un nouveau système scolaire. L5 ne se positionne pas et écrit que « c'est selon ses difficultés ». Et elle ajoute : « je pense que c'est plutôt bénéfique de les mettre en classe en fonction de ses capacités », sa position n'est donc pas en adéquation avec les recommandations institutionnelles.

Les interprétations sont donc nombreuses, rappelons la règle de la circulaire de 2012 : inclure dans la classe d'âge et au début pour les matières où les compétences en français sont les moins convoquées. Les compétences en français ou dans la langue d'origine ne sont

pas prises en compte pour déterminer le niveau de classe³⁴. L'idée des textes est d'éviter une stigmatisation : permettre à l'EANA d'évoluer avec ses pairs tout en lui donnant la possibilité de progresser dans les matières où les compétences en français sont les moins convoquées (les mathématiques notamment).

4. L'insécurité des enseignantes face à une certaine diversité linguistique

Même si le plurilinguisme peut être un moteur de transformation dans les pratiques des enseignantes, il reste « une forme de dépossession » pour le parlant natif qui prend conscience des limites de ses connaissances comme le rappelle Dahlet (2008)

4.1. Prise de conscience des limites de sa connaissance : sentiment de peur et « barrière de la langue » avec les parents d'élèves

« *La barrière de la langue* » est une expression utilisée dans le langage courant, il a été intégré dans le questionnaire dans la dernière question « *Pensez-vous que le fait que les parents allophones parlent une autre langue que le français soit une barrière à la communication avec eux ?* » A cette, question, les enseignantes ne sont pas d'accord. Deux d'entre elles répondent que ce n'est pas une barrière et arrivent malgré tout à établir une communication avec ces parents même s'il manque parfois « les nuances et les précisions » (L5). Deux autres pensent que c'est une barrière selon la langue, à savoir si elle est maîtrisée ou pas par l'enseignante. Dans l'entretien, L5 précise « pour moi c'est un peu handicapant sachant que pour l'instant j'parle pas tous ceux que j'ai eu euh j'parlais pas leur langue » (E1L5 TP95). Certaines réactions des enseignantes montrent une peur liée au fait de ne pas pouvoir comprendre et parler avec les parents et cette peur est « différenciée » selon les langues connues ou pas. Elle est donc est liée à la méconnaissance de certaines langues, les langues minorées des parents comme nous l'avons vu plus haut (désignées par « les dialectes africains » « l'arabe »). La prise de conscience des limites de sa connaissance a pour réaction de définir les langues des parents comme des barrières. Or, il y a antinomie entre ces deux termes « barrière » et « langue » : la barrière rompt la communication alors que la langue la favorise. Ces barrières semblent donc être celles que les enseignantes se créent avec des langues méconnues et minorées dans l'espace social.

³⁴ Sauf pour les élèves NSA de Cycle 3 qui peuvent être placés jusqu'à N-2.

Cette notion de « barrière » est une expression assez présente dans les discours enseignants. Lors d'un séminaire à l'Ifé (Institut Français de l'Éducation) en février 2020 « *Coopérer avec les parents les plus éloignés de la culture scolaire* », j'ai été saisie par la récurrence de cette expression dans les réponses au questionnaire préalable et réalisé par les formateurs de l'IFE à destination des enseignants et formateurs de l'Éducation nationale et communiqué par les organisateurs³⁵. A la question « *Citez vos difficultés pour mettre en œuvre la communication avec les familles* », certains enseignants et formateurs répondent « la barrière de la langue (2), problème de communication lié à la langue, la langue et la culture, la langue maternelle des familles différente du français ». Rappelons que ces enseignants travaillent pour la plupart en REP et les langues qu'ils évoquent sont les langues qui ne jouissent pas d'un statut social valorisé.

4.2. La prise de conscience des limites de sa connaissance et sentiment de frustration/honte concernant les langues d'enseignement

Tout d'abord, on remarque que les enseignantes considèrent que leurs compétences en langues d'enseignement (anglais, espagnol, italien) ne sont pas satisfaisantes et utilisent de manière récurrente des termes pour minorer leurs compétences : « un peu » « c'est tout » « pt'ite conversation » ...L3 regrette le manque de formation à l'IUFM « à part une ou deux formations didactique des langues vivantes j'ai pas eu de :: enfin j'ai plus eu d'apport théorique ni pratique » (E1L3-TP 28). Pour certaines enseignantes, la solution pour améliorer leur niveau serait le bain linguistique car il ne demanderait pas les efforts qu'elles ne peuvent fournir du fait du manque de temps et de la fatigue. L3 dit « si j'étais vraiment baignée je pense que ça reviendrait (...) je me rends compte que en fait les restes sont là et que finalement enfin il suffirait de quelques jours de bain :: » (E1L3-TP40) L5 avait insisté sur ce bain linguistique dans sa réponse au questionnaire, elle ajoute dans l'entretien « quand je voyage j'reparle tout de suite » (E1L5 TP70).

La prise de conscience de ses limites crée un sentiment de frustration : elles aimeraient avoir un niveau suffisant et utiliser ces compétences dans la vie personnelle mais aussi dans le contexte scolaire pour communiquer avec les parents allophones et dans l'enseignement de la LVE. L3 parle de son niveau d'anglais et dit « (...) malheureusement à mon grand désespoir » (E1L3-TP12) elle ajoute pour l'italien « j'suis jamais allée au bout malheureusement » (E1L3-TP38). L2 dit « voilà après si j'pouvais j'parlerais plein de langues

³⁵ Padlet consultable à l'adresse <https://padlet.com/coopereraveclesparents/bzp0gasliqyj> consulté le 12/06/2020

si (rires) mais voilà j'me suis jamais lancée dans là-dedans mais c'est vrai que c'est + quelque chose qui me fait envie et que j'aurais aimé » (E1L2-TP46). Ce sentiment de frustration n'est pas forcément associé aux langues des élèves sauf pour L4 qui déclare « alors j'aimerais bien un peu plus l'arabe parce que + je je pense que avec le milieu voilà dans lequel on enseigne euh j'aimerais bien connaître plus de mots pour euh + pour être un peu rassurante sur certaines de mes connaissances (...) » (E1L4 -TP48).

Le sentiment de honte est aussi présent dans les discours de ces enseignantes. Les termes utilisés pour désigner leurs compétences partielles dans les langues d'enseignement sont péjoratifs le « baragouin » est utilisé par plusieurs enseignantes : « j'le baragouine » (E1L2-TP04) - « l'anglais j'le baragouine » (E1L4- TP12). La définition du Larousse (2020) du mot « baragouin » est la suivante : *langage incompréhensible par suite d'une mauvaise prononciation, d'un vocabulaire impropre, d'une syntaxe incorrecte*. Ce sont donc les erreurs que font les enseignantes qui sont ici pointées. En outre, la peur du regard de l'autre et du jugement qu'il pourrait faire sur ces erreurs est clairement exprimée par L4 « le fait qu'il y ait un autre adulte qui écoute peut-être les erreurs que j'fais en langue du coup ça ça me : bloque un pt'it peu » (E1L4- TP38). Cette peur est à associer à la notion de face de Goffman (1974) qu'il définit comme l'image qu'un sujet met en jeu dans une interaction donnée. L4 a peur de perdre la face, de ne plus être celle qui détient le savoir lorsqu'elle utilise ses compétences partielles en anglais.

À travers cette analyse, nous avons pu dégager les représentations des enseignantes et décrire le sentiment d'insécurité. Nous allons désormais analyser la formation collective qui s'est appuyée sur une partie de ces représentations et sur ce sentiment d'insécurité.

Chapitre 7. Analyse de la formation collective

Le contenu de la formation n'a pu être élaboré qu'à partir du recueil des représentations des enseignantes présentes dans les questionnaires et les entretiens. En effet, afin de répondre aux besoins de formation de ces enseignantes, il était nécessaire de cibler les axes sur lesquels le travail réflexif devait s'orienter. Nous analyserons la conception de cette formation ainsi que son déroulement et son évaluation.

1. Conception de la formation

Durant cette recherche, j'ai suivi les cours du Master 2 MEEF PIF (Pratiques et Ingénierie de la Formation) MFEA (Métiers de la Formation et de l'Encadrement des Adultes) organisé par l'Université Lyon 1 et l'INSPE de Lyon. Cette formation, associée au Master DDL (Didactique des Langues) m'ont permis de fixer un cadre, une démarche et une posture pour la formation collective aux enseignantes. En effet, j'ai pu créer des liens entre les deux enseignements et mettre à profit cet enrichissement mutuel durant toute la recherche et plus particulièrement pour la conception de la formation.

1.1. Contraintes liées au contexte

Afin de fixer le cadre et le contenu de l'intervention, il s'agissait de tenir compte du contexte et de ses contraintes. En effet, cette formation n'entrant dans aucun cadre institutionnel, les enseignantes ont accepté de le faire sur leur temps personnel. Il était donc évident que le temps consacré à cette formation ne devait pas être trop important pour ne pas les surcharger. Le caractère informel de la démarche et l'adhésion des enseignantes au projet a aussi permis une plus grande flexibilité et une faisabilité évidente. En effet, il arrive que des formations correspondant à un mandat donné ne coïncident pas forcément aux besoins des enseignants, elles n'ont donc pas l'efficacité escomptée.

En outre, il faut aussi souligner que cette formation est intervenue le 17 février 2020 quelques jours avant les vacances de février. Les fins de période sont toujours épuisantes et stressantes pour les enseignants car elles cumulent la fatigue et doivent rendre les évaluations. Malgré toutes ces contraintes, les enseignantes ont pu être présentes à la formation sauf L6 qui était souffrante ce jour-là.

1.2. Représentations : choix effectués

Nous l'avons vu dans l'analyse des données, les *représentations-obstacles* sont nombreuses. Il fallait cibler les représentations qui concernaient directement la recherche, à

savoir celles concernant la compétence plurilingue. Rappelons l'hypothèse 2 de la recherche : la prise de conscience individuelle d'une « compétence plurilingue » – doit permettre aux enseignants de se reconnaître en tant que « plurilingues » et les aider à prendre en compte les variations liées aux différents statuts et usages de la langue ainsi que l'idée d'une compétence partielle et plurielle.

C'est dans cette perspective que j'ai sélectionné dans les représentations présentes dans les réponses aux questionnaires celles qui s'y rapportaient. J'ai d'abord sélectionné les dessins représentant le cerveau plurilingue, ensuite les représentations sur le plurilinguisme comme maîtrise de plusieurs langues, les représentations sur l'enseignement d'une Langue Vivante et finalement les conseils donnés aux parents allophones. Ces représentations ont été confrontées aux travaux de la recherche dans l'objectif de créer un conflit cognitif chez les enseignantes et une discussion. En effet, il s'agissait de faire susciter une réflexion et une remise en question d'un point de vue socioconstructiviste, le diaporama Power Point diffusé lors de la formation en témoigne (voir annexe 8a p 103).

1.3. Contenu de la formation : étapes et supports

Les travaux de l'Ifé et son guide « *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves* »³⁶ ont inspiré les différentes étapes de la formation. L'intérêt de sa démarche est de partir du réel (ici des représentations) pour partager des références (historiques, théoriques et institutionnelles), faire connaître le prescrit (textes institutionnels et recommandations) et donner des outils (ici les outils pour les ateliers d'Éveil aux langues) (voir annexe 8b p 112). L'accompagnement qui suit la formation collective est aussi prévu dans le guide, il correspond dans notre projet aux ateliers d'Éveil aux langues ainsi qu'aux entretiens compréhensifs d'auto-confrontation.

Le choix des supports a été dicté, en partie, par le temps imparti pour cette formation. Le traditionnel diaporama Power-point a donc été utilisé en utilisant des références théoriques tirées de plusieurs sources (CECRL, CNESCO, Guide Osons les langues vivantes étrangères à l'école, EDUSCOL) ainsi qu'une vidéo de Candelier expliquant l'Éveil aux langues³⁷ réalisée par les conseillères langues vivantes de l'académie de Reims. Il aurait été intéressant de proposer une formation plus « engageante » pour les enseignantes et moins

³⁶ Consultable sur le site [http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-
formations/view](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations/view) (consulté le 10/06/2020)

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=uTh7bEtX1xQ> (consulté le 11/06/2020)

transmissive en analysant par exemple des discours d'enseignants, des paroles d'élèves allophones ou même des extraits d'œuvres littéraires ou cinématographiques d'auteurs plurilingues comme par exemple Agota Kristof « *L'alphabète* », Amin Maalouf « *Les identités meurtrières* », Leïla Sebbar « *Je ne parle pas la langue de mon père* », Fatima Sissani « *La langue de Zahra* » etc ...

Le CARAP propose un kit pour les formateurs d'enseignants³⁸. Cependant, même si cet outil est intéressant, il m'a semblé inadapté au public du 1^{er} degré et la démarche impose de disposer de plusieurs séances de formation ce qui n'était pas notre cas. Je m'en suis tout de même inspiré pour réaliser la diapositive 14 du diaporama concernant la compétence plurilingue.

2. Déroulement de la formation

L'analyse du déroulement de la formation s'est faite à partir de commentaires réalisés par la formatrice post-formation (voir annexe 23 p 154). Ces commentaires sont donc subjectifs et essaient d'examiner les interrogations et cheminements réflexifs de ces enseignantes. L'objectif n'était pas d'analyser le travail du formateur mais bien de présenter les démarches qu'il a choisies et comment il a perçu cette formation.

2.1. Activités : les notions abordées et réactions des enseignantes

De nombreux éclaircissements théoriques ont été nécessaires durant toute la formation. La première activité a permis une « mise en bouche » avec un quizz du plurilinguisme réalisé à partir de l'ouvrage « *Le plurilinguisme en questions* » Abécédaire quizz de Kremp et Adam-Maillet. L'aspect ludique et humoristique de cette entrée en matière a été apprécié par les enseignantes. Cet ouvrage de « vulgarisation » de notions complexes a permis de définir des notions clés comme la distinction entre un allophone et un étranger, les compétences métalinguistiques chez les sujets plurilingues (et notamment l'alternance codique), la mise en parallèle entre la langue et le dialecte etc ... En outre, les enseignantes ont pu trouver des réponses à des questions qu'elles se posaient : peut-on traduire dans la langue de l'élève en classe ? Combien de temps un individu plurilingue « mélange-t-il » ses langues ? Alors nous aussi nous sommes plurilingues puisqu'on a des compétences partielles ? etc ...

³⁸<https://carap.ecml.at/CARAPFrance/Unkitdeformationpourlesenseignants/tabid/3416/language/fr-FR/Default.aspx> (consulté le 12/06/2020)

La deuxième activité sur les représentations a suscité de vives réactions d'autant plus que ces représentations étaient très personnelles et réelles puisque les termes exacts donnés par les enseignantes dans les questionnaires avaient été reproduits. Il s'agissait de projeter une diapositive « représentations » et de la faire suivre d'une diapositive « apports théoriques issus de la recherche » pour créer le conflit socio-cognitif et le débat. Les diapositives 5 et 6 sur le cerveau plurilingue ont permis de se rendre compte de la vision cloisonnée de la compétence plurilingue qu'avaient les enseignantes et des liens/ponts qu'elles auraient pu matérialiser entre les langues. Les diapositives 7 et 8 sur les représentations concernant la maîtrise des compétences sont vite comprises car c'est une notion qui avait été abordée dans la première partie et permettent de rassurer certaines enseignantes sur leurs compétences. Les diapositives 9 et 10 sur les représentations de l'enseignement des langues avaient pour but de continuer à rassurer les enseignantes qui se sentaient en insécurité sur les langues même si certaines enseignantes semblent dubitatives. Les diapositives suivantes 11 et 12 sur les conseils donnés aux parents, avec une citation de la fiche repère d'Éduscol sur les 10 idées reçues (idée reçue n°3), créent aussi certaines réactions dubitatives. Les enseignantes ne comprennent pas que conseiller aux parents de parler le français au maximum est aussi néfaste que de leur demander de ne plus parler leurs langues (L3 avoue l'avoir fait au début de sa carrière). Ces dernières réactions montrent les résistances qu'il peut exister lorsqu'il s'agit de représentations.

L'activité suivante permet d'apporter une assise théorique avec l'intervention de Candelier dans la vidéo. Elle fait aussi une synthèse de ce qui a été dit sur cette compétence plurilingue et réaffirme la volonté de rassurer les enseignantes. Les enseignantes sont attentives et ne disent rien, semblent réfléchir. Les diapositives suivantes sur le prescrit créent la même réaction d'écoute et de silence.

La dernière activité permet de s'organiser pour la mise en place des ateliers. Une description brève des ateliers est faite et les enseignantes choisissent leur atelier en fonction de ce qu'elles ont envie de faire. La formatrice fait un lien entre certaines activités et ce qui a été dit durant la formation mais par manque de temps n'a pas le temps d'aller plus loin. L'outil de Kevran est laissé aux enseignantes pour qu'elles se l'approprient. Un envoi du diaporama sera ensuite réalisé pour leur laisser une trace de cette formation et dans lequel d'autres outils ont été listés dans la diapositive 18 du diaporama.

2.2. Différentes postures du formateur

Il a été au début difficile pour moi de me positionner en tant que formatrice et de passer du statut d'enseignante à formatrice avec mes propres collègues à cause d'un sentiment de manque de légitimité. Cette gêne a disparu durant la formation. En outre, pour faire susciter la réflexion, j'ai dû adopter des postures particulières au formateur qui impliquent plusieurs gestes professionnels. En effet, parmi les nombreuses postures qu'adopte le formateur dans l'exercice de son métier décrites par Jorro (2016), j'ai adopté une posture de contradicteur :

En cherchant à entendre la parole de l'enseignant, le formateur s'intéresse aux non-dits, aux significations cachées. Cette posture renvoie à l'art de la parezzia (Foucault, 2009) ou art du questionnement qui cherche à interpeller les évidences, les idées préconçues de l'enseignant (2016, p. 124)

La posture du traducteur est une posture importante car elle explicite auprès de l'enseignant des notions ou aspects qui échappent à la compréhension du professionnel : « Le traducteur rend accessible des points non problématisés, il peut débusquer des impensés ou encore identifier des représentations erronées à propos d'un champ disciplinaire, d'une notion à enseigner » (2016, p. 124-125)

Les gestes professionnels qui traduisent ces différentes postures sont nombreux : gestes de désignation, explicatifs, d'institutionnalisation de questionnement, de problématisation. Dans notre situation, les gestes de désignation et explicatifs ont été particulièrement étoffés dans la mesure où le formateur a pu désigner des points précis, lancer la réflexion et les clarifier. L'explication des notions clés s'est faite en partie à partir de la désignation des représentations des enseignantes, par exemple l'approche holistique des langues à partir des dessins sur le cerveau qui montrent un cloisonnement. En outre, les gestes de questionnement et de problématisation ont permis d'incarner une posture de recherche, qui par une attitude de « non-savoir » (Paul, 2012), permet l'approfondissement de la réflexion.

La dimension éthique de la professionnalité du formateur est aussi à considérer. J'ai essayé, comme le définit Mairesse, de me positionner sur « une éthique du risque et du conflit et de la responsabilité » (2014, p. 90) en contribuant à dévoiler les mécanismes cachés, implicites inconscients qui nuisent à l'inclusion réussie des EANA. Mairesse ajoute qu'il faut aussi faire attention à « une dérive du formateur trop militant et rédempteur des causes bloquées » (2014, p. 90). Durant cette formation, j'ai montré un engagement tout en essayant

de ne pas tomber dans cette dérive et ce, afin de permettre une co-construction des savoirs avec les enseignantes.

3. *Évaluation de la formation*

Afin d'évaluer cette formation, j'ai tout d'abord procédé à une auto-évaluation en fonction de ce que j'ai pu remarquer et des réactions des enseignantes. Cette première auto-évaluation est importante mais reste subjective, il a donc été aussi important de connaître le retour individuel des enseignantes qui ont rempli un questionnaire post-formation.

3.1. *Auto-évaluation : la dimension de co-construction*

Tout d'abord, je pense qu'associer les enseignantes de manière plus importante à la démarche aurait été plus formateur. En effet, dans *l'interaction de tutelle* définie par Bruner (1983), la construction conjointe de l'apprentissage est essentielle. Je me suis posée des questions sur la pertinence de ma démarche de problématisation qui part des représentations des enseignantes. Afficher les représentations des enseignantes à l'écrit devant tout le groupe (sans bien sûr les associer de façon nominative) a pu être perçu comme culpabilisant pour certaines enseignantes. J'avais expliqué que je partirai de leurs représentations sans entrer dans les détails pour ne pas influencer leurs réponses aux questionnaires. Durant la formation j'ai donc « rectifié le tir » en définissant la notion de représentation et son caractère sociétal pour éviter une éventuelle culpabilité et ne pas aggraver le sentiment d'insécurité ressenti.

Quant à l'aspect « accompagnement par les outils », j'ai manqué de temps pour faire le lien entre les aspects théoriques de la formation et les ateliers d'Éveil aux langues à proprement parler. Causa (2012a) précise que le rôle de l'expert est de mener graduellement, à travers la régulation, la correction et l'évaluation, l'enseignant à la construction d'un savoir-faire opérationnel et professionnel – le répertoire didactique. Cette dimension « opérationnelle et professionnelle » manque à cette formation et est liée aux contraintes du contexte.

3.2. *L'évaluation réalisée par les enseignantes*

Un questionnaire sur la formation a été envoyé par Google Forms (voir annexe 9 p 114) pour assurer la confidentialité à chaque enseignante. La relation interpersonnelle que j'ai établie avec chacune a pu influencer ces réponses mais l'anonymat assuré a minimisé cet impact. Les réponses au questionnaire ont été regroupées dans l'annexe 24, p 156.

De manière générale, cette formation a été appréciée et a donné à toutes les enseignantes envie de réaliser des ateliers d'Éveil aux langues. Sur la question « *Avez-vous apprécié cette formation ?* » avec une échelle de 1 à 5 : deux ont coché le 5, une le 4 et une autre le 1. À part une enseignante, les enseignantes ont globalement apprécié cette formation et déclarent que les objectifs travaillés étaient en accord avec les objectifs annoncés. Elles déclarent qu'elles mettront en place ces ateliers intégrés dans un projet ou lors de séances associées à l'apprentissage de l'anglais pour une enseignante.

Elles ne ressentent pas le besoin d'une formation complémentaire sauf pour une enseignante sur le plan pratique. Deux enseignantes précisent ces besoins de formation complémentaire : « expérimenter des séances d'Éveil aux langues dans les classes « traditionnelles », besoin d'outils pour mener des séances, tels que ceux présentés en formation » et « plus d'échanges sur la pratique comment animer/mener des activités ». Les éléments à approfondir concernent donc le plan pratique comme je l'avais pressenti dans mon auto-évaluation.

Elles déclarent que la formation n'a pas permis de modifier certaines de leurs représentations sauf pour une enseignante qui déclare une modification des représentations sur « la place de la langue de l'élève ». Cette réponse montre que les enseignantes n'ont pas encore conscientisé les évolutions de leurs représentations qui nous le verrons au chapitre suivant sont réelles grâce au travail réflexif commencé avec leur BL. En outre, elle montre que les évolutions des enseignantes ne se font pas en synchronie et qu'elles dépendent largement de leur parcours personnel.

Elles ne souhaitent pas former d'autres enseignantes à l'Éveil aux langues sauf pour une enseignante. Elles l'expliquent par un manque de temps et une méconnaissance du cadre institutionnel et des programmes, une enseignante parle de « sensibiliser » plus que de « former ». Ces notions complexes ne sont pas encore intégrées par ces enseignantes pour qu'elles se sentent à l'aise pour les transmettre et il aurait été vraiment nécessaire d'aller jusqu'au bout de notre démarche pour qu'elles puissent les « faire vivre ». Elles ont aussi voulu montrer que « former » est un métier qui s'apprend et que leur démarche s'apparenterait plus à une sensibilisation.

Chapitre 8. Évolution des représentations et pertinence de la démarche réflexive

Dans ce chapitre, je montrerai en quoi les BL ont permis un premier pas dans la mise à jour d'une compétence plurilingue par la mise en relief d'un répertoire verbal non déclaré. La formation collective a aussi permis de commencer à modifier les représentations. Finalement, j'expliquerai pourquoi une réflexion entre action et réflexion est nécessaire pour une réelle conscientisation des représentations et de sa propre compétence plurilingue.

1. La mise en relief du répertoire verbal grâce aux BL

Nous l'avons vu, les enseignantes vivent un sentiment d'insécurité face à la diversité linguistique mais aussi face à leurs propres compétences linguistiques qu'elles jugent insuffisantes. Il est donc intéressant de voir à quel point il y a un écart entre ce qu'elles ressentent et le répertoire réel.

1.1. La mise à jour d'un répertoire verbal plus étendu

Dans les questionnaires, lorsqu'on leur demande de dire quelles sont les langues qu'elles parlent, trois d'entre elles déclarent parler d'autres langues que le français : pour L3 l'anglais et l'espagnol, pour L5 l'anglais, pour L6 l'italien. L2 et L4 déclarent en parler aucune. On remarque alors un écart entre les langues déclarées et leur répertoire verbal réel.

- L4 et L2 qui déclarent parler aucune langue possèdent des compétences partielles en anglais et en espagnol
- L6 déclare parler uniquement l'italien alors qu'elle a aussi des compétences en anglais, en arabe ...et en sicilien qui est sa langue maternelle. On fait l'hypothèse que cette non-déclaration est liée à son statut spécifique dans un contexte diglossique.
- L5 n'avait pas évoqué l'espagnol alors qu'elle a des compétences en réception et production

En outre, les BL permettent de se rendre compte de l'existence de compétences en réception qu'elles n'avaient pas du tout évoquées (L2, L4, L6) lors de la première prise d'information via le questionnaire. Lorsqu'on les interroge sur les langues qu'elles reconnaissent à l'oral ou à l'écrit, le répertoire est encore beaucoup plus vaste, ce qui valorise leurs compétences.

1.2. Pistes pour expliquer et dépasser le sentiment d'insécurité lié à ses compétences

Lorsqu'elles racontent leurs parcours scolaires liés aux langues, des enseignantes évoquent certains professeurs qui les ont encouragées ou au contraire qui les ont déstabilisées. L4 dit « après en c'est à la fac enfin enfin en première terminale j'ai eu une super prof d'espagnol et à la fac du coup j'ai continué l'espagnol où j'ai vraiment apprécié de euh + d'apprendre cette langue et de communiquer dans cette langue » (E1L4 TP 02) A contrario L2 souligne « j'ai le souvenir d'un professeur de lycée qui m'a+ qui m'a cassée j'ai arrêté du jour au lendemain de participer en anglais et je pense que ça m'a beaucoup marqué » (E1L2TP48).

En outre, le sentiment d'insécurité que ressentent ces enseignantes n'est pas toujours en corrélation avec les savoirs qu'elles ont sur les langues. En effet, certaines enseignantes ont développé de nombreuses connaissances sur les langues ainsi qu'une réflexion sur ces langues (voir annexe 22 p 150). Du fait de son parcours plurilingue, L6 a acquis de très nombreux savoirs : elle parle d'« intonation », d'« accent » de « morphèmes/graphèmes » de « phonétique » etc ... Sa biographie langagière témoigne aussi d'une appétence évidente pour les langues vivantes. L4 montre qu'elle réfléchit sur les langues en comparant par exemple l'espagnol au français et sa biographie montre une grande étendue de savoirs sur les langues.

1.3. La conscientisation du rôle de la famille

Le rôle de la famille dans les représentations sur le plurilinguisme est essentiel qu'elles soient issues d'une famille plurilingue ou pas. Les parents transmettent une appétence pour les langues, un rapport conflictuel ou apaisé avec certaines langues. Certaines enseignantes l'ont conscientisé et l'expriment clairement. Elles témoignent de l'amour que pouvaient avoir leurs parents de certaines langues.

- En partant de son désir de parler l'italien, L3 parle avec émotion de son père :

J'ai un papa qui a vécu en Italie et qui adorait l'italien donc ça été un peu son désespoir qu'on prenne tous espagnol » (E1L3TP34) elle rajoute : il est plus là mais il parlait couramment l'italien parce qu'il a vécu en Italie donc il parlait couramment 'italien parce qu'il a vécu en Italie donc ...(...) il adorait ça donc (E1L3 TP38).

- L4 qui adore l'espagnol explique

l'espagnol c'est aussi une langue que maman adorait à l'école et qu'du coup quand on la travaillait pour l'école elle me f'sait passer aussi plein de choses qu'elle avait retenues donc j'ai appris plus de choses j'pense en espagnol qu'en anglais en tout cas avec mes parents » (E1L4-TP26)

En outre, pour la seule enseignante issue d'une famille plurilingue (L6), la transmission de la langue revêt un caractère affectif fort. Elle dit à propos de l'utilisation de l'italien par son père (qui est en fait du sicilien, elle « l'avoue » plus tard dans l'entretien) :

C'était de façon quotidienne mais c'était souvent sur des moments de soit de joie c'était sur des sur des ex- c'était euh : c'était des moments où il y avait des expressions plus + voilà quand il était dans la joie quand il était dans la colère dans la tristesse là c'était en italien et le reste du temps c'était en français (rires) » E1L6 -TP38

Seule L3 évoque le concept de l'identité :

ben voilà je trouve ça c'est très riche d'avoir voilà toutes ces langues toutes ces cultures qui se mélangent et puis euh :: ils sont très fiers d'apporter leurs langues et de euh :: pouvoir de temps en temps traduire à quelqu'un qui comprend pas ou :: voilà on sent que c'est vraiment :: c'est leur identité et ils la revendiquent ce qui est bien normal » E1L3 TP58

Pourtant cette question identitaire est au cœur des pratiques langagières notamment des descendants de migrants. Elle est aussi au centre du parcours de L6 qui est la seule enseignante issue d'une famille plurilingue et qui n'en parle jamais de manière explicite. Elle parle de son père et de sa mère :

Il est pas français parce qu'il est né à Lyon mais il est resté que un an et demi en fait en france donc il a la nationalité française mais c'est pas : il parle très pas français à la maison en fait ces grands-parents euh son père parlait italien et il a grandi en tunisie donc en fait il parle l'arabe italien et français donc je suis originaire d'une famille pied noir »

Elle parlait pas en italien et la mère de ma mère était espagnole donc j'entendais parler espagnol quand j'étais petite chez ma grand-mère » (E1L6-TP 42)

Peut-être le format de l'entretien n'a-t-il pas permis d'évoquer son cheminement identitaire ou peut-être n'a-t-elle pas éprouvé le besoin d'en parler s'agissant de la sphère intime ...

2. La formation collective : une deuxième étape dans la modification des représentations

L'analyse de la formation a permis de se rendre compte que de nombreux apports théoriques ont été apportés et qu'elle a suscité des réactions qui montrent un intérêt et des discussions. Cependant, peut-on dire qu'elle a modifié les représentations ?

2.1. Indicateurs d'évolutions

Comme nous l'avons vu, durant la formation, des enseignantes ont montré des résistances face aux résultats de la recherche. Il n'est pas alors étonnant qu'une seule d'entre elles déclare que ses représentations aient changé (sur la place des langues des élèves). Cependant, elles ont toutes apprécié cette formation et ne souhaitent pas d'apport théorique supplémentaire, on peut donc alors supposer que la réflexion a été amorcée mais qu'elle devait se poursuivre à la lumière des pratiques. La nécessaire alternance entre réflexion et action aurait permis de modifier les représentations ainsi qu'un accompagnement individualisé.

Un autre indicateur est que les enseignantes déclarent toutes vouloir mettre en place les ateliers d'Éveil aux langues, on peut donc supposer que cette formation leur a permis de les rassurer quant à la mise en place de ce projet. En effet, la formation avait aussi comme objectif de rassurer les enseignantes sur leurs compétences afin de conscientiser leur compétence plurilingue.

2.2. Début de conscientisation

La mise en mots des évolutions des représentations manque à notre recherche pour que les enseignantes puissent déclarer que leurs représentations aient été modifiées. En effet, pour une conscientisation de sa compétence plurilingue, il aurait fallu un premier travail de distanciation et ensuite, à la lumière des apports théoriques ancrés dans la pratique, un travail d'approfondissement de la réflexion.

En outre, on peut aussi se demander si les hypothèses ont été vérifiées et si les objectifs généraux et opérationnels ont été atteints. C'est ce que je déterminerai dans la conclusion qui envisagera aussi d'autres perspectives.

Conclusion

Cette recherche a permis de cerner les représentations des enseignantes pour mieux orienter la formation collective. Tout d'abord, j'ai pu me rendre compte lors de l'analyse, d'une discordance entre les déclarations et les pratiques : les enseignantes ont une vision plutôt positive du plurilinguisme et tolèrent les langues des élèves dans l'espace scolaire mais elles méconnaissent les répertoires verbaux des élèves et la place qu'elles accordent à ces langues n'est pas à la hauteur de leurs déclarations. En outre, les enseignantes démontrent une vision additive des langues et non pas holistique ainsi qu'une non-reconnaissance des compétences partielles liée à l'idée commune qu'être plurilingue c'est forcément maîtriser plusieurs langues. Des méconnaissances sur ce qu'est une langue amènent les enseignantes à utiliser des termes comme « dialecte » ou « patois » pour qualifier les langues minorées alors que certaines langues qui bénéficient d'un prestige sur les marchés linguistiques sont valorisées.

Finalement, les représentations sur les élèves allophones et leur inclusion montrent une confusion dans la désignation de ces élèves et une méconnaissance de la portée symbolique du terme « allophone ». Le « français » qui est enseigné en UPE2A est lui aussi méconnu : les enseignantes évoquent une conception du français « langue de référence », l'inclusion est vue uniquement sous son aspect linguistique et non pas langagier. Le plurilinguisme est très peu associé à la mission d'inclusion des EANA. Ces élèves ne sont pas forcément vus comme « des élèves en difficulté » même si l'intervention du RASED peut être considérée comme une solution pour aider les enseignantes à gérer les difficultés temporaires.

Cette recherche a aussi permis de se rendre compte de l'insécurité que vivent ces enseignantes face à une certaine diversité linguistique. Elles prennent conscience de leurs propres limites ce qui crée des sentiments de peur et de difficultés dans la communication avec les parents. Pour les langues ayant un statut plus valorisé, le sentiment de honte mais aussi de frustration ressentis sont liés à une non-reconnaissance de leurs propres compétences partielles.

En définitive, cette recherche qui n'a pu être achevée, a tout de même permis d'atteindre plusieurs objectifs fixés au départ : j'ai pu proposer un dispositif de formation des enseignants permettant un accompagnement collectif et individuel dans l'inclusion des EANA par une formation collective et un entretien individuel initial (OG1). J'ai aussi

proposé un accompagnement des enseignants qui prend en compte les parcours personnels et notamment les représentations qu'ils ont sur les langues et la compétence plurilingue (OG2). Cependant, je n'ai pas pu aller au bout de l'accompagnement individuel dans la mise en exergue des évolutions des représentations personnelles et la conscientisation de sa propre compétence plurilingue. J'ai, en partie, atteint l'OG3 en gérant la spécificité de la formation à des adultes en formation continue car j'ai permis l'adhésion des enseignants au projet en l'ancrant dans leur programmation. Néanmoins, je n'ai pas eu l'occasion de l'ancrer dans les pratiques par la mise en place d'ateliers d'Éveil aux langues.

L'hypothèse 1 de départ a été infirmée : une démarche réflexive des enseignants n'est effectivement possible que grâce à un processus de formation long et en plusieurs étapes et lorsqu'il manque des étapes, la modification des représentations ne peut être qu'amorcée. L'hypothèse 2 sur la prise de conscience individuelle d'une « compétence plurilingue » qui doit permettre aux enseignants de se reconnaître en tant que « plurilingues » et les aider à prendre en compte les variations liées aux différents statuts et usages de la langue ainsi que l'idée d'une compétence partielle et plurielle n'a pu être infirmée. Les BL ont permis une mise à jour des répertoires verbaux des enseignantes, elles ont permis de dégager des pistes pour expliquer et dépasser le sentiment d'insécurité lié à leurs compétences linguistiques ainsi qu'une conscientisation du rôle de la transmission familiale dans leurs rapports aux langues. Cependant, la nécessaire distanciation et la mise en mots manquent à une véritable prise de conscience. La formation a permis de donner un cadre théorique et de rassurer les enseignantes sur leurs compétences mais aurait gagné à être « incarnée » dans les pratiques.

Pour terminer, cette recherche m'a permis de travailler sur les discours des enseignantes c'est-à-dire les postures professionnelles mais aussi les pratiques déclarées. Il serait intéressant d'approfondir la réflexion en proposant une démarche réflexive basée sur les pratiques réelles des enseignants *in situ*. Analyser les interactions exolingues, au sein d'une classe ordinaire entre les élèves et l'enseignant, permettrait de mettre à jour des gestes professionnels non conscientisés et les rapports aux langues qu'ils impliquent. Ce projet de recherche sera celui de mon Master PIF parcours MFEA qui me prépare au métier de formateur. Il intégrera plusieurs références théoriques présentes dans ce mémoire et me permettra d'aller plus loin dans cette éducation au plurilinguisme et je l'espère, de réaliser, cette fois-ci, une démarche complète de formation.

Bibliographie et sitographie

Bibliographie

- Armagnague, M. (2020). « Besoins éducatifs particuliers » et inclusion scolaire des enfants et jeunes migrants ; le grand tâtonnement. In *Allophonie. Inclusion et langues des enfants de migrants à l'école* (Editions Lambert-Lucas, p. 12-22).
- Auger, N. (2005). Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés. *Éditions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication: CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard*.
- Auger, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : Quelles articulations ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174(2), 165-173. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0165>
- Auger, N. (2020). Enseigner à des élèves plurilingues : Vers une didactique inclusive. In *Allophonie. Inclusion et langues des enfants de migrants à l'école* (Editions Lambert-Lucas, p. 135-144).
- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137(1), 117-161.
- Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? *Cnesco, Conférence de Consensus : De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Note des experts*.
- Behra, S., & Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges Crapel*, 39.
- Bemporad, C., & Vorger, C. (2014). « Dessine-moi ton plurilinguisme » : Analyses de dessins entre symbolisation et réflexivité. *Glottopol*, 24, 122-140.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : Perspective ethnologique*. Gallimard.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), 95-105.
- Billiez, J. (2011). Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : Oui mais comment ? *L'Autre*, 12(2), 145-152. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lautr.035.0145>
- Billiez, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : Évolution des recherches et des actions didactiques. *Les Cahiers du GEPE*, 4.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Editions Textuel.
- Bloomfield, L. (1936). Language or ideas ? *Language*, 89-95.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique* (Editions Fayard).
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire et savoir dire* (Presses universitaires de France).
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Editions Didier.
- Cambra Giné, M. (2007). Représentations des futurs étudiants catalans et stages pratiques. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 41, 136-146.
- Carrasco Perea, E., & Piccardo, E. (2009). Plurilinguisme, cultures et identités : La construction du savoir-être chez l'enseignant. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, 19-42.

- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 21(3), 8–20.
- Causa, M. (2005). Déplacement, passages et rencontres des frontières linguistiques dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. *Synergie France*, 4, 212–219.
- Causa, M. (2012a). Le répertoire didactique : Une notion complexe. In *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : Enjeux et questionnements*. (p. 15–72). De Boeck.
- Causa, M. (2012b). Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues. *Diversité Recherches et terrains*, 2.
- Causa, M., & Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? *Français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 69–83.
- Champalle, A., & Galligani, S. (2015). Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : Difficultés et insécurités. In *Accueillir l'enfant et ses langues. Rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Editions Riveneuve. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01974123>
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145–164.
- Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : Levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13(1), 69–112. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0069>
- Commission des Communautés Européennes. (2008). *Livre vert*.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues*. Didier.
- Costa, J., Lambert, P., & Trimaille, C. (2012). Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques : Quelques notions en question. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 6, 226–246.
- Coste, D. (2001). Compétence bi/plurilingue et (in) sécurité linguistique. *L'École Valdôtaine (supplément au n. 54). Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa: l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea (4 settembre 2001)*.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7(7-1).
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G., & Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International*. Editions PUF.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette.
- Dahlet, P. (2008). Les identités plurilingues : Enjeux globaux et partages singuliers. *Plurilinguismes et enseignement—Identités en construction*, 23–45.
- Domp martin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : Une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, 12(2), 162–168. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lautr.035.0162>
- El Euch, S. (2010). L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou hybride ? *Synergies monde*, 7, 41–50.

- Escudé, P. (2020). Rupture « épistémologique » entre la variation du dedans (les langues de France autres que le français, stigmatisées) et la variation du dehors (les langues d'immigration). In *Allophonie. Inclusion et langues des enfants de migrants à l'école* (Editions Lambert-Lucas, p. 208-220).
- Forlot, G. (2009). Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : Des "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 6(6-1).
- Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : Catégorisations et diversité des pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7(7-1).
- Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue : Quels apports en formation des enseignants de langues ? In *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Riveneuve éditions. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01449536>
- Goffman, E., & Kihm, A. (1974). *Les rites d'interaction*. Editions de minuit.
- Goï, C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. SCÉRÉN-CRDP Académie d'Orléans-Tours.
- Goï, C. (2013). L'école au risque de l'altérité linguistique et culturelle : Pour une " nouvelle éducation ". *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 103-122.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation : Introduction à la sociologie interactionnelle* (Editions de minuit).
- Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école : Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 38.
- Kervran, M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 38(1), 27–35.
- Kervran, M. (2012). *Les langues du monde au quotidien : Une approche interculturelle : Cycle 2*. SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Rennes.
- Knowles, M. S. (1990). *L'Apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Ed. d'Organisation.
- Kristof, A. (2004). *L'Alphabète, récit autobiographique*. Zoé.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Armand Colin.
- Leclaire, F., & Lematre, B. (2015). Dépasser les frontières pour re-tisser les liens : L'éveil aux langues en contexte thérapeutique. In *Accueillir l'enfant et ses langues : Rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. (p. 45-66). Editions Riveneuve.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Editions Grasset.
- Macaire, D., & Reissner, C. (2019). Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes ... : Comment articuler les différentes langues de l'élève ? *CNESCO Conférence de consensus Note des experts*, 74.
- Maingueneau, D. (1992). Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours. *Langages*, 105, 114–125.
- Maire Sandoz, M.-O., Simon, D. L., & Lambert, P. (2011). Portes ouvertes à l'école : Accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s. *L'Autre*, 12(2), 169-177. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/autr.035.0169>
- Mairesse, Y. (2014). Ma posture éthique comme formateur. *Gestalt*, 1, 89–90.
- Marchadour, M. (2019). Plurilinguismes et élèves «allophones» en France : Ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1, 63–87.

- Marie-Rose, M., Peiron, J., & Peiron, D. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Bayard.
- Mendonça Dias, C. (2018). Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire. *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 14, 67–95.
- Mendonça Dias, C., Azaoui, B., & Chnane-Davin, F. (2020). Formation des enseignants en charge d'élèves allophones d'hier à aujourd'hui : Quelles perspectives ? In *Allophonie. Inclusion et langues des enfants de migrants à l'école* (Lambert-Lucas, p. 123-140). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02471796>
- Ministère de l'Education Nationale. (1970). *Circulaire n°IX70-37 du 13/01/1970 Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2002a). *Circulaire n° 20026063 du 20/03/2002 Modalités d'inscription et de scolarité des élèves de nationalité étrangère du premier et second degrés*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2002b). *Circulaire n°2002-100 du 25/04/2002 Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*.
- Ministère de l'Education nationale. (2006). *Socle commun des compétences*.
- Ministère de l'Education nationale. (2012a). *Circulaire n° 20126143 du 2/10/2012 Organisation des CASNAV*.
- Ministère de l'Education nationale. (2012b). *Circulaire n°20126141 du 2/10/2012 Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.
- Ministère de l'Education nationale. (2013). *Loi de Refondation de l'école*.
- Ministère de l'Education nationale. (2015). *Programmes du Cycle 2*.
- Ministère de l'Education nationale. (2019). *Bulletin Officiel du 25/07/29 Certification DNL*.
- Ministère de l'Education nationale. (2020). *Arrêté CAPEFE du 4/02/2020*.
- Molinié, M. (2010). Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux. In *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue* (p. 99-124.). L'Harmattan. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474577>
- Moore, D., & Coste, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moro, M., Simon, A., Rakotomalala, L., Bennabi Bensekhar, M., & Rezzoug, D. (2015). Le bilinguisme, le plurilinguisme : Une richesse pour tous, à l'école, en clinique, dans la société. In *Accueillir l'enfant et ses langues : Rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (Editions Riveneuve, p. 25-42).
- Nathalie Thamin. (2015). Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves 'en difficulté de langage' dès la maternelle : Pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté'. In *Accueillir l'enfant et ses langues : Rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. (Editions Riveneuve, p. 141–66).
- Paquay, L., De Cock, G., & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. In *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (Presses universitaires de Louvain, p. 11-29).
- Parlement Européen. (2009). *Résolution*.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 3, 13–20.
- Perregaux, Christiane. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : Vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 173–182.
- Perregaux, Christine. (2009). Le « Sac d'histoires », un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac. *Babylonia*, 4, 74–77.

- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant (4e éd.)*. Editions ESF.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2019). *Les histoires de vie*. Presses universitaires de France.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences Humaines.
- Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? *Hommes et migrations*, 1182.
- Sibony, D. (2017). *Entre-deux. L'origine en partage*. Le Seuil.
- Simon, D. L., Cacciali, P., & Maire-Sandoz, M.-O. (2015). Une indienne au collège. Quand démarches de soins et didactique du plurilinguisme s'en mêlent. In *Accueillir l'enfant et ses langues : Rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. (p. 73-94). Riveneuve éditions. <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02075989>
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, 127–140.
- Stratilaki-Klein, S., & Nicolas, C. (2020). Représentations et pratiques enseignantes liées au plurilinguisme des élèves. In *Allophonie. Inclusion et langues des enfants de migrants à l'école* (p. 110-120).
- Thamin, N., & Simon, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de «biographies langagières». *Carnet d'atelier de sociolinguistique*, 4, 15-33.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Presses universitaires de France.
- Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde*. Hachette éducation.

Sitographie

- <http://casnav.ac-lyon.fr/> (consulté le 24/06/2020)
- <https://www.reseau-canope.fr/> (consulté le 17/06/2020)
- <https://eduscol.education.fr/> (consulté le 17/06/2020)
- <http://eole.irdp.ch/eole/> (consulté le 17/06/2020)
- <https://carap.ecml.at/> (consulté le 18/06/2020)
- <https://www.education.gouv.fr/> (consulté le 17/06/2020)
- <http://www.cnesco.fr/> (consulté le 17/06/2020)
- <https://www.edilic.org/#!> (consulté le 17/06/2020)
- <https://www.ac-paris.fr/> (consulté le 17/06/2020)
- <https://www.dulala.fr/> (consulté le 17/06/2020)
- <https://www.polville.lyon.fr/> (consulté le 04/06/2020)
- <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/> (consulté le 10/06/2020)

Table des annexes

Annexe 1 Projet initial d'Éveil aux langues	87
Annexe 2 Projet d'Éveil aux langues Cycle 2 présenté aux enseignantes.....	89
Annexe 3 Projet Tour du Monde CE1	92
Annexe 4 Conventions pour la transcription des entretiens compréhensifs	94
Annexe 5 Biographie langagière de L1	95
Annexe 6 Questionnaire Éveil aux langues	98
Annexe 7 Guide d'entretien compréhensif.....	102
Annexe 8 a Power point de la formation	103
Annexe 8 b Déroulé de la formation	112
Annexe 9 Questionnaire sur la formation.....	114
Annexe 10 Bilan des ateliers	116
Annexe 11 Fiche synthétique individuelle pour auto-confrontation – Exemple pour L4.....	117
Annexe 12 Questionnaire L2.....	118
Annexe 13 Questionnaire L3.....	120
Annexe 14 Questionnaire L4.....	122
Annexe 15 Questionnaire L5.....	124
Annexe 16 Questionnaire L6.....	126
Annexe 17 Entretien L2 E1L2.....	128
Annexe 18 Entretien L3 E1L3.....	132
Annexe 19 Entretien L4 E1L4.....	136
Annexe 20 Entretien L5 E1L5.....	142
Annexe 21 Entretien L6 E1L6.....	146
Annexe 22 Récapitulatif des répertoires verbaux des enseignantes	151
Annexe 23 Commentaires réalisés par la formatrice post-formation (le 20/02/2020).....	155
Annexe 24 Réponses aux questionnaires sur la formation.....	157

Annexe 1

Projet initial d'Éveil aux langues

Durant l'année scolaire 2018-2019, j'ai réalisé des ateliers d'Éveil aux langues avec 2 classes de CM2 cette école en REP durant la Semaine des Langues³⁹. Les ressources ont été tirées pour la plupart du projet *ELODIL*.

À cette occasion, nous avons réalisé sur une première journée 4 ateliers tournants gérés par les maîtresses et par 2 AVS⁴⁰.

➤ Écoute de chansons dans diverses langues

Les élèves écoutent différentes chansons dans différentes langues (langues minorées et langues plus connues), les répertoires sont variés (jazz, berceuse, chansons pour enfants...). Les élèves sont amenés à trouver de quelle langue il s'agit. L'enseignante guide la recherche par les mots transparents (pour certaines langues entendues : espagnol, anglais ...) et des sonorités caractéristiques (très gutturales pour l'allemand par exemple). Ils sont invités à s'exprimer sur ces langues et faire des liens avec des langues qu'ils connaissent.

➤ Fleur des langues

Les élèves doivent réfléchir aux langues présentes dans leur environnement (les langues que l'élève parle, celles qu'il comprend, celles qu'il a déjà entendues, celles qu'il a envie d'apprendre ...) Ensuite, chaque élève fabrique SA fleur des langues personnelle (genre de biographie langagière de l'élève, chaque pétale symbolisant son rapport à une langue). Ce projet permet aussi développer des compétences artistiques.

➤ Cris des animaux

Au cours de cet atelier, les élèves sont amenés à réfléchir sur la diversité des sons qui existent dans différentes langues par l'écoute de sons représentant des cris d'animaux. Pour chacun des sons, les élèves identifient l'animal qui correspond au son, ainsi que la langue. Ensuite,

³⁹ 4^{ème} édition en 2019, événement national qui met en lumière la diversité linguistique dans les écoles

⁴⁰ Auxiliaire de Vie Scolaire

ils participent à un jeu en équipe dans lequel chaque joueur doit, à tour de rôle, dire une onomatopée tandis que les autres joueurs doivent identifier l'animal et la langue.

➤ Dire bonjour dans toutes les langues (vidéo ELODIL)

Les élèves découvrent les langues parlées sur la Terre et dans leur classe. Ils visionnent d'abord des séquences vidéo qui présentent des enfants disant « Bonjour » dans 17 langues différentes et associent les prénoms des enfants aux bonjours leur correspondant. Les élèves écoutent une seconde séquence vidéo qui présente les mêmes enfants précisant la langue dans laquelle a été dit le bonjour et un des pays où cette langue est parlée.

Annexe 2

Projet d'Éveil aux langues Cycle 2 présenté aux enseignantes

Historique

L'Éveil aux langues est une approche qui date des années 90, elle consiste à amener chaque élève à travailler sur plusieurs langues, de tout statut (régionales, nationales, autochtones, de migrants, de l'environnement immédiat ou éloigné) enseignées ou non à l'école.

Objectifs

Ils concernent les EANA et les élèves des classes ordinaires.

- Valoriser les répertoires plurilingues des élèves allophones afin de les inscrire dans une vision non déficitaire de leurs compétences et ainsi développer l'estime d'eux-mêmes
- Éveiller à la diversité linguistique : faire découvrir aux élèves l'existence de langues parfois très différentes de celles qu'ils connaissent ce qui permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'esprit critique
- Reconnaître les langues des élèves pour reconnaître leurs identités plurielles afin qu'ils aient le sentiment d'appartenance à la société et ce dans le cadre d'une formation de la personne et du citoyen

Domaines du Socle Commun des Compétences de 2015

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer « Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale »

Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen « Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres »

Compétences du Cycle 2

L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect.

1. Les activités d'Éveil aux langues

Les ressources sont tirées pour la plupart du projet *Les langues du monde au quotidien* de Martine Kervran

Nous pouvons réaliser sur une journée 4 ateliers tournants gérés par les maîtresses.

- Écoute de comptines/chants dans diverses langues

Les élèves écoutent différentes chansons dans différentes langues (langues minorées et langues plus connues), les répertoires sont variés (jazz, berceuse, chansons pour enfants...). Les élèves sont amenés à trouver de quelle langue il s'agit. L'enseignante guide la recherche par les mots transparents (pour certaines langues entendues : espagnol, anglais ...) et des sonorités caractéristiques (très gutturales pour l'allemand par exemple). Ils sont invités à s'exprimer sur ces langues et faire des liens avec des langues qu'ils connaissent.

- Fleur des langues

Les élèves doivent réfléchir aux langues présentes dans leur environnement (les langues que l'élève parle, celles qu'il comprend, celles qu'il a déjà entendues, celles qu'il a envie d'apprendre ...) Ensuite, chaque élève fabrique SA fleur des langues personnelle (genre de biographie langagière de l'élève, chaque pétale symbolisant son rapport à une langue). Ce projet permet aussi développer des compétences artistiques.

- Cris des animaux

Au cours de cet atelier, les élèves sont amenés à réfléchir sur la diversité des sons qui existent dans différentes langues par l'écoute de sons représentant des cris d'animaux. Pour chacun des sons, les élèves identifient l'animal qui correspond au son, ainsi que la langue. Ensuite, ils participent à un jeu en équipe dans lequel chaque joueur doit, à tour de rôle, dire une onomatopée tandis que les autres joueurs doivent identifier l'animal et la langue.

- Bon anniversaire

Dans un premier temps, les élèves sont confrontés à la diversité sonore des langues à travers la présentation d'une formule usuelle « bon anniversaire » dans 6 langues différentes. Puis on leur demande d'essayer de transcrire ces formules et de les comparer avec leur écriture effective. Les discussions auxquelles les activités donnent lieu permettent de faire émerger la notion d'écritures alphabétiques et non alphabétiques.

Les maîtresses font échanger les élèves sur leurs impressions et pointe des éléments possibles d'ancrage au niveau de la compréhension (mots, intonation, mimiques ...). Elles mettent en valeur des éléments liés aux sonorités des langues.

2. Le dispositif dans le cadre de mon mémoire de recherche Didactique des Langues

Ma recherche concerne la formation des enseignants et l'Éveil aux langues. Pour cela, j'aimerais proposer 4 temps :

- Un premier temps *d'entretien individuel* (30-45 minutes) avec chaque enseignante : il permettra de recueillir les représentations des enseignantes concernant les langues de leurs élèves allophones ou pas. *Selon vos disponibilités avant le projet.*
Il serait aussi intéressant de recueillir les représentations des élèves en amont avec une activité tirée de l'ouvrage de Martine KEVRAN
- Un deuxième temps de *formation collective* (1heure) : il permettra de présenter les concepts, outils et le déroulement du projet. *Selon vos disponibilités avant le projet.*
- La mise en place du projet durant la semaine du 10 février 2020.
- Un dernier temps *d'entretien individuel* avec chaque enseignante pour faire le bilan des apports/limites de l'action. *Selon vos disponibilités après le projet*

Annexe 3

Projet Tour du Monde CE1

Compétences et objectifs travaillés

Questionner le monde

- Espace : situer un lieu sur une carte ou un globe
- Explorer les organisations du monde : comparer des modes de vie de différentes cultures

Identifier et situer les 5 continents.

Découvrir des paysages, des cultures appartenant à différents continents et pays du monde

Collecter des cartes postales : relever les caractéristiques du pays, le repérer sur une carte

Maîtrise de la langue – langage oral

- Dire pour être entendu et compris
- Étudier et présenter une poésie autour des 5 continents

Maîtrise de la langue – lecture

- Comprendre un texte
- Lire à haute voix
- Pratiquer différentes formes de lecture : lecture suivie ou offerte d'albums ou documents

Éducation musicale

- Décire et comparer des éléments sonores
- Comparer des musiques et identifier des ressemblances et des différences

Écouter des musiques du monde caractéristiques d'un pays

Arts plastiques

- S'approprier quelques œuvres de domaines et d'époques variées appartenant au patrimoine mondial et national
- S'ouvrir à la diversité des pratiques et cultures
- Mener à terme une production
- Formuler ses émotions

Découvrir des arts caractéristiques des pays du monde

Enseignement moral et civique

- Réaliser un projet collectif
- Associer les élèves à l'élaboration et la mise en œuvre de projets

EPS

- S'exprimer devant les autres par une présentation artistique « Danses du monde »

Actions

- Réception de cartes postales (mappemonde avec les cartes postales)
- Arts plastiques : production d'œuvres pouvant représenter un pays, un continent (masques africains, cerisier japonais, koinobori, totems, origami ...)
- Dégustations de produits (avec implication des familles)
- Exposition autour d'un continent invitation des familles
- Poésie par thème
- Lecture d'album, de contes, de documentaires sur un continent (emprunt à la bibliothèque)
- Écoute musicale
- Chorale : chansons dans différentes langues

Annexe 4

Convention pour la transcription des entretiens compréhensifs (à partir du groupe de recherche IDAP)

Les tours de paroles

- Un retour à la ligne à chaque nouveau tour de parole et une numérotation des tours
- Les chevauchements de parole sont indiqués par un soulignement
- Le silence est signalé comme une pause dans le discours avec une croix +

Pause 1 à 2 secondes + Pause plus longue 3 à 4 secondes ++

Pause de 5 secondes +++ Pause au-delà de 5 secondes, de la durée entre parenthèses

Anonymat des locuteurs : L pour locuteur

Le matériau verbal :

Transcription orthographique (inutile d'avoir recours à la transcription phonétique pour ces entretiens compréhensifs)

- Le recours à d'autres langues est mis en évidence par le signe *
- Les segments inaudibles par des X le nombre de X correspondant au nombre de syllabes
- Les hésitations, inachèvements, corrections, répétitions sont signalés par des tirets
-

La prosodie

- Les intonations montantes sont indiquées par une ↑ les descendantes par ↓
- L'accentuation d'une expression, d'un mot ou d'une syllabe est mise en évidence par l'usage de majuscules
- L'allongement syllabique est matérialisé par des doubles points : dont le nombre indique son caractère plus ou moins prononcé

Le non-verbal et le paraverbal

Ils sont indiqués entre parenthèse et en italique (rires)

Annexe 5

Biographie langagière de L1

Aussi loin que je m'en souviens, les langues m'ont toujours attirée et m'ont définie. Elles ont permis et ont rendu difficile ma construction identitaire. Je peux considérer qu'à 45 ans je suis toujours et serai encore longtemps dans cet entre-deux dont parle Sibony ... même si ma relation à mes langues et à mes cultures s'est apaisée.

Mes parents sont marocains et sont arrivés dans les années 70 en France. Des employeurs français sont venus chercher mon père, dans son douar près de la frontière algérienne, pour aider à construire la France. Il est arrivé d'abord seul, a travaillé pendant plusieurs années et nous a ramenés ensuite ma mère, mes deux grandes sœurs et moi (j'avais deux mois). Je suis donc née au Maroc et ai grandi en France – on peut donc dire que j'étais allophone dans la mesure où mes parents me parlaient en berbère et que je ne comprenais pas le français quand je suis entrée en maternelle. Depuis peu, j'ai conscientisé que j'étais une allophone – pour moi mes deux grandes sœurs qui avaient 7 ans et 4 ans lorsqu'elles sont arrivées en France étaient marocaines et donc allophones mais pas moi. Moi j'avais grandi « entièrement » en France et ne gardais aucun souvenir du Maroc, j'étais beaucoup plus française qu'elles ...

Je me souviens avoir essayé de m'enfuir un jour de l'école maternelle dans laquelle je ne me sentais pas à l'aise. J'ai le souvenir d'une grande incompréhension de ce qu'il se passait autour de moi, je sortais des jupons de ma mère et tout cela semblait si nouveau : cette langue, tous ces enfants et adultes que je ne comprenais pas, l'univers de l'école. Plus tard, lorsque j'ai été en âge de savoir lire voici ce que j'ai découvert dans mon carnet de santé :

(Pages à remplir)

Examen pratiqué le : 22.5.19	Age : 3 ans 10 mois
EXAMEN SOMATIQUE	EXAMEN PSYCHOMOTEUR
Poids : 15,100	Taille : 98 cm
Propreté : diurne oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>	nocturne oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
Examen général : <u>Bon état général</u>	Langage : <u>Problème de bilinguisme</u>
	Comportement à l'école : <u>Bien adaptée</u>

A 3 ans et 10 mois j'étais bien adaptée ... mais j'avais un problème de bilinguisme – c'était en 1979. Je me souviens aussi qu'à l'école primaire, j'appelais la maîtresse « yema » qui veut dire « maman » en berbère et que j'en étais mal à l'aise. Aujourd'hui, je me demande quel rôle a joué l'école dans ma construction identitaire ? comment m'a-t-on fait comprendre que c'était un « problème » d'être bilingue ? qu'est-ce qui a été dit ou pas et qui a participé à ce que je suis devenue ?

Très bonne élève et sérieuse, j'avais du mal à trouver ma place au collège. Je n'utilisais pas la langue du quartier et parlais le « bon français ». Certains garçons de mon quartier m'appelaient « la française » pour me taquiner, j'avais hâte de quitter le collège pour le lycée qui fut une libération. Au lycée, j'ai découvert l'anglais et l'espagnol, j'adorais ces enseignements pour lesquels j'avais des facilités. Je voulais voyager et faire le tour du

monde pour découvrir d'autres cultures qui me faisaient rêver et puis je voulais partir de chez moi pour m'émanciper. Contre l'avis de mes professeurs, j'ai opté pour un BTS Commerce International qui me donnait la possibilité d'effectuer un stage à l'étranger et de continuer à parler l'anglais et l'espagnol.

Après ce BTS, j'ai pu partir pendant un an à Barcelone où j'ai découvert, entre autres, le catalan et les relations conflictuelles qu'il pouvait entretenir avec le castillan que j'avais appris à l'école et que j'aimais tant. Je ne comprenais pas ces conflits qui me semblaient vains et ces catalans qui méprisaient les andalous et leur castillan Je n'ai jamais fait le parallèle entre la situation du catalan et celle du berbère à l'époque, c'est-à-dire d'une langue qui a souffert de discrimination. Mon identité berbérophone n'était pas pleinement assumée : je me souviens que le fait de parler berbère était un problème lorsque nous allions au Maroc. Je ne comprenais pas les gens parler arabe et ne pouvais communiquer avec eux. J'ai reproché à mes parents de nous avoir appris cette langue « inutile » et utilisée uniquement en famille et à la campagne. J'avais tout de même de l'affection pour la langue de mes parents que je trouvais plus douce et mélodieuse que l'arabe. Aujourd'hui, je l'analyse avec l'éclairage de cette diglossie qui existe au Maroc et c'est avec délice que je parle le berbère avec mes parents ou mes sœurs.

J'ai voulu continuer mes études et ai intégré une licence et ensuite une maîtrise LEA. J'ai pu partir dans plusieurs pays anglophones et hispanophones ce qui fut à chaque fois un vrai plaisir de découvrir, de comparer et de me rendre compte de la relativité de toute culture. J'ai toujours fait des liens entre les langues que j'ai apprises, me suis rendue compte des interférences qu'il pouvait y avoir, de la nécessité de les pratiquer pour ne pas les oublier - de la place qu'une langue peut prendre et être concurrencée par une autre langue dès qu'elle est délaissée. J'ai trouvé des mots arabes en espagnol, des mots espagnols en berbère, des mots français dans l'arabe ... toute cette liberté et ces interpénétrations m'ont appris que les barrières sont des créations humaines et que les langues par essence sont métissées. En tant que professeur des écoles, j'ai obtenu l'habilitation en anglais que 8 ans après ma titularisation, dans une classe de maternelle. J'enseignais tout de même l'anglais même si cela ne faisait pas partie de mes priorités. Cela a été un vrai plaisir de jouer et lire des albums dans une autre langue.

Après une année en maternelle et nouvellement mariée, je suis allée enseigner en Egypte au Caire. J'avais une grande admiration pour cette nation qui produit des œuvres cinématographiques et littéraires en arabe et je voulais voir de plus près « la vraie arabité » en comparaison à l'arabité du Maghreb que beaucoup d'arabes jugent incomplète (il ne s'agirait pas du vrai arabe mais d'un « dialecte »). J'ai alors découvert que les égyptiens parlaient aussi un « dialecte » qui n'était pas l'arabe littéraire même s'il s'y rapprochait et que le berbère était aussi présent dans ce pays ... Au bout de 2 mois, j'ai écourté l'expérience avec mon mari pour aller directement au cœur de cette identité arabe : notre pays d'origine le Maroc. J'y suis restée 7 ans pour apprendre l'arabe et découvrir une part de mon identité que j'avais souvent refoulée.

Au Maroc, j'ai découvert ma marocanité et me suis installée dans mon identité française. Cette marocanité n'était pas un fardeau ni un obstacle à être moi-même : je pouvais être française ET marocaine. En France, j'avais eu l'impression pendant des années de devoir choisir. J'ai appris à parler suffisamment l'arabe pour me faire comprendre en le mélangeant au français comme cela se fait à Casablanca et j'ai joué à être de là-bas pendant plusieurs années. Mes deux premiers enfants y sont nés... Le mal du pays « l'ghorba »

qu'avaient ressenti mes parents, je l'ai aussi vécu mais dans l'autre sens. J'ai alors mieux compris à quel point cela est difficile de perdre tous ses repères et s'intégrer dans un nouveau pays même si pour moi, il était familier. Les processus d'acculturation sont tels qu'on a l'impression de « se perdre » et devenir quelqu'un d'autre ...Je comprends mieux les replis identitaires pour pallier ce sentiment de ne plus être de là-bas sans tout à fait être d'ici.

De retour en France, j'ai passé le DAEFLE, la certification FLS et ai obtenu un poste en UPE2A. J'ai ensuite obtenu un congé de formation pour le Master 2 DDL. Ce Master m'a permis de mettre des mots sur des situations que j'ai vécues et d'obtenir des réponses à de nombreuses questions que je me posais. Et puis, il m'a permis d'accéder à un non-jugement. Le non-jugement pour les différents usages de la langue, pour les (mes) compétences partielles que nous avons tous. Je travaille à arriver au non-jugement des acteurs de l'école qui peuvent stigmatiser ces élèves plurilingues et leurs langues, j'essaie en tout cas de désamorcer les réactions (trop) affectives qui sont liées à mon parcours

Peut-être aussi que mes choix professionnels procèdent aussi à une volonté de réparation ... participer à ce que « le bilinguisme ne soit plus un problème ». Je dois y être attentive et insuffler l'énergie et la conviction juste nécessaires pour réussir à modifier des représentations, à mon échelle.

Annexe 6

Questionnaire Éveil aux langues

1 – Vous êtes une femme un homme

2 – Votre âge
 entre 20 et 30 ans entre 30 et 45 ans entre 45 et plus

3 – Votre ancienneté dans l'Éducation Nationale

.....
.....

4 – Vous enseignez en

Maternelle CP CE1 CE2 CM1
CM2 Autre

5 – Quelle est votre formation initiale ?

.....
.....

6 – Avez-vous suivi des formations en Français Langue Étrangère et Seconde (universitaire, dans le cadre du PAF, etc ...)

.....
.....

7 – Avez-vous obtenu la certification complémentaire en Français Langue Seconde ?

OUI NON

8 – Avez-vous validé des certifications en langue étrangère (langue et niveau du CECRL) ?

OUI NON Si oui lesquelles ?

.....

9 – Parlez-vous d'autres langues que le français ?

OUI NON Si oui lesquelles ?

.....

10 – Que pensez-vous du fait de parler plusieurs langues ?

.....
.....

11 – Quelle est votre définition du plurilinguisme ?

.....
.....

12 – Dessinez le cerveau d'un élève plurilingue.

14 – Pensez-vous important de tenir compte des connaissances linguistiques et culturelles des élèves ?

OUI NON

Si oui, pourquoi ?.....

Si non, pourquoi ?.....

15 – Utilisez-vous les connaissances linguistiques de vos élèves dans l'enseignement du français et/ou dans les autres disciplines scolaires ?

OUI NON

Si oui, comment procédez-vous ?.....

Si non, pourquoi ?

16 – Plusieurs expressions sont utilisées dans le système éducatif pour désigner les enfants venant de l'étranger et scolarisés en France. Parmi les différentes expressions ci-dessous, laquelle ou lesquelles employez-vous ? Cochez la ou les cases correspondantes.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> primo-arrivants | <input type="checkbox"/> nouveaux arrivants |
| <input type="checkbox"/> élèves de nationalité étrangère | <input type="checkbox"/> enfants étrangers |
| <input type="checkbox"/> migrants | <input type="checkbox"/> enfants nouvellement arrivés en France |
| <input type="checkbox"/> enfants d'origine étrangère | <input type="checkbox"/> élèves allophones |
| <input type="checkbox"/> élèves FLE | |

Parmi ces expressions cochées, laquelle utilisez-vous majoritairement ? Justifiez votre choix.

.....
.....

17 – Depuis 2012, l'Education Nationale utilise l'expression « élève allophone nouvellement arrivé » (EANA). Connaissez-vous cette expression ?

OUI NON

Si vous la connaissez et l'utilisez, pourriez-vous en expliquer les raisons ?

.....
.....

18 – Savez-vous ce qu'est une UPE2A ?

OUI NON

Si oui, quelles sont ses missions ?

.....
.....

19 – Avez-vous déjà eu un élève allophone dans votre classe ?

OUI NON

20 – Donnez votre définition de l'inclusion

.....
.....

21 - Lorsqu'un élève allophone est inscrit dans sa classe d'âge, pensez-vous que cela soit bénéfique pour lui ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

.....

22 – Êtes-vous d'accord avec l'affirmation « un élève allophone est un élève en difficulté » ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

.....

23 - Avez-vous déjà signalé des élèves allophones au RASED ?

OUI NON

Si oui pour quelles raisons ?

.....
.....

24 – Que dites-vous à un élève qui parle sa langue en classe ?

.....
.....

25 – Que dites-vous à un élève allophone qui utilise, dans une même phrase, des mots en français et dans sa langue ?

.....
.....

26 – Savez-vous si vos élèves parlent d'autres langues que le français ?

OUI NON

Si oui, combien d'élèves ?

.....

Précisez les langues parlées.

.....

27 – Enseignez-vous une langue étrangère à vos élèves ?

OUI NON

Si oui, laquelle ?

.....

28 - Vous sentez-vous à l'aise avec cet enseignement ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

.....

.....

29 – Que conseillez-vous aux parents d'élèves allophones sur l'usage du français à la maison ?

.....

.....

30 – Pensez-vous que le fait que les parents allophones parlent une autre langue que le français soit une barrière à la communication avec eux ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

.....

.....

Annexe 7

Guide d'entretien compréhensif

1. Consigne de départ

Afin de concevoir une formation adaptée pour le projet d'Éveil aux langues dans votre école, j'aimerais connaître votre vécu concernant les langues.

De façon générale, quel est votre relation aux langues ?

La relation aux langues : le plaisir à entendre, reconnaître d'autres langues, à communiquer en se servant de plusieurs langues

2. Thèmes à aborder

- Pratiques langagières

Quelles langues comprenez-vous ?

Quelles langues parlez-vous ?

Quelles langues écrivez-vous ?

Quelles langues reconnaissez-vous ?

Où avez-vous appris ces langues ? En famille ? A l'école ? Au collège ? Au lycée ? A l'université ? Au travail ?

Où avez-été en contact avec ces langues ? À l'étranger ? Au cours d'activités bénévoles ? Personnelles ?

Quelles langues aimeriez-vous apprendre ?

- Compétences/ apprentissage en langues

Si vous deviez communiquer dans ces langues, est-ce que vous pourriez le faire sans difficulté ?

Ou bien est-ce que vous devriez d'abord relire des textes ? Voir des films ? Écouter la radio ?

Est-ce que vous devriez les réapprendre avec une méthode ? Un support ?

Est-ce que vous utilisez ces langues ? Dans quelles situations ?

Diapositive 3

Et si on jouait ?

- Répondre à ces questions par groupes de 2 tirées de « Le plurilinguisme en questions » Abécédaire quizz Virginie Kremp / Maryse Adam-Maillet
- **A** - Qu'est-ce qu'une personne Allophone ?
- **C** - Que faire du Contact des langues ?
- **F** - Langue Française pourquoi tant de passion ?
- **L** - Les mots langue et langage sont-ils équivalents ?
- **M** - Y a-t-il un rapport entre compétence plurilingue et médiation ?
- **P** - A quoi reconnaît-on une personne plurilingue ?
- **Q** - Et si l'on remettait le plurilinguisme en questions ?
- **Z** - Pourquoi rester zen face à la diversité linguistique ?

- Réponses des enseignantes :
- Allophone:
- Contact des langues :
- Langue Française :
- Langue et langage :
- Médiation :
- Plurilingue :
- Questions :
- Zen :

Diapositive 4

Réponses au quizz

A

Réponse 3
Le mot « allophone » se construit avec le préfixe grec « allo » qui évoque la notion de différence. L'idée d'« autre », ainsi qu'évoque la racine « phos » qui veut dire « voix ».

La personne allophone est entrée dans la langue dans une autre langue que la langue majoritaire de son milieu social ; c'est le cas, par exemple, d'un enfant de parents germanophones ou arabophones qui arrive à l'école en France. De la même manière, un parent francophone qui éduque son enfant en français mais qui vit au Japon ou en Iran élève un enfant allophone.

Utilisé par les personnels de l'Éducation nationale depuis un texte officiel datant de 2012, le mot souligne la richesse des ressources que sont les langues maternelles et premières des familles en mobilité ou en migration.

Les enfants entrant à l'école doivent pouvoir mobiliser ce précieux capital linguistique pour entrer dans la langue française. Désigner un élève comme « allophone », c'est valoriser positivement sa maîtrise du langage et ses compétences déjà acquises en langues.

C

Réponse 3
Les États imposent des langues officielles qui garantissent l'unification politique. Cependant, les langues se côtoient dans le cerveau des individus qui les transposent et les transmutent, de la même façon qu'elles se situent sur les territoires géographiques. Il arrive que le contact entre plusieurs langues permette l'invention de nouveaux parlers, propres à certains groupes sociaux, voire qu'il fabrique de nouvelles langues.

Concernant les personnes bilingues, le contact, produit dans les mêmes zones cérébrales, donne souvent lieu à l'alternance codique : les deux langues apparaissent dans le discours, parfois dans une même phrase.

Du point de vue de l'apprentissage du langage vivantes à l'école, on est passé de la représentation cloisonnée du « bain linguistique » sans étayage à son contraire : les élèves sont encouragés en permanence aux activités de médiation, qui permettent la comparaison consciente des langues, en particulier grammaticale et lexicale. Les acquisitions linguistiques et langagières sont traitées accidentées et redondantes, les élèves n'apprennent plus seulement « une langue », mais ils apprennent à apprendre une langue.

M

Réponses 1, 2
Le Cadre européen commun de référence pour les langues reconnaît la médiation comme une activité langagière de haut, qu'il s'agit de reformuler un propos dans une même langue, ou encore de le traduire dans une autre.

La médiation fait appel à des compétences linguistiques et culturelles approfondies pour rendre compte des idées, des situations, des émotions, des objectifs attachés à l'expression.

Les personnes plurilingues, capables d'habiter le monde dans plusieurs langues et de connaître différentes logiques d'interprétation de l'expérience, sont souvent championnes de la médiation.

Au-delà de l'aspect linguistique, la médiation peut revêtir une fonction sociale importante, dans l'événement ou la résolution des conflits. La compétence plurilingue permet d'avoir plusieurs points de vue de valeur égale sur une réalité semblable. Elle invite à se décentrer et constitue sans doute un vecteur d'apaisement et de tolérance.

En éducation, parler sur le plurilinguisme, c'est non seulement parler sur l'agilité intellectuelle, mais aussi sur la médiation, la coopération, la sécurité et le paix.

P

Réponses 1, 2, 3, 4
Nous sommes tous des êtres pluriels, traversés par plusieurs cultures, paternelle, maternelle, scolaire, associative, citoyenne, professionnelle, etc. qui évoluent avec les événements politiques et sociaux. Nous utilisons aussi plusieurs variantes d'une même langue : celle de l'école, celle de notre famille, celle de nos amis, qui s'expriment parfois différemment selon les régions ou leur origine.

Nous empruntons ici ou là des mots, des gestes, des expressions. Nous apprenons des langues étrangères, nous écoutons et fredonnons des chansons en anglais, en arabe, en espagnol, etc.

Nous regardons des émissions et des films en version originale, nous voyageons, nous rencontrons d'autres personnes avec qui nous essayons de communiquer, par des gestes, des mots, des attitudes. Au-delà et au-delà de notre langue maternelle, nous nous ouvrons au plurilinguisme. Contrairement à l'opinion courante, le plurilinguisme ne se limite pas à la maîtrise parfaite de plusieurs langues, mais implique la capacité à exprimer, créer, interroger, à des degrés divers, dans plusieurs langues ou variantes.

F

Réponses 2, 4
La langue française est ardemment défendue par la France à l'étranger au nom du plurilinguisme et de la Francophonie. Langue des droits de l'homme, de la liberté, elle est langue officielle à l'ONU, à la Commission européenne, à la Cour internationale de justice, ainsi que dans 32 pays.

Le français est parlé dans un vaste espace francophone mondial, par plus de 280 millions de locuteurs, ce qui en fait la cinquième langue parlée au monde, en contact avec des centaines d'autres.

Le français est codifié depuis des siècles. Sous la centralisation royale puis républicaine. Sa structure orthographique rend son acquisition longue et soignée à l'école. La complexité de cette langue, l'écart entre les normes orales et écrites, font d'elle un objet ludique et attachant.

En France, la question de la langue enfante souvent les discussions. On ne peut ainsi la décrire comme une véritable religion d'État, ayant réalisé l'unité politique du pays en repoussant d'abord les langues régionales, puis celles de la migration.

Histoire politique riche et longue, idéologie et complexité formelle concourent à faire du français un objet de passion.

L

Réponses 2, 4
« Langue » et « langage » proviennent de la même racine latine, *lingua*, mais n'ont pas la même signification. « Langue » renvoie à la capacité propre au humaine de la parole articulée, tout en désignant aussi des systèmes de signes graphiques, artistiques, etc. caractéristiques de l'humanité. En effet, il semble bien que notre espèce soit la seule à s'exprimer par la représentation symbolique.

« Langue » quant à lui, évoque un code linguistique spécifique partagé par une communauté. Le « langage » en tant que parole articulée est universel, mais il ne peut s'actualiser en « langues » que dans une « langue » particulière.

Or, il arrive que l'on confonde la langue (Gauguin) et l'exemple (Gauguin). C'est parfois le cas en éducation. Ainsi, on parle, à l'école maternelle, de l'acquisition du « langage » alors qu'on évoque en fait l'appropriation de la seule « langue » française de socialisation. On encoure en fait une difficulté de « langage » uniquement référée au français sans interroger sur les autres langues éventuelles de l'enfant.

Pourtant, le petit enfant plurilingue émergeant en entre dans le langage dans une des langues à familiarité « autre » que le français avec ses débits sonores. C'est pourquoi l'apprentissage du français à l'école sans d'abord plus porter que l'on s'impose comme des compétences langagières que l'enfant a commencé à construire : on l'enseigne alors comme une langue vivante, en contact avec d'autres.

Q

Réponses
La question du recensement des langues, même à l'échelle où nous disposons de moyens très puissants pour voyager et pour étendre nos connaissances, reste complexe, car elle est autant politique que scientifique.

À partir de quand une variation ou un dialecte accèdent-ils au rang de langues ? Cela dépend essentiellement du regard que l'on porte sur la position sociale des communautés qui les parlent.

Sur les 7000 langues recensées, à peine plus d'un pour cent ont le rang de langue officielle d'un État. Elles bénéficient d'une solide promotion et d'une conservation garantie grâce notamment à la scolarisation. Par exemple, le français est langue officielle ou co-officielle dans 32 pays.

Le modèle de l'État-nation qui tend à un unilinguisme de droit ou de fait, fragilise un grand nombre de langues, tout comme la mondialisation. L'UNESCO a produit un atlas des langues en danger, où l'on estime généralement à 2000 le nombre des langues menacées d'extinction.

Seule une politique démocratique et volontariste, dans laquelle chacun peut agir à son niveau, permettra d'écarter cette catastrophe, aussi grave pour l'humanité que la disparition des espèces naturelles.

Z

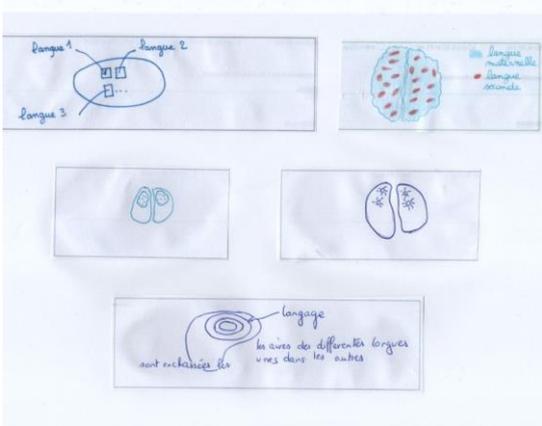
Réponses 1, 2, 3, 4
L'idée que l'on se fait du plurilinguisme est double. Les parents rêvent que leurs enfants maîtrisent les grandes langues des cultures et des échanges internationaux, qui sont des armes économiques de choix pour le monde de demain. En France, par exemple, la maîtrise précoce de l'anglais ou de l'allemand, l'étude du chinois, restent prioritaires sur le marché scolaire. Recherche comme un atout pour les familles ou les sociétés, ce plurilinguisme est valorisé et investit positivement.

À l'inverse, lorsqu'il concerne les langues familiales de la migration, il est encore fréquemment perçu comme un handicap social, y compris à l'école. Ces langues ne sont pas reconnues ni valorisées dans l'environnement éducatif, sont l'objet de l'apprentissage de la langue majoritaire de socialisation que dans les cursus de formation et de diplomation. Entre arriération et refoulement, il s'agit d'inventer une troisième voie.

Et si l'on accueillait toutes les langues et tous les plurilinguismes de manière saine, sereine et joyeuse ?

Diapositive 5

**Vos
representations :**
le cerveau d'un
élève plurilingue.



Diapositive 6

Les langues ne sont pas cloisonnées ...

« La recherche montre que considérer les langues comme des systèmes radicalement différents les uns des autres, qui devraient donc être étudiés séparément, est une conception erronée.

Au contraire, il est beaucoup plus fructueux **de tirer parti des similitudes entre les différentes langues pour aider les élèves à se construire une « compétence linguistique globale », qui sera également utile dans l'apprentissage d'une langue en particulier.**

CNESCO Conférence du consensus Recommandations du Jury Avril 2019

Diapositive 7

Vos représentations : le plurilinguisme c'est la maîtrise de plusieurs langues

- « **Maîtriser** plusieurs langues, être « *fluent* »
- « Connaître et pratiquer **aisément** plusieurs langues »
- « Maîtriser au moins une langue de plus que sa langue maternelle **de manière fluide à l'écrit et à l'oral** »

- « Vivre dans un environnement avec plusieurs langues. Parler, comprendre plusieurs langues »
- « Le fait de parler plusieurs langues »

Diapositive 8

La compétence plurilingue est dynamique et « déséquilibrée »

Le répertoire plurilingue et pluriculturel : il est dynamique et « déséquilibré » : en effet, on peut maîtriser certaines compétences (comprendre par exemple), sans en maîtriser d'autres (s'exprimer à l'oral ou interagir, par exemple), voire maîtriser des formes linguistiques sans en connaître les codes culturels (la politesse par exemple, l'organisation du temps, etc.). **Un tel « déséquilibre » montre que l'on ne progresse pas pour toutes les langues de la même façon. On parlera alors de l'intérêt de développer des compétences « partielles » ou de renforcer certaines compétences dans une langue en particulier.**

CNESCO Conférence du consensus Note des experts Avril 2019

Diapositive 9

Vos représentations : Pour utiliser les connaissances linguistiques des élèves il faut avoir un bon niveau dans ces langues ... /
Pour enseigner une langue, il faut la maîtriser ...

- « *Je **maîtrise bien** cette langue et je fais des jeux* »
- « *Je **ne maîtrise pas bien** l'anglais* »
- « *Je **ne suis pas assez calée** pour utiliser ces connaissances* »
- « *Je **ne connais pas assez** les langues de mes élèves* »

Diapositive 10

Les compétences linguistiques ET didactiques de l'enseignant

Une recherche, menée par Heather Hilton dans une classe de CP et une classe de CE2, montre que **les élèves ayant un professeur de niveau moins avancé bénéficient d'un avantage au niveau de l'expression orale**, car celui-ci produit une langue plus limitée et donc plus accessible aux débutants. **En revanche, la langue plus riche et plus variée produite par un autre professeur favorise de meilleures performances en compréhension**. La mise en œuvre de l'enseignement d'une langue étrangère repose ainsi sur une double compétence, langagière et didactique.

Guide Osons les langues vivantes étrangères à l'école 2019

Diapositive 11

Vos représentations : Conseil aux parents allophones : utilisez le français au maximum à la maison et ... à défaut ... votre langue...

- « *S'ils peuvent **utiliser au maximum le français*** »
- « *S'ils souhaitent (et peuvent) **parler français c'est bien** mais ce n'est pas une obligation. Je les encourage plutôt à ne pas s'empêcher de parler leur langue d'origine.* »
- ***Si le français n'est pas maîtrisé, mieux vaut communiquer dans la langue d'origine au quotidien*** »
- « *pour acquérir le codage et le décodage des sonorités, **le fait d'être en immersion serait plus rapide pour lui*** »

Diapositive 12

Conseil aux parents allophones : parlez votre langue à la maison et pas le français !
EDUSCOL – Fiches repères Idée reçue n°3

La compétence linguistique est une : plus on sait de langues, plus on peut apprendre de langues, plus on transfère rapidement, plus les capacités d'adaptation aux nouvelles langues sont développées. Le droit à vivre dans sa langue de cœur, celle qui exprime proximité et affection, fait partie des droits humains fondamentaux.

- Le conseil des enseignants aux parents de parler français à la maison est encore très répandu. Or, nous savons que, s'il est suivi, ce conseil peut troubler la transmission de la langue maternelle, primordiale au développement de l'enfant et à l'acquisition d'une langue seconde.
- **Il est plus indiqué de conseiller une exposition régulière à la langue cible en s'appuyant sur des locuteurs natifs et en encourageant les élèves à regarder des films et des émissions de télévision, à écouter la radio ou des enregistrements sur baladeurs.**

Diapositive 13

<h3>Eveil aux langues</h3> <h4>Définition</h4>	<h3>Quels enjeux ?</h3>
<p>Une définition selon Michel Candelier (programme EVLANG)</p>	<h4>Des apprentissages sur ou à propos des langues</h4>
	<p>L'éveil aux langues ne peut être confondu ni avec l'apprentissage systématique d'une ou même de plusieurs langues, ni avec l'enseignement bi ou plurilingue (...), ni avec les courants de « sensibilisation » qui ne présentent aux élèves qu'un nombre réduit de langues (le plus souvent des langues nationales européennes ou des langues régionales). (...) Il vise plutôt des apprentissages sur ou à propos des langues » Martine KERVRAN</p>
<p>https://www.youtube.com/watch?v=uTh7bEtX1xQ</p>	

Diapositive 14

**« La compétence plurilingue et interculturelle » CECRL
(Cadre Européen Commun de Référence pour les langues)**

« un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. » (p. 168)

[...] toutes les occasions pertinentes doivent être utilisées pour encourager la mobilisation des acquis dans les langues enseignées ou connues des élèves afin de faire émerger des convergences [...] et de gérer au mieux le développement de leur répertoire plurilingue.

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, 2010, 22.

Diapositive 15

Le prescrit

Domaines du Socle Commun des Compétences de 2015

- **Domaine 1** : Les langages pour penser et communiquer « Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale »
- **Domaine 3** : La formation de la personne et du citoyen « Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres »

Programmes Cycle 2

L'enseignement d'une Langue Vivante Etrangère ... mais :

- **Compétence interculturelle**

« L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect. »

SG2

• **Eveil aux langues recommandé dans :**



Diapositive 16

Préconisations Langues Vivantes Etrangères

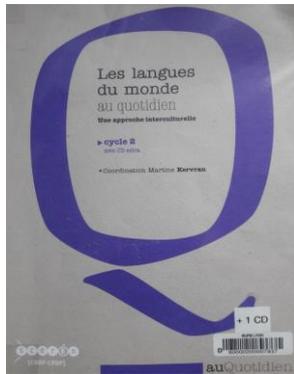
Pour développer cette compétence plurilingue et interculturelle, les « **Approches plurielles** » sont recommandées, elles comprennent

- l'**Eveil aux langues**
- l'intercompréhension
- la didactique intégrée des langues

- *Guide pour l'enseignement des langues vivantes et étrangères Juillet 2019 p21-23*
- *Conférence du consensus Avril 2019 - Note des experts p25-26*

Diapositive 17

Eveil aux langues : Les langues du monde au quotidien – 4 classes de CE1 + classe d'UPE2A



En amont en classe : faire formuler aux élèves leurs représentations sur le langage et les langues (Cf séance 1 module de découverte p16) + récolter des documents multilingues

Atelier 1 « Mon dossier langues du monde » ou La fleur des langues (Cf séance 2 du module de découverte p18) – Fleur des langues Cf ELODIL

Atelier 2 Ecoute de comptines/chants dans diverses langues (Cf séances 1 et 2 du module « Les voix du monde » p22)

Atelier 3 Cris des animaux (Cf Séances 1 et 2 du module « Les animaux prennent la parole » p32 et 34)

Atelier 4 Bon anniversaire (Cf séances 1 et 2 module « Bon anniversaire » p44 et 46)

Diapositive 18

Autres outils possibles

- ❑ Programmes ELODIL (Québec)- EOLE (Suisse)
- ❑ Auger N., **Comparons nos langues**, DVD Vidéo, Scérén CRDP Montpellier, 2005
- ❑ **CARAP** : un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles : <http://carap.ecml.at/>
- ❑ **Contes de pays francophones en français et dans la langue locale** + fiche pédagogique <https://www.conte-moi.net/>
- ❑ **Mots et merveilles d'ici et d'ailleurs** www.lexilogos.com/
- ❑ Association pour la promotion du bilinguisme et l'éducation au plurilinguisme : **DULALA** <http://www.dunelanguealautre.org/>
- ❑ **Musée Mundolingua** : <http://www.mundolingua.org/le-musee-des-langues/>

Albums et imagiers

o **Ouverture sur le monde, en français** :

Au même instant sur la Terre – C. Perrin- RUE DU MONDE
Machin truc chouette – V.Joffre, H. Ben Kemoun - RUE DU MONDE

Devinez-moi, 185 devinettes poèmes du monde- Réunies par J.-M. Henry - RUE DU MONDE

Le livre qui parlait toutes les langues Alain Serres Fred Sochard – RUE DU MONDE

Sept milliards de visages – P.Spier – L'ECOLE DES LOISIRS

o **Albums bilingues/multilingues** :

- Sélection du **CASNAV** de Paris

- **DULALA**

Album « Les langues de chat »

Album « Les langues de Sophie »

- Albums des éditions **Milgritude Jeunesse**

Annexe 8 b

Déroulé de la formation

Formation École Moulin à Vent (Vénissieux) Lundi 17 Février 2020 « L'Éveil aux langues au Cycle 2 »

Réalisée à partir du guide « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves » Centre Alain Savary – IFE

Activités	Objectifs	Supports	Durée
<p>1 – Ice-breaker : quizz du plurilinguisme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Par 2 ou 3 : répondre aux questions • En collectif : noter Les réponses • En groupe : lire les réponses • En collectif : lire et commenter les réponses 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dynamiser le groupe d'enseignantes par une approche ludique et humoristique ▪ Apporter des éléments notionnels afin de définir des termes (allophone, langue ...) et faire réfléchir aux problématiques du plurilinguisme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartes -questions plastifiées Cartes-réponses plastifiées ▪ Power Point avec les questions et les réponses, les commentaires à ajouter 	20 minutes
<p>2 – Les représentations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeter par paire de diapositives représentations / citations <p>A chaque fois : demander de lire/décrire les représentations et les commenter Ensuite les confronter aux citations ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lire le réel - Partir des représentations des enseignantes – les confronter à des citations de textes (issus de la recherche) <u>pour mieux les déconstruire</u> - Partir des représentations des enseignantes <u>pour répondre à leurs questionnements</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Power Point avec les représentations et les citations (diapositives 5 à 12) 	20 minutes (5 minutes par paire de dispositive)
<p>3 – Éveil aux langues : définition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visionner la vidéo de CANDELIER 	<ul style="list-style-type: none"> - Partager les références : - Donner des éléments historiques/théoriques/institutionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Power Point (dispositives 13 et 14) 	10 minutes

<ul style="list-style-type: none"> • Projeter la diapositive suivante et expliquer 			
4 – Le prescrit <ul style="list-style-type: none"> • Projeter les diapositives « Le prescrit » « Les préconisations en LVE » et expliquer 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire connaître le prescrit - Socle commun des compétences/Programmes - Conférence du consensus/Guide Osons les langues 	<ul style="list-style-type: none"> - Power Point (diapositives 15 et 16) 	10 minutes
5 – Les outils <ul style="list-style-type: none"> • Projeter la diapositive sur l’outil de KEVRAN et présenter les ateliers • Projeter la diapositive « Autres outils possibles » et les présenter rapidement 	<ul style="list-style-type: none"> - Oser les outils - Éprouver un outil pour le projet à mener - Proposer d’autres outils possibles 	<ul style="list-style-type: none"> - Power Point (diapositives 17 et 18) 	10 minutes
<p><i>Questionnaire évaluation de la formation à donner aux enseignantes</i></p>			

6 – L’ACCOMPAGNEMENT :

- 4 Ateliers d’Éveil aux langues qui auront lieu Lundi 9 Mars et Jeudi 12 Mars
- Entretiens compréhensifs individuels qui auront lieu plusieurs semaines après le projet

Annexe 9

Questionnaire sur la formation

Eveil aux langues - Formation du 17

Description du formulaire

Connaissez-vous l'Eveil aux langues avant cette formation ? *

OUI

NON

Si oui, quelle était votre pratique ?

Réponse courte

Avez-vous apprécié cette formation ?

1 2 3 4 5

Les objectifs travaillés étaient-ils en accord avec les objectifs annoncés ? *

Rappel objectifs annoncés : donner des éléments théoriques et pratiques pour le projet Eveil aux langues à partir des représentations des enseignantes

1 2 3 4 5

Cette formation vous a-t-elle donné les moyens de mettre en place le projet d'Eveil

1 2 3 4 5

Répondez en cochant la ou les bonnes réponses, quels sont les apports que la formation vous a permis ?

Des éléments théoriques issus de la recherche

Des repères institutionnels

Des outils pour le projet Eveil aux langues

Une réflexion sur mes pratiques (enseignement, rapport aux familles)

Une réflexion sur mon rapport aux langues

Une réflexion sur le rapport que j'entretiens avec les langues de mes élèves

Autre...

La formation a-t-elle permis de modifier certaines de vos représentations ?

OUI

Non

Si oui, lesquelles ?

Réponse longue

Ressentez-vous le besoin d'une formation complémentaire ? *

	OUI	NON
sur le plan théorique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sur le plan pratique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si oui, précisez vos besoins pour cette formation complémentaire.

Réponse longue

Cette formation vous a-t-elle donné envie de réaliser des ateliers d'Eveil aux langues

OUI

NON

Si oui, comment allez-vous les mettre en place (contenu des séances, périodicité ...) ?

Réponse longue

Souhaiteriez-vous à votre tour former des collègues à l'Eveil aux langues ?

OUI

NON

Justifiez votre réponse.

Réponse longue

Annexe 10 Bilan des ateliers

Indicateurs d'observation	Commentaires
Attitudes des élèves durant les ateliers	
Engagement des élèves durant l'activité	
Réactions suscitées	
Bilan général : écart entre le réel et le prévu, adaptations réalisées ...	
Évolutions possibles	

Annexe 11
Fiche synthétique individuelle pour auto-confrontation – Exemple pour L4

Compétence plurilingue		
Réponses au questionnaire	Ce qu'a montré la BL	Aujourd'hui
Langues de l'enseignante		
<i>Langues parlées : aucune</i>	<i>Langues comprises</i> <i>« l'anglais et l'espagnol et c'est tout »</i> <i>Langues parlées : « je parle l'anglais et l'espagnol mais peu quand même voilà » « je sais me débrouiller si je vais dans le pays voilà »</i> <i>Langues écrites : « l'espagnol »</i> <i>Langues reconnues : à l'écrit : « idéogrammes chinois », « les alphabets cyrilliques », à l'oral : « l'allemand » ; « l'arabe », « les consonnances africaines », « l'islandais », « le portugais », « l'italien », « le grec »</i>	
Langues des élèves		
Représentations initiales	Ce qu'a expliqué la formation	Aujourd'hui
Dessin du cerveau 	Les langues ne sont pas cloisonnées, des liens existent entre elles.	
L4 parle de « dialecte » et de « patois » (dans l'entretien compréhensif).	D'un point de vue sociolinguistique, il n'y a que des langues. Ces termes « patois » et « dialecte » renvoient à une minoration de certaines langues.	
« Je ne suis pas assez calée pour utiliser ces langues » (dans le questionnaire).	L'Éveil aux langues ne demande pas d'avoir des compétences dans les langues des élèves.	
« Si les parents peuvent utiliser un max le français » (dans le questionnaire)	Il vaut mieux conseiller aux parents de parler à leurs enfants dans leur langue maternelle/première.	

Annexe 12 Questionnaire L2

RECHERCHE Evell aux langues Questionnaire

1 – Vous êtes une femme un homme

2 – Votre âge
 entre 20 et 30 ans entre 30 et 45 ans entre 45 et plus

3 – Votre ancienneté dans l'Éducation Nationale
 7 ans

4 – Vous enseignez en
 Maternelle CP CE1 CE2 CM1 CM2 Autre

5 – Quelle est votre formation initiale ?
 Master MEFSC

6 – Avez-vous suivi des formations en Français Langue Étrangère et Seconde (universitaire, dans le cadre du PAF, etc...)
 Non

7 – Avez-vous obtenu la certification complémentaire en Français Langue Seconde ?
 OUI NON

8 – Avez-vous validé des certifications en langue étrangère (langue et niveau du CECRL) ?
 OUI NON Si oui lesquelles ?

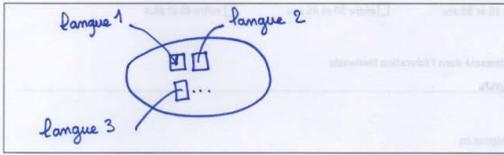
9 – Parlez-vous d'autres langues que le français ?
 OUI NON Si oui lesquelles ?

10 – Que pensez-vous du fait de parler plusieurs langues ?
 C'est une chance, une richesse

1

11 – Quelle est votre définition du plurilinguisme ?
 = le fait de parler plusieurs langues

12 – Dessinez le cerveau d'un élève plurilingue.



13 – Quelle place accordez-vous aux langues des élèves en classe ?
 J'essaie de les mettre en avant

14 – Pensez-vous important de tenir compte des connaissances linguistiques et culturelles des élèves ?
 OUI NON
 Si oui, pourquoi ? manière de valoriser les langues et cultures des élèves, de s'enrichir, créer un lien entre école et famille.
 Si non, pourquoi ?

15 – Utilisez-vous les connaissances linguistiques de vos élèves dans l'enseignement du français et/ou dans les autres disciplines scolaires ?
 OUI NON
 Si oui, comment procédez-vous ?
 Si non, pourquoi ? Je le fais ponctuellement si une remarque, une erreur se présente pour en parler. Je ne connais pas assez les langues de mes élèves.

16 – Plusieurs expressions sont utilisées dans le système éducatif pour désigner les enfants venant de l'étranger et scolarisés en France. Parmi les différentes expressions ci-dessous, laquelle ou lesquelles employez-vous ? Cochez la ou les cases correspondantes.

<input checked="" type="checkbox"/> primo-arrivants	<input type="checkbox"/> nouveaux arrivants
<input type="checkbox"/> élèves de nationalité étrangère	<input type="checkbox"/> enfants étrangers
<input type="checkbox"/> migrants	<input type="checkbox"/> enfants nouvellement arrivés en France
<input type="checkbox"/> enfants d'origine étrangère	<input checked="" type="checkbox"/> élèves allophones
<input type="checkbox"/> élèves FLE	

2

Parmi ces expressions cochées, laquelle utilisez-vous majoritairement ? Justifiez votre choix.

élèves allophones, expression utilisée à l'école par l'équipe

17 – Depuis 2012, l'Éducation Nationale utilise l'expression « élève allophone nouvellement arrivé » (EANA).
Connaissez-vous cette expression ?

OUI NON

Si vous la connaissez et l'utilisez, pourriez-vous en expliquer les raisons ?

18 – Savez-vous ce qu'est une UPE2A ?

OUI NON

Si oui, quelles sont ses missions ?

favoriser l'intégration de l'élève et son entrée dans la langue française.

19 – Avez-vous déjà eu un élève allophone dans votre classe ?

OUI NON

20 – Donnez votre définition de l'inclusion

c'est inclure l'élève et répondre à ses besoins

21 – Lorsqu'un élève allophone est inscrit dans sa classe d'âge, pensez-vous que cela soit bénéfique pour lui ?

OUI NON

Expliquez pourquoi. Pour une bonne intégration avec des camarades de son âge, et parce que le niveau scolaire \neq du niveau de maîtrise du français.

22 – Êtes-vous d'accord avec l'affirmation « un élève allophone est un élève en difficulté » ?

OUI NON

Expliquez pourquoi. Les difficultés sont dues à la barrière de la langue et non au niveau, aux capacités de l'enfant.

23 – Avez-vous déjà signalé des élèves allophones au RASED ?

OUI NON

Si oui pour quelles raisons ?

Je pense qu'il est important de laisser du temps à l'enfant

3

24 – Que dites-vous à un élève qui parle sa langue en classe ?

Je le laisse faire, c'est son moyen de communiquer.

25 – Que dites-vous à un élève allophone qui utilise, dans une même phrase, des mots en français et dans sa langue ?

Je valorise les efforts faits, reformule la phrase en français

26 – Savez-vous si vos élèves parlent d'autres langues que le français ?

OUI NON

Si oui, combien d'élèves ?

Précisez les langues parlées.

italien, arabe, marocain, anglais

27 – Enseignez-vous une langue étrangère à vos élèves ?

OUI NON

Si oui, laquelle ? l'anglais

28 – Vous sentez-vous à l'aise avec cet enseignement ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

Je ne maîtrise pas bien l'anglais

29 – Que conseillez-vous aux parents d'élèves allophones sur l'usage du français à la maison ?

Si le français n'est pas maîtrisé mieux vaut communiquer dans la langue d'origine au quotidien.

30 – Pensez-vous que le fait que les parents allophones parlent une autre langue que le français soit une barrière à la communication avec eux ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

On trouve toujours un moyen de se faire comprendre. Les expressions du visage sont universelles!

4

Annexe 13 Questionnaire L3

RECHERCHE Eveil aux langues Questionnaire

1 – Vous êtes une femme un homme

2 – Votre âge
 entre 20 et 30 ans entre 30 et 45 ans entre 45 et plus

3 – Votre ancienneté dans l'Education Nationale
 15 ans

4 – Vous enseignez en
 Maternelle CP CE1 CE2 CM1 CM2 Autre UPE2A rempla

5 – Quelle est votre formation initiale ?
 Deug et Licence LLCE Anglais - Licence Sciences de l'Education

6 – Avez-vous suivi des formations en Français Langue Etrangère et Seconde (universitaire, dans le cadre du PAF, etc...)
 non

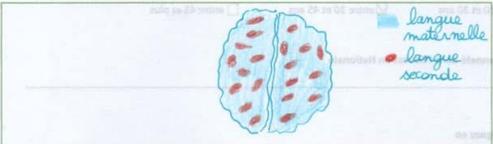
7 – Avez-vous obtenu la certification complémentaire en Français Langue Seconde ?
 OUI NON

8 – Avez-vous validé des certifications en langue étrangère (langue et niveau du CECRL) ?
 OUI NON Si oui lesquelles ? habilitation anglais

9 – Parlez-vous d'autres langues que le français ?
 OUI NON Si oui lesquelles ? anglais espagnol

10 – Que pensez-vous du fait de parler plusieurs langues ?
 J'ai toujours aimé les langues, j'apprécie de savoir parler des langues étrangères, malgré la difficulté liée au manque de pratique.

11 – Quelle est votre définition du plurilinguisme ?
 Le plurilinguisme est le fait de maîtriser au moins une langue de plus que sa langue maternelle, de manière fluide à l'écrit et à l'oral.

12 – Dessinez le cerveau d'un élève plurilingue.


13 – Quelle place accordez-vous aux langues des élèves en classe ?
 J'essaie au maximum de valoriser les langues des élèves, par exemple lors des anniversaires, chacun peut chanter 'Joyeux anniversaire' dans sa langue. En vocabulaire, je demande parfois comment se dit un mot dans la langue d'un élève, pour qu'il le visualise plus facilement et se l'approprié ensuite en français.

14 – Pensez-vous important de tenir compte des connaissances linguistiques et culturelles des élèves ?
 OUI NON
 Si oui, pourquoi ? Parce que les élèves arrivent tous avec un bagage linguistique et culturel, celui de sa langue maternelle et cela me semble normal d'en tenir compte; on ne peut faire 'tabula rasa' de ce qu'ils connaissent et de ce qu'ils pratiquent encore dans leur milieu familial.
 Si non, pourquoi ?

15 – Utilisez-vous les connaissances linguistiques de vos élèves dans l'enseignement du français et/ou dans les autres disciplines scolaires ?
 OUI NON
 Si oui, comment procédez-vous ?
 Si non, pourquoi ? Je n'ai pas eu l'occasion de le faire souvent dans mes classes de CP, peut-être trop pris par l'urgence de l'emploi du temps et du programme. Je me rends compte que je pourrais sans doute le faire plus.

16 – Plusieurs expressions sont utilisées dans le système éducatif pour désigner les enfants venant de l'étranger et scolarisés en France. Parmi les différentes expressions ci-dessous, laquelle ou lesquelles employez-vous ? Cochez la ou les cases correspondantes.

<input type="checkbox"/> primo-arrivants	<input type="checkbox"/> nouveaux arrivants
<input checked="" type="checkbox"/> élèves de nationalité étrangère	<input type="checkbox"/> enfants étrangers
<input type="checkbox"/> migrants	<input checked="" type="checkbox"/> enfants nouvellement arrivés en France
<input type="checkbox"/> enfants d'origine étrangère	<input checked="" type="checkbox"/> élèves allophones
<input type="checkbox"/> élèves FLE	

Parmi ces expressions cochées, laquelle utilisez-vous majoritairement ? Justifiez votre choix.

Élèves allophones. Cela détermine bien ces élèves pour qui le français n'est pas la langue maternelle.

17 – Depuis 2012, l'Éducation Nationale utilise l'expression « élève allophone nouvellement arrivé » (EANA).

Connaissez-vous cette expression ?

OUI NON

Si vous la connaissez et l'utilisez, pourriez-vous en expliquer les raisons ?

Car cela englobe les définitions exactes de ces élèves: allophones (qu'ils resteront toujours) et qui viennent d'arriver: ne maîtrisant donc pas encore le français.

18 – Savez-vous ce qu'est une UPE2A ?

OUI NON

Si oui, quelles sont ses missions ?

La prise en charge des élèves allophones dans un dispositif leur étant dédié, dans lequel ils apprennent la langue française, comme langue du quotidien pour leurs relations avec les autres, et dans le quotidien et comme langue de scolarisation pour favoriser leur intégration progressive dans leurs classes d'inclusion

19 – Avez-vous déjà eu un élève allophone dans votre classe ?

OUI NON

20 – Donnez votre définition de l'inclusion

Le fait d'intégrer sa classe d'âge lorsque cela est possible, d'abord dans les disciplines ne nécessitant pas une maîtrise importante de la langue (EPS; Arts visuels; par exemple); puis progressivement dans la plupart des disciplines scolaires.

21 – Lorsqu'un élève allophone est inscrit dans sa classe d'âge, pensez-vous que cela soit bénéfique pour lui ?

OUI NON

Expliquez pourquoi. Si son niveau lui permet de suivre une partie des enseignements dans sa classe oui. Mais si le décalage est trop grand, non, car c'est le mettre en difficulté, en échec, alors même qu'il a besoin de prendre confiance et de s'intégrer dans un nouveau système scolaire.

22 – Êtes-vous d'accord avec l'affirmation « un élève allophone est un élève en difficulté » ?

OUI NON

Expliquez pourquoi. Un élève allophone est un élève qui a un besoin particulier, celui d'apprendre le français. Mais ce n'est pas nécessairement un élève en difficulté. Il peut arriver avec de très bonnes compétences, en mathématiques, en lecture dans sa langue d'origine, ou dans d'autres disciplines scolaires. De plus l'enfant était peut-être un bon élève dans son pays d'origine.

23 – Avez-vous déjà signalé des élèves allophones au RASED ?

OUI NON

Si oui pour quelles raisons ?

24 – Que dites-vous à un élève qui parle sa langue en classe ?

J'ai parfois, à tort, tendance à lui demander de parler français. Mais selon les situations, les élèves parlent leur langue; avec des camarades ayant la même langue; et je les laisse faire un moment, avant de les ramener vers le français en m'immiscant dans la conversation par exemple et en leur demandant ce qu'ils disaient.

25 – Que dites-vous à un élève allophone qui utilise, dans une même phrase, des mots en français et dans sa langue ?

Je reformule au maximum la phrase avec les mots français. Puis je l'incite à répéter, mais pas systématiquement, de manière à ne pas le couper trop dans sa prise de parole.

26 – Savez-vous si vos élèves parlent d'autres langues que le français ?

OUI NON

Si oui, combien d'élèves ? En UPE2A tous mes élèves. En CP, 5 ou 6 sur les 12.

Précisez les langues parlées.

Italien, portugais, arabe (différentes origines), dialectes africains.

27 – Enseignez-vous une langue étrangère à vos élèves ?

OUI NON

Si oui, laquelle ? Dans ma classe de CP j'avais l'habitude d'enseigner l'anglais.

28 – Vous sentez-vous à l'aise avec cet enseignement ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

Parce que c'est une langue que j'aime et que les séances d'enseignement sont souvent dynamiques et agréables à mener car les élèves sont motivés pour apprendre.

29 – Que conseillez-vous aux parents d'élèves allophones sur l'usage du français à la maison ?

Si ils souhaitent (et peuvent) parler français c'est bien, mais ce n'est pas une obligation. Je les encourage plutôt à ne pas s'empêcher de parler leur langue d'origine!

30 – Pensez-vous que le fait que les parents allophones parlent une autre langue que le français soit une barrière à la communication avec eux ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

Oui un peu, car la communication est plus difficile. Mais non car on arrive généralement à se faire comprendre/à comprendre l'essentiel. Il manque parfois les nuances et les précisions, c'est sûr. Mais ça ne m'empêche pas d'essayer, et de montrer qu'on peut faire des efforts, chacun avec notre langue pour se comprendre, dans l'intérêt de l'enfant.

Annexe 14 Questionnaire L4

RECHERCHE Eveil aux langues Questionnaire

1 – Vous êtes une femme un homme

2 – Votre âge
 entre 20 et 30 ans entre 30 et 45 ans entre 45 et plus

3 – Votre ancienneté dans l'Education Nationale
 15 ans

4 – Vous enseignez en
 Maternelle CP CE1 CE2 CM1 CM2 Autre

5 – Quelle est votre formation initiale ?
 licence psychologie

6 – Avez-vous suivi des formations en Français Langue Etrangère et Seconde (universitaire, dans le cadre du PAF, etc...)

7 – Avez-vous obtenu la certification complémentaire en Français Langue Seconde ?
 OUI NON

8 – Avez-vous validé des certifications en langue étrangère (langue et niveau du CECRL) ?
 OUI NON Si oui lesquelles ? Anglais CRPE

9 – Parlez-vous d'autres langues que le français ?
 OUI NON Si oui lesquelles ?

10 – Que pensez-vous du fait de parler plusieurs langues ?
 Richesse, avantage pour voyager, ⊕ grande compréhension des autres cultures

1

11 – Quelle est votre définition du plurilinguisme ?
 connaître et pratiquer aisément plusieurs langues

12 – Dessinez le cerveau d'un élève plurilingue.

13 – Quelle place accordez-vous aux langues des élèves en classe ?

14 – Pensez-vous important de tenir compte des connaissances linguistiques et culturelles des élèves ?
 OUI NON
 Si oui, pourquoi ? Appuis pr la compréhension du français / du vocabulaire ^{Renforcement de l'apprentissage}
 Si non, pourquoi ?

15 – Utilisez-vous les connaissances linguistiques de vos élèves dans l'enseignement du français et/ou dans les autres disciplines scolaires ?
 OUI NON
 Si oui, comment procédez-vous ?

Si non, pourquoi ? je ne suis pas assez calée pour utiliser ces connaissances

16 – Plusieurs expressions sont utilisées dans le système éducatif pour désigner les enfants venant de l'étranger et scolarisés en France. Parmi les différentes expressions ci-dessous, laquelle ou lesquelles employez-vous ? Cochez la ou les cases correspondantes.

<input checked="" type="checkbox"/> primo-arrivants	<input type="checkbox"/> nouveaux arrivants
<input type="checkbox"/> élèves de nationalité étrangère	<input type="checkbox"/> enfants étrangers
<input type="checkbox"/> migrants	<input checked="" type="checkbox"/> enfants nouvellement arrivés en France
<input type="checkbox"/> enfants d'origine étrangère	<input checked="" type="checkbox"/> élèves allophones
<input type="checkbox"/> élèves FLE	

2

Parmi ces expressions cochées, laquelle utilisez-vous majoritairement ? Justifiez votre choix.

ENAF / terme utilisé au début de ma carrière. Il représente au mieux la vision que j'ai des élèves qui arrivent.

17 - Depuis 2012, l'Éducation Nationale utilise l'expression « élève allophone nouvellement arrivé » (EANA). Connaissiez-vous cette expression ?

OUI NON

Si vous la connaissez et l'utilisez, pourriez-vous en expliquer les raisons ?

18 - Savez-vous ce qu'est une UPEZA ?

OUI NON

Si oui, quelles sont ses missions ?

accompagner les élèves allophones / Renforcer l'apprentissage du français courant (vie de tous les jours)

19 - Avez-vous déjà eu un élève allophone dans votre classe ?

OUI NON

20 - Donnez votre définition de l'inclusion

Accueillir au sein de la classe l'élève et étayer ses apprentissages pour l'intégrer au mieux parmi ses pairs.

21 - Lorsqu'un élève allophone est inscrit dans sa classe d'âge, pensez-vous que cela soit bénéfique pour lui ?

OUI NON

Expliquez pourquoi. au contact de ses camarades, il apprend de manière "intuitive".

22 - Etes-vous d'accord avec l'affirmation « un élève allophone est un élève en difficulté » ?

OUI NON

Expliquez pourquoi. la difficulté de la langue ne pose pas forcément de pb pr l'apprentissage d'autres notions (en maths notamment)

23 - Avez-vous déjà signalé des élèves allophones au RASED ?

OUI NON

Si oui pour quelles raisons ?

Trouble du langage / pb de mémoire de travail

3

24 - Que dites-vous à un élève qui parle sa langue en classe ?

Si je la comprends un peu j'essaie de traduire / Si c'est pour communiquer, demander quelque chose, je tente de comprendre en faisant des gestes. Je n'interdis pas l'usage.

25 - Que dites-vous à un élève allophone qui utilise, dans une même phrase, des mots en français et dans sa langue ?

Je refais la phrase en français si j'ai tout compris.

26 - Savez-vous si vos élèves parlent d'autres langues que le français ?

OUI NON

Si oui, combien d'élèves ?

6

Précisez les langues parlées.

Portugais / Italien / Arabe

27 - Enseignez-vous une langue étrangère à vos élèves ?

OUI NON

Si oui, laquelle ?

Anglais

28 - Vous sentez-vous à l'aise avec cet enseignement ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

29 - Que conseillez-vous aux parents d'élèves allophones sur l'usage du français à la maison ?

S'ils peuvent, utiliser au max le français

30 - Pensez-vous que le fait que les parents allophones parlent une autre langue que le français soit une barrière à la communication avec eux ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

Même chose qu'avec les enfants

4

Annexe 15 Questionnaire L5

RECHERCHE Eveil aux langues Questionnaire

1 – Vous êtes une femme un homme

2 – Votre âge
 entre 20 et 30 ans entre 30 et 45 ans entre 45 et plus

3 – Votre ancienneté dans l'Éducation Nationale
 3 ans

4 – Vous enseignez en
 Maternelle CP CE1 CE2 CM1 CM2 Autre

5 – Quelle est votre formation initiale ?
 DUT Techniques de Commercialisations +
 Master MEEF

6 – Avez-vous suivi des formations en Français Langue Étrangère et Seconde (universitaire, dans le cadre du PAF, etc...)
 Non

7 – Avez-vous obtenu la certification complémentaire en Français Langue Seconde ?
 OUI NON

8 – Avez-vous validé des certifications en langue étrangère (langue et niveau du CECRL) ?
 OUI NON Si oui lesquelles ?

9 – Parlez-vous d'autres langues que le français ?
 OUI NON Si oui lesquelles ? Anglais

10 – Que pensez-vous du fait de parler plusieurs langues ?
 Une richesse

1

11 – Quelle est votre définition du plurilinguisme ?
 Maîtriser plusieurs langues (être fluent)

12 – Dessinez le cerveau d'un élève plurilingue.



13 – Quelle place accordez-vous aux langues des élèves en classe ?
 Une très grande importance

14 – Pensez-vous important de tenir compte des connaissances linguistiques et culturelles des élèves ?
 OUI NON
 Si oui, pourquoi ? C'est important pour ouvrir les élèves à
 Si non, pourquoi ? d'autres cultures et traditions

15 – Utilisez-vous les connaissances linguistiques de vos élèves dans l'enseignement du français et/ou dans les autres disciplines scolaires ?
 OUI NON
 Si oui, comment procédez-vous ? En s'interroge souvent sur les mots
 Si non, pourquoi ? et leurs traductions dans d'autres langues.

16 – Plusieurs expressions sont utilisées dans le système éducatif pour désigner les enfants venant de l'étranger et scolarisés en France. Parmi les différentes expressions ci-dessous, laquelle ou lesquelles employez-vous ? Cochez la ou les cases correspondantes.

<input type="checkbox"/> primo-arrivants	<input type="checkbox"/> nouveaux arrivants
<input type="checkbox"/> élèves de nationalité étrangère	<input type="checkbox"/> enfants étrangers
<input type="checkbox"/> migrants	<input checked="" type="checkbox"/> enfants nouvellement arrivés en France
<input type="checkbox"/> enfants d'origine étrangère	<input checked="" type="checkbox"/> élèves allophones
<input type="checkbox"/> élèves FLE	

2

Parmi ces expressions cochées, laquelle utilisez-vous majoritairement ? Justifiez votre choix.

élève allophone auprès des collègues
 enfants nouvellement arrivés en France avec les élèves.

17 - Depuis 2012, l'Education Nationale utilise l'expression « élève allophone nouvellement arrivé » (EANA).
Connaissez-vous cette expression ?

OUI NON

Si vous la connaissez et l'utilisez, pourriez-vous en expliquer les raisons ?

18 - Savez-vous ce qu'est une UPE2A ?

OUI NON

Si oui, quelles sont ses missions ?

Apprendre le français parlé, lu, écrit aux enfants nouvellement arrivés.

19 - Avez-vous déjà eu un élève allophone dans votre classe ?

OUI NON

20 - Donnez votre définition de l'inclusion

Donner les clés à un élève pour qu'il puisse évoluer comme les autres

21 - Lorsqu'un élève allophone est inscrit dans sa classe d'âge, pensez-vous que cela soit bénéfique pour lui ?

OUI NON

Expliquez pourquoi. Oui et non. Selon ses difficultés je pense que c'est plutôt bénéfique de le mettre en classe en fonction de ses capacités.

22 - Êtes-vous d'accord avec l'affirmation « un élève allophone est un élève en difficulté » ?

OUI NON

Expliquez pourquoi. il a besoin d'acquies le langage pour avoir moins de difficultés.

23 - Avez-vous déjà signalé des élèves allophones au RASED ?

OUI NON

Si oui pour quelles raisons ?

24 - Que dites-vous à un élève qui parle sa langue en classe ?

rien, j'essaie de comprendre ce qu'il dit.

25 - Que dites-vous à un élève allophone qui utilise, dans une même phrase, des mots en français et dans sa langue ?

"bravo"

26 - Savez-vous si vos élèves parlent d'autres langues que le français ?

OUI NON

Si oui, combien d'élèves ? 3

Précisez les langues parlées.

arabe, turc, anglais

27 - Enseignez-vous une langue étrangère à vos élèves ?

OUI NON

Si oui, laquelle ? anglais

28 - Vous sentez-vous à l'aise avec cet enseignement ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

je maîtrise bien cette langue et je fais des jeux, ils adorent donc j'adore l'enseigner.

29 - Que conseillez-vous aux parents d'élèves allophones sur l'usage du français à la maison ?

lire, inscrire l'enfant à des activités pour être en immersion.

30 - Pensez-vous que le fait que les parents allophones parlent une autre langue que le français soit une barrière à la communication avec eux ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

Oui pour acquies le codage et décodage des sonorités de notre langue, le fait d'être en immersion serait plus rapide pour lui.

Annexe 16 Questionnaire L6

RECHERCHE Eveil aux langues Questionnaire

1 - Vous êtes une femme un homme

2 - Votre âge
 entre 20 et 30 ans entre 30 et 45 ans entre 45 et plus

3 - Votre ancienneté dans l'Education Nationale
 T3

4 - Vous enseignez en
 Maternelle CP CE1 CE2 CM1 CM2 Autre

5 - Quelle est votre formation initiale ?
 Licence Sciences du langage, master MEEF

6 - Avez-vous suivi des formations en Français Langue Etrangère et Seconde (universitaire, dans le cadre du PAF, etc...)
 oui 1^{er} et 2^{ème} année de fac

7 - Avez-vous obtenu la certification complémentaire en Français Langue Seconde ?
 OUI NON

8 - Avez-vous validé des certifications en langue étrangère (langue et niveau du CECRL) ?
 OUI NON Si oui lesquelles ? BE Anglais

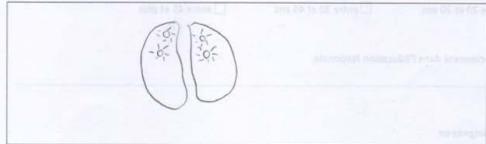
9 - Parlez-vous d'autres langues que le français ?
 OUI NON Si oui lesquelles ? Italien

10 - Que pensez-vous du fait de parler plusieurs langues ?
 C'est une richesse

1

11 - Quelle est votre définition du plurilinguisme ?
 Vivre dans un environnement avec plusieurs langues. Parler, comprendre plusieurs langues.

12 - Dessinez le cerveau d'un élève plurilingue.



13 - Quelle place accordez-vous aux langues des élèves en classe ?
 Nous parlons de leur langue, nous chantons "Bon anniversaire"

14 - Pensez-vous important de tenir compte des connaissances linguistiques et culturelles des élèves ?
 OUI NON
 Si oui, pourquoi ? Les mettre en confiance, maintenir la niche de leur CO.
 Si non, pourquoi ?

15 - Utilisez-vous les connaissances linguistiques de vos élèves dans l'enseignement du français et/ou dans les autres disciplines scolaires ?
 OUI NON
 Si oui, comment procédez-vous ? Demander leurs représentations partielles de leur CO.
 Si non, pourquoi ?

16 - Plusieurs expressions sont utilisées dans le système éducatif pour désigner les enfants venant de l'étranger et scolarisés en France. Parmi les différentes expressions ci-dessous, laquelle ou lesquelles employez-vous ? Cochez la ou les cases correspondantes.

<input checked="" type="checkbox"/> primo-arrivants	<input type="checkbox"/> nouveaux arrivants
<input type="checkbox"/> élèves de nationalité étrangère	<input checked="" type="checkbox"/> enfants étrangers
<input type="checkbox"/> migrants	<input type="checkbox"/> enfants nouvellement arrivés en France
<input type="checkbox"/> enfants d'origine étrangère	<input checked="" type="checkbox"/> élèves allophones
<input type="checkbox"/> élèves FLE	

2

Parmi ces expressions cochées, laquelle utilisez-vous majoritairement ? Justifiez votre choix.

allophones

17 – Depuis 2012, l'Éducation Nationale utilise l'expression « élève allophone nouvellement arrivé » (EANA).
Connaissez-vous cette expression ?

OUI NON

Si vous la connaissez et l'utilisez, pourriez-vous en expliquer les raisons ?

je ne l'utilise pas.

18 – Savez-vous ce qu'est une UPEZA ?

OUI NON

Si oui, quelles sont ses missions ?

Plans pour apprendre le français les bases afin de suivre la scolarité le \oplus rapidement.

19 – Avez-vous déjà eu un élève allophone dans votre classe ?

OUI NON

20 – Donnez votre définition de l'inclusion

C'est s'adapter à l'autre.

21 – Lorsqu'un élève allophone est inscrit dans sa classe d'âge, pensez-vous que cela soit bénéfique pour lui ?

OUI NON

Expliquez pourquoi. Socialement c'est bien, niveau des apprentissages peu être en fort décalage avec la classe d'âge.

22 – Etes-vous d'accord avec l'affirmation « un élève allophone est un élève en difficulté » ?

OUI NON

Expliquez pourquoi. Il n'a simplement pas encore la vos pour tout comprendre et être autonome. Allophone \neq pas en réussite.

23 – Avez-vous déjà signalé des élèves allophones au RASED ?

OUI NON

Si oui pour quelles raisons ?

Difficulté à entrer dans la lecture après plusieurs mois > 6 mois.
Pb de logique en maths.

24 – Que dites-vous à un élève qui parle sa langue en classe ?

Je ne lui dis rien, j'essaie de communiquer avec lui.

25 – Que dites-vous à un élève allophone qui utilise, dans une même phrase, des mots en français et dans sa langue ?

Je ne lui dis rien, j'essaie de comprendre les mots de l'autre langue. Et je lui traduis en français.

26 – Savez-vous si vos élèves parlent d'autres langues que le français ?

OUI NON

Si oui, combien d'élèves ?

Précisez les langues parlées.

5
Polonais, arabe, congo.

27 – Enseignez-vous une langue étrangère à vos élèves ?

OUI NON

Si oui, laquelle ? Anglais et bientôt italien.

28 – Vous sentez-vous à l'aise avec cet enseignement ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

Il faut passer par le jeu.

29 – Que conseillez-vous aux parents d'élèves allophones sur l'usage du français à la maison ?

Il faut valoriser la langue maternelle.

30 – Pensez-vous que le fait que les parents allophones parlent une autre langue que le français soit une barrière à la communication avec eux ?

OUI NON

Expliquez pourquoi.

Cela dépend de la langue.

Annexe 17

Entretien L2 E1L2

**E1L2 transcription premier entretien Locuteur 2 – réalisé le Lundi 3 Février 2020 -
durée : 11 minutes 26 secondes**

- 01 L1 alors euh : donc cet entretien en fait c'qu'on appelle un entretien compréhensif c'est un entretien qui va me permettre de connaître un peu ton vécu par rapport aux langues et euh : du coup après proposer euh une formation plus adaptée pour euh le p'tit projet de d'éveil aux langues qu'on a prévu
- 02 L2 ok
- 03 L1 voilà + alors + de façon générale est-ce que tu peux me dire quelle est ta relation aux langues ↑
- 04 L2 ben je n'parle pas de langue étrangère donc c'est un grand regret euh : à chaque fois que je pars en voyage j'me dis qu'il faut que j'm'y mette mais voilà euh je parle le français et l'anglais j'le comprends j'le baragouine un p'tit peu mais euh : après l'espagnol j'comprends un p'tit un peu mais voilà j'maîtrise pas de langue euh étrangère + j'sais pas si c'est dans ce sens-là que tu voulais euh :
- 05 L1 est-ce que c'est un plaisir pour toi ↑ quelque chose de désagréable ↑ les deux ↑
- 06 L2 ben j'aimerais mais du coup j'suis pas à l'aise du tout pour ça enfin pour enseigner notamment les langues + j'suis pas à l'aise et même quand à l'étranger j'ai du mal à m'lancer à parler j'suis pas du tout à l'aise parce que ben je : du coup j'me + bloque un peu aussi j'ose pas me lancer + voilà
- 07 L1 d'accord + euh mmh et est- ce qu'as t'as du plaisir à d'entendre d'autres langues ou ça te met en insécurité ? t'aime pas du tout ça ↑
- 08 L2 j'aime bien par contre + même si euh : j'comprends pas forcément tout (gêne) j'aime être dans un pays étranger d'entendre d'autres langues
- 09 L1 c'est un univers qui te qui t'attire a priori ↑
- 10 L2 oui si j'aime bien AH oui si je pouvais euh : oui enfin je pourrais d'ailleurs si j'me donnais les moyens mais euh : mais oui si j'aime bien même si ça peut créer aussi un sentiment d'insécurité parce qu'on comprend pas c'qu'on dit ou c'est plus difficile de s'faire comprendre quand on est à l'étranger notamment mais euh : mais ouais +(rires)
- 11 L1 + alors quelles sont les langues que tu comprends ↑
- 12 L2 alors comprend après ça peut euh j'les comprend pas complètement hein mais j'comprends un peu l'anglais un peu l'espagnol + c'est tout (rires)
- 13 L1 d'accord + alors est-ce qu'il y a des langues que tu parles ↑
- 14 L2 mmh un p'tit peu l'anglais + et l'espagnol mais c'est des des bases euh : très minimales parce que j'le pratique pas j'lai appris enfin + au lycée jusqu'au lycée mais euh voilà comme l'anglais mais euh + j'maîtrise pas après ↑
- 15 L1 d'accord est-ce qu'il y a des langues que que tu écris ↑
- 16 L2 pas du tout enfin un p'tit peu l'anglais et un p'tit peu l'espagnol mais euh des p'tits mots des p'tites phrases
- 17 L1 mmh + + et euh est-ce qu'il y a des langues que tu reconnais à l'oral ou à l'écrit ↑
- 18 L2 l'anglais l'espagnol + l'italien qui est assez proche de l'espagnol
- 19 L1 tu l'reconnais à l'oral ↑ à l'écrit aussi ↑

- 20 L2 ouais en général euh plus à l'oral qu'à l'écrit à l'écrit j'suis pas sûre + plus à l'oral ++ et : le portugais peut-être + mais ouais ça oralement car y'a les accents assez marqués ++ voilà j'crois que :
- 21 L1 ya pas d'autres langues que tu reconnais à l'oral ↑
- 22 L2 le chinois parce que j'ai passé un séjour en mongolie et en chine cet été donc euh + oui le chinois j'pense que je pourrais j'lai pas mal entendu donc peut-être mais après c'est proche aussi d'autres langues asiatiques donc si on m'le mélange au milieu d'autres langues asiatiques j'suis pas sûre vraiment de faire la différence non plus hein
- 23 L1 mais au milieu d'autres langues des langues européennes tu arriverais à le
↑
- 24 L2 oui
- 25 L1 d'accord oui il y a d'autres langues que tu ↑ qui te ↑ que tu arriverais à reconnaître ↑
- 26 L2 + + + euh : + + + j'sais pas après j'ai pas assez été confrontée à d'autres langues pour me dire que j'suis capable de les reconnaître
- 27 L1 d'accord + euh : donc ces langues tu m'as dit que tu les as apprises l'anglais et l'espagnol tu les as apprises à l'école ↑
- 28 L2 ouais c'est ça
- 29 L1 donc euh école ↑ collège ↑ lycée ↑ et ↑
- 30 L2 collège lycée et : pour l'anglais à la fac aussi
- 31 L1 ah tu as fait aussi de l'anglais à l'université ↑
- 32 L2 mmh ouais
- 33 L1 d'accord euh : c'était un cursus en langue en plus ↑
- 34 L2 non pas du tout c'était intégré dans le cursus euh que j'avais que j'faisais + on avait assez peu d'anglais dans la semaine p't'être une heure c'était je sais plus
- 35 L1 d'accord + et au travail est-ce que euh tu euh tu es confrontée à ces langues
↑ tu les parles ↑
- 36 L2 euh ben au travail par l'enseignement de l'anglais + un p'tit peu donc euh même si ça reste très simple on essaye de + voilà transmettre des choses aux enfants alors c'est pareil j'suis pas forcément à l'aise donc j'essaie un maximum de : de leur faire écouter plutôt que de moi parler parce que même si j'le parle quand même un p'tit peu mais parce que j'pense que j'n'ai pas non plus le bon accent et j'ai pas envie de leur faire écouter un accent qui s'rait mauvais donc j'essaie de privilégier les supports audio + et puis après ça peut arriver à des parents aussi + d'essayer de de parler une autre langue + mais euh :
- 37 L1 comme par exemple ↑
- 38 L2 euh l'anglais et euh : italien espagnol un mélange des deux pour essayer (sourire) de se faire comprendre par une maman italienne ça m'est déjà arrivé + voilà ++ pas d'autres langues je crois avec les parents
- 39 L1 d'accord et est-ce que tu as été en contact avec ces langues tu disais peut-être à l'étranger ? dans des activités euh autres des activités des activités bénévoles ↑ des activités personnelles ↑
- 40 L2 euh non pas tellement
- 41 L1 tu parlais de voyages hein c'est ça ↑
- 42 L2 j'voyage pas mal à l'étranger donc souvent j'suis amenée quand même à essayer de faire un effort pour comprendre une autre langue ou essayer de parler en anglais généralement ou euh : par des signes par des mimes parce qu'en mongolie et en chine l'anglais c'est très très compliqué donc finalement on essaye toujours de se faire comprendre et on y arrive toujours hein ↑ par des photos par voilà des mimes des gestes
- 43 L1 communication non verbale en fait
- 44 L2 voilà (rires)

- 45 L1 d'accord est-ce qu'il y a des langues que tu aimerais apprendre ↑
- 46 L2 ben l'anglais déjà j'aimerais mieux l' maîtriser quand même parce que c'est une langue quand même qui est très parlée dans le monde donc forcément ça aide quand on ça aide pour communiquer avec les personnes qui parlent pas forcément le français puisque c'est souvent c'est la langue qui est parlée + plein de personnes qui pas pour les voyages j' parle mais si on on va par exemple en italie souvent c'est l'anglais qui va qu'on va retrouver en commun + mmh voilà après si j'pouvais j'parlerais plein de langues si (rires) mais voilà j'me suis jamais lancée dans là-dedans mais c'est vrai que c'est + quelque chose qui me fait envie et que j'aurais aimé
- 47 L1 et euh c'est le : un problème de temps ↑ problème de ↑
- 48 L2 de temps après j'pense que si on veut vraiment on l'trouve aussi le temps mais je j'ai j'me sens pas à l'aise et après j'me donne pas non plus les moyens de le faire mais euh :+ mais en fin j'sais que j'étais très très mal à l'aise avec l'anglais euh (toux) au collège et au lycée et j'ai le souvenir notamment d'une professeur au lycée qui m'a + qui m'a cassée j'ai arrêté du jour au lendemain de participer en anglais et j'pense que ça a beaucoup marqué
- 49 L1 ça ça a beaucoup marqué euh avec cette langue-là ↑ avec l'anglais ↑
- 50 L2 et j'pense + de façon générale + et du coup j'dis pas que c'est ça hein que c'est pour ça que je aujourd'hui j'parle pas l'anglais mais c'est vrai que du coup ça m'a + déjà que j'étais pas quelqu'un qui avait confiance en moi (rires) là : voilà j'ai j'pense que j'ai arrêté de faire des efforts dans la langue à l'oral en tout cas j'me mettais beaucoup en retrait + par rapport à ça
- 51 L1 elle t'avais donné euh un retour négatif sur c'que tu avais dit à l'oral ↑
- 52 L2 ouais plusieurs retours négatifs à me reprendre et puis à être pas forcément très agréable donc euh (rires)+++
- 53 L1 d'accord + euh si tu devais communiquer dans ces langues tu dis que tu aurais du mal à la faire avec euh avec aisance hein tu le ferais avec difficulté ↑
- 54 L2 mmh
- 55 L1 c'est ça ↑ euh qu'est-ce que tu penses que tu pourrais faire puisque tu::dis ce s'rait possible d'apprendre d'autres langues qu'est-ce que tu pourrais faire du coup pour euh pour t'améliorer dans ces langues ↑ ++ euh relire des textes peut-être ↑
- 56 L2 oui lire des textes écouter voir des films la radio euh euh il parait que écouter des euh regarder des séries de films sous-titrage en anglais parait que c'est très très bien euh après ben ça pourrait passer aussi par euh + ou j'me lance plus aussi en voyage parce que finalement je suis souvent avec quelqu'un (tousse) qui maîtrise mieux que moi l'anglais donc on a tendance à se reposer quand même sur la personne qui va (rires) le maîtriser donc du coup j'me lance pas moi et euh puis après ça pourrait être des cours mais ça j'le fr'ai pas + parce que je ne me sentirais pas de m'lancer dans des cours d'anglais
- 57 L1 d'accord euh et du coup ces langues tu les utilises ben euh le plus du temps en voyage en fait finalement ↑ et puis euh à l'école aussi en : au travail ↑
- 58 L2 oui juste l'anglais après c'est quand même assez peu en euh ...après c'qu'on fait en classe c'est assez euh voilà les présentations les animaux les couleurs des p'tites choses simples mais euh oui du coup j'le pratique comme ça
- 59 L1 d'accord mais voilà est-ce que tu tu as tout dit sur ce qui te semblait important euh ?
- 60 L2 ben ::: je sais pas (rires)
- 61 L1 (rires)
- 62 L2 euh non + +
- 63 L1 d'autres choses que tu aimerais dire par rapport aux langues aux élèves allophones ?

- 64 L2 ben j'trouve que c'est très RICHE de pouvoir euh de parler plusieurs langues et moi j'adore avoir des élèves allophones dans la classe j'trouve que c'est + enfin on voit les progrès ils sont + immenses quoi sur une année et j'trouve que + j'le fais pas forcément beaucoup mais j'trouve que c'est génial aussi de pouvoir faire des liens avec leurs langues et même eux entre eux comparer des fois on peut les entendre parler euh j'trouve que c'est top mais voilà (rires) après moi j'peux pas forcément participer à ces échanges-là mais (rires)
- 65 L1 d'accord + ok ben j'te remercie (rires)
- 66 L2 ben de rien

Annexe 18

Entretien L3 E1L3

E1L3 transcription premier entretien Locuteur 3 – réalisé le Jeudi 6 Février 2020- durée : 10 minutes 23 secondes

- 01 L1 donc euh : Donc afin de concevoir une formation pour le projet d'Eveil aux langues + une formation un peu adaptée euh + j'aimerais connaître ton vécu concernant les langues + alors de façon générale quelle est ta relation aux langues ↑
- 02 L3 alors de façon générale j'ai toujours été attirée par les langues + langues vivantes étrangères euh : dès le collège en fait j'ai tout de suite accroché en anglais en espagnol qui étaient mes deux langues + première langue anglais deuxième langue espagnol et j'ai poursuivi au lycée puisque j'ai fait un bac littéraire et j'ai gardé mes langues jusqu'au bout j'ai rajouté le latin qui est une langue morte mais que voilà j'ai aussi eu en formation + et ensuite : j'ai du coup décidé de faire des études de de langues vivantes donc j'ai fait une licence de : d'anglais et j'ai gardé quand même l'espagnol aussi euh : pendant mon DEUG euh : voilà j'ai fait ma troisième année de licence à l'étranger euh + dans le programme ERASMUS en Angleterre du coup et :: puis après mon souhait c'était de passer prof des écoles donc + donc après j'ai + j'ai un peu plus laissé de côté les langues mais voilà après en tant que maîtresse du coup j'ai toujours apprécié enseigner l'anglais euh ben j'avais l'habilitation donc je pouvais proposer des + des échanges de service après ça s'est pas forcément posé parce que la plupart des maîtresses font l'anglais assez facilement mais voilà je savais que c'était quelque chose que je pouvais exploiter aussi et voilà ça toujours été un plaisir de ben d'enseigner l'anglais dans mes classes
- 03 L1 d'accord. Euh + alors quelles langues est-ce que tu comprends du coup ↑
- 04 L3 l'anglais l'espagnol et c'est tout ↓
- 05 L1 et le français ↓ (rires)
- 06 L3 et le français ↓
- 07 L1 d'accord euh+ alors quelles sont les langues que tu parles ↑
- 08 L3 après que je comprends euh enfin il y a un manque de pratique quand même qui fait que c'est compliqué Euh : que je parle l'anglais et l'espagnol mais peu quand même voilà + mais je sais me débrouiller si je vais dans le pays voilà je vais savoir les bases pour me faire orienter si je suis perdue ou des choses comme ça mais ça reste euh je suivrai pas une conversation en espagnol
- 09 L1 en espagnol ↓ et en anglais ↑
- 10 L3 et en anglais au bout de deux trois jours oui mais voilà avec le manque d'expérience enfin de de pratique aussi qui ::
- 11 L1 qui fait que ::
- 12 L3 oui qui fait que voilà il y a quelques années oui sans problème main'nant un peu moins (*sourire*) malheureusement à mon grand désespoir (*rires*)
- 13 L1 (*Rires*) est-ce qu'il y a des langues que tu écris ↑
- 14 L3 euh :: actuellement non(*sourire*) mais ben du coup en ayant fait une licence d'anglais enfin voilà j'ai eu de la littérature à lire enfin beaucoup de + enfin voilà oui d'écriture en anglais pendant un temps ça été très facile ben voilà j'étais capable de faire des + des pages voilà + des examens en anglais à l'écrit sans problème + main'nant j'pense que je serai un peu plus en difficulté mais ça revient assez vite quand même c'est quelque chose qui reste
- 15 L1 d'accord et l'espagnol ↑

- 16 L3 l'espagnol ben que l'écrivais beaucoup au lycée en DEUG mais euh :: là je pense que serai un peu plus incapable enfin :: ça reviendrai moins vite j'pense ↓
- 17 L1 d'accord est-ce qu'il a des langues que tu reconnais ↑
- 18 L3 le portugais et l'italien ↓
- 19 L1 tu les reconnais à l'oral ↑
- 20 L3 oui +euh + après j'peux pt'être des fois me tromper mais euh dans les grandes lignes oui quand même +voilà et puis les langues que je connais oui ↑
- 21 L1 et l'anglais et l'espagnol+ d'accord + d'autres langues que tu reconnaîtrais à l'oral ou à l'écrit ↑
- 22 L3 euh + non j'pense pas ↓
- 23 L1 d'accord euh donc ces langues tu m'as dit que tu les avais apprises + alors tu ne les as pas apprises en famille ↑
- 24 L3 non
- 25 L1 à la maison dans ta famille il n'y a pas de ::
- 26 L3 absolument pas non ↓
- 27 L1 d'accord donc à l'école +au collège +à l'université +au lycée euh :: est-ce qu'au travail tu les as apprises un peu ::est-ce que tu ↑
- 28 L3 non euh :pfff ::après pendant ma formation IUFM un p'tit peu donc j'ai poursuivi l'anglais et j'ai passé l'habilitation et j'ai +en deuxième année d'IUFM j'étais dans la classe internationale donc j'ai aussi pu partir un mois à Canterbury faire un stage dans une école anglaise + donc voilà j'étais encore dans cette optique de vouloir euh ::découvrir ::enfin voilà :: j'ai pas choisi l'Angleterre c'est parce que je parlais l'anglais qu'on m'a mis en Angleterre voilà il y avait plusieurs pays possibles et comme en Angleterre il fallait savoir +enfin il y avait des pays où on pouvait partir sans avoir la langue et l'Angleterre ils demandaient que des gens qui savaient parler donc ils m'ont envoyé en Angleterre + mais voilà il y avait le Canada il y avait le Mali il y avait plein de pays de destinations possibles et voilà moi mon premier choix c'était le Canada après le Mali ça m'aurait intéressé aussi + enfin voilà + donc euh :: mais à partir du moment où j'ai été prof euh :: non à part une ou deux formations didactique des langues langues vivantes j'ai pas eu de :: enfin j'ai plus eu d'apport théorique ni pratique
- 29 L1 d'accord et tu as été en contact avec ces langues à l'étranger + donc tu disais durant des stages +des séjours à l'étranger+ peut-être pendant les vacances aussi oui anglais espagnol ↑
- 30 L3 espagnol plus mais ::
- 31 L1 oui :oui : d'accord : au cours d'activité bénévole ↑ peut-être personnelle ↑
- 32 L3 non j'ai jamais eu trop contact avec euh :: non après j'ai gardé contact avec des amis que j'ai eu en fac là-bas donc voilà une espagnole surtout voilà qui : à Madrid chez qui on est allé une ou deux fois :: mais elle parle bien français aussi (rises) donc voilà c'est pas forcément en espagnol qu'on parle le plus mais du coup voilà ça m'a permis d'aller dans une famille là-bas enfin voilà de découvrir aussi le pays de l'intérieur et voilà quoi
- 33 L1 d'accord est-ce qu'il y a des langues que tu aimerais apprendre ↑
- 34 L3 OUI (rises) ben j'aimerais apprendre l'italien et le portugais mais :: du coup :: euh :: là en début d'année je m'étais dit allez je me mets à l'italien dans le projet de l'upe2a en sachant que j'allais avoir des élèves italophones et puis en fait je trouve cela très difficile de s'y mettre comme ça tout seul avec une méthode + enfin :: j'suis pas sûre que ça marche déjà et puis il faut du temps je pense +donc :: mais ça toujours été :: l'italien même avant ça toujours été dans ma tête euh j'ai un papa qui a vécu en Italie et qui adorait l'italien donc ça été un peu son désespoir qu'on prenne tous espagnol mais voilà ::
- 35 L1 il parle l'italien ↑

36 L3 il est plus là mais il parlait couramment l'italien parce qu'il a vécu en Italie donc il parlait couramment italien et ... il adorait ça donc ↓

37 L1 et il vous parlait en italien ↑

38 L3 non jamais ++ non mais par contre quand on était voilà en vacances ou quoi il cherchait les plaques d'immatriculation italiennes (sourire) sur les aires d'autoroute (sourire) et je l'ai toujours vu être trop content quand il voyait des italiens de pouvoir reparler italien donc voilà du coup ça a toujours été :: enfin voilà :: ça toujours été un souhait quand même d'apprendre l'italien et j'chuis jamais allée au bout malheureusement + bon après c'est pas trop tard (rires)

39 L1 (Rires) d'accord donc si tu devais communiquer dans ces langues alors l'anglais tu m'as dit que ce serait un peu difficile au début mais que au bout de deux trois jours ça reviendrait :: l'espagnol ce serait plus compliqué ↑

40 L3 oui un peu plus compliqué mais après c'est pareil si j'étais vraiment baignée je pense que ça reviendrait + et là on y est allé en vacances un peu plus souvent ces dernières années avec ma famille et voilà de l'entendre euh enfin voilà je me rends compte que en fait les restes sont là et que finalement enfin il suffirait de quelques jours d'un bain ::

41 L1 d'immersion dans le pays pour améliorer tes compétences ↑

42 L3 oui

43 L1 d'accord et euh est-ce que lire des textes + voir des films + écouter la radio c'est des choses auxquelles tu aurais pensé ↑

44 L3 ben :: pas forcément :: mais oui ce serait des choses qui enfin :: oui :: seraient possibles oui

45 L1 oui + tu regardes des films en anglais pour le coup ↑

46 L3 non ++ ah oui + parfois mais toujours sous-titrés et au bout d'un moment je m'imprègne et du coup je lis un peu moins enfin je lis et j'écoute mais voilà après spontanément pas forcément

47 L1 d'accord et euh donc tu disais réapprendre avec une méthode c'est difficile ↑

48 L3 hum :: je sais pas j'ai jamais essayé en fait + j'ai toujours eu un apprentissage euh assez vivant avec un prof avec un groupe et dans des situations scolaires, universitaires et du coup là je me dis toute seule sans prof sans :: enfin ça me semble difficile :: et voilà je sais que ça existe et je me dis que pourquoi pas ? peut-être qu'un jour j'aurai un peu plus de temps je me lancerai ++je sais pas ça me semble assez difficile

49 L1 d'accord et est-ce que ces langues tu les utilises ↑ l'anglais ↑ l'espagnol ↑ au quotidien ↑ au travail ↑ peut-être ↑

50 L3 non pas ou très peu + non

51 L1 pas du tout ↑

52 L3 ben non ↓

53 L1 donc pendant les voyages tu les utilises ↑

54 L3 oui un p'tit peu pendant les voyages et puis euh :: ouais non après :: ben l'enseignement de l'anglais en cp ça va pas très loin mais du coup c'est le seul moment où je réactive un p'tit peu voilà mais c'est tout sinon le reste du temps non

55 L1 oh euh :: est-ce que tu as tout dit sur ce qui te semblait important sur les langues peut-être aussi euh :: sur les élèves allophones ↑

56 L3 euh :: oui ben sur les élèves allophones :: ben ::

57 L1 et leurs langues ::

58 L3 et leurs langues ben voilà je trouve ça c'est très riche d'avoir voilà toutes ces langues toutes ces cultures qui se mélangent et puis euh :: ils sont très fiers d'apporter leurs langues et de euh :: pouvoir de temps en temps traduire à quelqu'un qui comprend pas ou :: voilà on sent que c'est vraiment :: c'est leur identité et ils la revendiquent ce qui est bien

normal et voilà donc j'trouve que il y a un vrai mélange qui est assez intéressant dans l'UPE2A voilà de langues de cultures euh : voilà donc c'est plutôt plutôt agréable en fait

59 L1 ok je te remercie ↑

60 L3 mais je t'en prie ↑

Annexe 19

Entretien L4 E1L4

E1L4 transcription premier entretien Locuteur 4 – réalisé le Lundi 3 Février 2020- durée : 19 minutes 42 secondes

- 01 L1 alors je vais juste euh:: juste recadrer le en fait l'entretien euh j'aimerais connaître en fait connaître euh par cet entretien un peu ton vécu concernant les langues + et ce afin de proposer après une formation :: la plus adaptée possible et euh puis voilà + donc du coup euh j'aimerais savoir quelle est de façon générale ta relation ++ aux langues ↑
- 02 L4 euh : alors ++ je j'ai fait pas mal d'espagnol pendant ma formation scolaire + enfin voilà c'est une langue que j'ai beaucoup aimé donc comme seconde langue c'était ma seconde langue en anglais on va dire qu'au niveau du cursus scolaire c'était quelque chose enfin j'prenais plaisir mais sans plus après si j'ai eu des profs qui m'ont bien intéressée donc voilà + si j'ai même fait anglais renforcé au collège donc ça me plaisait relativement bien (inspire)et après en c'est à la fac enfin enfin en première terminale j'ai eu une super prof d'espagnol et à la fac du coup j'ai continué l'espagnol où j'ai vraiment apprécié de euh + d'apprendre cette langue et de communiquer dans cette langue (inspire) après maintenant sur ma pratique des langues actuellement euh ben j'avais écouter pas mal d'anglais + en regardant des XX dans la musique après avec mon mari on est bien impliqué dans la musique jamaïcaine donc forcément on est avec de l'anglais mais du patois jamaïcain donc c'est pas TOUT à fait de l'anglais non plus c'est pas le + c'est pas l'anglais de la reine quoi on n'est pas dans du conventionnel (sourire) on va dire c'est un patois quoi (inspire) donc voilà après ++ j'ai pas dans mon entourage des personnes avec qui je dois communiquer en langue autre que le français donc j'pratique peu moi en parlant : la langue + et c'est surtout au cours des voyages du coup que j'avais : pouvoir utiliser l'espagnol et l'anglais
- 03 L1 donc c'est plutôt euh une relation positive aux langues ↑
- 04 L4 AH OUAIS complètement moi j'ai adoré euh les cours de langue enfin vraiment c'était : on va dire dans mes premières années de collège un peu bateau mais après ouais j'ai bien aimé :
- 05 L1 donc tu disais qu'il y avait des enseignants qui t'ont donné envie ::
- 06 L4 AH OUI complètement ça reste un fff après moi c'est un fonctionnement (rires) ça été dans toutes les matières comme ça mais oui moi c'est les enseignants qui me donnaient envie de continuer ou non : et de m'investir dans la matière ou pas +
- 07 L1 d'accord et du coup c'était l'espagnol où c'était un peu plus compliqué tu disais tout à l'heure ↑
- 08 L4 l'espagnol disons que c'est une langue où : j'ai pas appris moi dans mon entourage enfin avec mon mari ou quoi lui il a fait de l'allemand donc il ++ qu'il ne pratique plus du tout d'ailleurs (inspire)et moi l'espagnol j'ai aimé l'apprendre et le parler + mais j'ai pas si j'ai voyagé en équateur mais : voilà donc euh j'ai peu l'occasion de l'parler ou de l'entendre voilà + mais c'est : enfin c'est une culture que j'la découvre j'trouve que les langues ça permet toute la découverte d'une culture qui n'est pas la mienne et j'aime bien cet aspect- là de découverte de l'autre + et qu'en comprenant LA langue on comprend mieux la culture et donc on comprend mieux la culture et donc on comprend mieux le le vécu et et la façon de se comporter des gens +
- 09 L1 euh du coup quelle langue est-ce que tu comprends ↑
- 10 L4 euh ben l'anglais on va dire relativement bien l'espagnol ou j'le comprends bien après pour parler c'est plus compliqué + euh : voilà et après + c'est tout +

- 11 L1 d'accord et les langues que tu parles du coup ↑
- 12 L4 que j' parle un peu - on va dire que l'anglais j'le baragouine et l'espagnol euh + il m' faut un temps d'adaptation et après j' me lâche un peu plus et j'arrive à avoir une p'tite conversation en espagnol euh et voilà ↑
- 13 L1 d'accord est-ce qu'il y a des langues que tu écris ↑
- 14 L4 alors euh PFFF ou là l'anglais j'l'écris plus du tout j'pense que j'aurai vraiment du mal à réécrire d'anglais + euh : l'espagnol par contre j'pense plus parce que c'est j'trouvais que ça simplifiait tellement par rapport à la langue française dans laquelle (rires) j'avais du mal on a une grammaire orthographe conjugaison (sourire) que du coup l'espagnol pour moi c'est limpide toutes les lettres sont dites donc euh : voilà j'pense que j'arriverai plus facilement à écrire d'espagnol + en tout cas que d'anglais dans les langues que je connais +
- 15 L1 d'accord euh est-ce qu'il y a des langues que tu reconnais ↑ à l'oral ou à l'écrit ↑
- 16 L4 euh oui ben j'pense après aux langues euh alors après c'est p't'être un peu vulgarisé ou enfin chais pas mais tout c'qui est des langues euh la chine et tout ça les idéogrammes après j'pense pas que j'arriverai à faire une différence entre euh : le chinois euh : le cantonnais le mandarin tout ça je euh voilà j'ferai pas c'te différence là + euh ::
- 17 L1 donc là c'est au niveau de l'écrit ↑
- 18 L4 au niveau de l'écrit voilà + après oui les les les alphabets cyrilliques enfin j'vois bien les les différents alphabets j'pense que j'arriverai à les situer euh au niveau des régions + sans dire forcément l'pays + enfin voilà + euh : après euh : à l'écrit
- 19 L1 et à l'oral ↑
- 20 L4 oui à l'oral BEN si l'allemand aussi les langues un peu : comme ça de : où les les langues des pays de l'est de l'europe enfin voilà euh : et puis oui aussi ya en arabe oui j'saurai que c'est de l'arabe mais pareil j'saurai pas si c'est maroc tunisie algérie ça je j'pense pas + euh : et puis si quand y'a des consonnances africaines aussi plus afrique noire en descendant un peu plus au sud j'pense que + après euh ben comme tu nous écrivais du sénégal avec le wolof machin ça j'saurai pas distinguer : voilà + j'arriverai à placer j'pense à peu près géographiquement on va dire + la latitude quoi voilà
- 21 L1 euh : au niveau de l'europe ↑
- 22 L4 euh : alors en europe + euh ::
- 23 L1 tu arriverais à distinguer des : ↑
- 24 L4 si l'islandais l'islandais parce qu'il y a des pareil des sonorités euh le hollandais enfin le flamand là enfin quand ils non + le wallon le flamand là j'sais plus quand + les deux langues + en Belgique + en Hollande euh : le portugais aussi j'le différencie de l'espagnol là sans problème parce que du coup + il y a des sonorités tell'ment enfin bien en commun et on reconnaît des sonorités bien portugaises avec les che les machins comme ça + euh : ++ l'allemand attends j'fais l'tour d'l'europe (rires) euh : BEN L'ITALIEN aussi j'ai pas pensé à l'italien si l'italien alors ça par contre c'est une langue où euh : pour avoir fait des vacances là-bas + euh + si les gens parlent doucement ya pas mal de mots transparents avec le français ou avec l'espagnol et des structures de langue qui sont équivalentes aussi en espagnol et du coup j'avais en en la sonorité oui enfin j'le reconnais l'italien + voilà + le grec aussi *fraïstol* deux trois mots voilà + souvent dus aux voyages enfin que j'ai pu faire
- 25 L1 alors du coup les langues que tu as apprises tu les as apprises en famille ↑ à l'école ↑ au collègue ↑
- 26 L4 alors euh : essentiellement à l'école + et après euh :: le l'espagnol c'est aussi une langue que ma maman adorait à l'école et qu'du coup euh quand on la travaillait pour l'école elle me f'sait passer aussi plein de choses qu'elle avait retenues elle donc j'ai appris plus de choses j'pense en espagnol qu'en anglais en tout cas avec mes parents + après mes

parents parlent pas du tout d'autres langues quand ils voyagent ils voyagent qu'avec des tours opérateurs pour être sûrs de pouvoir parler français + euh :

27 L1 ya pas de langue régionale dans la famille ↑

28 L4 non + non non non euh : ++ ouais j'ai un cousin qui est aux canaries donc qui voilà avec sa femme qui est des canaries pareil c'est l'espagnol euh : +++ mon papi parlait bien allemand suite à la guerre vu qu'il était des ardennes donc lui par contre il parlait très bien l'allemand mais :c'était pas quelqu'un très ++ très comment dire (rires) communicatif et: dans le côté transmission pas d'ce côté là donc du coup ça nous a pas appris +++ euh : ouais non ya pas ça reste euh :

29 L1 au niveau de l'école ↑

30 L4 oui c'est ça collègue la fac et tout ça et puis ouais main'nant c'est plutôt les voyages et puis avec mon mari du coup le fait que lui voyage et que après on a des bilans des enfin il rencontre des gens qui viennent ensuite à la maison quoi enfin du coup voilà donc quand il y a des jamaïcains à la maison forcément j'baragouine en anglais quoi enfin mais : sans + en tout cas c'est pas une vraie enfin c'est pas une formation universitaire de en langue voilà

31 L1 d'accord et tu parles du coup avec ces personnes-là ↑

32 L4 voilà c'est ça

33 L1 le jamaïcain du coup ↑

34 L4 le jamaïcain ouais deux trois oui en fait j'essaie de baragouiner en anglais + et puis euh : dedans il y a deux trois mots en tout cas de jamaïcain que j'arrive à replacer quoi quand + euh :

35 L1 et vous arrivez à vous faire comprendre

36 L4 c'est ça en fait moi j'arrive j'arrive à me faire comprendre + c'est c'est le but (rires) le but en tout cas pour moi dans les langues étrangères j'ai jamais pris le temps de les étudier plus que ça plus que pour me faire comprendre

37 L1 d'accord et au travail ↑

38 L4 au travail + alors euh : on fait d'anglais et euh : voilà enfin de l'anglais un quart d'heure par jour euh avec les enfants + donc là j'ai la pression de la présence de l'evs + y'aurait pas l'evs j'pense que j'me lâcherai beaucoup plus (sourire) et le fait qu'il y ait un autre adulte qui écoute peut-être les erreurs que j'fais en langue du coup ça ça me : bloque un p'tit peu et j'ai souvent l'evs en début d'après-midi donc du coup euh bon (rires) j'ai envie qu'il soit pas là pour la séance d'anglais (rires) mais bon c'est comme ça et puis : sinon là c'est avec ben euh le p'tit qui est arrivé cette année qui arrive du portugal euh : du coup quand on est bloqué qu'on arrive pas à se comprendre j'lui dis ben dis-moi en portugais pour que euh : je vois si j'arrive à comprendre en espagnol ou quoi les ressemblances avec l'espagnol et puis je sais pas la dernière fois par exemple on cherchait le mot oignon pour lui faire dire enfin il ne comprenait pas ce que c'était qu'un oignon et j'lui ai dit en espagnol et il m'a fait ah oui il a bien compris parce que du coup ça devait être le même mot en portugais quoi + donc voilà la pratique des langues + et puis après j'y réfléchissais c'matin et j'disais euh: mais donc quelle quand on chante bon anniversaire là quand on fête les anniversaires on chante en arabe euh que j'arrive toujours pas à le retenir d'ailleurs (rires) beaucoup de mal avec avec cette langue-là parce que les mots j'me les représente pas donc j'arrive pas à les les retenir + on chante en italien du coup on l'a chanté en portugais euh ++ et euh ok non la dernière fois oui y'en a un après qui nous a dit oui oui j'le connais en chinois mais(rires) il nous a bien fait rire mais voilà +

39 L1 il ne le connaissait pas en fait ↑

40 L4 bon non non (rires) il a pris un accent à la noix euh : donc voilà c'était (rires) c'était rigolo (rires) il ne connaissait pas le chinois donc voilà +

- 41 L1 d'accord + euh du coup tu as été en contact avec toutes ces langues euh à l'étranger ↑
- 42 L4 un p'tit peu ouais à l'étranger
- 43 L1 euh : est-ce que tu aurais été en contact avec ces langues au cours d'autres activités ↑ des activités bénévoles ↑ personnelles ↑
- 44 L4 euh pff ben avec la musique enfin avec la musique avec mon mari là quand on bouge en soirée :
- 45 L1 ton mari est musicien ↑
- 46 L4 ben oui il collectionne les vinyles en fait donc les vinyles jamaïcains + des années 40 à maintenant ↑ donc voilà du coup ça nous c'est vrai qu'il y a un un comment dire un facteur de + non pas + un média un facteur je n'arrive pas à trouver le terme exact mais c'est cq'ui va moi me permettre de pratiquer d'anglais ou d'entendre de l'anglais ou + de d'voir parler avec des gens + après parfois on a euh enfin chais pas on a des ya un roumain ya un italien bon on s'baragouine en anglais et puis quand on arrive pas on dit le mot en français il le dit en italien enfin voilà c'est du c'est un mix de langues ++ mais du coup c'est surtout par cette activité-là que j'avais pratiquer des langues sinon non j'suis pas euh : j'essaie de réfléchir dans mon village si j'ai des j'sais même pas si il y a un club d'anglais j'ai pas mais de pour mes enfants ou quoi j'me suis même pas renseignée là-dessus
- 47 L1 d'accord est-ce qu'il y a des langues que tu aimerais apprendre ↑
- 48 L4 euh :: alors j'aimerais bien un peu plus l'arabe parce que + je je pense que avec le milieu voilà dans lequel on enseigne euh j'aimerais bien connaître plus de mots pour euh + pour être un peu rassurante sur certaines de mes connaissances en fait montrer que les enfants j'arrive à les comprendre euh même quand eux ils ont à la maison quelque chose de différent enfin j'trouve ça un peu frustrant de temps en temps pour les enfants qui arrivent en france comme ça de :+ j'me dis ça doit d'être d'une violence euh rare de pas comprendre enfin pour l'avoir expérimenté par exemple en grèce on ne comprend rien enfin vraiment rien au départ euh ppp ça ressemble pas du tout à la langue qu'on connaît et : j'trouve ça handicapant et que eux ils aient pas euh: ce cette langue commune qu'on a nous en anglais où on arrive à peu près à se débrouiller à droite à gauche en anglais ben avec les pt'its ils l'ont pas et : du coup on n'a pas ce média pour communiquer donc de connaître une langue de nos élèves ce serait pas mal quand même
- 49 L1 des langues qui sont loin des langues latines ↑
- 50 L4 OUAIS voilà c'est ça en fait des langues ouais voilà ya même l'alphabet qui est différent euh ça ça me plairait bien + et puis euh ya aussi l'islandais mais pareil par rapport à la beauté du pays ça m'attire aussi comme pays la culture tout ça et donc là pareil c'est bien différent de l'anglais aussi donc euh ça ça me plairait d'être d'apprendre une langue bien différente
- 51 L1 d'accord + euh si tu devais communiquer + euh avec ces langues donc est-ce que tu pourrais le faire sans difficulté ↑ tu m'as dit j'ai cru comprendre ↑
- 52 L4 ouais j'ai j'ai moins d'mal on va dire que euh j'ai moins d'mal à comprendre et à entendre les langues voilà que j'ai un peu pratiqué à l'école + après le parler ben tu vois j'suis même gênée dans ma classe de le de le faire donc ouais c'est plus difficile de + de de dire la langue ben de communiquer dans la langue que juste de la comprendre d'être un hibou qui observe ça me pose pas de problème + on va dire que j'y j'y arrive et communiquer il faut + passer euh à un cap : un cap suivant
- 53 L1 euh d'accord euh qu'est-ce que tu penses que tu pourrais faire du coup pour pouvoir euh: t'améliorer sur ces langues ↑ euh tu disais que tu écoutais des : de la musique
- 54 L4 oui de la musique beaucoup de musique ouais euh ouais c'est vrai qu'avec la musique ben par exemple pour le patois jamaïcain c'est par la musique qu'on l'a appris
- 55 L1 pour l'anglais et l'espagnol tu disais que tu écoutais des : ↑

- 56 L4 oui des musiques oui alors après ouais l'anglais ben c'est toujours pareil c'est dl'anglais dans les chansons donc c'est pas non plus du *smart english* on va dire euh : pour en écouter plus ↑ à part la musique et puis si après regarder des films ça nous arrive de regarder en vo des films espagnols ou quoi ouais donc ouais les almodovar j'me les suis tous faits en vo enfin c'est des + à part la musique les films
- 57 L1 et réapprendre avec une méthode ou un support ↑
- 58 L4 non par contre ça ouais c'est vrai j'me suis pas mise dans les euh oui j'vois les les agences qui te permettent d'apprendre et tout non j'ai pas fait j'ai pas j'pense que ça pourrait venir quand j'aurai plus de temps (rires) enfin voilà c'est un manque de temps c'est pas une envie mais un manque de temps +
- 59 L1 euh et donc du coup tu utilises ces langues euh l'anglais et l'espagnol tu disais dans des activités personnelles et à l'école ↑
- 60 L4 à l'école oui ben du coup l'anglais on l'utilise pendant le quart d'heure où on fait notre petite séance d'anglais quotidiennement et puis sinon à la maison ben ouais ça va être plus par mail + par euh quand même des communications par téléphone un peu + mais c'est surtout de l'anglais puisque l'espagnol j'ai pas j'ai pas trop de contact avec des gens qui parlent espagnol
- 61 L1 et euh c'est surtout de l'écrit l'oral tu disais que tu avais plus de difficultés à le parler ↑
- 62 L4 voilà pour le parler alors que pour l'entendre non enfin voilà j'ai + et l'écrit oui après j'le lis euh euh j'vois de temps en temps mon mari il m'dit ouais tu vois ya ça enfin des trucs un peu techniques par rapport à son travail qui n'a rien avoir avec la musique qui est plus dans le médical et là ya trop de terme technique du moment qu'ça devient trop spécialisé comme langue j'arrive pas à suivre + après j'ai tenté de me faire les harry potter en anglais + et euh pareil tout le le vocabulaire de la sorcellerie enfin à la fin j'étais complètement perdue j'arrivai plus: il me manque quand même des bases + pour être à l'aise et faire que ça quoi enfin voilà quoi
- 63 L1 euh est-ce que tu as tout dit de ce qui te semblait important euh sur les langues ↑ est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais rajouter ↑
- 64 L4 euh : j'trouve que c'est extrêmement riche de : voilà après j'te parle plus au niveau de l'école mais d'avoir c'te classe upe2a j'trouve que c'est une vraie richesse pour pour nous les enseignantes et pour les enfants + euh de euh : je je j'adore voir le processus d'apprentissage voir comment ça se débloque euh j'ai l'impression qu'il y a un déclic à un moment donné et là le p'tit francisco c'était hyper dur en début d'année et là ça y est euh enfin main'nant il ne parle plus qu'en français euh il parle bien il fait des bêtises ya pas de problème enfin voilà on est c'est d'venu un élève français on va dire classique et et en même temps par exemple tout à l'heure on lui a demandé oui mais on dit comment ver de terre en portugais parce que euh il était venu me voir en disant mais je ne l'ai pas touché enfin voilà donc je ne veux pas nier ces langues-là et en même temps je me dis que plus on lui parle français plus ce sera facile pour lui de communiquer et en même temps j'trouve ça mortel de parler plusieurs langues vraiment en entier là du coup ce matin je leur ai fait un p'tit sondage pour savoir qui parlait une autre langue que le français et qui parlait plusieurs langues parce que nous on a aussi ceux qui arrivent d'italie mais qui arrivaient du maroc avant y'en a donc qui parlent arabe italien français et donc voilà y'en a c'était l'année dernière qu'ils étaient dans ta classe et (rires) cette année ils parlent français comme toi et moi j'trouve que c'est vraiment impressionnant la plasticité du cerveau et c'est pour ça d'ailleurs que j'te l'ai fait en imbrication comme ça j'me dis ça
- 65 L1 oui le dessin du cerveau ↑
- 66 L4 j'ai l'impression que eux ils doivent avoir une aire du langage qui est bien plus développée que la nôtre en + j'sais pas quels liens se font ↑ en tout cas je je trouve ça

vraiment j'trouve que c'est une vraie richesse et là notre projet du tout du monde là avec les cartes postales ça fait qu'aussi on + ça leur fait mettre à plat eux toutes leurs connaissances et euh j'trouve ça intéressant de voir que à nous treize enfin + vu que j'ai la p'tite classe on connaît vraiment pleins de choses enfin et on a déjà voyagé à pleins d'endroits et euh j'trouve que c'est très riche par rapport à la + au vaste monde (rires) dans lequel on est donc voilà.

67 L1 bon ben j'te remercie ↑

Annexe 20

Entretien L5 E1L5

E1L5 transcription premier entretien Locuteur 5 – réalisé le Jeudi 6 Février 2020 – durée 13 minutes 47 secondes

- 01 L1 alors euh : juste : te redonner le le cadre euh : donc dans le cadre de notre projet d'éveil aux langues euh : afin de concevoir une formation adaptée j'aimerais connaître un peu ton vécu concernant les langues euh donc de façon de générale quelle est ta relation aux langues ↑
- 02 L5 à quel moment je l'utilise tu veux dire ↑
- 03 L1 la relation que tu as euh par rapport aux langues si
- 04 L5 si ça m'fait peur ↑ plaisir ↑
- 05 L1 voilà exactement tout à fait
- 06 L5 euh moi je euh c'est pas du tout une peur j'aime beaucoup euh entendre euh différentes langues parler + j'aimerais apprendre plein de langues + donc j'ai un bon rapport aux langues
- 07 L1 d'accord quelque chose de plutôt positif ↑ pas d'appréhension ↑
- 08 L5 non
- 09 L1 euh quelles langues est-ce que tu comprends ↑
- 10 L5 anglais espagnol c'est tout
- 11 L1 et le français j'imagine (rires) d'accord des langues que tu parles ↑
- 12 L5 anglais + espagnol un p'tit peu (rires) j'me débrouille
- 13 L1 d'accord donc l'anglais tu tu le : parles bien ↑
- 14 L5 ouais
- 15 L1 et le : et l'espagnol ↑ tu dis quelques mots ↑
- 16 L5 ouais ce sont de mots de vocabulaire qui me reviennent pour faire des phrases ce sera : pas possible j'pense mais +
- 17 L1 d'accord + euh quelles sont les langues que tu écris ↑
- 18 L5 anglais ++++ et français
- 19 L1 et français bien sûr ok et les langues que tu reconnais ↑
- 20 L5 euh :: l'arabe ça veut pas dire j'le lis hein ↑
- 21 L1 pas forcément que tu le lis que tu reconnais à l'oral ou à l'écrit
- 22 L5 AH ok ben l'arabe l'allemand l'anglais l'espagnol + euh : + l'italien euh j'confonds souvent avec le portugais euh :: + voilà les langues asiatiques + voilà
- 23 L1 d'autres que tu reconnais peut-être à l'écrit ↑
- 24 L5 à l'écrit euh : ben si on rajoute les langues asiatiques non je saurai pas faire la différence entre le chinois japonais ben si euh : le russe + le grec +++
- 25 L1 d'accord alors où est-ce que tu as appris ces langues ↑ +++ le français l'espagnol et l'anglais ↑
- 26 L5 le français dans la vie de tous les jours à la maison à l'école + l'anglais un peu à l'école euh : mais surtout en voyage j'ai voyagé un an en australie
- 27 L1 ah d'accord
- 28 L5 et 6 mois au canada
- 29 L1 dans quel cadre ↑
- 30 L5 ben : voyage le loisir la découverte euh
- 31 L1 pendant un an tu as fait ces pays ↑ après tes études universitaires ↑

- 32 L5 ben : moi je me suis reconvertie + donc après mes premières études j'ai fait un an en australie +
- 33 L1 tu as fait tes premières études en quoi ↑
- 34 L5 commercial
- 35 L1 commercial et ensuite tu es partie un an en australie ?
- 36 L5 ouais et : donc j'ai travaillé trois mois en australie et voilà le canada pareil c'était c'était : 6 mois dans le but d'obtenir un visa + et on j'étais le côté anglais donc euh ben ouais mais bon j'étais enfin le canada c'est bilingue donc euh c'était aussi français aussi bien français qu'anglais
- 37 L1 d'accord tu n'étais pas au québec ↑
- 38 L5 j'étais à ottawa
- 39 L1 à ottawa d'accord et donc tu as fait 3 mois en australie et ensuite tu as enchaîné sur ton expérience au canada ↑
- 40 L5 ah non non non pas du tout euh si j'te r'trace tout en fait j'ai fait 2 ans d'études j'suis partie un an en australie euh : après j'ai travaillé pendant : 4 ans ou 5 ans + et : j'me suis fait licenciée donc du coup et après après j'ai voulu changer de vie j'suis partie au canada en espérant avoir un visa et vivre au canada + visa pas obtenu donc je suis revenue en france et j'ai repris mes études pour être professeur ++
- 41 L1 d'accord très bien + ok donc du coup cette langue l'anglais pour le coup tu l'as apprise à l'école au collège mais surtout
- 42 L5 mais surtout en voyageant ++
- 43 L1 dans le pays + d'accord
- 44 L5 et l'espagnol à l'é- au au collège
- 45 L1 au lycée ↑
- 46 L5 au collège lycée puis études supérieures
- 47 L1 études supérieures aussi ↑ tu avais de l'espagnol aussi dans tes études supérieures aussi ↑
- 48 L5 ben en commercial
- 49 L1 ah d'accord
- 50 L5 anglais espagnol
- 51 L1 anglais espagnol d'accord très bien et tes études à l'université c'était euh il y avait des langues ↑
- 52 L5 anglais espagnol pendant que 2 ans et après si le master meef heu j'ai eu 3 ans d'anglais à ma reconversion aussi et pas d'espagnol
- 53 L1 d'accord très bien et euh : est-ce qu'au travail tu as eu aussi ↑ tu as aussi appris ces langues au travail puisqu'au canada :
- 54 L5 alors et puis même en france j'travaillais en anglais aussi
- 55 L1 ah d'accord
- 56 L5 j'étais à la production de : de de lingerie et donc pour l'achat de marchandises l'achat de tissus de fournitures c'était en anglais
- 57 L1 c'était en anglais d'accord euh du coup tu as été en contact avec ces langues tu nous as dit à l'étranger au cours de voyages aussi euh d'autres voyages ↑
- 58 L5 d'autres voyages ouais ben dès que euh un pays où j'parle pas la langue on parle en anglais au portugal euh : euh : ben aux états unis bien sûr où est-ce que je suis allée ? + en italie mais en italie ils parlent pas beaucoup anglais hein + l'italie euh voilà l'angleterre
- 59 L1 et est-ce qu'au cours d'activités bénévoles ou personnelles tu utilises ces langues ?
- 60 L5 non ++
- 61 L1 d'accord est-ce qu'il y a des langues que tu aimerais apprendre ↑
- 62 L5 la langue des signes

- 63 L1 la langue des signes oui pour quelles raisons tu aimerais apprendre cette langue ?
- 64 L5 parce que euh j'trouve que c'est une langue universelle enfin c'est une langue universelle et j'trouve que euh c'est une ouverture d'esprit de parler la langue des signes comme toutes les autres langues d'ailleurs et j'aimerais beaucoup apprendre la langue des signes si un jour j'ai un élève qui parle qui est sourd et muet ça serait très pratique et je parle avec mon bébé aussi
- 65 L1 ah tu signes avec ton ton bébé ↑
- 66 L5 mmh
- 67 L1 d'accord donc tu commences à apprendre cette langue
- 68 L5 ouais je connais un peu de trucs déjà ouais des des mots de vocabulaire on va dire j'pourrais pas signer des phrases
- 69 L1 euh donc euh si tu devais communiquer donc en anglais tu le ferais sans difficulté ↑
- 70 L5 oui ben alors maintenant ça fait un moment que euh : ça fait un moment tout ce voyage et que j'travaille plus en anglais donc euh ça se perd quand on le pratique pas donc j'ai un peu plus de mal qu'avant mais oui sinon j'pourrais quand même enfin quand je voyage j'reparle tout de suite anglais
- 71 L1 ça se réactive ↑
- 72 L5 ça se réactive mais c'est vrai que c'est + il faut l'entretenir quand même cet anglais
- 73 L1 et pour euh pour l'espagnol ↑
- 74 L5 l'espagnol euh : non j'peux dire des mots j'comprends plus que je ne le parle
- 75 L1 d'accord compétences plus au niveau de la compréhension orale
- 76 L5 ouais je c'est c'est clair que je je peux comprendre si on me parlait mais moi m'exprimer euh faudrait dire des mots mais ce serait très : ++ très basique
- 77 L1 d'accord + euh qu'est-ce que tu penses que pour pouvoir améliorer l'espagnol ou l'anglais qu'est-ce que tu penses que tu pourrais faire ↑
- 78 L5 regarder des films en anglais chose qui me fatigue un peu donc je ne le fais pas (sourire)
- 79 L1 (rires)
- 80 L5 mais faudrait
- 81 L1 ça fait partie des choses que tu t'étais :
- 82 L5 ouais j'm'étais dit faudrait l'faire pour pas perdre l'anglais mais : j'le fais pas + parce que j'suis crevée et que il faut se concentrer et que voilà mais ce s'rait bien ouais ça lire en anglais mais bon lire c'est encore plus crevant encore plus fatiguant + donc euh non regarder les films en anglais j'aimerais bien refaire ça
- 84 L1 et euh des envies de + pour l'espagnol ↑ d'approfondir ↑
- 85 L5 non + mmh c'est pas parce que j'ai pas envie mais c'est que j'ai pas le temps en fait du coup l'anglais j'y pense j'me dit ah quand même il faudrait que je regarde les films en anglais l'espagnol j'y pense pas parce que il y a plein de choses à penser et à faire donc
- 86 L1 utiliser une méthode ou un support ↑ ça fait pas partie de tes préoccupations ↑
- 87 L5 non non parce que pour l'anglais j'en n'ai pas besoin l'anglais c'est juste de la réactivation l'espagnol j'en aurais plus besoin mais j'ai : non c'est pas dans mes projets
- 88 L1 et du coup tu les utilises quand même ces langues ou pas l'anglais l'espagnol ↑
- 89 L5 ben tous les jours en classe + j'fais de l'anglais tous les jours
- 90 L1 tous les jours de l'anglais d'accord

- 91 L5 mais bon c'est : : petite échelle mais bon quand même et sinon euh à part en voyage + j'parle un peu avec des gens d'australie quelquefois mais c'est rare
- 92 L1 ah des amis des anciens amis d'australie donc du coup tu réactives cet anglais ↑
- 93 L5 oui voilà
- 94 L1 ok euh est-ce que tu as tout dit sur ce qui te semblait important de sur les langues sur les élèves allophones ↑
- 95 L5 ben les élèves allophones sur les langues euh : pour moi c'est un peu handicapant sachant que pour l'instant j'parle pas tous ceux j'ai eu j'parlais pas leur langue non si j'ai eu quand même d'ailleurs là j'en ai un qui vient d'arriver qui comprend quand même le français donc euh c'est moins difficile qu'un élève qui parlait parlait pas du tout notre langue mais : c'est vrai que
- 96 L1 c'est un enfant qui vient de ↑
- 97 L5 des comores donc il parle le le comorien j'imagine qu'on dit comorien euh mais euh il est en immersion quand même parce que sa maman adoptive enfin il parle comorien mais sa maman adoptive là elle parle bien le français donc euh ++
- 98 L1 d'accord
- 99 L5 voilà et euh : sinon c'qu'on peut dire c'que je pourrais dire sur les langues ce que j'ai envie de dire c'est que euh : tu vois moi j'fais tous les jours 15 minutes par jour d'anglais et l'évolution qu'ils ont les élèves c'est incroyable + mon objectif à moi de pour moi de l'anglais c'est de leur apprendre du vocabulaire pas forcément des phrases + pour qu'ils aient plein de mots de vocabulaire qu'ils peuvent parce qu'en entendant un mot ils pourront comprendre la phrase + et du coup j'ai envie de leur apprendre plein de mots de vocabulaire bien sûr on fait des phrases mais euh : mon objectif c'est plus de les enrichir en vocabulaire et du coup en faisant de la répétition tous les jours 15 minutes + c'est incroyable
- 100 L1 tu travailles sur le vocabulaire à l'oral ↑
- 101 L5 que de l'oral + un peu d'écrit mais c'est très rare et voilà mon avis l'autre fois moi j'm'en rends pas trop compte mais c'est elle qui m'a dit mais c'est fou tout ce qu'ils disent tout c'est fou le niveau qu'ils ont en anglais en ce1 voilà
- 102 L1 très bien merci

Annexe 21

Entretien L6 E1L6

E1L6 transcription premier entretien Locuteur 6 – réalisé le Jeudi 6 Février 2020 - durée 14minutes 56 secondes

- 01 L1 alors euh : du coup cet entretien l'objectif euh c'est de connaître un peu ton vécu + concernant les langues afin de concevoir une formation adaptée pour notre projet d'éveil aux langues + alors de façon générale euh quelle est ta relation aux langues ↑ (sourire)
- 02 L6 ben ma relation elle est plutôt + bonne euh j'me sens plutôt à l'aise + avec les langues étrangères + pas spécialement à l'aise du fait de les parler mais en tout cas j'me sens pas mal à l'aise quand d'autres euh personnes parlent euh une autre langue et plutôt curieuse l'envie d'apprendre parfois que quelques mots
- 03 L1 d'accord euh quelles sont les langues que tu comprends ↑
- 04 L6 alors je comprends le français + l'italien + avec un bon niveau de compréhension + l'anglais + et : c'est à peu près toutes les autres langues latines je peux comprendre quelques mots mais euh comme l'espagnol ça peut ressembler mais c'est tout
- 05 L1 euh est-ce qu'il y a des langues que tu parles ↑
- 06 L6 l'italien + et l'anglais j'me débrouille et le français bien évidemment
- 07 L1 d'accord quelles langues est-ce que tu écris ↑
- 08 L6 j'écris le français l'italien et l'anglais
- 09 L1 d'accord + euh tu les écris toutes les trois euh de la même façon ou ↑
- 10 L6 ben j'écris mieux le français l'italien j'l'écris bien parce que c'est une langue phonétique donc euh quand euh tu connais un peu les règles de grammaire d'orthographe ben il suffit simplement d'écrire phonétiquement+ l'anglais parfois c'est un peu plus compliqué parce qu'il a des ya des sons qui sont plus durs et qui sont pas dans notre langue à écrire mais en général j'men sors plutôt pas mal
- 11 L1 d'accord + et au niveau de des langues que tu reconnais ↑ quelles sont les langues que tu reconnais ↑
- 12 L6 ben j'reconnais la plupart des langues latines euh : j'l'e euh au niveau des langues asiatiques j'arrive à faire la différence entre du chinois et du japonais par exemple
- 13 L1 mmh COMMENT ↑ comment tu y arrives ↑
- 14 L6 j'y arrive au niveau des intonations et euh parce que mon conjoint il regarde beaucoup de mangas donc j'entends beaucoup le japonais à la maison
- 15 L1 AH d'accord (rires)
- 16 L6 (rires) euh : donc je reconnais un peu leur façon de s'exprimer et leurs intonations quand ils sont énervés et euh : après euh : + je reconnais aussi l'allemand / je reconnais + euh bien ben le portugais et l'espagnol toutes les langues latines le hollandais aussi + et voilà + à peu près
- 17 L1 donc là c'est une reconnaissance à l'oral ↑
- 18 L6 c'est une reconnaissance à l'oral
- 19 L1 à l'écrit peut-être ↑
- 20 L6 à l'écrit oui oui ben le grec + parce que j'ai fait du grec + à la du grec moderne j'ai fait à la fac donc je savais un peu l'écrire euh
- 21 L1 le grec moderne tu le parles ↑
- 22 L6 non j'le parle pas ya quelques mots que je : je sais dire bonjour comment vas-tu ↑ mais (rires) c'est tout (rires) j'ai fait que deux ans en option c'était deux heures par semaine c'était histoire justement de connaître une autre langue et un autre alphabet

- 23 L1 d'accord
- 24 L6 euh et comme j'ai fait des études de sciences du langage + j'ai été confrontée beaucoup aux autres langues et surtout à travailler ces langues au niveau euh grammatical avec les morphèmes + les graphèmes + puisqu'on travaillait le wolof en phonétique on travaillait le chinois en phonétique le breton euh les écritures cyrilliques aussi donc euh durant mes études j'ai été confrontée à ça
- 25 L1 d'accord donc tu peux reconnaître le wolof par exemple ↑
- 26 L6 à l'écrit en phonétique je pourrais reconnaître que c'est une langue africaine mais alors te dire si c'est du wolof ou du peul par exemple je pourrais pas te dire la différence
- 27 L1 d'accord
- 28 L6 et l'arabe la langue arabe aussi
- 29 L1 la langue arabe tu la reconnais à l'oral ↑ à l'écrit ↑
- 30 L6 à l'oral et à l'écrit
- 31 L1 d'accord euh : donc ces langues où est-ce que tu les as apprises ↑
- 32 L6 l'italien et l'anglais ↑ l'italien à la maison + euh mon père il est d'origine italienne + euh :
- 33 L1 il est d'origine italienne ↑
- 34 L6 il est pas français parce qu'il est né à Lyon mais il est resté que un an et demi en fait en france donc il a la nationalité française mais c'est pas : il parle très pas français à la maison en fait ces grands-parents euh son père parlait italien et il a grandi en tunisie donc en fait il parle l'arabe italien et français donc je suis originaire d'une famille pied noir donc ça a beaucoup parlé italien et à la maison parfois arabe aussi de temps quand quand j'étais petite euh : ensuite j'ai appris à l'école parce que j'ai pris l'italien à l'école et anglais à l'école donc là j'ai normalisé l'italien on va dire et l'anglais j'ai appris à l'école
- 35 L1 tu l'as normalisé c'est à dire ↑
- 36 L6 ben c'est à dire que au début j'le parlais euh : + comme on peut entendre les dialectes j'le parlais oralement en fait mais je découpais p'têtre pas spécialement bien les mots j'connaisais pas la grammaire : euh voilà j'avais juste des expressions et j'étais plus dans le versant compréhension que dans le versant production + parce que mon père il nous parlait surtout quand il était pas content + et on lui répondait en français en fait et après à onze ans j'ai écrit l'italien et c'est à que j'ai appris vraiment euh à lire et à écrire l'italien
- 37 L1 donc l'italien c'était SEULEMENT quand il était pas content ou c'était de façon quotidienne ?
- 38 L6 c'était de façon quotidienne mais c'était souvent sur des moments de soit de joie c'était sur des sur des ex- c'était euh : c'était des moments où il y avait des expressions plus + voilà quand il était dans la joie quand il était dans la colère dans la tristesse là c'était en italien et le reste du temps c'était en français (rires)
- 39 L1 en français (sourire) d'accord et du coup ta maman elle c'était en français ↑
- 40 L6 français mais elle parlait elle avait fait italien en fait à l'école donc euh : elle parlait italien : elle avait un pe-petit un niveau donc elle le comprenait c'est pour ça qu'il osait le faire en italien
- 41 L1 hein mais elle elle ne vous parlait pas en italien ↑
- 42 L6 non elle parlait pas en italien et la mère de ma mère était espagnole donc j'entendais parler espagnol quand j'étais petite chez ma grand-mère
- 43 L1 d'accord
- 44 L6 mais j'parle pas du tout espagnol
- 45 L1 d'accord et donc du coup en famille euh à l'école + au collège et puis euh au lycée à l'université ↑

46 L6 oui + oui oui j'ai eu j'ai toujours eu dans des classes avec option + j'étais en classe européenne donc j'avais huit heures d'anglais par semaine de la sixième à la terminale

47 L1 d'accord c'était un choix euh ↑

48 L6 euh c'était un choix de mes parents euh le mien aussi ça me plaisait bien donc j'avais ce ce gros programme d'anglais et cet italien et latin en plus aussi

49 L1 ah il y avait le latin aussi ↑

50 L6 oui j'ai fait du latin pendant quatre ans

51 L1 d'accord euh : et euh : est-ce que ces langues tu les as aussi apprises au travail ↑

52 L6 non j'les ai pas du tout apprises au travail

53 L1 non c'est au niveau de ton cursus euh universitaire et puis :

54 L6 les voyages aussi +

55 L1 alors justement + as-tu été en contact avec ces langues euh à l'étranger ↑

56 L6 oui j'ai été en contact à l'étranger + en anglais bon j'ai fait des p'tits voyages scolaires mais j'pourrais pas dire que ce soit vraiment qui m'ait fait euh évoluer dans l'an- en anglais + mais je suis partie deux mois en australie à XXX et là euh : ça a changé ma façon + enfin mon regard à l'anglais parce qu'avant c'était un regard scolaire j'l'utilisais que scolairement alors que là j'ai dû l'utiliser pendant deux mois dans le quotidien : euh comprendre : des implicites que y'a pas quand on est dans : les blagues par exemple on n'est pas trop confronté aux blagues pendant la scolarité euh : et savoir se débrouiller toute seule savoir détourner quand on sait pas dire le mot etcétera + et l'italien euh : oui euh mon père a été longtemps avec une italienne donc euh à chaque vacance scolaire j'étais en italie et elle parlait pas du tout français + donc depuis mes 17 ans euh : + à partir de mes 17 ans j'étais à chaque vacance scolaire en italie

57 L1 d'accord et euh c'est un italien c'est un italien de quel endroit ↑

58 L6 turin

58 L1 de turin d'accord qui correspond : pas vraiment à l'italien de de l'école ↑

59 L6 euh si il correspond à l'italien de de l'école par contre mon père euh ça correspond pas trop à l'italien de mon père parce que mon père il était d'origine sicilienne donc il parlait avec un p'tit dialecte donc il y avait des mots euh : que que par exemple quand j'ai appris l'italien à l'école il y avait des mots que mon père n'utilisait pas ou alors qu'il ne conjugait pas de la même manière

60 L1 donc il utilisait euh à la fois le sicilien et euh :

61 L6 le sicilien et l'italien

62 L1 dans une même phrase il mélangeait les deux

64 L6 oui

65 L1 d'accord donc toi il a fallu que tu fasses le distinguo entre les deux ↑

66 L6 exactement

67 L1 d'accord ++ euh est-ce qu'au cours d'activités bénévoles ou personnelles tu serais en contact avec avec des langues ↑

68 L6 euh : : :

69 L1 personnelles ↑ tu nous parlais du japonais ↑

70 L6 oui alors ben japonais (rires) parce que mon conjoint il est VRAIMENT mais fan de mangas donc en fait on écoute enfin j'entends le japonais tout le temps j'regarde tous les films en anglais en fait j'regarde tous les films en langue euh voix originale sous titrée + donc anglais et sous titré anglais selon le niveau euh italien sous titré italien et les autres langues euh : le dernier par exemple la série tchernobyl j'ai regardé euh : dans la langue euh originale avec euh le sous titré français donc euh :

71 L1 c'était quelle langue ↑

- 72 L6 ++ ben c'était euh : je sais même plus quelle langue c'était j'crois qu'c'était l'allemand pour le coup + ça se passait à tchernobyl c'tait des acteurs allemands donc c'était des acteurs allemands
- 73 L1 d'accord
- 74 L6 donc j'regarde tout en vo
- 75 L1 même une langue que tu ne connais pas ↑
- 76 L6 même une langue que j'ne connais pas + j'aime pas quand il y a les voix + parce que je trouve ça moins véridique euh : j'trouve que ça se voit que c'est pas le bon son qu'ils vont pas enfin qu'ils vont pas le le le mouvement d'la mâchoire et en plus j'trouve ça hyper intéressant d'entendre la véritable voix des acteurs + et : d'entendre une autre langue euh j'trouve ça plus intéressant
- 77 L1 d'accord donc tu l'fais de façon systématique ↑
- 78 L6 ah systématique oui oui
- 79 L1 au cinéma et : à : la télévision ↑
- 80 L6 tout le temps
- 81 L1 c'est uniquement en : vo
- 82 L6 uniquement en vo ouais
- 83 L1 d'accord + euh : est-ce qu'il y a des langues que tu aimerais apprendre ↑
- 84 L6 + + + + j'réfléchis l'arabe ça c'est la première langue que j'aimerais vraiment apprendre pour des soucis personnels + j'aimerais vraiment comprendre et apprendre l'arabe j'essaie et je suis en train de de d'apprendre mais c'est très dur
- 85 L1 comment tu es en train de l'apprendre ↑
- 86 L6 avec euh mon conjoint + il me parle tous les jours en arabe j'essaie d'apprendre j'essaie de décomposer : mais bon lui aussi il parle un dialecte marocain donc euh il sait pas toujours écrire ou découper les mots correctement + euh : donc tous les jours euh j'essaie d'apprendre là j'aimerais bien m'inscrire sur babel + mais c'est pas le même arabe donc euh c'est l'arabe euh plus l'arabe littéraire sur babel alors que là c'est un arabe dialectal et donc ça me servirait pas trop à grand chose pour communiquer avec ma belle famille si j'connais l'arabe
- 87 L1 ah l'idée c'était de communiquer avec la belle famille
- 88 L6 l'idée c'est de communiquer parce qu'ils parlent pas français
- 89 L1 ils parlent pas français d'accord
- 90 L6 ils comprennent mais ils parlent pas donc euh : j'aimerais bien faire un pas aussi et pouvoir aussi comprendre eux quand ils parlent entre eux aussi puisque moi j'ai pas le versant compréhension donc l'arabe c'est vraiment LA langue que sur laquelle j'suis en train de travailler et euh : + sinon c'est vrai que l'espagnol j'aimerais bien parce que je vais souvent en vacances en espagne +
- 91 L1 d'accord + et donc l'espagnol tu disais que tu savais tu comprenais mais que ↑
- 92 L6 je comprends quel- des mots mais euh c'est difficile franchement en plus moi comme j'ai les réflexes en italien j'ai souvent pas le bon accent je j'italiannise si on peut dire ça tu vois donc c'est pas facile d'essayer d'apprendre une langue qui est même très proche enfin pour moi je trouve que c'est difficile
- 93 L1 d'accord + et du coup pour l'espagnol euh : tu aimerais l'apprendre tu es dans une logique de :
- 94 L6 ben c'est que j'ai une de mes meilleures amies qui est espagnole qui vit en espagne et euh : qui est complètement bilingue elle et que ça fait trois ans que je vais l'été chez elle une semaine en vacances et j'me rends compte que c'est une langue qui m'attire et qui est parlée dans le monde entier et euh : et donc j'trouverai ça intéressant mais je m'y attèle pas pas du tout

- 95 L1 par manque de temps ↑
- 96 L6 oui par manque de temps
- 97 L1 d'accord + euh : donc ces langues est-ce que tu les utilises euh dans d'autres situations ↑ euh donc au travail ↑
- 98 L6 l'italien oui ben à chaque fois que j'ai eu des élèves upe2a italiens + ça m'a permis d'entrer plus facilement en communication et de les mettre en confiance et communiquer avec les familles + et cette année même si j'en ai pas euh je fais pmqdc avec les ce2 et j'ai pris les groupes en compréhension et en résolution de problèmes avec les élèves upe2a et il y a notamment un petit amine qui est d'origine arabo-italienne et donc je parle italien avec lui en classe
- 99 L1 donc tu utilises l'italien ↑
- 100 L6 ouais à chaque fois je traduis et euh : on lui a demandé s'il voulait changer par exemple de groupe il a dit non euh il se sentait plus à l'aise avec moi parce qu'il savait que à un moment donné il pouvait toujours communiquer avec moi dans sa langue et qu'j'arriverai à comprendre et à répondre
- 100 L1 donc dans le cadre professionnel ça sert à sécuriser les relations avec les enfants ↑
- 101 L6 et les parents
- 102 L1 d'accord + euh une autre que tu utiliserais ↑
- 103 L6 l'anglais de temps en temps bien évidemment euh : j'vais utiliser certains mots mais euh : en tout cas dans les cas que j'étais confrontée ici auxquels j'ai été confrontée ça servait pas tellement à grand chose parce que les enfants ne parlaient pas vraiment l'anglais à part omar l'année dernière + mais euh : à part omar j'étais confrontée qu'avec des familles qui parlaient pas l'anglais donc euh
- 104 L1 d'accord
- 105 L6 j'lutilise sinon quand j'fais anglais mais :
- 106 L1 et est-ce que ces langues tu les utilises dans d'autres situations qu'au travail ↑
- 107 L6 ben l'anglais euh c'est une langue véhiculaire donc euh : qu'il y a des étrangers ou parfois sur des fascicules j'vais lire la notice euh en anglais l'italien euh + j'vais l'parler avec ma belle mère euh ou quand j'vais regarder la télé ou si j'rencontre des italiens euh j'vais plus facilement aller euh les aider et parce que j'entends que la langue je la parle
- 108 L1 ok + bon euh est-ce que tu as tout dit sur ce qui te semble important + sur les langues sur les élèves allophones ?
- 109 L6 oui oui
- 110 L1 bon on peut arrêter (rires)

Annexe 22

Récapitulatif des répertoires verbaux des enseignantes

	<i>L2 (entretien E1L2)</i>	<i>L3 (entretien E1L3)</i>	<i>L4 entretien (E1L4)</i>	<i>L5 entretien (E1L5)</i>	<i>L6 entretien (E1L6)</i>
Vécu/relation rapport aux langues	Vécu/relation difficile « j'ne parle pas de langue étrangère donc c'est un grand regret » « J'ne maîtrise pas de langue étrangère » (TP04) « j'aimerais mais du coup j'suis pas à l'aise du tout »(TP06)	Vécu/relation positif « j'ai toujours été attirée par les langues » « j'ai tout de suite accroché »(TP02)	Vécu/relation qui a évolué « j'prenais plaisir mais sans plus » (TP02) « complètement j'ai adoré » (TP04) »	Vécu/relation positif, envie d'apprendre « c'est pas du tout une peur j'aime beaucoup euh entendre euh différentes langues parler j'aimerais apprendre plein de langues » (TP06)	Vécu/relation positif, appétence « relation plutôt bonne, j'me sens plutôt à l'aise » « plutôt curieuse l'envie d'apprendre parfois que quelques mots » TP02
Langues comprises	« alors comprend après ça peut euh j'les comprend pas complètement mais j'comprends un peu l'anglais un peu l'espagnol + c'est tout » (TP12)	« l'anglais l'espagnol et c'est tout » (TP04) « après que je comprends euh enfin il y a un manque de pratique » (TP08)	« l'anglais relativement bien l'espagnol où j'le comprends bien après pour parler c'est plus compliqué » (TP10)	« anglais espagnol c'est tout » (TP10)	« Le français et l'italien avec un bon niveau de compréhension, l'anglais (...) quelques mots mais comme euh l'espagnol » TP 04
Langues parlées	« un p'tit peu l'anglais + et l'espagnol mais c'est des bases euh très minimes » (TP14)	« je parle l'anglais et l'espagnol mais peu quand même voilà » (TP08) « je sais me débrouiller si je vais dans le pays voilà » (TP08)	« j'parle un peu on va dire que l'anglais j'le baragouine et l'espagnol euh + il m'faut un temps d'adaptation et après j'me lâche un peu plus et j'arrive à avoir une conversation en espagnol » (TP12)	« anglais + espagnol un p'tit peu (rires) j'me débrouille » (TP12) « l'espagnol eu : non j'peux dire des mots j'comprends plus que je ne parle » (TP74) « ca se perd quand on le pratique pas donc j'ai un peu plus de mal qu'avant mais oui (..) quand je voyage j'reparle tout de suite anglais » (TP70)	« L'italien, l'anglais (j'me débrouille) et le français bien évidemment (TP06)
Langues écrites	« Pas du tout enfin un p'tit peu l'anglais et un p'tit peu l'espagnol mais euh des p'tits mots des p'tites phrases » (TP16)	« actuellement non (...) ayant fait une licence d'anglais (...) main'nant j'pense que je serai un peu plus en difficulté »(TP14) « l'espagnol ben que j'l'écrivais beaucoup au lycée en DEUG mais	« l'anglais j'l'écris plus du tout j'pense que j'aurai vraiment du mal à réécrire d'anglais + euh : l'espagnol par contre j'pense plus » (TP14) « j'ai tenté de me faire les Harry potter en anglais+euh pareil tout le vocabulaire de la sorcellerie (...) il me manque quand	« anglais ++++et français » (TP18)	« Le français l'italien et l'anglais (...) J'écris mieux le français l'italien j'l'écris ben parce que c'est une langue phonétique (..) l'anglais c'est un peu

		là :: je pense que je serai un peu plus incapable » (TP16)	même des bases + pour être à l'aise »TP62		plus compliqué parce qu'il y a des sons qui sont plus durs et qui sont dans notre langue » (TP10)
Langues reconnues (oral, écrit)	« L'anglais l'espagnol + l'italien qui est assez proche de l'espagnol » (TP 18) A l'oral « le portugais peut-être + mais ouais ça oralement car y'a les accents marqués » (TP20) A l'oral « le chinois (...) si on m'l mélange au milieu d'autres langues asiatiques j'suis pas sûre vraiment de faire la différence » (TP22)	« le portugais et l'italien » (TP 18)	Écrit « la Chine et tout ça les idéogrammes après j'pense pas que j'arriverai à faire une différence entre euh : le chinois euh le cantonnais le mandarin » (TP16) « les alphabets cyrilliques enfin j'vois bien les différents alphabets j'pense que j'arriverai à les situer euh au niveau des régions » (TP18) Oral « BEN si l'allemand aussi les langues un peu comme ça de : où les langues des pays de l'est de l'Europe (...) en arabe oui j'saurai que c'est de l'arabe mais pareil j'saurai pas si c'est maroc tunisie algérie (...) des consonnances africaines aussi plus Afrique noire » (TP20) « si l'islandais parce qu'il y a des pareil sonorités (...) le portugais aussi j'l e différencie de l'espagnol (...) BEN l'ITALIEN (...) le grec aussi » (TP24)	« L'arabe l'allemand l'anglais l'espagnol + euh : + l'italien euh j'confonds souvent avec le portugais euh ::+ voilà les langues asiatiques » (TP 22) A l'écrit euh : ben si on rajoute les langues asiatiques non je saurais pas faire la différence entre le chinois le japonais ben si euh : le russe + le grec » (TP 24)	ORAL« la plupart des langues latines (...) au niveau des langues asiatiques j'arrive à faire la différence entre du chinois et du japonais par exemple »(TP12) « je reconnais aussi l'allemand (...) le hollandais » (TP16) « à l'écrit oui (...) du grec moderne » (TP20) la langue arabe «à l'oral et à l'écrit » (TP 30)
Contexte de ces apprentissages : famille, parcours scolaire, séjours à l'étranger, travail, activités bénévoles	« Collège lycée et : pour l'anglais à la fac aussi » (TP 30) « L'enseignement de l'anglais » (TP36)	« dès le collège j'en fait j'ai tout de suite accroché en anglais et en espagnol » (...) j'ai poursuivi au lycée et j'ai gardé mes langues jusqu'au bout (...) une licence d'anglais et j'ai gardé mon espagnol euh : pendant mon DEUG(...) ma troisième année de licence à l'étranger euh dans le programme ERASMUS en Angleterre » (TP02) «pendant ma formation à l'IUFM j'au aussi pu partir un mois à Canterbury faire un stage dans une école anglaise »(TP28) « j'ai toujours apprécié enseigner l'anglais euh ben j'avais l'habilitation »(TP02)	« essentiellement l'école (...) j'ai appris plus de choses j'pense en espagnol qu'en anglais en tout cas avec mes parents » (TP 26) « main'nant c'est plutôt les voyages et puis avec mon mari du coup le fait que lui voyage et que après on a des bilans des enfin il rencontre des gens qui viennent ensuite à la maison » TP30 « de l'anglais un quart d'heure par jour avec les enfants (...) » « quand on est bloqué qu'on arrive pas à se faire comprendre j'lui dis ben dis-moi en portugais (...) je vois si j'arrive à comprendre en espagnol ou quoi les ressemblances avec l'espagnol (...) on fête »	« l'anglais un peu à l'école euh : mais surtout en voyage j'ai voyagé un an en australie (...) et 6 mois au canada »(TP26) « en France j'travaillais en anglais aussi » (TP54) L'espagnol « au collège lycée puis études supérieures » (TP46) « d'autres voyages ben dès que euh un pays où j'parle pas la langue on parle en anglais » (TP58)	« je suis originaire d'une famille pied noir donc ça a beaucoup parlé italien et à la maison parfois arabe aussi de temps en temps (...) ensuite j'ai appris à l'école parce que l'italien à l'école et l'anglais à l'école donc là j'ai normalisé l'italien on va dire l'anglais j'l'ai appris à l'école » (TP 34) « j'étais en classe européenne donc j'avais huit d'heures d'anglais par semaine »

		« j'ai gardé contact avec des amis que j'ai eu en fac là-bas donc voilà une espagnole surtout voilà qui : à Madrid chez qui on est allé ne ou deux fois » (TP 32)	les anniversaires on chante en arabe (...) on chante en italien du coup on l'a chantée en portugais (TP38) « la musique avec mon mari on bouge en soirée (TP44) » « ya un roumain ya un italien bon on s'brargouine en anglais et puis quand on arrive pas on dit le mot en français il le dit en italien enfin c'est du c'est un mix de langues » TP 46		de la sixième à la terminale » (TP46) j'avis ce gros programme d'anglais et cet italien et latin en plus » (TP48) « je suis partie deux mois en australie (...) à chaque vacance scolaire j'étais en Italie » (TP56) « j'regarde tous les films en langue euh voix originale sous-titrée + donc anglais et sous-titré anglais selon le niveau euh italien sous-titré italien » (TP70)
Désirs de langues	« l'anglais déjà j'aimerais mieux l maîtriser parce que c'est une langue quand même qui est très parlée dans le monde » (TP46) « après si j'pouvais j'parlerais plein de langues » (TP 46) « problème de temps » (tp47) j'me sens pas à l'aise (...) j'ai le souvenir d'un professeur de lycée qui m'a+ qui m'a cassée j'ai arrêté du jour au lendemain de participer en anglais et je pense que ça m'a beaucoup marqué » (TP48)	« j'aimerais apprendre l'italien et le portugais (...) » « en début d'année je m'étais dit allez je me mets à l'italien dans le projet de l'upe2a (...) l'italien même avant ça a toujours été dans ma tête euh j'ai un papa qui a vécu en Italie et qui adorait l'italien » (TP34)	« j'aimerais bien un peu plus l'arabe parce que + je pense que avec le milieu voilà dans lequel on enseigne » (TP48) « ya aussi l'islandais mais pareil par rapport à la beauté du pays ça m'attire aussi comme culture » TP50	« la langue des signes » TP62 « parce que euh j'trouve que c'est une langue universelle (...) je parle avec mon bébé aussi » TP64 « Je connais un peu de trucs déjà ouais des des mots de vocabulaire on va dire j'pourrais pas signer des phrases » TP 68	« l'arabe c'est la première langue que j'aimerais apprendre (...) je suis en train de l'apprendre mais c'est très dur » (TP84) « l'espagnol j'aimerais bien parce que je vais souvent en vacances en Espagne » (TP90)
Utilisation des langues	« italien espagnol un mélange des deux pour essayer de se faire comprendre par une maman italienne » (TP38) « juste l'anglais (...) les présentations les animaux de couleur des p'tites choses simples »	« non pas ou très peu » (TP50) « oui un pt'it peu pendant les voyages (...) l'enseignement de l'anglais en cp ça va pas très loin » (TP54)	« j'ai moins d'mal à comprendre et à entendre les langues voilà que j'ai un peu pratiqué à l'école + après le parler ben tu vois j'suis même gênée dans ma classe » (TP52)	« tous les jours en classe + j'fais de l'anglais tous les jours » (TP89) « j'parle un peu avec des gens d'australie quelquefois mais c'est rare » TP91	« l'italien oui ben à chaque fois que j'ai eu des élèves upe2a italiens » (TP 98) « j'vais l'parler avec ma belle-mère » (TP107°)

					« j'utilise sinon quand j'fais l'anglais » (TP105)) « l'anglais euh c'est une langue véhiculaire donc euh qu'il a des étrangers ou parfois sur des fascicules j'avais lire la notice en anglais » (TP107
Améliorer ses compétences ?	« écouter regarder des séries de films sous-titrage en anglais paraît que c'est très très bien » « j'me lance plus aussi en voyage » (TP56)	« si j'étais vraiment baignée je pense que ça reviendrait + et là on y est allé en vacances un peu plus souvent ces dernières années avec ma famille et voilà de l'entendre euh enfin voilà je me rends compte que en fait les restes sont là et que finalement enfin il suffirait de quelques jours de bain :: » (TP40) « j'ai toujours eu un apprentissage euh assez vivant avec un prof avec un groupe et dans des situations scolaires, universitaires et du coup là je me dis toute seule sans prof sans // enfin ça me semble difficile » (TP48)	« oui des musiques (...) et puis regarder des films ça nous arrive de regarder en vo des films espagnols ou quoi » (TP56) « c'est un manque de temps c'est pas une envie mais un manque de temps » (TP58)	« regarder des films en anglais chose qui me fatigue un peu donc je ne le fais pas (sourire) » (TP78) « lire en anglais mais bon lire c'est encore plus crevant encore plus fatiguant » (TP82) « pour l'anglais j'en n'ai pas besoin l'anglais c'est juste de la réactivation l'espagnol j'en aurai plus besoin mais j'ai : non c'est pas dans mes projets » (TP87)	« j'aimerais bien m'inscrire sur babel + mais c'est pas le même arabe donc euh c'est l'arabe euh plus littéraire alors que là c'est un arabe dialectal » (TP86) L'espagnol « c'est difficile franchement en plus moi j'ai les réflexes en italien j'ai souvent le bon accent je j'italiannise si on peut dire ça donc c'est pas facile d'apprendre une langue qui est même très proche » (TP91)
Des points à ajouter ? sur les élèves allophones ?	« c'est très RICHE « j'adore avoir des élèves allophones dans la classe » « j'le fais pas forcément beaucoup mais j'trouve que c'est génial aussi de pouvoir faire des liens avec leurs langues et même entre eux comparer des fois on peut les entendre (...)j'trouve que c'est top » (TP64)	Les élèves allophones « ils sont très fiers d'apporter leurs langues (...) pouvoir de temps en temps traduire à quelqu'un qui ne comprend pas (...) c'est leur identité et ils la revendiquent ce qui est bien normal » (TP58)	« j'ai l'impression que eux ils doivent avoir une aire du langage qui est bien plus développe que la nôtre (...)j'adore voir le processus d'apprentissage voir comment ça se débloque euh j'ai l'impression qu'il y a un déclic à un moment donné » TP64	« pour moi c'est un peu handicapant sachant que pour l'instant j'parle pas tous ceux que j'ai eu j'parlais pas leur langue » (TP95) « il est en immersion quand même parce que sa maman adoptive enfin il parle le comorien mais sa maman adoptive là elle parle bien le français » (TP97)	NON

Annexe 23

Commentaires réalisés par la formatrice post-formation (le 20/02/2020)

Activités et objectifs	Commentaires
<p>1 – Ice-breaker : quizz du plurilinguisme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Par 2 ou 3 : répondre aux questions • En collectif : noter Les réponses • En groupe : lire les réponses • En collectif : lire et commenter les réponses <p><i>Objectifs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dynamiser le groupe d’enseignantes par une approche ludique et humoristique - Apporter des éléments notionnels afin de définir des termes (allophone, langue ...) et faire réfléchir aux problématiques du plurilinguisme 	<p>L’activité a duré 2 fois plus de temps ! 40 minutes environ.</p> <p><u>Les notions reprécisées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - la distinction entre un allophone et un étranger - l’idéologie monolingue française = la place accordée aux langues régionales dans l’Histoire - la distinction entre difficultés de langage et difficultés de langue - les compétences métalinguistiques des sujets plurilingues - les positions sociales des langues : hiérarchies, langues minorées <p>Les collègues ont pu s’exprimer sur ces notions et échanger. Parmi les nombreux questionnements échanges, il y a eu :</p> <p>L’alternance codique qu’est-ce que c’est ? pendant combien de temps est-t-elle présente chez un sujet plurilingue ?</p> <p><i>Réponses données par la formatrice :</i> l’alternance codique c’est par exemple, utiliser dans la même phrase des mots de plusieurs langues – c’est le processus normal d’acquisition d’une langue – cela peut durer plusieurs années pour certains mots, le lexique utilisé à la maison dans une langue n’est pas forcément celui utilisé à l’école ou à l’extérieur...</p> <p>Médiation : peut-on traduire dans la langue de l’élève ?</p> <p><i>Réponse donnée :</i> le mieux c’est que ce soient les pairs qui effectuent cette activité de médiation mais l’enseignant peut aussi assumer ce rôle par exemple pour des langues non comprises par les pairs</p> <p>Quelle est la différence entre un dialecte et une langue ? est-ce parce qu’une langue est enseignée ou pas ?</p> <p><i>Réponse donnée :</i> cela dépend du regard que l’on porte sur ces dialectes ...</p> <p>Alors nous aussi nous sommes plurilingues ?</p> <p><i>Réponse donnée :</i> Oui dans la mesure où on reconnaît les compétences même partielles !</p>
<p>2 – Les représentations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeter par paire de diapositives représentations / citations <p>A chaque fois : demander de lire/décrire les représentations et les commenter</p> <p>Ensuite les confronter aux citations ...</p> <p><i>Objectifs</i></p>	<p>Représentations sur le cerveau plurilingue : nous décrivons les dessins, je les questionne en les orientant et les enseignantes se rendent vite compte à la lumière de ce qui vient d’être dit que ces dessins donnent une vision cloisonnée de la compétence plurilingue ...et qu’il aurait fallu dessiner des liens/ponts entre les langues La diapositive suivante le confirme.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Lire le réel - Partir des représentations des enseignantes – les confronter à des citations de textes (issus de la recherche) <u>pour mieux les déconstruire</u> - Partir des représentations des enseignantes <u>pour répondre à leurs questionnements</u> 	<p><u>Représentations sur la maîtrise des compétences</u> : les enseignantes n’ont pas besoin que je les aiguille et parlent des compétences partielles ...</p> <p><u>Représentations enseignement des langues</u> : les enseignantes ne réagissent pas malgré mes questionnements et ne semblent pas les amener à mettre à jour ces représentations... La diapositive sur la recherche d’Heather Hilton n’arrive à les convaincre qu’à moitié ... s’en suit un débat sur la formation que nous a donné l’IUFM en langues, l’habilitation en langues, le niveau des élèves français en langues, le plan Osons les langues vivantes ...</p> <p>Je réprécise que les connaissances didactiques sont importantes et que pour notre projet d’Eveil aux langues aucune compétence en langues n’est requise ! Je parle des biographies langagières et à quel point c’est notre vécu et nos expériences concernant les langues qui conditionnent notre rapport aux langues et qu’il faut en être conscient et y réfléchir ...</p> <p><u>Représentations conseils aux parents</u> les collègues disent qu’au début de leur carrière elles délivraient ce mauvais conseil et ne semblent pas comprendre que conseiller aux parents de parler le français au maximum est tout autant néfaste ... je leur montre donc la diapositive suivante et leur explique que les parents DOIVENT parler leur langue va aider leurs enfants à parler français Mais elles semblent dubitatives ...</p>
<p>3 – Eveil aux langues : définition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visionner la vidéo de CANDELIER • Projeter la diapositive suivante et expliquer <p><i>Objectifs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Partager les références : - Donner des éléments historiques/théoriques/institutionnels 	<p>Cette vidéo permet de faire une synthèse et arrive au bon moment ... les collègues écoutent attentivement.</p>
<p>4 – Le prescrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeter les diapositives « Le prescrit » « Les préconisations en LVE » et expliquer <p><i>Objectifs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire connaître le prescrit - Socle commun des compétences/Programmes Conférence du consensus/Guide Osons les langues 	<p>Pas de réaction particulière des collègues.</p>
<p>5 – Les outils</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeter la diapositive sur l’outil de KEVRAN et présenter les ateliers • Projeter la diapositive « Autres outils possibles » et les présenter rapidement <p><i>Objectifs</i> Oser les outils</p> <ul style="list-style-type: none"> - Éprouver un outil pour le projet à mener - Proposer d’autres outils possibles 	<p>Chaque enseignante a choisi son atelier en fonction des affinités avec les activités proposées... J’ai laissé l’outil de KEVRAN aux collègues pour qu’elles se l’approprient.</p> <p>J’ai envoyé aux collègues le power-point de la formation pour qu’elles aient une trace écrite de cette intervention.</p>

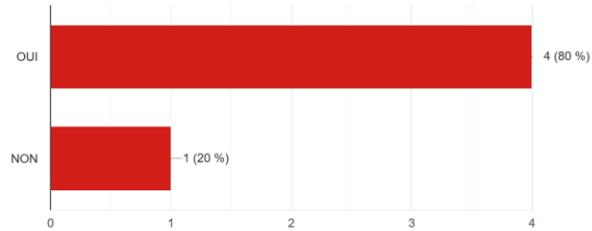
Annexe 24

Réponses aux questionnaires sur la formation

Questions Réponses 5

Connaissez-vous l'Eveil aux langues avant cette formation ?

5 réponses



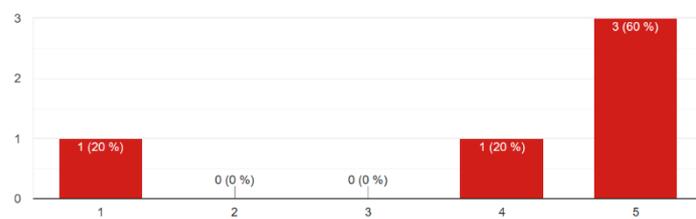
Si oui, quelle était votre pratique ?

4 réponses



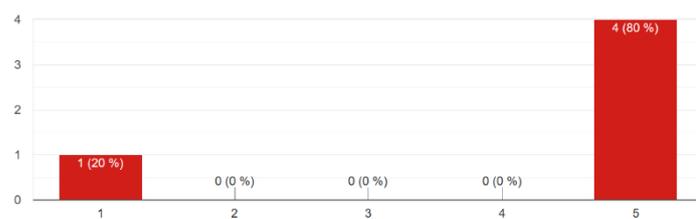
Avez-vous apprécié cette formation ?

5 réponses



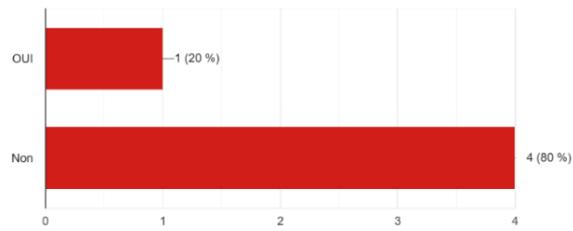
Les objectifs travaillés étaient-ils en accord avec les objectifs annoncés ?

5 réponses



La formation a-t-elle permis de modifier certaines de vos représentations ?

5 réponses

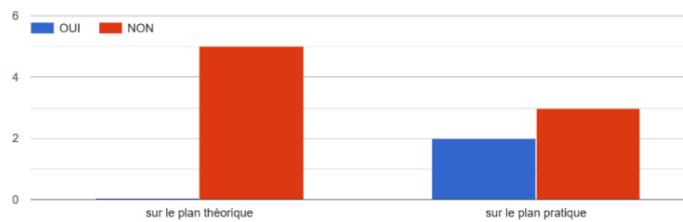


Si oui, lesquelles ?

Une réponse

place de la langue de l'élève

Resentez-vous le besoin d'une formation complémentaire ?



Si oui, précisez vos besoins pour cette formation complémentaire.

2 réponses

Expérimenter des séances d'éveil aux langues dans des classes "traditionnelles", besoin d'outils pour mener des séances, tels que ceux présentés en formation.

Plus d'échanges sur la pratique, comment animer/ mener des activités

Cette formation vous a-t-elle donné envie de réaliser des ateliers d'Éveil aux langues ?

5 réponses



Si oui, comment allez-vous les mettre en place (contenu des séances, périodicité ...) ?

5 réponses

Quotidiennement

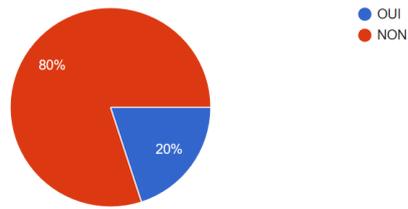
En plusieurs séances sur une période entière en CP, avant d'introduire l'apprentissage d'une LVE. Dans le contenu, faire écouter plusieurs langues par des comptines, chansons, travailler sur les cris des animaux, faire réaliser une fleur des langues aux élèves et un port-folio pour la classe. Faire parler/chanter les élèves dans leurs différentes langues.

Séances intégrées dans un projet

l'année prochaine j'espère que le projet pourra aboutir au moins une journée, plus si possible

Souhaiteriez-vous à votre tour former des collègues à l'Eveil aux langues ?

5 réponses



Justifiez votre réponse.

5 réponses

Oui mais non par manque de temps !

Maintenant que j'ai des connaissances sur la théorie de l'éveil aux langues, je souhaiterais le faire partager aux collègues avec qui je travaille, pour qu'elles puissent elles aussi le mettre en place dans leurs classes. Cela permettrait d'organiser des échanges entre les classes également (présentation des port-folios aux autres et comparaison)

Les sensibiliser mais pas les "former"

méconnaissance du cadre institutionnel, peur des programmes

Table des matières

Remerciements	2
Sommaire	4
Introduction.....	5
PARTIE 1 - CADRE THÉORIQUE	7
CHAPITRE 1. LES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS ET LE DISPOSITIF UPE2A.....	8
1. Les EANA : unité et diversité.....	8
1.1. E pour « Élèves ».....	8
1.2. A pour « Allophones »	9
1.3. NA pour « Nouvellement Arrivés ».....	9
2. Des dispositifs fermés aux dispositifs ouverts vers l'inclusion.....	9
2.1. Quelques repères chronologiques	10
2.2. Les UPE2A (circulaire de 2012) : vers des dispositifs ouverts.....	10
2.3. Quelle prise en charge ? le rôle de l'enseignant UPE2A et de l'équipe enseignante.....	11
2.4. Formation initiale et continue des enseignants dans le Rhône.....	12
3. L'inclusion des élèves allophones en REP.....	13
3.1. De l'intégration à l'inclusion	13
3.2. Distinctions FLM/FLE/FLS/FLSco pour une meilleure inclusion	14
3.3. Le tâtonnement institutionnel et le poids des catégorisations	15
3.4. Culture du contexte en REP et variations socioculturelles/sociolinguistiques.....	16
3.5. L'insécurité face à une certaine diversité linguistique	17
CHAPITRE 2. PLURILINGUISME À L'ÉCOLE FRANÇAISE.....	18
1. Le paradigme plurilingue : le contexte français, définition et évolution.....	18
1.1. Le contexte français et son modèle républicain.....	18
1.2. Le bi-plurilinguisme et les usages de la langue.....	18
1.3. L'articulation des différentes langues des élèves : vers une approche compréhensive et holistique des langues.....	19
1.4. La compétence plurilingue et interculturelle.....	20
2. Les Approches plurielles et l'Éveil aux langues dans l'enseignement du 1 ^{er} degré.....	21
2.1. Définition	21
2.2. Approches plurielles et enseignement du 1 ^{er} degré.....	23
2.3. Les pratiques dans le 1 ^{er} degré.....	25
3. Éveil aux langues et inclusion	25
3.1. L'inclusion et ses enjeux psychologiques et identitaires	25
3.2. Éveil aux langues et autres cultures à l'école : inclusion au niveau cognitif, affectif et social	26
CHAPITRE 3. RÉFLEXIVITÉ DES ENSEIGNANTS ET ÉDUCATION AU PLURILINGUISME	28
1. Pratique réflexive « en action » des enseignants.....	28
1.1. Le praticien réflexif	28
1.2. Le répertoire didactique des enseignants : une notion complexe	29
1.3. Outil de pratique réflexive : les biographies langagières	30
2. Le travail réflexif sur les représentations	31
2.1. Les représentations liées à la compétence plurilingue	31
2.2. Les croyances sur les langues	32
2.3. Les savoirs et les modèles	33
3. Démarches pour la mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle	34
3.1. La prise de conscience de la notion générale de plurilinguisme comme valeur positive	34
3.2. La prise de conscience de sa propre « compétence plurilingue »	34
3.3. Accompagnement et étayage dans cette prise de conscience.....	35
PARTIE 2 - LE CONTEXTE ET LES MODALITÉS DE RECHERCHE	37
CHAPITRE 4. LE CONTEXTE ET LE PROJET ÉVEIL AUX LANGUES	38
1. Un accompagnement dans une école de REP	38
1.1. L'école et le dispositif UPE2A	38
1.2. Observations et naissance du projet.....	39
1.3. Projet initial.....	39

1.4. Limites et perspectives	40
2. Les enjeux et objectifs de ce projet.....	41
2.1. Problématique et hypothèses.....	41
2.2. Buts et objectifs du projet.....	42
3. Moyens humains et financiers, risques et besoins	43
4. Classes et enseignantes concernées par cette recherche	43
4.1. Classes concernées et profil des enseignants.....	44
4.2. Formation des enseignantes : polyvalence et horizons divers	45
CHAPITRE 5. LES MODALITÉS DE RECHERCHE	46
1. Démarche de recherche.....	46
1.1. Approche ethnographique pour une recherche qualitative et compréhensive.....	46
1.2. Recherche-action : observation participante et vision constructiviste.....	46
1.3. Biographie langagière : une posture spécifique du chercheur	47
2. Démarche réflexive des enseignants et alternance des postures du chercheur/formateur/enseignant	48
2.1. Recueil de données : la posture du chercheur.....	48
2.2. Formation collective : la posture du formateur	49
2.3. Ateliers d'Éveil aux langues : la posture de l'enseignant-accompagnateur	50
2.4. Auto-confrontation des enseignantes.....	50
3. Données recueillies et manquantes, visée prospective.....	50
3.1. Ce que nous avons, ce qu'il manque.....	50
3.2. Visée prospective.....	51
PARTIE 3 - ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS ET DE LA FORMATION COLLECTIVE	52
CHAPITRE 6. ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS.....	53
1. Discordance entre les discours et les pratiques	53
1.1. Une vision positive du plurilinguisme et une tolérance des langues des élèves dans l'espace scolaire...53	
1.2. Une méconnaissance des répertoires verbaux des élèves.....	54
1.3. Écart/discordance entre les déclarations et les pratiques	55
2. Compétence plurilingue : les représentations et croyances	56
2.1. Cloisonnement et vision additive des langues.....	56
2.2. Être plurilingue : une maîtrise totale des langues, des compétences partielles non reconnues	57
2.3. Méconnaissance et vision péjorative de certaines langues : le dialecte, le patois.....	59
3. Les représentations des élèves allophones et de leur inclusion	60
3.1. Confusion dans la désignation des élèves allophones	60
3.2. Quelle inclusion ?	61
3.3. Les EANA : des élèves en difficulté ?.....	62
3.4. Les EANA : des élèves comme les autres ?	64
4. L'insécurité des enseignantes face à une certaine diversité linguistique	65
4.1. Prise de conscience des limites de sa connaissance : sentiment de peur et « barrière de la langue » avec les parents d'élèves	65
4.2. La prise de conscience des limites de sa connaissance et sentiment de frustration/honte concernant les langues d'enseignement.....	66
CHAPITRE 7. ANALYSE DE LA FORMATION COLLECTIVE	68
1. Conception de la formation.....	68
1.1. Contraintes liées au contexte.....	68
1.2. Représentations : choix effectués.....	68
1.3. Contenu de la formation : étapes et supports.....	69
2. Déroulement de la formation	70
2.1. Activités : les notions abordées et réactions des enseignantes.....	70
2.2. Différentes postures du formateur.....	72
3. Évaluation de la formation.....	73
3.1. Auto-évaluation : la dimension de co-construction.....	73
3.2. L'évaluation réalisée par les enseignantes.....	73
CHAPITRE 8. ÉVOLUTION DES REPRÉSENTATIONS ET PERTINENCE DE LA DÉMARCHÉ RÉFLEXIVE	75
1. La mise en relief du répertoire verbal grâce aux BL.....	75
1.1. La mise à jour d'un répertoire verbal plus étendu.....	75
1.2. Pistes pour expliquer et dépasser le sentiment d'insécurité lié à ses compétences	76
1.3. La conscientisation du rôle de la famille	76

2. La formation collective : une deuxième étape dans la modification des représentations.....	77
2.1. Indicateurs d'évolutions	78
2.2. Début de conscientisation.....	78
Conclusion	79
Bibliographie et sitographie.....	81
Table des annexes.....	86
Table des matières.....	160

MOTS-CLÉS : bi-plurilinguisme, inclusion, démarche réflexive, enseignants, éducation prioritaire

RÉSUMÉ

Mon mémoire se situe dans le cadre des Approches plurielles, de la Didactique du plurilinguisme et de l'Ingénierie de la formation aux enseignants. Le terrain de la recherche se situe dans une école élémentaire de l'agglomération lyonnaise située en REP. Le but de cette recherche est de montrer en quoi une démarche de formation d'Éveil aux langues à partir des représentations du bi-plurilinguisme des enseignants peut permettre un travail réflexif sur leur propre compétence plurilingue et par conséquent sur celles de leurs élèves. Le projet, fondé sur un long processus, s'organise en plusieurs étapes : le recueil de données (leurs représentations et leurs biographies langagières) une formation collective, des ateliers d'Éveil aux langues et une auto-confrontation. Cette démarche a permis la mise en relief du répertoire verbal des enseignantes et de leur propre compétence partielle et plurielle ainsi qu'un début de conscientisation des variations liées aux différents statuts et usages des langues de leurs élèves.

KEYWORDS : bi-plurilingualism, inclusion, reflexive approach, teachers, priority education

ABSTRACT

My dissertation is in the context of Plural Approaches, the Didactics of Plurilingualism and Teacher Training Engineering. The research field is located in an elementary school in the agglomeration of Lyon based in a priority education area. The purpose of this research is to show how an approach to language awareness training based on representations of teachers' bi-plurilingualism can enable teachers to reflect on their own plurilingual competences and consequently on those of their pupils. This reflexive approach is a long process that is organized in several stages : the collection of data (their representations and language biographies), collective training, language awareness workshops and self-confrontation. This process has made it possible to highlight the teachers' verbal repertoires and their own partial and plural competences, as well as to begin to raise awareness of the variations linked to the different statuses and uses of their pupils' languages.