



**HAL**  
open science

# Prémices d'une éducation plurilingue et interculturelle : étude exploratoire d'une formation aux approches plurielles auprès d'enseignant-es de CP-CE1 en REP+

Laetitia Fatio

## ► To cite this version:

Laetitia Fatio. Prémices d'une éducation plurilingue et interculturelle : étude exploratoire d'une formation aux approches plurielles auprès d'enseignant-es de CP-CE1 en REP+. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04241284

**HAL Id: dumas-04241284**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04241284>**

Submitted on 13 Oct 2023

**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.



# **Prémices d'une éducation plurilingue et interculturelle.**

Etude exploratoire d'une formation  
aux approches plurielles  
auprès d'enseignant-es de CP-CE1 en REP+.

**Volume 1**

**Laetitia FATIO**

Sous la direction de MUGNIER SASKIA

UFR LLASIC-Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et  
Communication  
Département Sciences du langage et Français langue étrangère  
Section Didactique de FLE

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2022-2023



# **Prémices d'une éducation plurilingue et interculturelle**

*ou*

Etude exploratoire d'une formation  
aux approches plurielles  
auprès d'enseignant-es de CP-CE1 en REP+

**Volume 1**

**Laetitia FATIO**

Sous la direction de MUGNIER SASKIA

UFR LLASIC-Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et  
Communication  
Département Sciences du langage et Français langue étrangère  
Section Didactique de FLE

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2022-2023



*Aucune langue n'est sans le concert des autres.*

*(Glissant & Chamoiseau, 2007)*

## Remerciements

Je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Mme Saskia Mugnier de m'avoir accompagnée dans l'écriture de ce mémoire, fruit d'une longue réflexion personnelle et professionnelle.

Je souhaite également remercier Mme Galligani rencontrée lors d'une formation professionnelle sur la didactique du plurilinguisme et qui m'avait déjà, à l'époque, passionnée.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers Mmes Nicorosi et Payre-Ficout pour la confiance qu'elles m'ont accordée, en m'invitant à collaborer au projet ambitieux Obréco ; sans oublier l'inspecteur de l'Education Nationale et le coordonnateur du Rep+ qui m'ont donné carte blanche pour mener ce projet de recherche-action.

Je remercie très chaleureusement Véronique, Frédérique, Valérie et Aurélie d'avoir bien voulu me suivre dans cette recherche-action en y laissant quelques plumes.

Un grand merci à ma famille, qui a fait preuve de patience et de bienveillance ainsi qu'à mon conjoint pour ses précieux conseils méthodologiques.

Merci à Jenny, Virginie et Ummühan des perles d'enseignantes-étudiantes chercheuses en didactique des langues, que j'ai pu rencontrer lors de mes études et qui m'ont soutenue toute l'année universitaire.

Enfin aux élèves ainsi qu'à leur famille, sans qui cette longue réflexion n'aurait pas vu le jour, je souhaite leur dire **ਧੰਨਵਾਦ**, TEŞEKKÜRLER, grazie, thanks, gracias, MULṬUMIRI, tak, mihi, ДЯКУЮ, faleminderit, **شكرًا**,

**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 : LAETITIA

NOM : FATIO

DATE : 25 août 2023.....



# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	<b>8</b>
<b>PARTIE 1 - L'ANCRAGE THEORIQUE</b> .....	<b>10</b>
<b>Chapitre 1. Le pouvoir symbolique des langues</b> .....	<b>11</b>
1. Langue(s) et pouvoir .....	11
2. Langue(s)et identité(s).....	14
3. Discrimination(s) linguistique(s).....	18
<b>Chapitre 2. Didactique du plurilinguisme et enjeux</b> .....	<b>22</b>
1. Pour une didactique des langues et du plurilinguisme.....	22
2. Les approches du singulier au pluriel .....	25
3. Une éducation langagière plurilingue et inclusive.....	27
<b>Chapitre 3. Pour une transformation des pratiques enseignantes</b> .....	<b>31</b>
1. L'enseignant-Praticien réflexif .....	31
2. Le développement de compétences didactiques et pédagogiques .....	33
3. Formulation de la problématique et hypothèses de recherche .....	36
<b>PARTIE 2 - EVOLUTION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ET EDUCATIVES EN FRANCE</b> .....	<b>38</b>
<b>Chapitre 4. Les politiques linguistiques en France : quelle pluralité ?</b> .....	<b>39</b>
1. Les orientations du Conseil de l'Europe : « unie dans la diversité » .....	39
2. L'héritage d'une vision monolingue et cloisonnée .....	43
3. Une tradition grammaticale scolaire.....	47
<b>Chapitre 5. Un système éducatif inégalitaire</b> .....	<b>50</b>
1. Les inégalités sociales et territoriales .....	50
2. La scolarisation des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés .....	55
<b>PARTIE 3 - LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION AUX APPROCHES PLURIELLES</b> .....	<b>58</b>
<b>Chapitre 6. La formation continue des enseignants</b> .....	<b>59</b>
1. Entre adaptations et innovations.....	59
2. Les langages pour penser et communiquer.....	61
3. Méthodologie de recherche .....	64
<b>Chapitre 7. Profil de l'école</b> .....	<b>67</b>
1. Le profil pluriel d'une école en réseau d'Education prioritaire renforcée .....	67
2. Besoins identifiés des enseignant-es et objectifs de formation.....	70
<b>Chapitre 8 : Conception de la formation aux approches plurielles</b> .....	<b>73</b>
1. Les axes de développement de l'agir professoral .....	73
2. Les supports de la formation .....	75
3. La planification de la formation .....	79
<b>PARTIE 4 : ANALYSE DE LA FORMATION ET DE SES PROLONGEMENTS</b> .....	<b>84</b>
<b>Chapitre 9. Un agir professoral ouvert à l'altérité</b> .....	<b>85</b>
1. Un cheminement personnel nécessaire .....	85
2. L'émergence d'une éthique professionnelle ouverte à la pluralité .....	88
3. Les bénéfices des approches plurielles sur les apprentissages.....	91
<b>Chapitre 10. Evaluation du dispositif de formation</b> .....	<b>98</b>
1. La conception continuée dans l'usage : outil de développement.....	99
2. Limites et perspectives .....	101
<b>Conclusion</b> .....	<b>104</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>106</b>
<b>Sitographie</b> .....	<b>112</b>

<b>Sigles utilisés.....</b>	<b>114</b>
<b>Table des illustrations.....</b>	<b>115</b>
<b>Table des annexes du volume 2.....</b>	<b>116</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>117</b>

## Introduction

Selon A. Maalouf « la diversité linguistique représente [...] un magnifique outil d'intégration et d'harmonisation » (cité par Commission européenne & Direction générale de l'éducation, 2008 : 6). Cette réflexion a débuté depuis mon enfance, convoquant une histoire familiale intime et faisant écho à des convictions qui se sont forgées depuis que je suis devenue professeure des écoles. En effet, mon identité s'est construite dans une famille plurilingue de par mes origines bretonnes et vietnamiennes. Ce double héritage issu d'une part d'un fort sentiment de non reconnaissance d'une langue régionale bridée par des décisions politiques anciennes et d'autre part d'une situation de migration post-coloniale vécue par ma famille qui n'avait pas d'autre choix que d'abandonner leur langue d'appartenance au profit du français m'a amenée à m'interroger sur les relations qu'entretiennent les langues d'origines des élèves et la langue française de l'école aujourd'hui. Ce mémoire est le fruit d'un cheminement personnel et professionnel, lié à l'éducation plurilingue et s'inscrit dans les champs de la sociolinguistique, de la didactique du plurilinguisme et de l'ingénierie de la formation continue des enseignant-es.

L'émergence de la sociolinguistique a permis d'étudier la langue sous un angle nouveau au profit des « usages sociaux » de celle-ci (Bourdieu & Thompson, 2001: 71) en référence à l'influence sociale, culturelle et politique que les langues exercent sur les individus et les communautés. L'accélération des mouvements et des échanges, définie par la mondialisation, a depuis les années 90 considérablement modifié nos sociétés contemporaines puisque les logiques migratoires selon Vertovec sont devenues plus complexes, se transformant désormais à l'échelle globale avec des origines et des destinations beaucoup plus variées appelée la « super-diversité » (Vertovec, 2007). Cette nouvelle forme de diversité sociale, culturelle et linguistique s'accompagne d'enjeux politiques et l'école, microcosme de nos sociétés, oblige les enseignant.e.s à être nécessairement confronté.es à des contextes pluriels qui de nos jours constituent le plus souvent la norme et se concentrent en France sur certains territoires. De toutes les institutions de la République, l'École est celle qui devrait concourir le plus intensément à la réalisation de l'égalité des chances ainsi que le rappelle le code de l'Éducation et pourtant les inégalités sociales et territoriales sont de plus en plus criantes notamment parmi les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue de l'école. Aussi mon questionnement se concentre sur la place accordée à toutes les langues à l'école et à celles des élèves en particulier. Une mise en synergie de cette diversité linguistique aurait-elle un impact sur la relation

qu'entretiennent les élèves avec la langue française et l'école ? Je vais donc soulever la problématique suivante : **Comment sensibiliser les enseignant.es de cycle 2 exerçant en éducation prioritaire renforcée à une éducation plurilingue plus inclusive en les engageant à développer des compétences professionnelles pour les approches plurielles par la conception d'une formation ?**

Pour répondre à cette question, je souhaite démontrer que toute transformation durable des pratiques enseignantes ne peut se faire qu'en abordant une réflexion sur les valeurs personnelles des professeur.es autour du plurilinguisme et sur leur éthique professionnelle. Aussi, les approches plurielles doivent être perçues comme utiles pour les enseignant.es, en d'autres termes favorisant la mise en œuvre des programmes. Cependant, pour les convaincre d'évoluer vers de nouvelles pratiques, les bénéfices sur les apprentissages des élèves et leur rapport à l'école doivent être identifiables dans le cadre de l'expérimentation d'un outil clé en main de ressources dédiées aux approches plurielles.

La première partie du mémoire exposera sous l'angle des recherches en sociolinguistique et en didactique du plurilinguisme des notions fondamentales qui permettront de comprendre en quoi une éducation plurilingue plus inclusive relève d'enjeux sociétaux fondamentaux que tout système éducatif doit prendre en compte. Puis, une analyse de l'évolution des politiques linguistiques et éducatives menées en France à la lumière des orientations européennes et des enquêtes sur les inégalités et l'échec scolaire sera abordée dans une deuxième partie afin de démontrer le décalage qui existe entre les élèves accueillis aujourd'hui et les pratiques enseignantes. Enfin, la troisième partie de ce mémoire sera dédiée à la formation des enseignant.es du premier degré, dans le cadre de la conception d'un module de formation aux approches plurielles proposé à des enseignant.es de CP-CE1 en REP + qui aboutira dans une dernière partie à son analyse ainsi que les prolongements envisageables.

**Partie 1**  
-  
**L'ancrage théorique**

## Chapitre 1. Le pouvoir symbolique des langues

Une langue ne peut se résumer à une liste de mots et de règles de grammaire qui « régit la langue écrite, identifiée à la langue correcte » (Bourdieu & Thompson, 2001: 71) mais est aussi le miroir de constructions individuelles et culturelles car « chacun a une histoire linguistique unique qui contribue à la richesse de la diversité linguistique et culturelle dans nos sociétés » (Simon, 2022 : 63). Cependant, comme le souligne Beacco « la langue n'est jamais neutre, prise qu'elle est dans des enjeux de pouvoir, de hiérarchie, de domination » (Beacco, Byram, et al., 2016: 55) excluant de fait une frange de la société (Bourdieu & Thompson, 2001).

### 1. *Langue(s) et pouvoir*

La France s'illustre par des « idéologies linguistiques » (Bertrand et al., 2010 : 12, Potvin et al., 2016 : 220), qui se sont façonnées et diffusées au cours de son histoire singulière pour s'installer durablement et notamment à l'école, lieu où les savoirs sont transmis.

#### *1.1. Le MYTHE d'une langue nationale normative*

En France, la question des politiques linguistiques a toujours été complexe en raison de débats sur la gestion et la prise en compte de la diversité linguistique sur son territoire et la place dominante du français, « érigé en véritable religion d'Etat » (Blanchet, 2018 : 35). En effet, au X<sup>IV</sup>e siècle, la diversité linguistique en France était liée à la présence des langues régionales, « usages populaires et purement oraux » (Bourdieu & Thompson, 2001 : 72). Le français, outil de communication politique du royaume, était alors considéré comme étant la langue du Roi et de l'élite, liée « aux usages savants c'est-à-dire écrits » (*Ibid.* : 72). La révolution française de 1789 marquera un tournant, la langue devient une affaire d'État : il fallait doter d'une langue nationale la République unie et indivisible pour lutter contre le latin et les langues régionales, symbole de l'ancien régime que Bourdieu qualifie de « conflit pour le pouvoir symbolique » (*Ibid.* : 74). A partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, sous la III<sup>e</sup> République, les lois Falloux de 1850 et Ferry de 1881<sup>1</sup> promeuvent une école gratuite, laïque et unilingue « garante de l'unité et de la qualité du français » (Bertrand et al., 2010 : 16) et servant à l'édification « d'une conscience commune de la nation » (*Ibid.* : 75) faisant alors la chasse à toute forme de diversité culturelle et linguistique sur le territoire. La langue joue

---

<sup>1</sup> [Frise historique des grands textes de l'Education nationale.](#)

dès lors un rôle important dans la construction de l'identité de l'État-nation français qui souhaite transmettre, au-delà de la France hexagonale, une image de puissance colonisatrice. Le français est également imposé en Afrique, en Asie ou dans les Caraïbes comme la langue de l'administration, de l'élite et de l'éducation et devient un symbole de l'empire colonial (Blanchet & Clerc Conan, 2015). Cependant, ce mythe de langue commune nationale sera mis à l'épreuve dans les années 50 par la nécessité de reconnaître aux langues régionales et minoritaires un « droit de cité dans la politique linguistique française » (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 103-107). De plus, dans les années 1960, les différentes vagues de migration issues des anciennes colonies françaises introduisent de nouvelles langues et l'anglais devient progressivement la langue internationale. Plusieurs décisions ont tenté de protéger la langue française pour faire face à « la crise du français » (Bertrand et al., 2010 : 12) et d'œuvrer pour sa promotion ne serait-ce que pour lutter contre une perte progressive d'un certain prestige sur la scène internationale. En 1972, des commissions ministérielles cherchent à proposer des mots français propres à remplacer des équivalents étrangers, la loi Toubon de 1994<sup>2</sup> pour lutter contre l'influence de l'anglais et tenter d'imposer l'usage du français dans certains domaines.

Il est essentiel d'analyser cette historicité de la langue afin de comprendre que ce lien entre « langue française » et « francité » (Bertrand et al., 2010 : 16) découle d'un long processus historico-politique. « L'idéologie nationale, construite [...], a fait du français LA langue emblématique d'une certaine conception d'une identité française (comme communauté homogène) dans une certaine conception [...] de cette société » (Blanchet, 2018 : 36) représentant un obstacle à une meilleure reconnaissance des langues de/en France. Cette politique unificatrice, régulatrice et protectionniste n'a eu de cesse de viser à promouvoir et à préserver la langue française en tant que patrimoine national et a ainsi provoqué et cristallisé une situation « excluant les variations et variétés populaires, locales, bi-plurilingues, les autres langues notamment minoritaires, les styles individuels ou socioculturels [...] » (*Ibid.*). La langue jouerait ainsi un rôle identitaire depuis que les langues auraient été uniformisées et codifiées par la grammaire et les dictionnaires constituant une « identité collective [car] elle garantit la cohésion sociale d'une communauté, qu'elle en constitue d'autant plus le ciment qu'elle s'affiche » (Charaudeau, 2001 : 342). Mais l'héritage historique ne saurait se suffire pour expliquer cette idéologie. En effet, la

---

<sup>2</sup> [Consulté sur Légifrance](#)

question de la reproduction des inégalités, à partir des années 1960, occupe une place centrale dans la sociologie française permettant d'analyser sous un nouvel angle la dimension symbolique des langues qui se jouent dans les rapports de domination.

### ***1.2. Un marché linguistique***

Bourdieu (2001) s'est entre autres intéressé à la corrélation entre une hiérarchie des langues qui s'est progressivement installée et le marché du travail. Selon lui, les catégories sociales dominantes utilisent le langage pour exercer une « domination symbolique » (Bourdieu & Thompson, 2001 :77) sur l'économie de marché et de fait la société qu'il qualifie d'« économie des échanges linguistiques » (*Ibid.* : 78). Lahire précise que c'est « la généralisation des formes sociales scripturales (les pratiques d'écriture vs pratiques orales) » imposées par les politiques pour « régler la société » et réguler « l'économie de marché qui prenait son essor » entre le XVIe et le XIXe qui ont fait émerger ces rapports de domination (Lahire, 2000: 13-41). Les catégories sociales favorisées ont instauré une échelle de valeurs des compétences linguistiques par rapport à une norme imposée de la langue, un « filtre » pour accéder au « capital symbolique (Blanchet, 2018 : 36) sur « le marché linguistique » (Trimaille & Vernet, 2021 : 229). Cette « sur-normativité » (Bertrand et al., 2010: 16) produit des « pratiques linguistiques marchandisées » (Trimaille & Vernet, 2021 : 232) et des différences sociales profondes permettant de « distinguer les dominants et les dominés » (Blanchet, 2018 : 36) et ainsi réguler « l'accès à des ressources symboliques ou matérielles » (*Ibid.* : 229). Comme exposé, le mythe reliant « Langue française et identité nationale » (Blanchet, 2018 : 37) découle donc de différents facteurs sociaux, politiques et économiques et est profondément inscrit dans les mémoires discursives.

### ***1.3. Le français, langue vivante plurielle***

Le français, pourtant, ne peut se résumer à une seule langue, une seule vision, un seul territoire, une seule histoire de la France hexagonale. Selon les dernières statistiques de l'Organisation internationale de la francophonie, la langue française serait parlée par plus de 321 millions de personnes dans le monde. Dans son rapport sur la langue française dans le monde, une « galaxie francophone » témoigne de « la réalité des variations de la langue française des usages et des niveaux d'appropriation de cette langue que des millions de locuteurs utilisent, modifient et enrichissent chaque jour au contact d'autres réalités et d'autres langues » (Organisation internationale de la francophonie, 2022 :15). En effet, au sein même d'une langue, il existe des facteurs de variations mais aussi d'hétérogénéité. Les langues se diffusent et viennent s'ajouter aux formes locales (langues véhiculaires) ou s'y



mêlent et les modifient comme les créoles (Bertrand et al., 2010 : 16). Les jeunes, également, qui adoptent « des parlers branchés », souvent caractérisée par des variantes lexicales, des expressions informelles et des structures linguistiques propres à leur groupe d'âge (De Pietro, 2003) ou encore les tendances culturelles, la musique, la technologie et d'autres facteurs sociaux (Bertrand et al., 2010) peuvent influencer les langues et les modifier. Tournier (2022) qui a effectué un résumé de l'étymologie du français, décrit la langue de Molière comme un mélange de grec, de latin, d'apports germaniques, d'ajouts de mots arabes, d'influence italienne, et d'autres langues romanes, d'emprunts à l'anglais. *Outil d'échange assez homogène pour que l'essentiel du message passe d'un locuteur à l'autre, mais en fait toujours hétérogène et propice à des variations infinies, « usances » géographiques comme « disances » sociales, d'apports de toutes provenances et d'usures inégales, de différenciations et d'analogies, d'évolutions de formes et de sens, au gré des générations, des mouvements socio-historiques et, bien sûr, des situations de communication. (Tournier, 2002 : 279).* La langue française n'échappe pas à cette porosité que vivent toutes les langues vivantes, elle a évolué au gré de l'histoire et des événements (invasions, guerres, conquêtes, migrations, mondialisation...), les manières de parler circulant en permanence et s'influençant mutuellement. Elle est plurielle car elle se transforme et ne peut donc être considérée comme UNE seule langue, réduite à la langue de l'Etat-nation français.

## **2. Langue(s) et identité(s)**

Cependant, les notions mêmes d'identité et de langue revêt des aspects bien plus complexes comme l'explique Charaudeau (2010) car la langue touche également aux pratiques langagières variables et plurielles des individus et « forge la symbolique identitaire » (*Ibid.* : 342) qui selon Moore et Brohy (2013) doit être reliée au concept d'altérité, reconnaître l'autre dans sa différence.

### **2.1. Langue et identification différentielle**

Selon Beacco (2010), il rappelle qu'il existe un lien particulièrement fort entre la langue et le sentiment d'appartenance à un groupe car la langue est liée aux processus d'identification des individus dans la société notamment le sentiment d'appartenance à l'Etat-nation. Mais, il insiste également sur le fait que « la langue constitue [...], avec les croyances religieuses, l'un des matériaux les plus sollicités pour l'identification différentielle » (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 96-97). Pour illustrer ses propos, la manière de nommer les élèves venues de l'étranger montre combien la langue est un

marqueur identitaire fort. En effet, Galligani (2012) souligne notamment que, l'Éducation Nationale en France a procédé à plusieurs changements d'appellation mettant en avant « des dénominations porteuses de différences » (Galligani, 2012 : 2). Les critères de nationalité ou de parcours migratoire en sont révélateurs tantôt « élèves de nationalité étrangère » (2002) ; « primo-arrivants » et « enfants de migrants » (1986) ou « nouvellement arrivés » (2002 et 2012). Les circulaires abordent la biographie langagière également, les catégorisant de manière péjorative comme élèves « non francophones » (1986) mais avec la circulaire de 2012, apparaît un terme nouveau « allophone ». La définition « élèves allophones nouvellement arrivés » s'efforce dès lors de prendre en compte à la fois le parcours migratoire des élèves et porte davantage sur les compétences langagières en jeu dans les dynamiques scolaires. Cependant, cette même circulaire qui abroge celle de 2002 insiste toujours sur l'écart par rapport à l'appropriation de la norme du français comme langue de scolarisation « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » (2002 & 2012).

*L'identité, dans une perspective de conflit linguistique, se construit selon un phénomène d'identification et de différenciation qui conduit à valoriser son propre groupe et à dévaloriser l'autre tout en accentuant les différences perçues avec les autres groupes (eux) et en les minimisant chez la communauté d'appartenance (nous) (Bernard Barbeau & Moïse, 2019 : 35).*

Galligani souligne le fait que de telles « assignations identitaires » mettent « l'accent sur ce qu[e l'élève] n'est pas » plutôt que sur ce « qu'il possède déjà » et ainsi l'école « pointe la perception de l'étranger en termes de manque ou de handicap par rapport à la culture française » (Galligani, 2012 : 16). Ces appellations concourent à faire obstacle à une transformation des représentations et discours qui circulent à l'école d'autant plus, comme le remarque Galligani (2012), les enseignant.es semblent réticent.es à en parler.

## **2.2. Langues et appartenance**

Une étude menée par Billiez (1985) sur les plurilinguismes sociaux (Cité par Moliné, 2010) permet de mieux comprendre le processus qui se joue dans la construction identitaire de ces élèves et leur rapport aux langues, celles au sein des familles, celle de l'école et aux savoirs. Billiez (1985), dans son étude menée sur la langue d'origine des jeunes issu.es de l'immigration, explique que les langues servent ainsi de marqueurs des identités souvent plurielles qui englobent diverses significations. En effet, la construction de soi oscille entre sentiment d'appartenance fort, à la recherche de reconnaissance du groupe et exclusion car

cette identification « se révèle tant au niveau de la conscience linguistique », qu'ils ne possèderaient pas ce capital symbolique issus de la langue académique, « qu'à celui des déclarations d'allégeance » (Billiez, 1985 : 99) soit renonçant à leur langue d'origine ou en rejetant la langue vernaculaire (Moore & Brohy, 2013).

Comme le définit la pyramide de Maslow, chaque besoin doit être rempli avant de prétendre au suivant. Au bas de la pyramide se trouvent les besoins physiologiques et les besoins de sécurité.

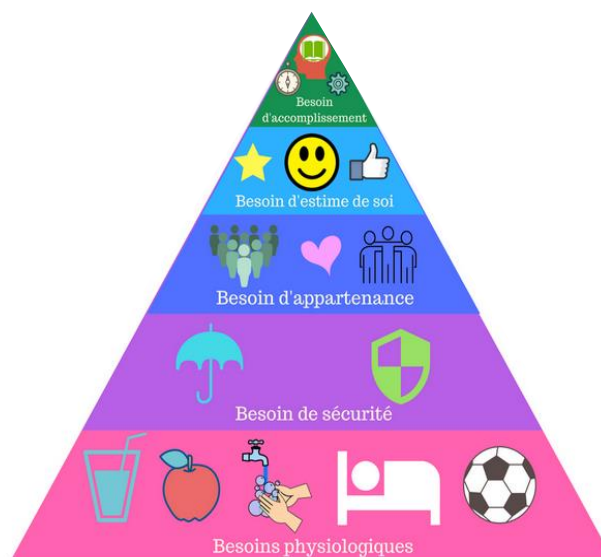


Figure 1 : Pyramide des besoins de Maslow (1943)

On retrouve ensuite les besoins d'appartenance (fraternité, solidarité et convivialité) et d'estime (être reconnu). Au sommet, se trouve le besoin de s'accomplir. Être élève, c'est nécessairement appartenir à un groupe social. Cette importance n'est pas anodine, puisqu'en effet le besoin d'appartenance a sa part d'importance dans le bien-être des élèves. De fait, l'identité linguistique joue un rôle important dans la construction de l'estime de soi car elle peut contribuer à renforcer un sentiment d'affiliation à un groupe. A l'école, comme le soulève Galligani (2012) il faudrait « porter un regard qui [ne] marque [pas] la différence, mais plutôt un regard qui reconnaisse la pluralité linguistique et culturelle [...]» (Galligani, 2012 : 16) car selon Moore et Brohy (2013) la notion d'identités plurilingues serait préférable puisqu'elle se réfère aux usages sociaux qui viennent du répertoire langagier d'une personne ou d'un groupe et reconnaît que les individus peuvent se construire et se définir à travers différentes langues et cultures, et que ces langues font partie intégrante de leur identité (Moore & Brohy, 2013).

### 2.3. *Les identités plurilingues*

Le monolinguisme qui était traditionnellement perçu comme « un assemblage de systèmes linguistiques distincts, indépendants, éventuellement mis en confrontation pour l'acquisition, voire la “ maîtrise ” » (Castellotti, 2006 cité par Simon, 2022 : 23) se réfère à l'usage d'une seule langue d'un répertoire langagier qui peut être multilingue, c'est-à-dire où coexistent plusieurs langues. Cette vision monolingue, selon Simon (2023), n'est plus en phase avec la réalité d'autant plus que « le monolinguisme [...] devient l'exception, le plurilinguisme la presque règle » (Coste, 2013 : 3) puisque nos sociétés contemporaines sont plurielles et s'enrichissent de contacts mondiaux. Ce constat est corroboré par Grosjean qui affirme que, aujourd'hui « la moitié de la population est bilingue » (Grosjean, 2018 ; 8). Ainsi l'acquisition et le développement d'une compétence à la fois plurilingue et pluriculturelle présentée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) comme « une compétence inégale et évolutive » à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, où les ressources de l'utilisateur sont puisées dans une langue ou une variété de langues « avec une certaine flexibilité » (Conseil de l'Europe, 2020 : 30) revêt un caractère indispensable.

Pour une personne plurilingue, chaque langue de son répertoire langagier peut représenter une « facette » (Moore & Brohy, 2013 : 7) de son identité car elle est associée à des expériences, des souvenirs, des émotions et des relations spécifiques, contribuant ainsi à la construction de son identité plurilingue. L'identité plurilingue n'est pas simplement une question de compétences linguistiques, mais aussi de l'attachement émotionnel et culturel à chaque langue en référence aux « identités reçues [,] héritées [ou] revendiquée » (*Ibid.* : 8). Selon Moore et Brohy (2013), les personnes plurilingues peuvent naviguer entre différentes langues et s'adapter aux contextes linguistiques variés, en fonction des situations et des interlocuteurs. C'est tout au long de la vie que s'acquièrent de nouvelles identités et de nouvelles langues, ou variétés de langue et ce, selon un processus dynamique « de construction et de négociation que les circulations dans des espace-temps et les trajectoires complexes des parcours de vie, qui mettent en jeu le passé individuel (la mémoire) et le passé collectif (l'histoire) » (*Ibid.* : 9). Ainsi, selon Block (Block, 2008 cité par Moore & Brohy, 2013), une analyse des expériences langagières vécues plus communément connue sous le nom de biographie langagière, notamment dans des parcours de migration qui s'inscrivent dans des contextes plurilingues est nécessaire pour en comprendre l'impact sur « le développement des identités » et le rapport aux langues et ainsi « [d'anticiper] des possibles futurs » (*Idid.* : 9) pour d'abord corriger des souvenirs de vie qui peuvent être douloureux.

### 3. Discrimination(s) linguistique(s)

Selon Chiss la notion d'identités plurilingues doit interroger la communauté éducative habitu[e] au rejet des « langues circulantes » et inqui[ète] devant les conflictualités linguistiques » (Chiss, 2010 : 16) car l'école peut être réticente à toute forme de variations et de pluralité (*Ibid.* : 15) et le poids des « déterminismes sociaux » (Bourdieu & Thompson, 2001: 149) peut affecter durablement la scolarité des élèves.

#### 3.1. Les idéologies linguistiques en contexte scolaire

Armand qui s'est penchée sur la question des idéologies linguistiques en salle de classe, met en lumière un « ethnocentrisme linguistique » (Armand, 2016 : 220) à l'école qui tend à considérer que la langue de scolarisation est supérieure aux autres langues dont les différentes situations de discrimination observées sont synthétisées ci-dessous que Armand nomme « linguicisme » et Blanchet (2018) de « glottophobie ».

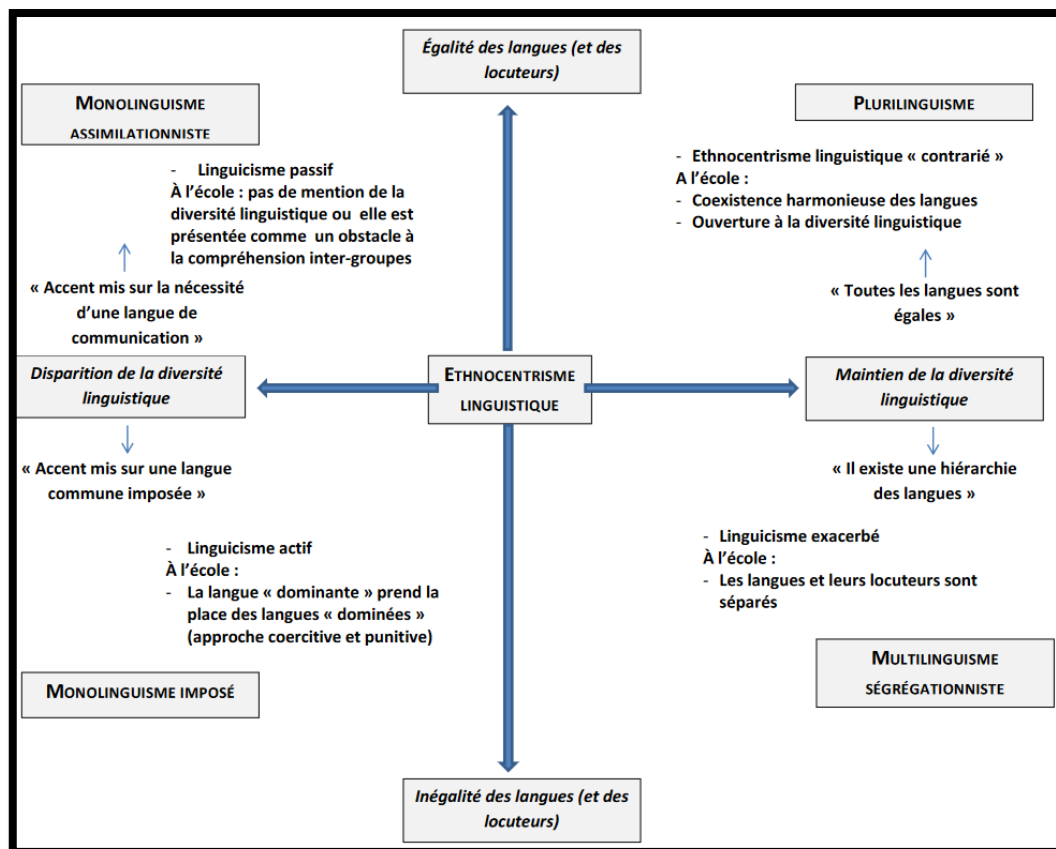


Figure 2 : Les idéologies linguistiques à l'école<sup>3</sup> (Armand, 2016)

<sup>3</sup> Consulté sur Elodil

Le multilinguisme ségrégationniste (*Ibid.* : 224) autorise le maintien de la diversité linguistique mais une hiérarchie au niveau des langues perdure. Cette idéologie peut être illustrée par le statut des langues des pays colonisés durant l'époque coloniale de la France notamment. La langue dominante est réservée à certains domaines reliés au pouvoir et à l'Etat tels que les administrations, les médias, les instances politiques et l'école. La langue dominée est alors refoulée dans les cercles plus restreints et privés comme la famille. Le problème central est donc celui du statut des langues en contact qui entrent en conflit. Le paradigme d'une vision monolingue et normative repose quant à lui sur l'hégémonie d'une seule langue qui exclut la diversité linguistique à l'école. Dans ce paradigme deux situations peuvent être définies. « Le monolingue imposé » (*Ibid.* : 225) prône ouvertement la primauté des langues enseignées et notamment la langue de scolarisation et interdit l'usage d'autres langues. Cette vision peut s'illustrer par les lois Jules Ferry sous la III<sup>e</sup> république qui ont été évoquées dans le premier point de ce chapitre. « Le monolingue assimilationniste » (*Ibid.* : 226) donne par contre à toutes les langues la même valeur mais l'accent est mis sur la nécessité d'une langue de communication qui induit d'en occulter les langues des élèves en incitant les élèves à parler exclusivement la langue de l'école. Selon Armand (2016), ces deux dernières visions réductrices se traduiraient par de l'insécurité linguistique, un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi et des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre.

Les études de Hamers (1988) qui se sont intéressées au bi-plurilinguisme des « enfants de minorités ethnolinguistiques scolarisés dans une langue officielle dominante » (Hamers, 1988 : 91) ont mis en lumière les conséquences de telles idéologies dans le développement cognitif de l'enfant notamment des difficultés à réussir « dans le système scolaire » (*Ibid.* : 99). En effet, les langues des élèves issu.es des minorités éloignées de « l'habitus scolaire » (Bernard Barbeau & Moïse, 2019 : 5) sont trop peu valorisées voire occultées (Simon & Maire Sandoz, 2009), ce qui désole Perregaux (2004) qui rappelle que déjà en 2004, les recherches menées depuis une vingtaine d'années n'avaient pas permis de faire évoluer les discours et pratiques des enseignant.es. La situation psychosociale dans laquelle les discours des enseignant.es « n'attribu[ent] que peu de valeur à la langue familiale » (Perregaux, 2004 :151) voire qu'elle serait un handicap à l'apprentissage provoquent un plurilinguisme « déséquilibré » selon Molinié (Molinié, 2010 : 2). Cette situation débouche sur un paradoxe de « culpabilisation linguistique » (Billiez, 1985 : 100), un entre-deux dans lequel les élèves sont déchiré.es entre la volonté de préserver la langue et la culture de la

famille et le besoin de s'adapter à la langue dominante (Bernard Barbeau & Moïse, 2019). De plus, les élèves font preuve « d'hypercorrection » (Trimaille & Vernet, 2021 : 230), cherchant à produire des énoncés normés, ce qui peut entraîner une difficulté à communiquer. Dans les cas les plus extrêmes un mutisme sélectif, une « auto-censure » peut s'installer (*Ibid.* : 230) et, au regard du lien entre langue et identité entraîner des difficultés à se construire psychologiquement (Bernard Barbeau & Moïse, 2019). Dans cette perspective théorique, toutes les recherches convergent sur l'existence d'un lien entre le statut accordé aux langues des élèves et les difficultés sur les plans cognitifs et scolaires (Bertucci & Boyer, 2010). Les idéologies linguistiques qui circulent à l'école « ont des répercussions sur nos propres façons de parler et d'utiliser telle langue ou telle variété de langue » (Bernard Barbeau & Moïse, 2019 : 43 ) alors même que les enfants plurilingues façonnent leur identité en faisant l'expérience de l'altérité linguistique dans ce même lieu qui peut être stigmatisante car la construction de soi renvoie au « regard des autres » (Galligani, 2012 : 14).

### ***3.2. Langues, inégalités et échec scolaire***

Les dernières données PISA de l'OCDE qui « inclus[ent] les enfants issus de l'immigration, les apprenants bilingues et multilingues [...] » (Cnesco, 2016), attestent de ce lien en démontrant que les origines migratoires et linguistiques des élèves continuent d'être des déterminants de leur réussite scolaire. D'après les résultats de l'enquête, des différences notables existent entre les élèves dont la langue L1 est différente de la langue de scolarisation de celles et ceux qui parlent la langue de l'école à la maison « en dix ans, d'après PISA, l'écart de performances scolaires entre les élèves issus de l'immigration et les natifs s'est accru, à l'instar de la détérioration des inégalités sociales à l'école (Cnesco, 2016 : 23). Selon Cummins (1981) qui a avancé des théories de l'interdépendance des langues et du seuil minimal, les élèves des minorités linguistiques doivent avoir atteint un certain seuil de compétences en langue première pour s'approprier, dans les meilleures conditions la langue de scolarisation. L'origine du retard dans les apprentissages viendrait au moment de la rupture du développement langagier qui se produit lors du passage de la L1 à la langue scolaire (Cummins, 1981).

De plus, Chiss, qui a coordonné des travaux sur le poids de la norme, rappelle le fait que l'enseignement du français est influencé par une « idéologie linguistique » héritée d'une « tradition grammaticale [qui impose une norme] unique de référence, [...] standardisation historique de la face écrite de la langue » (Chiss, 2010 : 16), élaborée et légitimée par

l'Académie française (Blanchet, 2018). Cette normativité constitue un réel obstacle pour les élèves sur « le marché scolaire » (Bourdieu & Thompson, 2001 : 95). Ainsi, ce « bon usage de la langue » fixé par « ces grammairiens » et codifié par des « règles savantes » (Bourdieu & Thompson, 2001 : 92-93) interroge Chiss (2010) sur le français qui doit être enseigné à l'école. Selon Mounin, « l'attitude grammairienne ordinaire est normative [et] enseigne comment il faut dire, et sans doute plus encore comment il ne faut pas dire [...] » ( cité par Bertrand et al., 2010) 1975, 2000 : 18). Bourdieu (2001) et Lahire (2000) quant à eux, soutiennent que l'école tend à sanctionner les écarts distinctifs de ceux qui ne possèdent pas le capital linguistique en rapport à la norme « scripturale-scolaire » (Lahire, 2000 : 43-77) imposée par la classe dominante « qui maîtrisent ces formes sociales » (Ibid) et reproduiraient les inégalités.

De plus selon la théorie de « l'habitus » certains schèmes sociaux « attribués par la communauté dominante à la communauté dominée » (Bernard Barbeau & Moïse, 2019 : 36) sont tellement intériorisés qu'une forme de déterminisme prévaut et de fait leur interdit de réussir. A l'école, les répertoires linguistiques qui ne sont pas conformes à la norme de la langue française ou qui ne font pas partie du marché linguistique des langues du pouvoir sont souvent associés à des élèves issus.es de minorités (Perregaux, 2004) ce qui peut entraîner des injustices linguistiques, des formes d'exclusions et peut conduire à l'échec scolaire. Une des explications proviendrait de cette situation de « conflit linguistique » (Bernard Barbeau & Moïse, 2019 : 34), les élèves peuvent ressentir un sentiment de « honte [...], de leur façon de parler [...] par rapport à un standard ou à des pratiques majoritaires, visibles » (Ibid : 42). Cette insécurité les pousserait à se désaffilier de leur première langue d'une part mais aussi à se désintéresser de la langue de l'école et ainsi se désinvestir des apprentissages (Bertucci & Boyer, 2010). « Il semble donc opportun de poser les jalons d'une didactique de la pluralité, de créer des méthodes et des démarches non seulement pour « gérer » la diversité mais pour en faire un atout d'apprentissage, un objectif éducatif et le socle de toute formation d'enseignant » (Moliné, 2010 : 7). Reconnaître, inclure et valoriser le bi-plurilinguisme des élèves dans un processus d'apprentissage permettrait de lutter contre l'échec scolaire selon Moliné (2010) en les aidant à vivre « une expérience de développement symbolique et social » (Bertucci & Boyer, 2010 : 104) à l'école, premier lieu de socialisation dans les rapports au monde (Lahire, 2000).



## Chapitre 2. Didactique du plurilinguisme et enjeux

La prise en compte de la diversité des élèves représente un axe majeur du référentiel des compétences professionnelles des enseignant.es<sup>4</sup>. Ce référentiel implique de leur part la capacité à prendre du recul, faire preuve d’initiative et d’imagination afin de s’adapter aux évolutions du métier. L’enseignant.e, comme le souligne Simon (2022), est concerné.e par ce changement de paradigme pluriel. Iel est non seulement « acteur social de cette réalité » et peut en devenir « un architecte », à son niveau, pour relever le défi de « former à et par la pluralité linguistique et culturelle » (Simon, 2022 : 23).

### *1. Pour une didactique des langues et du plurilinguisme*

Le premier chapitre a mis en lumière que l’émergence de la sociolinguistique a permis de soulever des questionnements sur la relation entre langue(s) et identité(s) individuelles et collectives (Moore & Brohy, 2013) dans un monde où les contacts sociaux sont mouvants et de plus en plus complexes ainsi que sur les discriminations linguistiques que les pratiques langagières suscitent. Selon Gajo (Fonseca & Gajo, 2015), la notion de didactique du plurilinguisme serait née dans le cadre de recherches en France et en Allemagne mais sous des appellations diverses : « enseignement pluriel des langues, enseignement de la pluralité des langues, didactique plurielle des langues, didactique de la pluralité des langues, didactique de la diversité linguistique ... et approches plurielles des langues et des cultures » (Candelier, 2008 : 77). En France, depuis plus de quarante ans, les recherches sont nombreuses comme le décrivent Galligani et Domp martin qui apportent un éclairage des grands moments qui jalonnent la construction du champ de la didactique des langues et du plurilinguisme (Galligani & Domp martin, 2021).

#### *1.1. Les recherches sur le bi-plurilinguisme*

Parallèlement à l’évolution de la didactique des langues, des recherches ont été menées sur le développement cognitif des personnes bi-plurilingues (Blanchet & Clerc Conan, 2015) permettant de démontrer que les avantages étaient nombreux. Grosjean (2015, 2018) tente de soulever et de clarifier des mythes autour du bi-plurilinguisme qui selon lui perdurent. Il explique que chez les personnes bi-plurilingues la maîtrise équivalente des deux langues est rarement atteinte. Les ressources puisées dans leur répertoire langagier seront

---

<sup>4</sup> [Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation](#)

selon les situations dominées par l'une ou l'autre langue qu'il qualifie de « dominance langagière, dominance qui peut s'inverser selon les lieux, les personnes et les contenus traités » (Grojean, 2015 : 167). Il ajoute également que le bi-plurilinguisme évolue et passe par des phases complémentaires de stabilité et de restructuration (développement ou amoindrissement) de l'une des langues mais ne retarde en aucun cas l'acquisition du langage. Enfin, Perregeaux (1994) quant à elle, insiste sur l'intérêt du bilinguisme comme déclencheur des habiletés métalinguistiques favorables à l'apprentissage.

Cependant, même si les recherches témoignent d'atouts incontestables d'être bi-plurilingue, les conditions doivent être réunies pour que ces expériences « soi[ent] enrichissante[s] sur le plan linguistique et cognitif » (Hamers, 1988 : 100) d'où l'importance de prendre en compte les langues et leur diversité à l'école. Les travaux de Hamers (1988) soulignent entre autres la nécessité de chercher un équilibre entre les langues qui constituent un même répertoire chez l'enfant bi-plurilingue. Selon la chercheuse (1988), les langues « doivent être utilisées et [surtout] valorisées dans le réseau de l'enfant » (*Ibid.* : 100) de manière égale dans un objectif de représentation du monde, d'organisation des connaissances et d'outil de communication sociale. Cummins (1981), quant à lui, parle d'effets bénéfiques des transferts de compétences de la langue familiale dans laquelle l'enfant a d'abord appris à parler, vers la seconde langue, celle de l'école. Selon sa métaphore du double iceberg pour décrire l'interdépendance des langues, « mettre l'accent sur le contenu et la signification plutôt que sur la forme de la langue (la grammaire, par exemple) [...] a des effets positifs sur les compétences relatives à l'apprentissage des langues et sur l'acquisition de compétences en langue académique » (Cummins cité par Beacco, Fleming, et al., 2016: 46).

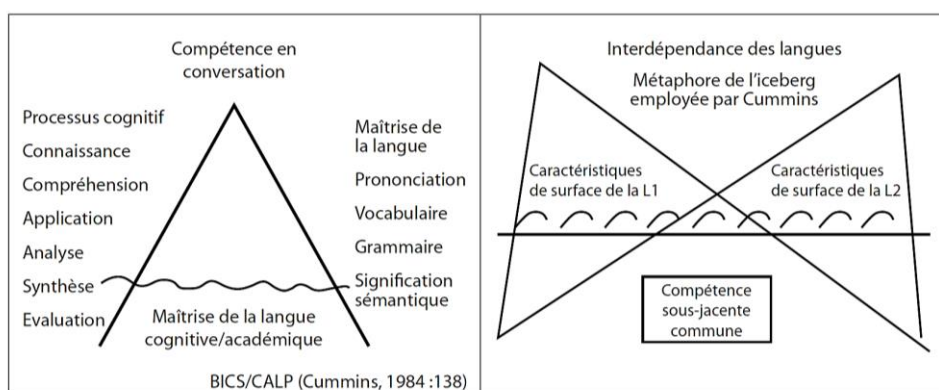


Figure 3 : Métaphore du double iceberg (Cummins, 1981)

Ces différentes recherches ont contribué à faire évoluer les représentations souvent erronées sur les enfants bi-plurilingues et d'aborder une vision d'un enseignement plus souple des langues, décloisonné favorisant l'alternance, le mélange, le relationnel au gré des rencontres et expériences sociales (Blanchet & Clerc Conan, 2015 : 56).

### ***1.2. Fondements d'une approche plurilingue des langues***

Les fondements de la nécessité de renouveler les approches de la didactique des langues (De Pietro, 2003 ; Perregaux, 2004 ; Dabène, 2004 ; Candelier, 2008 ; Coste, 2010 ; Moore & Brohy, 2013) s'inscrivent dans un tel changement de vision prenant en compte les problèmes sociétaux, à l'instar de Louise Dabène en 1974, pionnière en France sur la question du « plurilinguisme social » (Candelier, 2008). En effet dès les années 80, la didactique des langues est marquée par des transformations profondes cherchant des réponses à des enjeux plus globaux de citoyenneté européenne. En prônant une approche actionnelle communicative et ainsi développer chez les apprenants une « flexibilité communicative » (Blanchet & Clerc Conan, 2015 : 55), les préconisations mettent progressivement au centre de toutes les attentions la compétence plurilingue (*Ibid.*) dans le but de rendre les apprenant.es des acteur.rices autonomes dans des sociétés plurielles (Conseil de l'Europe, 2020). Les recherches en didactique des langues proposent progressivement d'autres modèles axés sur la tolérance, l'inclusion, la prise en compte et la valorisation de toutes les langues en présence. Candelier (2008) tente de clarifier le concept de didactique du plurilinguisme. Il explique qu'elle proviendrait d'une évolution de recherches en didactique des langues proposant des méthodes ou approches en rapport aux plurilinguismes sociaux afin de répondre aux problématiques dans le champ de l'éducation qui à ce titre relève d'« une éducation langagière citoyenne » (Simon, 2014 : 144) plus globale autant du côté des élèves que des enseignant.es « dans leurs rapports à la pluralité [...] de nos sociétés » (*Ibid.*). Ces approches prendraient en compte d'une part la transversalité des langues dans des contextes sociaux permettant d'établir des liens et de sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et culturelle mais aussi l'alternance de celles-ci favorisant l'intercompréhension.

*La didactique du plurilinguisme au sens fort recouvr[e] plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue. (Gajo, 2006 : 63, cité par Candelier, 2008b : 74)*

Tous ces travaux menés trouvent progressivement écho à partir de 2010 dans les orientations des politiques linguistiques européennes en référence à une éducation plurilingue et interculturelle (Beacco, Fleming, et al., 2016) prenant « la forme d'un projet éducatif global qui donne à tous les élèves – notamment ceux qui risquent de rencontrer le plus de difficultés à l'école – accès à une éducation équitable et de qualité » (*Ibid* : 16). Le Conseil de l'Europe complète le CERCL en publiant en 2021 un volume complémentaire avec la création de nouvelles catégories telles que la médiation, les compétences plurilingues/pluriculturelles et les compétences spécifiques aux langues des signes (Conseil de l'Europe, 2020).

## **2. Les approches du singulier au pluriel**

Candelier (2008) souligne la nécessité de distinguer le singulier et le pluriel dans les approches en langues pour véritablement comprendre le concept de didactique du plurilinguisme. Selon l'auteur, « une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier, 2008 : 68). Les approches plurielles permettraient de construire la compétence plurilingue des élèves « définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire » (Beacco et al., 2016 : 20). Les activités proposées impliquent de développer des attitudes envers les langues, la diversité, des aptitudes (capacités d'écoute, d'analyse), et des savoirs à propos des langues, de leur fonctionnement, de leur histoire [...] contribuant à construire progressivement une compétence plurilingue (Kervran, 2012).

### **2.1. Le cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP)**

En 2012, dirigé par Candelier, un ouvrage est édité sous l'appellation de *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP). Ce cadre qui recense et regroupe de nombreux travaux en « une unité au niveau des compétences/ ressources visées » (Candelier, 2008 : 83) apporte un matériau précieux au CERCL car il permet de centraliser en un seul ouvrage des démarches pédagogiques en lien avec la pluralité linguistique et interculturelle. Quatre approches convergentes peuvent relever de cette définition (*la didactique intégrée des langues, l'approche interculturelle, l'intercompréhension en langues parentes et l'éveil aux langues* même si selon Candelier cette « expression approche(s) plurielle(s) est loin d'être la seule utilisée pour désigner des interventions didactiques dans le domaine où elle

s'insère » (Candelier, 2008b : 71). Ce terme fédérateur, rassemblé dans le CARAP, serait central dans la didactique des langues et du plurilinguisme (*Ibid.*). Gajo (2015) quant à lui définit « deux pôles » majeurs dans lesquels « peuvent se déployer plusieurs approches » (Fonseca & Gajo, 2015 : 86) : L'éveil aux langues et la didactique intégrée qui permet de ne pas laisser « en périphérie de la typologie des approches plurielles » (*Ibid.* : 87) l'enseignement bilingue. De Pietro (2008, cité par Gajo, 2015) démontre cependant que l'éveil aux langues fournit un cadre conceptuel général aux différentes approches si « [...] une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves [...]) (Fonseca & Gajo, 2015 : 86). Les deux notions d'approches plurielles et d'éveil aux langues seront par conséquent employées simultanément en tant que synonymes dans ma recherche.

## ***2.2. Les approches d'intercompréhension intégrée***

Le projet du manuel européen Euromania *J'apprends par les langues* (Escudé, 2008) destiné à des enfants de 8 à 11 ans illustre de telles approches d'intercompréhension intégrée car les langues sont utilisées pour aborder une notion disciplinaire en mobilisant le processus d'intercompréhension entre langues proches dans le cadre d'activités liées aux programmes scolaires (Fonseca & Gajo, 2015 : 87).

***La didactique intégrée des langues*** « dispose déjà d'une tradition quarantenaire » (Candelier, 2008 : 68). Selon Roulet, (1980, cité par Perregaux, 2004) cette approche « propose une logique complémentaire et intégrative » (*Ibid.* : 157) et souhaite faire établir à l'élève des liens entre les langues étudiées à l'école tout en prenant appui sur la langue première, soit la langue de scolarisation pour aborder la deuxième puis la troisième langue étrangère.

***L'intercompréhension entre les langues parentes***, parue dans les années 90 en France « dans l'équipe de Dabène (1995) à Grenoble et Blanche-Benveniste (1997) à Aix » (*Ibid.*), a pour objet d'étude la mise en parallèle de systèmes linguistiques et langagiers de langues proches qui s'inscrivent dans des activités disciplinaires dans le respect des programmes scolaires (Fonseca & Gajo, 2015). Une telle approche permettrait de favoriser la capacité de compréhension mais également « de faciliter l'apprentissage des langues d'une même famille par comparaison entre elles » (Perregaux, 2004 : 157).

### **2.3. Les approches d'éveil aux langues et cultures**

Ces approches, selon Gajo (2015), consistent à faire « prendre conscience de la diversité linguistique, celle de sa classe, de l'école, de sa propre trajectoire. Il permet de prendre de la distance par rapport à la L1 et de jeter les bases d'une reconnaissance des langues, de leurs liens et de leurs différences » (Fonseca & Gajo, 2015 : 85).

**L'approche interculturelle** qui est la plus répandue et la plus ancienne à l'école selon Candelier (2008), met en avant la découverte et surtout l'acceptation de l'existence, et même de l'interaction, continuelle des diverses langues et cultures. Cette approche prend appui sur la culture en faisant de celle-ci un objet d'étude. Elle tend à démontrer l'importance du respect et de la tolérance aux autres, aux cultures et langues du monde.

**L'éveil aux langues**, a vu le jour avec le projet collaboratif européen Evlang dans les années 1990, suite aux travaux menés par Louise Dabène en France, sous l'appellation d'éveil au langage (Candelier, 2003) ainsi que le projet suisse « Éducation et Ouverture aux Langues à l'École » (EOLE) de Perregaux (2003). Cette approche issue du mouvement d'Eric Hawkins « Langage Awareness » en Grande Bretagne dans les années 70-80 dans le but d'apporter des réponses pédagogiques aux difficultés des élèves issus de l'immigration consiste à proposer de faire des liens entre langues et matières, une « matière-pont » (Hawkins, 1992 ; cité par De Pietro, 2003 : 166) en proposant des activités de comparaison sur des langues et cultures variées (De Pietro, 2003). Il s'agit d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur les langues, sur la langue de scolarisation ou les langues des élèves et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise (Dabène, 2004).

Les approches plurielles concourent à une « éducation plurilingue et interculturelle » dont Beacco (2016) réaffirme les enjeux « [visant] à prendre en compte les besoins formatifs et langagiers des élèves, quel que soit leur parcours scolaire » (Beacco, Byram, et al., 2016 : 15) et que les politiques éducatives doivent ambitionner de mettre en œuvre pour une éducation plus équitable et inclusive.

### **3. Une éducation langagière plurilingue et inclusive**

Selon Thomazet (2006) qui a étudié l'émergence de la notion d'école inclusive de nombreux systèmes éducatifs, la France est passée par trois périodes : « ségrégative [ou séparative], intégrative et inclusive » (Thomazet, 2006 : 126).

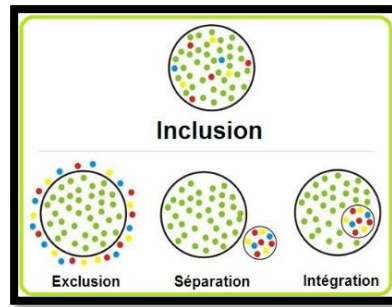


Figure 4 : Schéma pour une école plus inclusive

### 3.1. Un changement de paradigme

La France a très longtemps scolarisé les jeunes handicapé.es dans une voie séparée de la voie de scolarisation ordinaire « des systèmes spécialisés autonomes assuraient la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers » (*Ibid.* : 127). Puis, avec la Loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur de la scolarisation en milieu ordinaire d'enfants porteur.euses de handicap, « début[e la] période intégrative » (Thomazet, 2006 : 127). Selon Thomazet, l'intégration scolaire tenait à désigner des pratiques de scolarisation au plus près de l'école ordinaire. Il faudra véritablement attendre la loi n° 2005-102 du 11 février 2005<sup>5</sup> pour que l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées en France qui préfigure le passage de l'intégration à l'inclusion. La scolarisation des EANA témoigne d'une telle évolution. Auparavant, les élèves étaient accueilli.es dans « des dispositifs fermés » (David, Dejean & Trimaille, 2022 : 21) appelés classes expérimentales puis CLIN (Classe d'Initiation) et ce jusqu'en 2012, dans le premier degré. Chaque élève devait pouvoir être intégré.e en classe ordinaire sous la condition qu'il pouvait suivre les enseignements dispensés à tous les autres élèves de la classe. Puis, la circulaire n° 2012-141 de 2012<sup>6</sup> tente de définir un modèle plus inclusif, en créant les unités pédagogiques pour les élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A), « des dispositifs plus ouverts » (*Ibid.*), l'inclusion en classe ordinaire et dans leur classe d'âge (N-1 est toléré) devenant la norme. Il s'agit d'enseigner à chaque élève, en fonction de ses besoins, par des aménagements de l'enseignement qui s'intègrent au cadre ordinaire « mais il faut savoir que les variations sur l'ensemble du territoire sont nombreuses » (*Ibid.*). Aujourd'hui, la distinction entre intégration et inclusion semble mieux comprise du moins au niveau

<sup>5</sup> Consulté sur Légifrance

<sup>6</sup> Consulté sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale

conceptuel mais comme l'affirme Muižniek<sup>7</sup>, (2015) « *L'éducation inclusive doit être clarifiée dans les contextes nationaux et ses principes promus et intégrés dans la législation nationale et les politiques et pratiques éducatives [...]. A cette fin, la capacité des écoles à créer un environnement inclusif doit être développée, notamment en améliorant les pratiques pédagogiques pour préparer les enseignants à la diversité de leurs classes* ». Au regard de ses propos, la situation en France peut questionner, les orientations nationales et les programmes permettent-ils un tel changement ? D'autant plus que Blanchet (2015) rappelle et insiste sur le fait que la France est pionnière car elle a développé les premiers travaux sur le plurilinguisme, qui ont contribué à faire évoluer les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

### **3.2. Vers une école plurilingue et plus inclusive ?**

En France, la loi n° 2013-595 sur la Refondation de l'école du 8 juillet 2013 adopte pour la première fois le principe d'inclusion scolaire avec pour projet de faire de l'école inclusive, l'école du 21<sup>e</sup> siècle. Cependant « la transition vers des méthodes de travail plus inclusives et équitables suppose [la modification] des valeurs et des modes de pensée » (UNESCO, 2017 : 24), dans un souci d'équité de sorte que l'éducation de tous les apprenants soit considérée comme ayant la même importance. Avec l'inclusion scolaire, c'est le système éducatif qui doit faire l'effort de s'adapter à l'élève et non l'inverse. Mais, selon Thomazet, « le caractère réellement inclusif d'une école » (*Ibid.* : 134), dépend avant tout des enseignant-es, de leur capacité à s'adapter, innover afin de proposer des réponses pédagogiques pertinentes sans quoi l'illusion d'un enseignement unique qui convenait jusqu'alors « à un petit nombre de privilégiés, condamn[ent] des élèves à affronter des contenus et des modes d'enseignement auxquels [...] ils ne sont pas préparés. » (*Ibid.* : 134).

En ce qui concerne les langues, « *l'éducation inclusive [doit] se préoccup[er] de tous les enfants, en portant un intérêt spécial [également] à des minorités ethniques ou linguistiques [...]* » (UNESCO, 2001 : 15 ; traduit par Thomazet, 2006 : 130). Le paradigme inclusif selon Armand (2016), repose sur une idéologie plurilingue de maintenir la diversité linguistique où la valorisation de toutes les langues est recherchée dans le cadre d'une coexistence harmonieuse et équilibrée, illustrée par la figure 5, malgré le fait que la langue

---

<sup>7</sup> [Propos extraits de la page du commissaire aux droits de l'homme \(Conseil de l'Europe\)](#)



de scolarisation reste centrale puisque transversale aux domaines d'apprentissage en tant que langue à enseigner et langue d'enseignement.

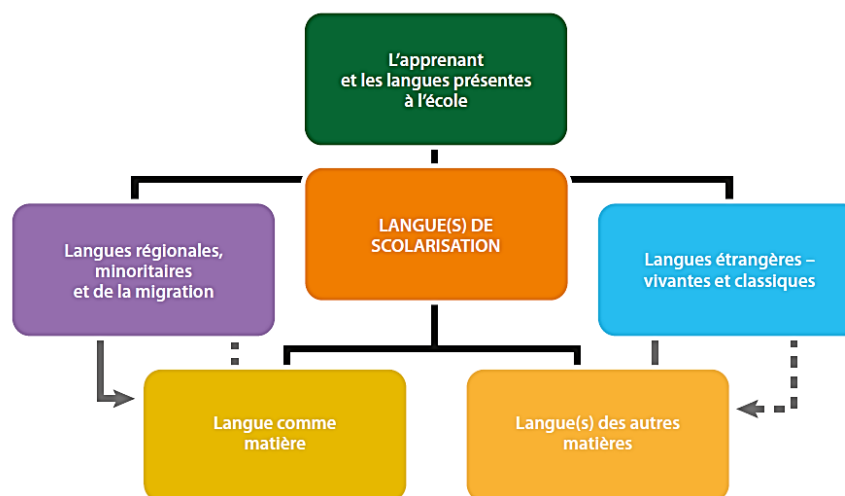


Figure 5: Les langues de scolarisation (Beacco, 2016 : 26)

Cependant, malgré de nombreuses démarches similaires et de ressources abondantes dans et hors de l'espace francophone, De Pietro soulignait déjà en 2003 que « le chemin, [était] encore long jusqu'à ce qu'on applique à l'école, à grande échelle et « naturellement », de telles démarches qui permettent aux élèves de se forger des attitudes plus ouvertes à la diversité et à l'altérité [...] » (De Pietro, 2003 : 183). La réponse pourrait venir des enseignant-es (Bertrand et al., 2010) mais l'Éducation nationale en France a-t-elle les moyens d'accompagner les professeur.es dans ce changement d'idéologie dans laquelle les pratiques pédagogiques plus inclusives favoriseraient une ouverture à la diversité linguistique, valoriseraient toutes les langues ? Le *guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* publié en 2016 (Beacco, Byram, et al., 2016) a pour objectif d'aider les systèmes éducatifs à une meilleure mise en œuvre des valeurs et principes d'une éducation langagière globale qui inclut toutes les langues sans distinction ni hiérarchisation et qui est transversale à toutes les disciplines scolaires. Ce guide n'a pas vocation à imposer des modèles mais à proposer des dispositifs d'organisation et des bonnes pratiques qui ont fait leur preuve. Il propose notamment la mise en place de curriculum pour l'école élémentaire en s'appuyant sur des expériences d'apprentissage qui favoriseraient les différentes approches plurielles tout en articulant les activités à la langue de scolarisation et la langue étrangère enseignée.

## Chapitre 3. Pour une transformation des pratiques enseignantes

### 1. L'enseignant-Praticien réflexif

#### 1.1. Les axes de développement de l'agir professoral

Le guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (Beacco, Byram, et al., 2016) offre effectivement des perspectives importantes dans le cadre de la formation des enseignant.es et souligne les dimensions à prendre en considération pour espérer avoir un impact certain sur le long terme (*Ibid.*) et faire évoluer les représentations, attitudes et pratiques enseignantes. Les auteur.rices insistent également qu'en matière de formation « un des sujets principaux de préoccupation [...] sont les dispositions spécifiques visant à améliorer les compétences générales des élèves d'origine immigrée dans la langue de scolarisation dominante [...] » (Beacco, Fleming, et al., 2016 : 04). Ils insistent sur le fait que « tous les enseignants toutes disciplines confondues sans exception, doivent recevoir une formation sur [...] la manière dont la langue est utilisée et développée par l'enseignement/l'apprentissage [...] » (*Ibid.*). Depuis 2020, un nouveau projet du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) coordonné par Candelier, en complément du guide et du CARAP, étudie l'élaboration d'un référentiel de compétences enseignantes qui s'inspire des différents travaux de didacticiens sur le plurilinguisme. Il permet de réfléchir sur le développement des compétences professionnelles des enseignant.es à se former aux approches plurielles autour de trois axes déjà définis par Kervran en 2012 : « des savoirs, savoir-être et savoir-faire » (Kervran, 2012 : 62) qui doivent être mobilisés dans l'action et dans la réflexion.

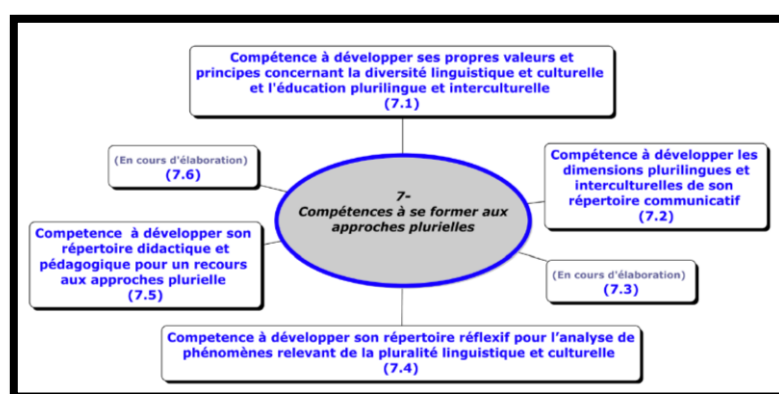


Figure 6 : Compétences à se former aux approches plurielles (Conseil de l'Europe, 2020<sup>8</sup>)

<sup>8</sup> [Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe](https://www.celv.eu/)

En effet, afin de les accompagner dans une déconstruction des idéologies linguistiques vers une prise de conscience de l'habitus dans l'action pédagogique, les enseignant.es doivent être considéré.es comme des « praticiens réflexifs » (Bertucci & Boyer, 2010 : 100), condition essentielle pour une transformation durable des schèmes (Perrenoud, 2001).

### ***1.2. Prise de conscience d'un habitus enseignant***

Beacco insiste sur le fait qu'il est essentiel de prendre appui sur « la volonté de transformation individuelle et contextuelle » des enseignant.es. Cette prise de conscience « suppose l'abandon de certaines conceptions monolingues cloisonnées, encore très répandues » (Beacco et al., 2016 :17). Ces représentations qualifiées « d'idéologies linguistiques » selon Armand (2016) proviendraient entre autre des formations des enseignant.es des années 80-90 (Causa, 2012) au profit d'« un profil plus souple qui répond[rait] à ces nouveaux besoins » (*Ibid* : 11) d'une vision largement bi-plurilingue des processus d'enseignement/apprentissage des langues » (Beacco et al., 2016 :17). En effet, Causa (2012) souligne l'importance du profil sociolinguistique de « l'enseignant natif » caractérisé par analogie à toutes les qualités du « locuteur natif » qui selon la linguistique saussurienne se réfère à « un locuteur-auditeur idéal, inséré dans une communauté linguistique complètement homogène, connaissant sa langue parfaitement et à l'abri des effets grammaticalement non pertinents » (Bourdieu & Thompson, 2001 : 68). Citant des travaux de Dabène (1990), Causa questionne ce sentiment d'insécurité/sécurité linguistique qui ne permet pas à l'enseignant.e de transgresser la norme de la langue académique dans la conception de son enseignement d'une part et d'autre part l'amène parfois à transposer ses connaissances trop intuitives du fonctionnement de sa langue qui de surcroît n'a pas conscience des difficultés d'apprentissage de la langue et des obstacles à surmonter. Ainsi, « être locuteur natif ne suffit pas à être un bon enseignant de la langue » (Causa, 2012 : 30).

En outre, Causa (2012) insiste sur le fait que l'enseignant.e natif.ve doit également accepter de ne plus être le.la seul.e possédant des compétences afin de laisser une place aux élèves bi-plurilingues pour mettre en œuvre des activités dans le cadre des approches plurielles. L'enseignant.e ne serait plus alors le-la seul.e détenteur.rice des savoirs linguistiques mais adopterait une posture qui permettrait de rendre les élèves également acteurs. Une telle transmission devient alors plus efficace et permettrait également de légitimer des pratiques d'enseignement ou d'apprentissage davantage orientées vers l'altérité. Cependant, ce changement de conception de l'enseignement demande un travail

de réflexion personnelle pour développer « un profil professionnel ouvert à la pluralité » (Simon & Maire Sandoz, 2009 : 146).

## **2. Le développement de compétences didactiques et pédagogiques**

Si un tel changement permettrait de rompre avec certaines idéologies linguistiques qui perdurent dans le système scolaire, il est essentiel que les enseignant.es aient « la volonté de modifier [leurs] propres convictions relativement à l'impact de l'éducation plurilingue et interculturelle » et qu'ils aient « confiance dans les bénéfices des démarches didactiques proposées par les approches plurielles », premières des compétences à développer selon les concepteurs du référentiel de compétences pour les approches plurielles (Figure 6).

### **2.1. La biographie langagière (BL) : outil de formation réflexif**

De nombreux travaux ont contribué de manière significative à la recherche sur l'approche biographique en France et à l'étranger et ont apporté des éclairages importants sur les dimensions linguistiques, pédagogiques et identitaires liées à celle-ci (Simon, 2009 ; Moore & Brohy, 2009 ; Molinié, 2010 ; Causa, 2012, Galligani, 2014). La biographie langagière (BL) est un recueil d'expériences linguistiques personnelles, des histoires de vie étroitement liées à l'identité d'une personne et souvent profondément enracinées dans l'intimité. Elle permet à toute personne de relater son parcours de vie au regard des langues qu'elle a apprises, pratiquées, côtoyées (Simon, 2022 : 63). Selon Galligani, travailler en formation sur la biographie langagière qu'elle soit écrite, oralisée ou illustrée peut « produire et [...] modifier des schèmes de représentations » (Galligani, 2014 : 211) dans son rapport personnel aux savoirs disciplinaires et aux compétences professionnelles. Réfléchir, à travers son histoire personnelle, à son rapport à la langue et aux langues qui constitue son propre répertoire langagier et prendre conscience de son rapport au français et à la maîtrise de la langue française que l'on va transmettre permet de susciter une réflexion sur l'identité d'une personne et la valorisation des langues minoritaires (*Ibid.*), la promotion de l'équité linguistique et d'adopter une prise de distance de la place accordée aux autres langues à l'école (Simon, 2014).

En outre, se reconnaître comme acteur.rice social.e doté.e d'un capital pluriel et possédant des compétences plurilingues insoupçonnées (Causa et al., 2014) peut favoriser l'envie de devenir soi-même un.e architecte d'une éducation plurilingue et interculturelle et favoriser une prise de conscience selon laquelle les apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres que Simon (2014) qualifie « d'empowerment »

(Simon, 2014 : 147). Selon Galligani (2014), en comprenant les langues préalablement acquises et le rapport à l'identité, les enseignant.es peuvent adapter leurs stratégies d'enseignement et fournir des réponses plus appropriées. La prise de conscience de notre BL et de notre identité linguistique peut favoriser l'acceptation de la diversité linguistique, le respect des autres cultures et langues, ainsi que l'ouverture à l'apprentissage et à la communication interculturelle (Causa et al., 2014). Ainsi la BL « peut être pos[ée] comme pierre fondatrice d'une didactique du plurilinguisme inclusif » (Coste, 2013, cité par Simon, 2014 : 149) et doit « engag[er] enseignants et élèves » (Simon, 2014 : 144).

## ***2.2. L'éveil aux langues : démarche pédagogique innovante***

Au-delà de la dimension affective sur le développement cognitif des élèves et même si la maîtrise de la langue française demeure essentielle à la réussite, la mise en œuvre d'une approche réflexive sur les langues dans une démarche comparative doit être pensée « dans le but non pas de remplacer une forme de langue par une autre, mais plutôt d'élargir leurs répertoires linguistiques et leur compréhension de la langue » (Beacco, Fleming, et al., 2016 : 66).

*Le modèle traditionnel d'apprentissages linguistiques séparés, hiérarchisés et cloisonnés n'est plus adapté aux réalités sociales, linguistiques et culturelles des sociétés. [...] La prise en compte de la diversité et de la pluralité dans une éducation aux langues beaucoup plus cohérente fondée sur des synergies entre les divers apprentissages langagiers [...] semble être l'une des pierres que le monde éducatif pourrait apporter à la consolidation de la cohésion sociale dans les sociétés d'aujourd'hui. (Kervran, 2012 : 63)*

L'intérêt de mettre en œuvre une telle démarche dans des contextes plurilingues est double car « ce travail sur et par les langues est mis au service de l'ensemble de celles-ci, y compris à l'école au service de l'appropriation de la langue de scolarisation » (Goï, 2014) et d'autre part, selon Dabène « touche aussi les enseignants, qui découvrent à cette occasion la diversité inhérente aux différents systèmes linguistiques dont ils n'étaient pas forcément conscients jusque-là » (Dabène, 2004 : 16) car comme l'affirmait déjà au XIX<sup>e</sup> siècle, Goethe, celui « qui ne connaît pas les langues étrangères ignore véritablement sa propre langue ». Kervran insiste sur le fait que de telles activités visent à développer « des attitudes vis-à-vis des langues et de leurs apprentissages », des « aptitudes métalinguistiques » et des « connaissances » sur les langues et cultures (Kervran, 2006 : 29) que le CARAP nomme dorénavant « savoirs, savoir-être, et savoir-faire ». Cette approche comparative du fonctionnement des langues vise à observer et identifier les caractéristiques spécifiques de

chaque langue, les similitudes et les différences, les liens de parenté ou des influences linguistiques telles que « un travail sur le lexique commun à plusieurs langues » (Goï, 2014), « une réflexion sur la racine des termes ou l'étymologie » (Idid.), « une approche contrastive des différents systèmes grapho-phonétiques » (*Ibid.*), des faits de langues spécifiques dans une démarche de comparaison de fonctionnement de différentes grammaires : règles grammaticales, constructions syntaxiques, systèmes d'accord (De Pietro, 2003 ; Ober et al., 2004 ) car « cette attitude linguistique consiste à s'imposer, justement, une observation minutieuse du fonctionnement du système, [...] sans précipitation normative » (Mounin, 1975 : 18, cité par Bertrand et al., 2010 : 30).

De nombreux travaux (Dabène, 1992, De Pietro, 2003 ; Perregaux, 2004 ; Auger, 2005 ; Kervran, 2012) attestent des bénéfices d'une telle démarche réflexive sur les langues. Ces activités de comparaison et d'observation réfléchie favorisent « la construction d'une posture métalinguistique » (Ober et al., 2004) notamment pour les élèves scolarisé.es en éducation prioritaire « qui ont des difficultés à passer d'un oral pratique à l'oral scriptural requis dans les tâches scolaires » (*Ibid* : 82). Selon Auger (2005), les bénéfices se portent également sur les élèves allophones car la démarche « centre l'attention sur les élèves, leurs connaissances, leurs expériences des langues et des cultures [ et] favorise donc l'envie de s'exprimer » (Auger & Balois, 2005 : 2). Les élèves deviennent acteur.rices de leurs apprentissages mais également auteur.es puisque par le détour des langues (Perregaux, 2004), ils prennent conscience du fonctionnement et de l'importance d'analyser la langue commune de l'école et les langues en général. Le métalangage employé devient un outil précieux qui fait alors sens pour parler des langues (Ober et al., 2004). De plus, partir à la découverte des langues développe la curiosité et la motivation des élèves et permet également aux élèves d'acquérir une tolérance envers autrui et d'inclure tous les élèves qu'ils maîtrisent ou non la langue de l'école. Cette ouverture d'esprit participe à l'éducation citoyenne d'une vision plurielle du monde plus respectueuse et ouverte aux différences (M. Dabène, 1992).

Premier lieu par excellence du vivre ensemble, le système scolaire et ses acteur.rice.s ont la responsabilité d'œuvrer pour une meilleure cohésion sociale favorisant les liens (Simon, 2023) pour espérer développer des sociétés plus justes, équitables et inclusives (Blanchet & Clerc Conan, 2015).

### **3. Formulation de la problématique et hypothèses de recherche**

La recherche menée s'inscrit dans un tel paradigme dont l'objectif est de faire évoluer les représentations des enseignant.es sur leurs pratiques pour lutter contre les inégalités linguistiques et les formes de glottophobie qui perdurent car l'École a pour mission première de lutter contre les inégalités scolaires et sociales, de protéger contre toutes les formes de discriminations. Les langues doivent donc être « au cœur de l'éducation : [le cœur, car] le cœur est un organe discret, sauf lorsqu'il est malade, mais il irrigue tous les autres organes et assure ainsi leur fonctionnement. Sans lui, rien ne va plus. Dire que les langues sont au cœur de l'éducation, c'est affirmer qu'elles ont ce même rôle vital » (Coste, 2013 : 389). Un tel projet éducatif socialement inclusif ne saurait passer sous silence une éducation plurilingue inclusive.

#### **3.1. La problématique**

Cependant, selon Simon, l'école parce qu'elle est « prise dans des tensions liées à la complexité plurielle de nos sociétés, [elle] peine à traduire en action éducative le plurilinguisme, malgré les injonctions européennes fortes au niveau de la politique linguistique, et malgré le foisonnement d'outils disponibles et de démarches didactiques plurielles développés dans cette perspective » (Simon, 2022 : 28). Ce questionnement s'est enrichi, depuis le début de l'année, dans le cadre de ma reprise d'études en Master 2 et notamment à la lecture du cours sur l'éducation plurilingue et interculturelle. De plus, la lecture du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* m'a fait prendre conscience que malgré les réticences en France, à véritablement s'inscrire dans une éducation plurilingue au niveau « macro » des instances décisionnelles, au niveau « nano » de l'enseignant.e, il est possible d'agir et de proposer de mettre en œuvre des dispositifs favorisant une éducation plurilingue et interculturelle (Beacco et al., 2016 : 18-19). La problématique de ce mémoire peut donc être formulée ainsi : **Comment sensibiliser les enseignant.es de cycle 2 exerçant en éducation prioritaire renforcée à une éducation plurilingue plus inclusive en les engageant à développer des compétences professionnelles pour les approches plurielles par la conception d'une formation ?**

#### **3.2. Les hypothèses**

L'élaboration d'un dispositif de formation nécessite de définir les compétences enseignantes qu'il est nécessaire de développer en fonction du contexte d'enseignement pour mettre en œuvre des activités dans le cadre des approches plurielles comme exposé dans le

premier chapitre. Trois hypothèses de travail ont émergé à la lumière de la problématique posée.

- ❖ Mon hypothèse principale est que toute transformation durable des pratiques enseignantes ne peut se faire qu'en abordant une réflexion sur leurs propres valeurs autour du plurilinguisme et sur leur éthique professionnelle permettant de favoriser l'émergence d'une vision positive de la diversité linguistique en classe et du plurilinguisme des élèves comme étant un atout pour les apprentissages et non un handicap.
- ❖ Cependant, les démarches pédagogiques étayées par la recherche en didactique des langues et du plurilinguisme doivent être proches de la zone proximale d'action des enseignant.es, relativement aux programmes officiels, rendant acceptable la mise en œuvre d'activités d'éveil aux langues en classe.
- ❖ De plus, l'expérimentation d'un outil clé en main de ressources doit être perçue comme utile aux apprentissages des élèves pour que les pratiques enseignantes évoluent vers des pédagogies dites innovantes, les approches plurielles.

La deuxième partie du mémoire abordera l'évolution des politiques linguistiques et éducatives en France et proposera une analyse des programmes en vigueur à travers le prisme de la place accordée aux langues et aux approches plurielles à l'école élémentaire.



**Partie 2**  
-  
**Evolution des politiques linguistiques et éducatives en  
France**

## Chapitre 4. Les politiques linguistiques en France : quelle pluralité ?

Alors que les politiques linguistiques européennes se sont clairement orientées vers une ouverture à la diversité linguistique depuis 1945, l'histoire de France quant à elle est marquée par une relation conflictuelle entre la prédominance de la langue de la république, symbole fort de la culture nationale et la place accordée aux autres langues qu'elles soient régionales, minoritaires ou issues de l'immigration. La langue française a toujours été un enjeu de politisation et la France a tardé contrairement à d'autres pays européens, à s'inscrire dans les recommandations du Conseil de l'Europe comme soulevé dans la première partie du mémoire.

### *1. Les orientations du Conseil de l'Europe : « unie dans la diversité »*

Créé en 1949 par dix pays fondateurs dont la France, le Conseil de l'Europe, œuvre pour rétablir la communication entre les états membres afin d'unir et de rapprocher les peuples européens entre eux, dans toute leur diversité qu'elle soit culturelle, géo-économique, linguistique et leur singularité dont l'enjeu est d'inscrire une paix durable entre les peuples. Le respect de la diversité est dès lors une des valeurs fondamentales de l'Union européenne comme le rappelle sa devise « unie dans la diversité ». Cette diversité se caractérise notamment par la coexistence de plusieurs langues qui font partie intégrante de l'identité européenne et sont l'expression la plus directe de la culture européenne. Ainsi dès 1969, la Résolution (69)<sup>9</sup> 2 du Comité des ministres pour un programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe souligne que « pour parvenir à une véritable unité de vues entre les pays d'Europe, il faut supprimer les barrières linguistiques qui les séparent ». Ce respect de la diversité figure dans de nombreux documents officiels de 2012 : l'article 3 du traité sur l'Union européenne<sup>10</sup> ainsi que dans l'article 165, paragraphe 2, du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne<sup>11</sup>. Dans le cadre de son action, visant à promouvoir le vivre ensemble, l'Union européenne a fait de l'apprentissage des langues une priorité pour favoriser la communication et le dialogue et ainsi développer une culture de la démocratie dans des sociétés de plus en plus plurielles. En France, après une longue période où le français devait être la seule langue présente à l'école, le système

---

<sup>9</sup> [A consulter](#)

<sup>10</sup> [A consulter](#)

<sup>11</sup> [A consulter](#)

éducatif français s'est ouvert progressivement, depuis les années 1970-1980, aux autres langues, tentant de s'adapter avec réticence aux réalités sociologiques dans une France de plus en plus européenne et qui fait face au défi de la mondialisation.

### ***1.1. La promotion d'un enseignement des langues européennes***

Dans cet esprit de faire tomber les barrières, la Convention culturelle européenne<sup>12</sup>, signée à Paris en 1954, encourage l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres états membres. Les différents projets du Conseil de l'Europe de 1962 à 1988 visent à promouvoir l'enseignement des langues à l'école à des fins de mobilités, de communication et de citoyenneté en Europe. Les années 90 marquent un tournant, aussi l'un des objectifs de la politique linguistique de l'Union européenne est que tou.tes les citoyen.nes européen.nes maîtrisent deux autres langues en plus de leur langue maternelle. En France, à l'école primaire, différents projets ont vu le jour, les instructions officielles préconisant tantôt une sensibilisation, une initiation, ou un apprentissage précoce d'une langue étrangère européenne. D'abord expérimental, l'enseignement d'une langue étrangère s'est progressivement structuré à partir des années 2000 s'inscrivant dans les recommandations du conseil de l'Europe. En 2001, le CERCL (Cadre européen commun de référence pour les langues) devient la référence pour apprendre, enseigner et évaluer les langues.

Le référentiel considère la langue comme un outil de communication en mettant l'apprenant.e au centre du processus d'apprentissage comme « acteur e social », agissant dans le milieu social. Il vise à préparer les apprenants à comprendre et à s'exprimer dans la langue cible de manière efficace et adaptée aux contextes de communication ce qui faciliterait l'accès au statut de citoyen.ne de la nation. Dès 2007, en France, l'enseignement d'une première langue étrangère devient obligatoire d'abord en CM2 puis il s'est progressivement étendu à tous les niveaux de l'école élémentaire jusqu'en 2016 (Taylor & Manes-Bonnisseau, 2018). En revanche, certaines langues restent associées à un prestige social, culturel ou économique et notamment la maîtrise de l'anglais qui est considéré comme un atout dans de nombreux domaines professionnels et académiques. L'anglais reste, de fait, majoritairement enseigné à l'école primaire « pour plus de 96 % des écoliers » comme le souligne la dernière circulaire de rentrée de 2022<sup>13</sup> qui définit un plan d'urgence pour les trois prochaines années avec des mesures à mettre en œuvre afin d'élever le niveau

---

<sup>12</sup> [A consulter](#)

<sup>13</sup> [Consulté sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale](#)

des élèves. La priorité est donnée à une exposition régulière et une pratique quotidienne de l'anglais et les écoles sont incitées à recourir à des locuteurs natifs, à proposer davantage d'enseignement dits « Emile » et à utiliser le numérique. Selon Coste (2010) cette vision d'une maîtrise des langues « selon [laquelle] l'école a pour finalité de produire de "bons" bilingues [...] ("langue première + deux autres langues") risqu[e] de passer quelque peu au second plan des priorités » (Coste, 2010 : 15) d'une éducation langagière plurilingue et globale.

### ***1.2. Une meilleure reconnaissance des langues régionales***

Parallèlement à cette ouverture à une diversité des langues européennes, la France doit aussi œuvrer pour réhabiliter « un droit de cité » aux langues régionales qui comme évoqué précédemment et selon Blanchet « [a] impos[é] l'usage unique du français normé et interdi[t] l'usage d'autres langues, excluant même souvent les variétés sociales, régionales, etc. du français lui-même (Blanchet, 2018: 35). Dès 1951, l'enseignement facultatif de certaines langues régionales est autorisé et trouve dans la loi Haby n°75-620 du 11 juillet 1975<sup>14</sup> sa terminologie « langues et cultures régionales ». En outre, le Conseil de l'Europe doit aussi faire face à un autre défi : la question des minorités au sein même des états membres de l'Union qui comme le souligne Beacco « ont déchiré l'Europe pendant plusieurs siècles » (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 101). Le Conseil de l'Europe a ainsi adopté deux chartes pour préserver et respecter les langues dites minoritaires.

La Charte des langues régionales et minoritaires<sup>15</sup> adoptée en 1992 voulait répondre à une demande, légitime, de préserver les langues et cultures du patrimoine menacées d'extinction au profit de la langue nationale. Cette charte a ravivé des débats qui tendaient à s'interroger sur quelles langues pouvaient être reconnues au sein même de la société française. Comme Beacco tient à le rappeler « c'est 75 (ou 76 selon les versions) qui [seront] identifiées » (*Ibid.* : 105), une prise de conscience des politiques qu'il existe une réalité plurielle entre les langues historiquement présentes, les langues issues de l'immigration, certaines langues des territoires ultramarins. Bien que signée en 1999, celle-ci n'a toujours pas été ratifiée et se heurte toujours à l'article 2 de la Constitution française ajouté en 1992 qui dispose que « la langue de la République est le français » (*Ibid.* : 107-108).

---

<sup>14</sup> [Consulté sur Légifrance](#)

<sup>15</sup> [La Charte des langues régionales et minoritaires](#)

La charte des droits fondamentaux de l'Union européenne<sup>16</sup>, adoptée en 2000 quant à elle, interdit les discriminations fondées sur la langue (article 21) et oblige l'Union et ses états membres à respecter la diversité linguistique (article 22). Depuis, en France plusieurs circulaires<sup>17</sup> ont été adoptées et notamment celle de 2001 (n°2001-166 du 5 septembre 2001) consolidée en 2017, permettant de proposer un enseignement facultatif de langue et culture régionales, conforté depuis par La loi n° 2021-641 du 21 mai 2021<sup>18</sup> avec l'introduction de l'article L.312-11-2 dans le Code de l'éducation qui précise que la langue régionale est désormais intégrée dans les programmes de langues vivantes devenus communs à toutes les langues, étrangères et régionales « la langue régionale est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires [...] ».

Beacco soutient en 2010 que « la reconnaissance d'autres langues que le français [...] est manifeste dans le[s] discours [et que] l'acceptation de la diversité linguistique n'est plus un tabou [...] » (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 111) car l'offre linguistique s'est effectivement progressivement diversifiée permettant de dispenser un enseignement en langues et cultures régionales, de proposer des enseignements bilingues, d'enrichir le curriculum de langues étrangères européennes.

### ***1.3. Un enseignement facultatif en langue d'origine***

Cependant, selon Blanchet (2015) les conditions d'immigration et d'intégration mises en place en Europe notamment depuis les années 90, avec la langue comme corollaire, se sont généralisées mais des différences entre les États pour ce qui concerne les politiques linguistiques et éducatives conduites et les mesures adoptées sont à souligner et notamment en France. Selon certains discours, un des principaux facteurs d'intégration, de citoyenneté et d'identité serait la connaissance de la langue nationale et de la culture du pays et l'école demeure le premier lieu d'intégration où les valeurs de l'Etat nation sont transmises. La France a connu différentes vagues migratoires, certains des pays d'origine de cette migration découlant de l'histoire coloniale, d'autres d'Europe du Sud ou de l'Est et depuis les années 90 de flux migratoires diversifiés et complexifiés. Les Enseignements de Langue et Culture d'Origine (ELCO) ont été créés dans les années 1970, dans le but de mettre en place des cours de langues réservés aux enfants de travailleurs et travailleuses immigrés (Billiez,

---

<sup>16</sup> [La charte des droits fondamentaux de l'Union européenne](#)

<sup>17</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1711397C.htm>

<sup>18</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043524722>

1985), pour qu'ils maintiennent des liens avec la langue et la culture du pays d'origine de leurs parents. Neuf pays avaient signé alors une convention avec la France : l'Algérie, le Maroc, la Tunisie, la Turquie, l'Espagne, le Portugal, l'Italie, la Serbie et la Croatie (Blanchet, 2015). Soit autant de langues qui pouvaient être enseignées dans le cadre des ELCO mais qui selon Blanchet n'était qu'une « juxtaposition de deux éducations globalement étanches l'une à l'autre » (*Ibid.* : 60). Depuis 2018, les ELCO ont évolué vers des Enseignements Internationaux de Langues Etrangères (EILE). Les cours sont désormais ouverts à tous les enfants, et non plus uniquement à celles et ceux d'origine de la langue mais demeurent toujours « un enseignement “transplanté” » (*Ibid.*). Malgré la volonté affichée d'ouvrir le dispositif EILE à tous, il ne touche que peu d'élèves par manque de moyens, l'offre est toujours limitée à seulement certaines langues et l'enjeu d'une continuité après le CM2 n'est pas véritablement assurée. Comme le remarque Beacco (2010), paradoxalement, les recommandations du Conseil de l'Europe instaure « un modèle à trois langues : le français, langue de la République dont il convient d'assurer une meilleure qualité chez les élèves [et] deux langues européennes [qui] laisse peu de place à la langue de l'appartenance » (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 107 ). En effet, le dernier rapport sur la scolarisation des EANA (2023)<sup>19</sup> pointe du doigt que la France à l'inverse de certains pays européens ne « prévoi[t pas] l'enseignement des langues maternelles (LM) des élèves allophones à l'école [...] perçu comme un moyen de faciliter la construction de l'identité multiculturelle de l'élève » (Cours des comptes, 2023 : 23) et l'appropriation de la langue de scolarisation selon la théorie de Cummins (1981) sur l'interdépendance des langues exposée dans le premier chapitre qui préconise de continuer l'apprentissage de la L1 pour atteindre un seuil minimal de compétences afin de ne pas provoquer de rupture. Le système éducatif français tente de s'adapter aux sociétés plurielles mais la place accordée aux langues est perçue à des degrés divers et notamment les langues des élèves issu.es de l'immigration.

## ***2. L'héritage d'une vision monolingue et cloisonnée***

Dans les programmes de 2002, le multilinguisme est mentionné mais l'objectif reste limité malgré les résultats probants du projet Evlang mené en France comme le déplorait Dabène en 2003 en parlant des programmes scolaires français en ces termes « encore faudrait-il qu'il ne figure pas seulement dans la biographie des chercheurs [...] mais qu'il

---

<sup>19</sup> [Rapport de 2023 sur la scolarisation des EANA](#)

contribue à donner un sens et des perspectives plus larges aux orientations des [...] programmes » (Dabène, 2004 : 265). Selon Taylor & Manes-Bonnisseau, (2018) « Oser assumer que nos élèves ont changé, que le français n'est pas toujours la langue première, que cette diversité est une grande richesse collective et un atout individuel, non un obstacle à surmonter » (Taylor & Mans-Bonnisseau, 2018 : 4) montre bien la réticence d'engager un tel changement de vision.

### ***2.1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture***

Toujours selon les autrices du rapport pour rénover l'enseignement des langues<sup>20</sup>, elles rappellent cependant que ce changement de vision s'est amorcé avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République<sup>21</sup> du 8 juillet 2013 pour que l'école reconnaisse enfin l'intérêt des langues dont les langues d'origine dans le cadre scolaire. Comme l'expliquent Taylor & Manès (2018) « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, rénové en 2016, inclut [désormais] l'apprentissage des langues dans le domaine 1 des langages » (*Ibid.* : 7).

Entré en vigueur en 2016 (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015<sup>22</sup>), il constitue l'ensemble des connaissances et compétences que les élèves de 6 à 16 ans doivent acquérir à la fin de la scolarité obligatoire. Le bulletin officiel insiste sur la transmission d'« une culture commune [...] qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution ». Les programmes de l'école primaire depuis 2016, qui ont subi de nombreuses modifications depuis, sont quant à eux au service des domaines de compétences du socle commun et s'articulent autour de cinq domaines. Le premier domaine, *Les langages pour penser et communiquer*, vise l'acquisition de compétences pour comprendre et s'exprimer en utilisant différents types de langage notamment la langue française, les langues vivantes étrangères ou régionales. Comme le stipulent les programmes « au cycle 2, tous les enseignements interrogent le monde. La maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est centrale » et au cycle 3 « tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue ». Ce domaine comme le montre la figure 7 est transversal aux autres et doit être prioritaire.

---

<sup>20</sup> [Rapport de 2018 sur l'enseignement des langues](#)

<sup>21</sup> [Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République](#)

<sup>22</sup> [Socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#)

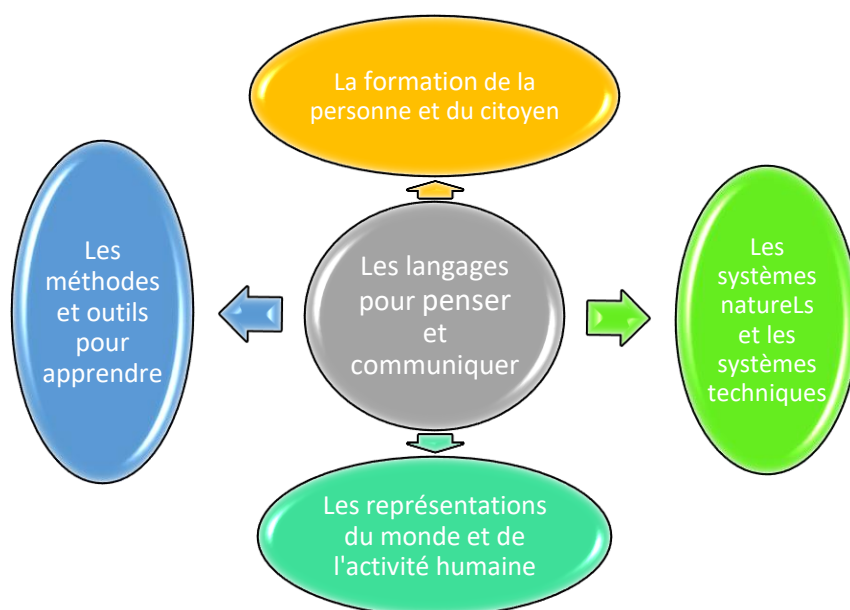


Figure 7 : Les 5 domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Cette articulation des domaines du socle mais essentiellement le premier domaine, les langages pour penser et communiquer, invite toutefois les enseignant.es à mettre en œuvre des activités favorisant un rapprochement et une comparaison avec d'autres langues et cultures que ce soit les langues des élèves, régionales, proches ou lointaines (Blanchet, 2015 : 63).

## ***2.2. Les langues dans les programmes actuels***

L'apprentissage et l'acquisition d'une première langue étrangère reste prioritaire dès le CP mais le guide pour *L'enseignement des langues vivantes à l'école*<sup>23</sup>, publié en juillet 2019 a pris en compte les préconisations du CERCL et s'appuie essentiellement sur les recommandations issues du rapport de Taylor & Manès (2018) car « la langue [doit être] considérée comme un moyen de servir une cause plus vaste, la formation de citoyens plurilingues capables de défendre ces valeurs » (*Ibid.* : 8). L'ouvrage destiné à aider les enseignant.es dans leur pratique, mentionne explicitement les notions de compétence interculturelle à construire et du potentiel plurilinguisme des élèves dans trois pages qui sont consacrées aux approches plurielles.

---

<sup>23</sup> [Guide consulté sur Eduscol](#)



Les derniers programmes de l'école maternelle, BO n° 25 du 24 juin 2021<sup>24</sup> intègrent ces nouvelles dispositions et une place est enfin accordée à la notion de plurilinguisme avec une évolution en de simples préconisations vers des injonctions à mettre en œuvre « un éveil à la diversité linguistique [car] la diversité linguistique et [la découverte du] multilinguisme est une richesse. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France. » Ces différentes démarches concourent au développement précoce d'une attitude réflexive à l'égard de la langue et des langues puisque « [les élèves] prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères dont celles qui sont parlées dans les familles ou par leurs camarades et la langue des signes française (LSF) ». Pour aider les enseignant.es dans la mise en œuvre d'une telle démarche, le ministère a publié en juin 2023 un guide<sup>25</sup> spécifiquement dédié à « l'éveil à la diversité linguistique en maternelle » qui prend en compte les recommandations du CARAP. Ces évolutions dans les programmes au prisme de l'altérité linguistique participent au développement des compétences linguistiques mais aussi psychosociales des élèves, utiles tout au long du parcours scolaire et au-delà, pour la formation de futurs citoyen.nes du monde.

Contrairement aux programmes de maternelle, ceux actuellement en vigueur en cycles 2 et 3 (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020<sup>26</sup>) ne font pas mention d'un éveil aux langues de manière explicite. Les programmes font toutefois référence à un croisement entre enseignements avec le français et les langues étrangères : « l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français et de manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves ». Dans le cadre de la formation de la personne et du citoyen, les programmes incitent à mettre en œuvre une approche interculturelle également en « donn[ant] 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 ». Une forme de rupture avec les programmes de la maternelle transparait alors que ces derniers recommandent « [...] un travail en commun avec les équipes de cycle 2 et de cycle 3 afin de construire un projet linguistique inter-cycle progressif et cohérent [car] en induisant une prise de recul, les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de

---

<sup>24</sup> [Programmes du Cycle 1 de 2021](#)

<sup>25</sup> [Guide consulté sur Eduscol](#)

<sup>26</sup> [Programmes des Cycle 2 et 3 de 2020](#)

scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation. Les LVE viennent ainsi en soutien de l'apprentissage du français. ». Cette analyse détaillée des instructions officielles permet de comprendre que « la définition même des finalités premières » n'est pas tranchée et que les instructions officielles oscillent entre un enseignement cloisonné des langues et les prémisses d'une éducation plurilingue (Conseil de l'Europe, 2020), entre injonctions en maternelle et préconisation en élémentaire. Cependant, un recadrage national de l'évaluation des langues vivantes publié en 2023 fait enfin référence à l'éducation plurilingue et au sens donné à l'apprentissage d'une langue vivante<sup>27</sup>.

*« Donner du sens passe par des objectifs d'usage de la langue cible qui engage l'élève à devenir un acteur social dans des situations de communication authentiques ou proches de l'authenticité, c'est-à-dire ancrée culturellement. Il s'agit de donner aux élèves un maximum d'opportunités – y compris hors temps scolaire – pour entrer en contact avec des locuteurs porteurs des langues apprises. L'élève apprend ainsi à agir en utilisant non seulement la langue cible du cours, mais également la totalité de son répertoire linguistique et interculturel. L'éducation plurilingue et interculturelle constitue à ce titre un levier essentiel pour la cohésion sociale et le partage de valeurs démocratiques communes telles l'acceptation de l'altérité, l'esprit civique, etc. ».*

Ce recadrage s'inscrit bien dans les dernières orientations des politiques linguistiques européennes dont la promotion d'une éducation plurilingue et interculturelle recouvre l'enjeu de renforcer le droit à une éducation de qualité pour tous, d'améliorer le dialogue interculturel, l'inclusion sociale et la démocratie (Conseil de l'Europe, 2020). Cependant, ces textes publiés sur le site du Ministère de l'Éducation nationale de par mon expérience ne sont pas connus de la majorité des professeur.es des écoles qui restent essentiellement centré.es sur les programmes et plus particulièrement sur l'enseignement des fondamentaux dont la maîtrise de la langue française.

### ***3. Une tradition grammaticale scolaire***

Les programmes consacrés aux enseignements de l'école élémentaire et maternelle (BO n°11 du 26 novembre 2015 et BO n° 25 du 24 juin 2021) invitent les enseignant.es à proposer

---

<sup>27</sup> [Consulté sur Eduscol](#)

une ouverture à la diversité linguistique mais « la question de l'utilisation de la langue maternelle dans la classe, dans l'enseignement et surtout au regard de l'apprentissage de la langue française, souffre d'un certain flou, d'un entre-deux, voire d'un non-dit qui ne profitent ni aux langues concernées, ni au français, ni au plurilinguisme lui-même » (Brisset, Durand & Bernabé, 2020 : 7)

### ***3.1. La maîtrise du français une priorité***

Dans de nombreux pays, la langue nationale est considérée comme un symbole fort de la culture nationale, de l'histoire et des valeurs partagées comme exposé dans le premier chapitre. Les politiques linguistiques et les approches adoptées varient d'un pays à l'autre. Aussi, J.M. Blanquer, encore ministre, affirmait : « Il y a une seule langue française, une seule grammaire, une seule République ». Ce tweet datant de 2017 et cité par Blanchet (2018) souligne bien que la doxa de langue française normative de l'Etat-nation reste prégnante et se retrouve jusque dans les propos tenus par certains hommes politiques et notamment des ministres de l'Education Nationale. L'éducation en France a toujours mis l'accent sur l'enseignement de la langue de scolarisation qui s'appuie essentiellement sur la didactique du français langue maternelle dont le volume hebdomadaire dans les instructions officielles actuelles varie entre 8 à 10 heures à partir du CP. Il vise à développer les compétences linguistiques, la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe, ainsi que la compréhension de la littérature et de la culture francophones. L'objectif est de garantir la maîtrise de la langue par tou.te.s les citoyen.nes et d'encourager la communication et la cohésion nationale. La maîtrise de la langue française reste un des chantiers prioritaires d'autant plus que dès 2006, le Conseil de l'Europe lance des travaux sur les langues de scolarisation dont la maîtrise fragile en serait le principal facteur de décrochage, d'échec scolaire et d'exclusion. Ainsi plusieurs dispositifs<sup>28</sup> ont vu le jour ces dernières années afin de lutter contre les inégalités, prévenir les difficultés scolaires, élever le niveau des élèves quant à la maîtrise de la langue qui s'avère insuffisante et renforcer le sentiment d'appartenance à la République :

- ✓ Les évaluations nationales en CP, mi-CP, CE1 et 6<sup>e</sup>.
- ✓ Des outils pédagogiques, avec les repères annuels de progression.

---

<sup>28</sup> [Consulté sur Eduscol](#)

- ✓ La publication de guides fondamentaux pour enseigner, la majorité étant en lien avec la maîtrise de la langue.
- ✓ Un nouveau plan de formation en français.

### ***3.2. Un état des lieux des guides fondamentaux***

Depuis 2021, le Ministère de l'Éducation nationale a publié des guides étayés par les dernières recherches et la comparaison internationale qui sont destinés aux professeur-es et formateur.rice.s comme le stipulent les propos du MEN sur son site<sup>29</sup> dédié aux ressources Eduscol. Deux guides sont destinés aux professeur.e.s de maternelle pour enseigner le vocabulaire et pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est intéressant de noter que dans le premier guide sur le vocabulaire, il est fait référence aux processus d'acquisition d'une langue ainsi qu'aux situations de bilinguisme et souligne qu'il est important de porter « une attention particulière sur les élèves très éloignées de la langue de scolarisation » (MEN, 2020 : 44). Le deuxième guide fait référence dans un chapitre intitulé « les sons des autres langues » (MEN, 2020b : 12 ) aux programmes sur l'enseignement des langues vivantes en maternelle paru depuis 2019. En cycle 2, deux autres guides sont destinés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en CP et en CE1. Dans ces derniers, il n'est fait aucunement référence aux autres langues dans une démarche de comparaison ou à un éveil à la diversité linguistique dans la continuité des apprentissages de la maternelle. Le dernier guide « *La grammaire du français du CP à la 6ème* », publié par le ministère de l'Éducation nationale en janvier 2023, ambitionne quant à lui d'outiller les enseignant-es et de renforcer « un enseignement harmonisé de la grammaire française » (Monneret & Poli, 2022 : 3), enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française. Cet ouvrage propose de s'appuyer sur une observation de corpus de « cas prototypiques » (*Ibid.* : 4) en d'autres termes qui sont représentatifs d'un fait de langue afin de développer des capacités métalinguistiques chez les élèves leur permettant de parler de la langue « dans une approche réflexive » (*Ibid.*) et non plus de parler la langue dans une approche instrumentale. Il n'est jamais fait mention d'un quelconque rapprochement avec d'autres langues dans une démarche de comparaison et pourtant cette approche fondée sur la réflexion des élèves (Blanchet, 2015 : 63) pourrait s'inscrire dans les recommandations du CARAP puisqu'elle incite à se décentrer de sa propre langue afin d'identifier des faits de langue spécifiques au

---

<sup>29</sup> [Consulté sur Eduscol](#)

français qui peuvent poser des difficultés aux élèves et de comprendre pourquoi ces particularités font obstacle et ainsi de rendre plus explicite l'enseignement de la grammaire.

L'école française reste « une instance où les rapports entre norme et variation s'inversent : la scolarisation devenant le lieu où une norme est introduite, apprise, imposée, et où les variations sont réduites, brimées ou, au mieux, canalisées » (Beacco, Byram, et al., 2016). Pourtant les orientations adoptées sont contradictoires : au nom du Conseil de l'Europe et de ses recommandations, la France défend une ouverture à la diversité linguistique, un enseignement des langues de qualité tandis que sous couvert de la Constitution, la dominance de la langue française exclut toutes formes de variations du français et peine toujours à reconnaître les langues de France (Coste, 2010, Beacco, 2010 ; Blanchet, 2015).

## **Chapitre 5. Un système éducatif inégalitaire**

Dès le début des années 80, les politiques éducatives ont porté une attention particulière à certains territoires qui sont nés dans un contexte de réformes et de démocratisation de l'enseignement secondaire avec l'allongement de la scolarité à 16 ans et la création du collège unique.

### ***1. Les inégalités sociales et territoriales***

#### ***1.1. L'Éducation prioritaire au niveau national, en France***

La circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981 précise que l'école s'inscrit dans une politique de lutte contre les inégalités sociales, « son but prioritaire étant de corriger cette inégalité [...] dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ». Depuis, les politiques éducatives tentent d'apporter des réponses afin de réduire les écarts de réussite entre les élèves et de lutter contre les inégalités sociales et économiques qui semblent se concentrer sur certains territoires en France hexagonale et dans les territoires ultra-marins. En 2012, le Ministère de l'Éducation Nationale engage une refondation de l'École de la République dont les orientations et enjeux découlent d'un constat alarmant concernant les résultats des élèves toujours en baisse depuis plus de 15 ans et les inégalités qui ne cessent de se creuser malgré l'attention portée aux zones prioritaires et les moyens supplémentaires alloués. La loi n° 2013-595<sup>30</sup>, promulguée le 8 juillet 2013, donne la priorité

---

<sup>30</sup> [A consulter sur Légifrance](#)

à l'école primaire et plusieurs objectifs sont alors définis comme la refonte du socle commun de connaissances, de compétences et de culture accompagnée d'une réforme des programmes pour mieux répondre à l'évolution de la société française et la refondation de l'Education prioritaire qui n'entrera en vigueur qu'en 2014. Les quartiers, secteurs isolés mais aussi les académies ultramarines connaissant les plus grandes concentrations de difficultés du territoire font l'objet de toutes les attentions par un nouveau pilotage national et sont classés réseaux d'éducation prioritaire (Rep) ou renforcée (Rep +). Afin de lutter contre les inégalités et le décrochage scolaire dont les origines seraient sociales et territoriales, 6 priorités ont été définies dans un référentiel<sup>31</sup> publié en janvier 2014 sur lequel doit se fonder chaque réseau pour définir un projet cohérent garant des orientations nationales. Le schéma suivant permet de comprendre que dans chaque réseau, un comité de pilotage constitué de représentant.es de l'Education Nationale, de la politique de la ville et du département est installé afin d'élaborer, de mettre en œuvre et d'évaluer le projet de réseau.

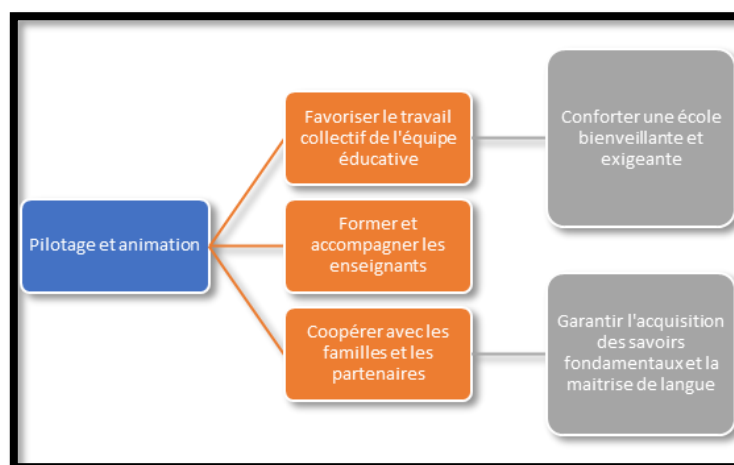


Figure 8 : Les 6 priorités du référentiel de l'Education prioritaire en France (2016)

Ce projet doit s'appuyer sur le travail collectif des enseignants, développer la coopération avec les familles notamment et non des moindres former et accompagner les enseignants exerçant en Rep. La finalité du projet vise à améliorer les résultats et parcours des élèves, à réduire les écarts de réussite avec le hors éducation prioritaire en tentant de répondre collectivement à un défi éducatif majeur : améliorer les conditions d'apprentissage et favoriser la réussite scolaire des élèves en situation de fragilité en mettant l'accent sur

<sup>31</sup> [Consulté sur Eduscol](#)

l'égalité des chances et l'accompagnement des élèves en difficulté. Pour tenter de relever ce défi, en 2017, un dispositif spécifique a été mis en place dans les classes de CP et CE1 qui a été étendu à la dernière année de la maternelle depuis 2021. Ces classes sont désormais dédoublées, avec une moyenne oscillant de 12 à 14 élèves afin de soutenir les élèves les plus fragiles et d'assurer la maîtrise des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) pour atteindre le 100 % de réussite. Les enseignant.es souhaitant exercer dans ces dispositifs doivent passer un entretien spécifique. La mise en œuvre de cette mesure nécessite également des guides issus des dernières recherches mis à leur disposition comme évoqué dans le point précédent, des formations-concertations et un pilotage de proximité pour évaluer les bénéfices de ce dispositif sur les apprentissages des élèves et plus particulièrement des évaluations nationales plusieurs fois par an afin de comparer les résultats avec le hors prioritaire.

### 1.2. La maîtrise fragile de la langue de scolarisation

L'analyse globale des derniers résultats aux évaluations nationales de CE1 depuis 2019 jusqu'en 2022 effectuée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) souligne que la maîtrise de la langue reste encore très insuffisante et les écarts de réussite éducation prioritaire et hors prioritaire ne semblent pas se réduire, voire s'accroissent même dans les territoires ultra-marins malgré les grandes réformes engagées depuis 2013.

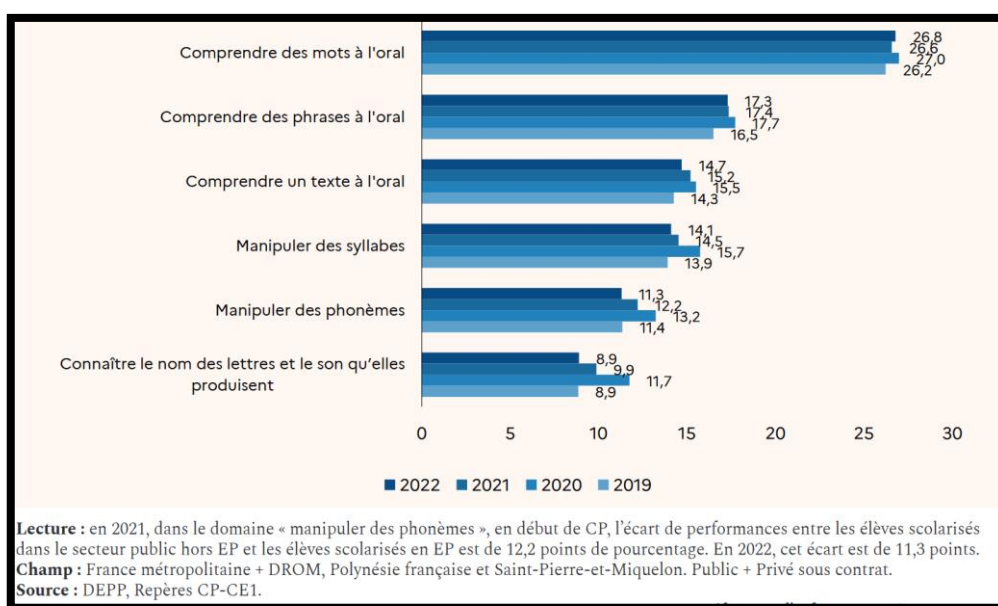


Figure 9 : Résultats aux évaluations nationales CE1 en 2019, 2020, 2021 et 2022 (Source : DEPP, Repères CP-CE1)

En effet, l'analyse des données permet de constater que l'écart de performances entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et les élèves scolarisés en EP oscillent entre 8 et 25 points selon les items évalués. En outre, les résultats confirment la tendance des dernières décennies que le Cnesco dans un rapport<sup>32</sup> basé sur les enquêtes PISA en 2016 pointait déjà. En effet, le rapport alerte sur le fait que la France serait le pays où les écarts ne diminuent pas mais se creusent. Malgré un système éducatif qui cherche à s'adapter et une politique volontariste une « longue chaîne de processus inégalitaires » (Cnesco, 2016 : 5) se cumulent et selon le titre du rapport « amplifie les inégalités sociales et migratoires », l'école française serait devenue une des plus inégalitaires de l'OCDE.

### ***1.3. La langue d'appartenance : un indicateur non pris en compte***

Dans un article publié en 2021<sup>33</sup> « A l'école, un faisceau d'indices souligne des inégalités selon l'origine ethnique », Morin, journaliste au Monde, rend compte de diverses recherches soulevant la question largement sous-estimée de ces données, dans le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration, « un « tabou » entourant la question de l'origine ethnique dans le système scolaire ». En effet, le concept d'« allophonie », tel qu'il est employé par l'institution, aboutit à une confusion entre des approches sociologiques, sociolinguistiques et leurs enjeux didactiques (David, Dejean & Trimaille, 2022 :13). Si nous nous référons à la définition d'un.e élève allophone comme étant un apprenant qui, à l'origine, parle une ou plusieurs autres langues que celle du système éducatif qu'il fréquente et/ou du pays d'accueil, les réseaux d'éducation prioritaire concentrent une majorité d'élèves scolarisés qui parlent une ou plusieurs langues à la maison, en plus de la langue de l'école (*Ibid.*). En France, les chiffres ne sont pas connus sur le nombre de jeunes français dont la langue maternelle ne serait pas le français, ou qui ne maîtriseraient que partiellement la langue, excepté en Guyane où la proportion est estimée à 70 % et est encore plus importante à Mayotte selon l'IGESR<sup>34</sup>, argumentant le fait que « en principe, la présence sur le territoire, la socialisation et la scolarisation dès l'âge de trois ans doivent permettre à ces jeunes d'être rapidement mis à niveau » (Inspection générale du sport et de la recherche, 2020 : 20).

Depuis 2023, le Ministère de l'Education Nationale publie cependant un nouvel Indice de Position Sociale<sup>35</sup> (IPS) des établissements scolaires qui résume les conditions

---

<sup>32</sup> [Rapport du Cnesco de 2016](#)

<sup>33</sup> [Article publié dans le Monde en 2021](#)

<sup>34</sup> [Rapport de l'IGESR de 2020](#)

<sup>35</sup> [Nouvel indice de Position sociale de 2023](#)



socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueilliEs dans l'établissement. Les critères pris en compte sont la catégorie socioprofessionnelle et le niveau de diplôme des parents, les pratiques culturelles, les conditions matérielles, le capital culturel et les ambitions et implications. Selon une note de la DEPP<sup>36</sup>, les valeurs varient de 45 à 185 et plus l'IPS est élevé plus les conditions sont propices aux apprentissages. Ces critères permettraient selon le Ministère de mieux prendre en compte la réalité des établissements notamment dans le cadre de la carte scolaire de l'Education prioritaire (les établissements en REP+ possèdent un IPS inférieur à 90) mais la question des langues n'apparaît toujours pas dans les critères pris en compte. Pourtant, ce critère omis par les politiques éducatives est primordiale pour les familles d'origine étrangère, nombreuses dans certaines zones de France, pour l'ensemble des départements et territoires d'outre-mer, où les enfants ont massivement une ou plusieurs autres langues comme langue première(s) et familiale(s) (Blanchet, 2019) car les recherches ont démontré que l'interaction de trois facteurs majeurs, le statut socio-économique des familles, le capital culturel et la langue ont un impact certain sur le parcours éducatif et la réussite scolaire (Beacco, Fleming, et al., 2016). Un rapport publié en 2020 sur l'Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna souligne que : « même si ce n'est plus le cas et que peuvent désormais exister des enseignements de langues régionales et premières [...], la question de l'utilisation ou pas des langues maternelles en classe [...] reste, de fait, un angle mort sur le plan administratif, pédagogique et didactique » ( Brisset, Durand & Bernabé, 2020 : 10), constat qui prévaut pour tout contexte d'enseignement plurilingue en France Hexagonale également.

La prise en compte de cette diversité linguistique est un défi pour l'apprentissage et l'inclusion scolaire. L'enjeu de légitimation des langues présentes dans les familles est donc important mais force est de constater que les professeur.es des écoles exerçant en contexte plurilingue, comme le souligne l'étude menée par Goigoux sur les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture en CP, n'intègrent pas dans leurs pratiques une ouverture à la diversité linguistique pour développer des compétences plurilingues et interculturelles des élèves. (Goigoux, 2015 : 24).

---

<sup>36</sup> <https://education.gouv.fr/l-indice-de-position-sociale-ips-un-outil-statistique-pour-decrire-les-inegalites-sociales-entre-377738>

## **2. La scolarisation des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés**

### **2.1. Entre intégration et inclusion**

Au regard de la loi, « la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École » (BO n° 37 du 11 octobre 2012). La circulaire de 2012 en définit les principes. Les élèves susceptibles d'être inscrits en UPE2A sont « nouvellement arrivés » qui selon la circulaire n°2012-141 sont définis comme « scolarisé[s] en France depuis moins d'un an, ou moins de deux ans si cet élève était non scolarisé antérieurement » et « allophones » (David, Dejean & Trimaille, 2022). Tout élève allophone arrivant doit bénéficier au plus tôt d'une évaluation qui met en évidence ses savoirs et ses compétences en langue d'origine (en mathématiques, lecture/compréhension) et en langue française ainsi qu'en anglais. Les résultats déterminent le niveau de classe d'inclusion qui est devenue la norme depuis 2012 et permettraient de définir des réponses pédagogiques plus adaptées.

Dans le premier degré, il s'agit d'apprenant.es entre 6 et 11 ans, issus de pays et de cultures différents. Chaque apprenant.e allophone a un parcours singulier à prendre en considération en ce qui concerne l'enseignement du français, comme les différents motifs pour lesquels iel est arrivé en France (seul.e, avec sa famille, suite à des migrations économiques et/ou politiques, rapprochement familial, adoption). Dans son pays d'origine, l'apprenant.e peut avoir été scolarisé.e ou n'avoir jamais été scolarisé.e, avoir étudié le français comme langue seconde ou langue étrangère. La circulaire stipule qu'iels peuvent en outre bénéficier d'un enseignement intensif du français langue de scolarisation la première année, à raison de 9 heures par semaine en UPE2A, voire une deuxième année. La langue française est à la fois objet d'enseignement et outil d'apprentissage. Le français n'est pas abordé sous son seul angle d'un apprentissage visant la compétence à communiquer langagièrement, mais aussi comme un outil commun visant à acquérir les savoirs des autres disciplines recouvrant des concepts, des notions et des méthodes. Même si, comme le rapporte la Cours des comptes en 2023, il n'existe pas d'évaluation de sortie du dispositif ni de niveau requis, l'objectif est de permettre à l'élève d'acquérir rapidement un niveau suffisant (de par mon expérience, le niveau A2 selon le CERCL) pour accéder progressivement à une autonomie dans le contexte scolaire. La circulaire de 2012 rappelle qu'une maîtrise fragile de la langue française ne doit pas constituer un obstacle à la « pratique de la discipline elle-même » (circulaire n° 141-2012).

## *2.2. Le désarroi des enseignant.es*

Malgré des avancées conséquentes et des acteur.rices de plus en plus nombreux.euses qui agissent et s'impliquent dans la scolarisation et la scolarité des EANA, plusieurs rapports parlementaires de la Cour des comptes et de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale, alertent sur les difficultés de l'Institution à appréhender la scolarisation des EANA qui est également un sujet « sensible » dans les territoires ultra-marins. Pendant longtemps, comme rappelé dans la première partie du mémoire, une confusion a persisté entre, intégration scolaire et inclusion scolaire tant dans les textes réglementaires que dans les discours sur l'éducation et la scolarisation, le second terme se substituait au premier, sans beaucoup de changements dans la réalité vécue et décrite par les terminologies utilisées (David, Dejean & Trimaille, 2022). La commission critique le système français notamment parce qu'il souffre d'un manque de suivi à la sortie du dispositif et de peu d'accompagnement tout au long de la scolarité, en particulier à l'école primaire. En effet, trop souvent, au-delà des deux ans, les enseignant.es oublient que l'adaptation est encore nécessaire et pensent à fortiori qu'iels devraient être en capacité de suivre normalement les apprentissages et ainsi sont évalués comme tous les élèves de même niveau. Le rapport sur la scolarisation des EANA de 2023 souligne également que « à l'exception notable de l'Espagne, où les équipes éducatives intègrent des psychologues, des auxiliaires d'enseignement et des médiateurs interculturels [...] les dispositifs de soutien déployés dans les pays européens sont principalement axés sur les besoins scolaires et ignorent les besoins socio-émotionnels et cognitifs des élèves, qui conditionnent pourtant l'expression de leur potentiel et leur intégration dans le système » (Cours des comptes, 2023 : 23). La situation est donc « particulièrement alarmante » selon la commission qui en s'appuyant sur les données d'Eurostat, rappelle que les élèves « nés à l'étranger », souvent allophones, sont en retard par rapport à leurs condisciples autochtones » (Cours des comptes, 2023 : 22) car « [...] sans formation des enseignants des classes ordinaires, sans travail collaboratif entre les enseignants, on peut douter de la réussite de l'inclusion à l'école » (David, Dejean & Trimaille, 2022 : 28).

Mes premières impressions venant d'observations sur le terrain sont confortées par différentes enquêtes de l'OCDE qui insistent sur le fait que « [...] nombre de classes accueillent désormais de plus en plus [d'élèves] d'origines très diverses, [seulement] les enseignants [...] sont souvent mal préparés à la mise en œuvre d'approches pédagogiques pour l'enseignement d'une seconde langue, ainsi qu'au dépistage d'éventuels effets traumatiques chez les enfants » (OECD, 2015 : 6 ) alors que 66% des enseignants

considèrent qu'ils peuvent « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » faire face aux défis d'une classe multiculturelle » (OECD, 2019 : 8). Ces enquêtes reflètent une inertie des politiques éducatives et linguistiques à prendre en compte le besoin en formation des enseignant.es (*Ibid.* : 8). Pourtant, selon le MEN la formation doit poursuivre trois grands objectifs : l'adaptation immédiate aux fonctions, l'adaptation aux évolutions prévisibles du métier, l'acquisition de nouvelles compétences. La formation doit donc permettre de répondre aux besoins des enseignant.es, au plus près de la réalité des classes et notamment en éducation prioritaire afin d'offrir un cadre structurant permettant au personnel d'exercer leur liberté pédagogique en s'appuyant sur des repères solides et fiables dans le respect des instructions officielles du Ministère de l'Éducation nationale.

## **Partie 3**

-

### **La mise en place d'un dispositif de formation aux approches plurielles**

## Chapitre 6. La formation continue des enseignant.es

### 1. Entre adaptations et innovations

#### 1.1. Le schéma directeur de la formation dans le 1<sup>er</sup> degré

Dans ce chapitre, il s'agit de faire un point sur les formations existantes dans le premier degré qui sont gérées au niveau départemental. Le plan de formation doit néanmoins s'inscrire dans les orientations nationales publiées à chaque rentrée scolaire. Tous-tes les professeur.es des écoles ont l'obligation de suivre 18h de formation durant l'année scolaire dans le cadre d'animations pédagogiques comme l'illustre le schéma de la figure 10.

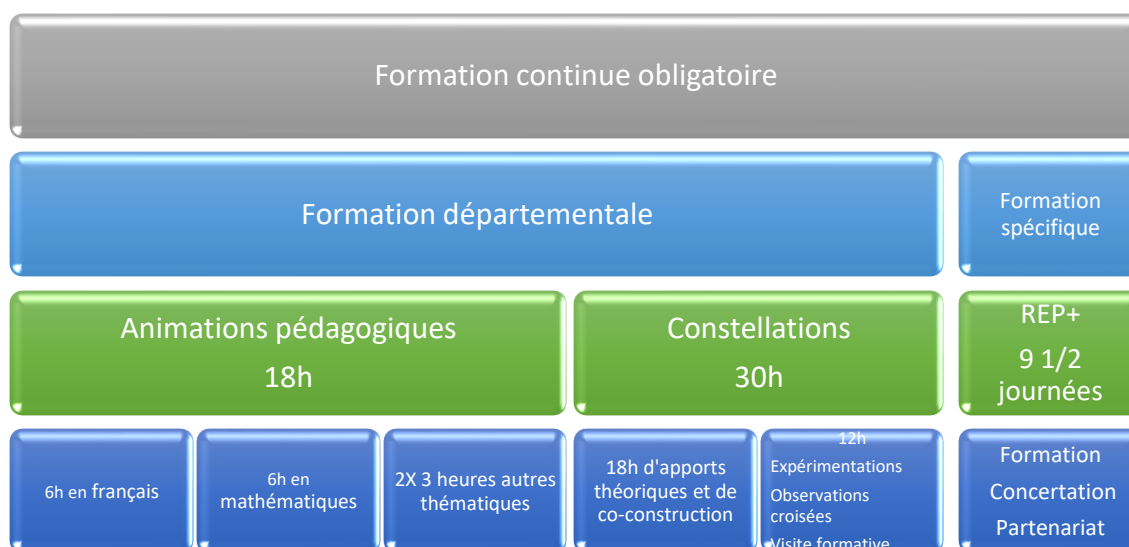


Figure 10 : Schéma directeur de la formation continue des enseignant.es du 1<sup>er</sup> degré

Cependant, depuis 2020, une nouvelle forme de formation basée sur la recherche action a été mise en œuvre dans le cadre de constellations et qui tendent à remplacer les animations pédagogiques plus traditionnelles. Une constellation regroupe 6 à 9 enseignant.es d'un même cycle, d'une école pour travailler collectivement sur une problématique commune (mathématiques ou français). Dès lors, les apports théoriques se croisent avec les mises en pratique au sein des classes. Elles offrent ainsi la possibilité de faire un travail pluriannuel permettant la co-observation voire la co-construction de séances. Concernant les formations dispensées en réseau d'Education prioritaire, les enseignant.es affecté.es sur ce type de postes spécifiques bénéficient de temps de formation supplémentaire de 9 demi-journées sur le temps scolaire durant lesquelles ils sont remplacé.es. Ainsi, les enseignant.es en REP+ se voient octroyer un crédit temps à utiliser selon trois axes : formation,

concertation et partenariat pouvant intégrer le lien inter degré (maternelle-élémentaire-collège).

### 1.2. La formation dite conception continuée dans l'usage

Dans leur article « Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants » (Cèbe & Goigoux, 2018), les auteur.es résument l'essentiel des recherches de ces dernières années dans le champ de la formation continue des enseignant.es. Un état des lieux de l'ingénierie de la formation des enseignant.es a permis d'établir qu'il fallait repenser les dispositifs existants qui n'ont pas les effets escomptés sur les pratiques. En effet, ils ont mis en lumière deux approches répandues. Selon Goigoux et Cèbe (2018) les formations qui tentent de faire connaître le prescrit (les programmes, les recommandations) à la lumière des dernières recherches scientifiques telles que les animations pédagogiques évoquées précédemment tendent à laisser à l'initiative des acteur.rices du terrain de transposer ces connaissances scientifiques dans leur classe sans réel accompagnement. Le paradoxe vient d'une forme de déconnexion avec la réalité des classes et les contraintes du métier. A l'inverse, les formations qui proposent des outils clé en main « les bons outils [...] ayant fait la preuve de leur efficacité » (Cèbe & Goigoux, 2018: 5) sans réels fondements théoriques ne s'avèrent pas non plus efficaces et ne permettent pas de faire évoluer les professeurs dans leur conception de l'enseignement. Les chercheur.euses expliquent que pour espérer une transformations durable des pratiques « il faut mener un véritable travail de transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action » (*Ibid.* 6). Ce qui implique un changement dans la conception d'outils en formation.

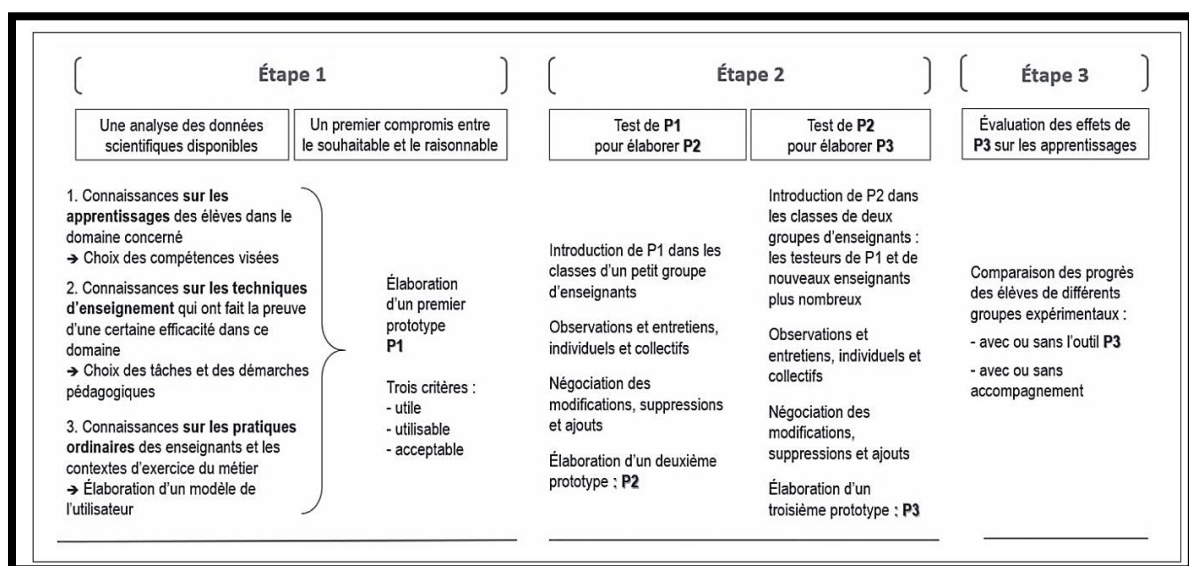


Figure 11 : Les trois étapes d'une conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018)

Selon les auteur.es, cette conception doit associer étroitement les enseignant.es et faire appel à leur expérience du terrain et reposer sur un dialogue entre le.la chercheur.e et l'enseignant.e fondée sur collaboration et la réflexivité de l'action (Cèbe & Goigoux, 2018). Iels précisent que ce type de formation est toutefois initié par les chercheurs qui partent des problèmes professionnels pour proposer un prototype d'outil qui sera mis à l'épreuve en classe afin d'apporter des modifications selon trois dimensions : l'**acceptable** au regard des préoccupations des enseignants, l'**utilité** sur les apprentissages du point de vue des enseignant.es et l'**utilisabilité** dans sa mise en œuvre qui ne doit pas être trop complexe (Cèbe & Goigoux, 2018). Cette conception de formation induit de changer les pratiques des enseignant.es en expérimentant des ressources clé en main pour espérer faire évoluer les habitudes des enseignant.es de manière durable et transformer l'agir professoral en profondeur.

## ***2. Les langages pour penser et communiquer***

Le premier domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture est prioritaire puisque transversal aux autres domaines comme expliqué dans le chapitre 4, point 2 car de manière générale et à l'école en particulier, les langages sont des outils qui permettent la construction de connaissances et de représentations du monde. Mes missions de formatrice académique et d'enseignante ayant exercé en UPE2A m'amènent à collaborer, coconstruire des ressources, concevoir et déployer des formations au sein de groupes départementaux de réflexion en lien avec la maîtrise de la langue, l'enseignement des langues vivantes et le français de scolarisation. Les différentes missions qui m'incombent me permettent d'émettre un état des lieux sur la formation départementale dans laquelle j'exerce.

### ***2.1. Priorité aux langues enseignées à l'école***

Au niveau national, les formations dispensées donnent la priorité au français. En effet, en tant que PEMF (professeur. des écoles maitre.sse formateur.e) dans le groupe maîtrise de la langue, nous devons concevoir et déployer des formations en lien avec les recommandations ministérielles et les guides fondamentaux dans le champ du français qui comme je l'ai expliqué est un chantier prioritaire. Ces formations permettent de consolider des savoirs afin d'espérer avoir un impact sur l'agir professoral à la lumière des dernières recherches scientifiques sur le langage oral, l'enseignement de la grammaire, la fluence, la production d'écrits, la lecture compréhension. Cependant, le français continue d'être enseigné comme langue première en ciblant l'étude de la langue et la connaissance des textes



et genres de l'écrit. Cet enseignement du français repose encore trop souvent sur une didactique de langue maternelle souvent intuitive pour l'enseignant et qui ne prend pas en compte la réalité des classes (De Pietro, 2003 : 11).

Des formations pour accompagner les professeur.es des écoles doivent également être déployées dans la mise en œuvre d'un enseignement efficace des langues notamment depuis le rapport de Taylor & Manes-Bonnisseau (2018) sur les langues vivantes. Au niveau départemental, en cycle 1, une sensibilisation à l'éveil aux langues a été proposée avec des exemples de projets à mener, des ressources sélectionnées. En cycle 2 et 3, les formations restent centrées sur une vision compartimentée des langues cherchant la mise en œuvre effective d'un apprentissage quotidien d'une langue étrangère afin de développer des compétences communicationnelles dont l'enjeu est la maîtrise progressive de la langue apprise.

## ***2.2. Les formations spécifiques EANA***

Depuis quelques années, le nombre d'EANA scolarisés en Savoie n'a eu de cesse d'augmenter et les enseignant.es sont confronté.es à l'inclusion des élèves en classe ordinaire sans bénéficier de temps de formation spécifique. Le Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs de Grenoble (CASNAV) propose des formations académiques mais elles sont essentiellement ouvertes aux enseignant.es du second degré ou d'UPE2A, experts de l'enseignement du français langue de scolarisation (FLSCO). Les enseignant.es de classe ordinaire dans le premier degré sont souvent les oublié.es. Pour pallier ce manque et tenter d'apporter des réponses à leur désarroi, deux animations pédagogiques de 3 heures chacune dans le cadre de la formation continue départementale, sont proposées aux professeur.es confronté.es à l'inclusion des EANA en classe ordinaire : *Accueillir un élève allophone en classe ordinaire : outils pour la classe ordinaire* et *Développer des compétences langagières par le jeu*. Ces animations ne sont aucunement obligatoires et les enseignant.es peuvent s'y inscrire s'ils le souhaitent. Le volume horaire étant limité à 3 heures chacune, l'accent est mis sur l'acquisition du français. Elles ne sont pourtant pas suffisantes pour former les enseignant.es à enseigner dans des contextes plurilingues comme le relevait l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) « 8 % des enseignants de notre pays se sentent « bien préparés » ou « très bien préparés » pour enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue, contre 26 % en moyenne dans l'ensemble de l'OCDE et 7% des enseignant.es déclarent ressentir « un besoin élevé de formation dans

ce domaine » (Talis, 2018 : .8). Ces besoins en termes de formation et des enjeux qui en découlent doivent être pris en considération tout comme le rappelle le référentiel de l'Education Prioritaire qui vise à améliorer les résultats et parcours des élèves, à réduire les écarts de réussite avec le hors éducation prioritaire : L'égalité des chances et la réussite de tous.

### ***2.3. Le manque de formation sur le plurilinguisme***

Alors que le domaine 1 du socle commun des connaissances et des compétences, les langages pour penser et communiquer, permettrait de mieux prendre en compte « les plurilinguismes sociaux » qui influencent les élèves dans leurs rapports aux apprentissages puisqu'ils participent à la construction de leurs identités plurielles (Moliné, 2010), il n'existe pas de formation à part entière sur le plurilinguisme et les approches plurielles à partir du cycle 2 dans le département. Il est à noter toutefois que le groupe départemental LV propose tous les ans des concours ou défis cherchant à mettre en avant les compétences plurilingues des élèves et une synergie entre les cycles d'enseignement tels que la journée des langues, concours autour d'un album, saynètes en SA-voix.

Cette question autour du plurilinguisme et de sa prise en compte interpelle et de nouveaux besoins en formation ont émergé « car la capacité à utiliser la diversité comme levier de réussite paraît d'autant plus importante qu'à contrario, un lien existe entre d'une part, la faible prise en compte de la variation socioculturelle et sociolinguistique de certains élèves dans leur cursus scolaire formel et, d'autre part, leur non-réussite scolaire » (Moliné, 2017 : 2). En effet, dans un monde plus global que jamais les « plurilinguismes sociaux » à l'école « [...] ne se tradui[sent] pas par un développement de richesse [...] pour ceux qui en sont les porteurs [mais est source d'] une série d'inégalités sociales et éducatives » (Moliné, 2010 : 1). Repenser les représentations et les pratiques enseignantes au prisme du plurilinguisme comme facteur d'inclusion afin d'offrir à ces élèves l'espace nécessaire pour déployer toute leur identité en toute confiance, d'interroger davantage le plurilinguisme pourrait être un levier de lutte contre les inégalités et l'échec scolaire.

Dans son allocution de mars 2023, le ministre de l'Education Nationale insistait sur le fait que « [...] des initiatives nouvelles de nature à améliorer la réussite, le bien-être des élèves et à réduire les inégalités, tel est l'objectif de la démarche pour « faire notre école

ensemble ».<sup>37</sup> Il invite les équipes pédagogiques qui le souhaitent à élaborer des projets innovants soutenus par l'Académie dans le cadre du Conseil national de la refondation (CNR). Ces projets ont pour objectif de partager les résultats, analyses et bonnes pratiques afin de garantir l'apprentissage des savoirs fondamentaux par les élèves. Le projet d'école ou d'établissement peut donc prévoir des expérimentations pédagogiques, d'une durée limitée à cinq ans. Pour mettre en œuvre de tels projets, des travaux de recherche en matière pédagogique, peuvent se dérouler dans les écoles. Ces expérimentations peuvent concerner différents aspects, organisationnels, pédagogiques, didactiques qui laissent une certaine liberté d'action aux équipes. Ce cadre spécifique de la formation REP+ et du CNR offre de réelles perspectives pour engager une réflexion avec les professeur.es des écoles sur les langues et la langue de scolarisation et de les sensibiliser au contexte plurilingue dans lequel ils exercent pour faire évoluer leurs pratiques.

### **3. Méthodologie de recherche**

Ainsi, pour répondre à la problématique et confronter les hypothèses avancées dans la première partie du mémoire, à la lumière des dernières avancées concernant la formation continue des enseignant.es, celle-ci devra répondre à leurs préoccupations pour proposer des outils communs dont les critères seraient « utiles, utilisables et acceptables » (Cèbe & Goigoux, 2018).

#### **3.1. Le projet Obréco-CEI<sup>38</sup>**

En cette rentrée 2022, j'ai été sollicitée par la conseillère pédagogique départementale de langues vivantes afin de collaborer au niveau académique à une des actions du projet Pégase « Pôle pilote de formation des enseignant.es et de recherche pour l'éducation » qui affiche « l'ambition de transformer les pratiques enseignantes pour renforcer l'apprentissage des savoirs fondamentaux et contribuer ainsi à réduire les inégalités sociales, territoriales et cognitives ». L'un des objectifs du pôle PEGASE est de développer un partenariat enseignement-recherche-formation dont l'objectif est de collaborer à la conception d'outils et de dispositifs efficaces pour l'enseignement. J'ai donc intégré l'équipe OBréco de l'Educlab de Chambéry car le projet initié en septembre 2021 stipulait qu'il avait « pour intérêt l'application didactique des recherches théoriques faites sur l'observation

---

<sup>37</sup> <https://eduscol.education.fr/3595/notre-ecole-faisons-la-ensemble>

<sup>38</sup> [Projet Obréco-CEI](#)

réfléchi et comparé des langues à l'école » (Payre-Ficout, 2022). L'équipe est principalement constituée de 2 enseignantes chercheuses de LIDILEM porteuses du projet, de professeur.es des écoles et de formateur.es ainsi que de cinq étudiantes en Master 2 DILIPEM. L'objectif est de proposer un Escape Game Pédagogique (EGP) de 10 heures en s'appuyant sur la démarche d'éveil aux langues ([annexe 1](#)). Une première phase test en classe est en cours avec les enseignant.es qui participent à l'élaboration des ressources. L'opportunité de présenter un premier prototype à une cohorte d'enseignant.es s'est offerte à moi avec l'accord de Coralie Payre-Ficout afin de tester les trois premières étapes de l'EGP dans le cadre de du projet de recherche mené autour de la problématique soulevée dans le premier chapitre.

*Comment sensibiliser les enseignant.es de cycle 2 exerçant en éducation prioritaire renforcée à une éducation plurilingue plus inclusive en les engageant à développer des compétences professionnelles pour les approches plurielles par la conception d'une formation ?*

### **3.2. Les principes de la recherche action**

En effet, dans le cadre de la formation et de l'accompagnement des enseignant.-es exerçant en REP+, la démarche de recherche adoptée répond à cette volonté de concevoir un dispositif de formation permettant de proposer de « nouveaux outils cohérents avec les résultats de la recherche (le « souhaitable »), mais compatibles avec les pratiques habituelles des enseignant.es (le « raisonnable ») » (Cèbe & Goigoux, 2018 : 6) permettant d'atteindre un objectif d'évolution professionnelle. Aussi, mon projet de recherche s'intègre dans une démarche plus globale et particulière appelée « conception continuée dans l'usage » (Cèbe & Goigoux, 2018 : 8) décrite dans la première partie de ce mémoire dont la clé de voûte est l'EGP conçu par l'équipe Obréco puisqu'il propose des ressources clé en main aux enseignant.es dans une approche d'éveil aux langues.

Pour mener l'étude exploratoire, **une démarche qualitative à visée ethnographique en immersion** a privilégié un recueil de données provenant de cinq sources différentes (pré-enquête, questionnaire initial, traces écrites et orales des enseignant-es, notes personnelles lors des observations en classe et lors de discussions plus informelles) durant laquelle s'est déroulée la recherche sur le terrain. Ces éléments suffisamment étayés donnent chacun une représentation du réel qui en les croisant permettent de les recouper et de les faire converger pour analyser l'impact de la formation sur l'agir professoral.

L'ensemble des données est classé dans un tableau afin clarifier leur finalité et les méthodes d'analyses employées.

	Type	Date	Finalité	Analyse qualitative	<a href="#">Annexes</a>
1	Pré-enquête	En amont, durant plusieurs années	Recueillir des informations pour constituer le profil de l'école et collecter des problématiques récurrentes lors de réunions/ observations	Analyse des besoins en formation	x
2	Questionnaire	Au tout début de la formation	Définir un premier profil des enseignant.es Recueillir les représentations initiales des enseignant.Ees sur les langues et les apprentissages et les pratiques déclarées	Analyse graphique en croisant les données	Graphique
3	Biographie langagière	Au début	Collecter les données biographiques	Décrire et Interpréter les données illustrations/ mots clé et transcription	Illustrations et transcriptions
4	Ecrits réflexifs	Pendant et à la fin	Recueillir l'évolution des représentations des enseignantes provoquées par la formation	Analyse des écrits et de l'évolution des compétences (savoirs/ savoir être et savoir-faire) des enseignant.es. De manière empirique	Ecrits libres des enseignant.es
5	Journal de bord	Pendant la formation, les temps informels et les observations en classes	Double fonction mémorielle	Conserver une trace de mes réflexions et retracer l'historique	x

Figure 12 : Liste des outils méthodologiques

La pré-enquête issue d'observations durant plusieurs années a été essentielle pour définir le profil de l'école tant au niveau des enseignant.es que des élèves et collecter des informations sur des problématiques autour des plurilinguismes des élèves afin de définir des besoins en formation. Un questionnaire initial, proposé aux enseignant.es, constitue un préalable pour d'une part définir le profil des enseignant.es et d'autre part mieux connaître les représentations des enseignantes et les pratiques déclarées. Les résultats de ce questionnaire seront complétés par un corpus de biographies langagières illustrées des enseignant.es du

dispositif, analysées et interprétées afin d'identifier de manière plus fine les valeurs des enseignant.es dans leurs rapports personnels aux langues. Des écrits réflexifs ([annexe 6](#)), permettront de vérifier si les enseignant.es ont progressivement évolué dans leur cheminement personnel et professionnel vers le développement de compétences aux approches plurielles. En complément, un journal de bord personnel dont la double fonction mémorielle permet de conserver une trace de mes réflexions, temps d'échanges informels, observations de classe contribuera à retracer l'historique de la recherche-action.

Cette étude exploratoire a pour finalité d'évaluer la formation proposée en vue de modifications afin de mettre en œuvre un dispositif de formation sur le département de la Savoie qui je l'espère aura fait ses preuves « evidence based » (Cèbe & Goigoux, 2018).

## **Chapitre 7. Profil de l'école**

Cette recherche s'est déroulée dans un environnement scolaire qui m'est familier puisque que je mène des formations à destination des enseignant.es qui exercent dans ce REP+. Ce microcosme de nos sociétés plurilingues et pluriculturelles est de fait un terrain idéal pour mener une recherche action à démarche ethnographique et immersive, d'autant plus que j'exerce en tant que professeure des écoles dans l'école dans laquelle s'est déroulée la recherche.

### ***1. Le profil pluriel d'une école en réseau d'Education prioritaire renforcée***

Le département de la Savoie, situé dans l'académie de Grenoble est divisé en 5 circonscriptions. La circonscription de Chambéry 4 regroupe en moyenne entre 30 et 40 écoles et est pilotée par un Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), supérieur hiérarchique direct des enseignant.es. Au-delà de ses missions d'inspection, il est assisté par des conseiller-ères pédagogiques et des maitre.esses formateur.es pour organiser la formation continue des enseignant.es placé.es sous sa responsabilité.

#### ***1.1. Le REP +***

La circonscription de Chambéry 4 est spécifique car un réseau d'Education prioritaire renforcée y est implanté. Le réseau est composé d'un collège de secteur auquel sont rattachées 7 écoles maternelles et 5 écoles élémentaires. L'analyse des données publiées par le Ministère de l'Education Nationale montre que les écoles de ce REP+ possèdent un IPS entre 70 et 90. Une UPE2A premier degré est présente sur le réseau et intervient sur 3 pôles définis afin d'optimiser les prises en charge des EANA dont l'effectif varie entre 20 et 40

élèves chaque année mais il n'existe pas de statistiques du nombre d'EANA scolarisé.es en maternelle puisque les enquêtes annuelles ne les prennent en compte qu'à partir du CP comme le précise le rapport de 2023 sur la scolarisation des EANA. Le réseau concentre un fort taux d'élèves allophones scolarisé.es de la maternelle au CM2 selon la définition d'allophonie et représenterait plus de 80 % des élèves en interrogeant les directeur.rices d'école. Depuis peu, un dispositif OEPRE a été implanté sur le secteur. Ce dispositif bénéficie d'un partenariat entre le ministère de l'Intérieur et le ministère chargé de l'Éducation nationale et cible trois objectifs : « l'acquisition du français, la connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française et la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'école vis-à-vis des élèves et des parents. »

## 1.2. Profil de l'école et des élèves

### 1.2.1. Profil sociologique

L'établissement qui a été anonymisé pour des raisons déontologiques, est situé dans un environnement agréable, entouré de verdure (une exception sur le REP+) et possède un IPS de 74, ce qui correspond à la valeur d'un établissement situé en REP+ selon la DEPP.

Rentrée scol	Académie	Secteur	Effectifs	IPS
2022-2023	GRENOBLE	public	132.0	74.7

Figure 13 : *Indice de position sociale de l'école (Source : Data.gouv)*

L'école accueille un peu plus de 130 élèves du CP au CM2 réparti.es dans 10 classes et dispose de deux dispositifs inclusifs : une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) avec un effectif stable ne dépassant pas 12 élèves et une l'UPE2A du secteur dont l'effectif évolue toute l'année. Elle comprend en outre le dispositif 100% de réussite qui permet de dédoubler les classes de CP et de CE1 dont les effectifs ne dépassent pas 14 élèves.

### 1.2.2. Les résultats aux évaluations nationales

Les résultats aux évaluations de CE1 du REP+ présentées dans la figure 13, confirment la tendance nationale d'une maîtrise encore trop fragile des fondamentaux et notamment la maîtrise de la langue française des élèves scolarisés en Education prioritaire. Les graphiques permettent notamment d'observer des écarts de réussites importants entre les écoles hors EP et EP de la circonscription et de comparer ces résultats au niveau national.

Les résultats de l'école montrent que les difficultés se situent essentiellement sur les compétences de compréhension à l'oral.

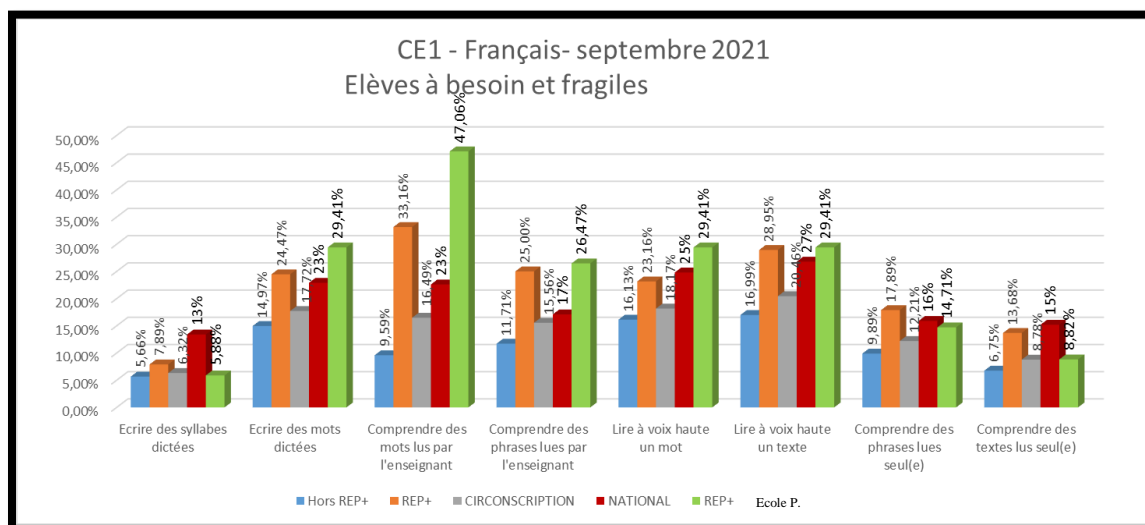


Figure 14 : Elèves fragiles dans les domaines comparables en français en CP et en CE1 hors REP et REP en 2021 et 2022 (Source : Circonscription Chambéry 4, Repères CE1.)

Il est toutefois nécessaire d'analyser ces données en les croisant avec les discours des enseignant.es qui sera abordée dans l'identification des besoins en formation, d'autant plus que ce paradigme plurilingue n'est pas pris en compte dans ceux-ci ni le nombre d'élèves EANA qui ont passé ces évaluations.

### 1.3. Profil professionnel de l'équipe enseignante

L'équipe est stable et constituée d'enseignant.es en majorité expérimenté.es dont trois maître.esses formateur.es. Les deux dispositifs d'inclusion demandent une grande capacité d'adaptation pour permettre aux élèves de suivre certains apprentissages en classe ordinaire (CLO). Une des particularités de l'établissement tient également au fait que chaque année, des étudiant.es en MEEF effectuent leur stage ou des professeur.es stagiaires (PES) viennent en observation de classe. En outre, l'école bénéficie d'un réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dont une psychologue scolaire et une enseignante qui prend en charge des petits groupes d'élèves en grande difficulté d'apprentissage. La dynamique est particulièrement propice à la recherche-action car les enseignant.es sont habitué.es à être observé.es en classe, échangent régulièrement, cherchent à co-construire des ressources, sont avides d'innovation afin de faire évoluer leurs pratiques.



## **2. *Besoins identifiés des enseignant-es et objectifs de formation***

Les besoins en formation ont été progressivement identifiés à partir d'observations effectuées durant plusieurs années lorsque j'exerçais en UPE2A sur le REP+, depuis que j'enseigne en classe ordinaire mais aussi depuis que je suis PEMF. En effet, ma connaissance du terrain et du contexte de par le fait que je fasse partie de l'équipe enseignante, a facilité l'immersion me permettant d'avoir accès à des données qualitatives sur l'école.

### **2.1. *Un contexte multilingue conscientisé***

Le contexte scolaire est particulièrement diversifié, je ne peux donner des chiffres exacts mais ils correspondent à la tendance générale du REP+ comme évoqué précédemment. Un nombre conséquent d'élèves parle de fait une autre langue à la maison et n'ont été en contact avec la langue française qu'à l'entrée en maternelle. Le répertoire linguistique de l'école est constitué d'une diversité de langues de l'histoire migratoire de la France (arabe, portugais, italien), un nombre important d'élèves dont le turc est la langue première de leur répertoire, la présence des langues des territoires ultra-marins de Mayotte et de Guyane ainsi que d'autres langues présentes mais dans une moindre mesure (espagnol, roumain, albanais, farsi, ukrainien...). Les enseignant.es de l'établissement, sans exception, connaissent les langues parlées ou comprises des élèves. De plus, même si la communication avec les familles est parfois difficile, l'école fait preuve d'adaptation en utilisant des outils numériques de traduction ou en faisant intervenir des traducteurs.

Concernant les EANA, iels sont inclus dans leur classe d'âge du CP au CM2 comme le stipule la circulaire de 2012. Les enseignant.es collaborent peu avec la professeure exerçant en UPE2A excepté pour adapter au mieux les emplois du temps afin qu'ils puissent dans l'idéal suivre les apprentissages dans tous les domaines, hormis en français pour lequel iels bénéficient d'une prise en charge allant de 4 à 7 heures par semaine en fonction des besoins. L'école adopte un discours positif en ce qui concerne les élèves et leur L1 en expliquant aux familles que celle-ci doit être maintenue et valorisée à la maison. J'ai pu observer que les enseignant-es font parfois la confusion entre certains termes d'appellation. Certain-es emploient toujours non francophone ou primo-arrivant.e ou comme le souligne Galligani (2012), sont « dans la recherche du mot juste pour mieux coller à la réalité [...] » (Galligani, 2012 : 15)

La langue vivante enseignée est l'anglais et une enseignante s'est investie dans un dispositif EMILE allégé en dispensant certaines matières en anglais telles que l'EPS, les arts

et la géométrie. L'école, à ce titre, bénéficie de l'intervention d'une assistante d'anglais qui effectue quelques heures dans certaines classes. En outre, les enseignant.es sont engagé.es depuis de nombreuses années dans des mobilités ERASMUS soit pour prendre des cours d'anglais soit dans le cadre d'observations de classe.

Enfin, deux professeurs dispensent des enseignements internationaux en langues étrangères, en turc et en arabe à partir du CE1. Ils interviennent, une fois par semaine, après la classe mais ne sont pas perçus par les enseignant.es comme faisant partie intégrante de l'équipe. Les échanges sont rares voire inexistantes et les deux enseignants ne sont jamais invités aux réunions ou concertations. De plus, le nombre de places étant limité du fait d'un seul créneau horaire proposé, seuls certains élèves qui possèdent déjà la langue dans leur répertoire bénéficient de cet enseignement.

En m'appuyant sur les travaux d'Armand (2016) exposés dans la partie 1 du mémoire et ses analyses sur les idéologies linguistiques en contexte scolaire, le profil de l'école tend vers une idéologie plurilingue. La diversité des langues est accueillie favorablement avec parfois des projets qui peuvent valoriser les cultures, des modalités de communication qui facilitent les échanges, une perception des EANA qui s'avère positive et bienveillante. Je peux donc témoigner que l'école est particulièrement ouverte à l'altérité qui laisse entrevoir des pratiques de classes favorisant les approches plurielles. Cependant, la priorité reste l'enseignement du français et l'acquisition d'une maîtrise suffisante notamment en CP et CE1, niveaux de classe dédoublés dans le cadre du dispositif 100% Réussite.

## ***2.2. L'inclusion des EANA en CLO***

Comme je l'ai expliqué, l'école dispose de 2 dispositifs d'inclusion. Concernant les EANA, la prise en charge des élèves en UPE2A n'atteint pas les 9 heures par semaine et les trois quarts du temps scolaire, iels suivent les apprentissages en CLO en fonction de leur niveau de compétences en français. Il est à noter qu'en CP, les EANA sont inclus en CLO pour l'apprentissage de la lecture et les activités de graphisme. Cependant, il en ressort que les enseignant.es se retrouvent parfois confronté.es à des difficultés qui les questionnent. Premièrement, accaparé.es par les programmes, iels s'interrogent sur le temps qu'il faut pour que les EANA acquièrent une maîtrise suffisante du français. De plus, iels sont parfois démuni.es face à des élèves qui n'entrent pas ou très peu en communication malgré une participation physique de ceux-ci. Iels ne savent pas quelle posture adopter entre insister ou laisser du temps. Enfin le statut de l'erreur est souvent abordé ne sachant pas s'iels doivent alterner entre systématiquement corriger les élèves ou reformuler leurs propos. Outre les

pratiques enseignantes souvent figées d'une didactique empruntée au français langue maternelle, de par mon expérience en UPE2A et en classe ordinaire, les réseaux d'aides spécialisées et les psychologues scolaires ne semblent pas être en capacité d'appréhender la scolarité de ces élèves et présentent parfois des réticences à intervenir pour une prise en charge plus globale et tendent à laisser la responsabilité de trouver des réponses aux enseignant.es de classe ordinaire.

### ***2.3. La maîtrise trop fragile du français***

Lors des différents temps de concertations auxquels je participe également, les enseignant.es s'interrogent sur le fort taux d'élèves dits fragiles qui ressort des résultats aux évaluations abordés précédemment, au regard des réformes engagées (dédoublément des GS, CP et CE1), un plan de formation tri-annuel français et des formations spécifiques classes dédoublées. Ces évolutions ne semblent pas avoir un impact sur la réussite des élèves, le taux d'élèves en difficulté restant stable depuis que ces réformes ont été engagées. Les enseignant.es semblent éprouvé.es une forme de désœuvrement à trouver d'autres réponses plus adaptées et pertinentes. Les discours tendent à décrire que la difficulté viendrait d'une part d'une appétence envers l'école faible, une ouverture culturelle quasi inexistante, trop d'écrans et des familles peu impliquées mais surtout parce que les élèves parlent une autre langue à la maison ou que les parents ne maîtrisent pas suffisamment la langue française. Les difficultés observées se situent sur le plan du lexique qui n'est pas assez étoffé et une maîtrise de la syntaxe très fragile qui ne permettraient pas aux élèves d'accéder au sens des écrits (la lecture compréhension) mais également limiteraient la compréhension de l'oral dans le cadre d'activités en lien avec la compréhension des histoires lues. Iels observent également des difficultés persistantes ou fossilisées en fonction de certains faits de langue : la confusion en genre, la place de l'adjectif, l'emploi correcte de la conjugaison, une syntaxe minimale dont les constituants sont parfois mélangés. Enfin, iels notent également des confusions de sons qui persistent, les nasales plus particulièrement. Ainsi, les enseignant.es semblent être à court de réponses pour remédier à cette maîtrise fragile de la langue française qui se rapporte en référence selon Lahire à « cette forme sociale scripturale » ((Lahire, 2000), imposée à l'école. Les réponses apportées sont le plus souvent reléguées à des heures d'accompagnement personnalisé en petits groupes en plus des heures de classe, la prise en charge par le RASED ou encore la mise en place d'un suivi orthophonique régulier.

#### ***2.4. Les séances d'étude de la langue***

Dans les pratiques ordinaires de classe, un enseignement de la grammaire doit être dispensé selon les instructions officielles. Lors de temps de concertation auxquels je participe depuis que j'exerce dans l'école, j'ai pu observer que les enseignant.es décrivent ces séances spécifiques à l'étude de la langue compliquées à mettre en œuvre tant au niveau didactique que pédagogique. En effet, cette approche traditionnelle purement linguistique soulignée par Kervran (2012), ne fait pas sens pour les élèves car comme Auger (2005) l'explique, étudier le fonctionnement de la langue relève d'une posture réflexive demandant l'appropriation et l'utilisation d'un vocabulaire spécifique au métalangage qui fait obstacle pour les élèves. Les enseignant.es observent que les élèves n'aiment pas les séances de « *grammaire* » et ne sont pas impliqués malgré le fait d'aborder cette étude par des manipulations systématiques de corpus comme le préconisent les programmes. Ils expliquent également qu'ils-mêmes ne prennent pas plaisir à enseigner ces notions qui sont particulièrement « *rébarbatives* ».

Toutes ces données collectées permettent de comprendre que cet habitus dans l'action pédagogique de l'enseignement de la langue de scolarisation ne correspond plus aux contextes plurilingues dans la mesure où ces pratiques n'ont que peu d'effets pour répondre aux difficultés des élèves. Dans le cadre de mon mémoire, j'ai pu expliquer, dans la première partie, que les recherches dans le champ de la didactique du plurilinguisme sont nombreuses et permettent de mettre en œuvre un enseignement plus en adéquation avec la réalité qui, selon Beacco (2016) se veut d'une éducation langagière globale. Dans le cadre de l'étude exploratoire que j'ai souhaité mener en REP+, quatre professeures des écoles de CP et CE1 se sont portées volontaires pour participer à la formation dispensée et ont bénéficié à ce titre de 12 heures déchargées de temps de classe.

### **Chapitre 8 : Conception de la formation aux approches plurielles**

#### ***1. Les axes de développement de l'agir professoral***

Les recherches en didactique des langues exposées dans la première partie du mémoire, mettent en lumière une diversité d'approches afin de comprendre « la nature des enjeux liés à la notion de plurilinguisme et des mises en œuvre possibles à la fois à l'école primaire et sur le terrain de la formation des enseignants » (Châteaureynaud & Piot, 2022 : 58). Les ressources produites sont riches, variées et accessibles (EOLE, ELODIL, DULALA...), les divers projets menés et notamment Evlang attestent des bénéfices de telles approches et des

outils concrets existent (CARAP). Pourtant, force est de constater que malgré des programmes qui permettent de telles mise en œuvre dans les classes, la place accordée à la diversité linguistique est limitée voire inexistante comme si un mythe autour de l’enseignement du français perdurait. Surmonter ces obstacles suppose donc de construire une alternative sur la base d’une démarche de formation dite « continuée dans l’usage » (Cèbe & Goigoux, 2018 : 4) prenant en compte des axes de développement de compétences aux approches plurielles. La formation proposée dans ce projet s’organise autour de 3 axes, des savoir-être, savoirs et savoir-faire dont l’objectif est de viser le développement de plusieurs compétences enseignantes (Figure 15) pour les approches plurielles en vue de poser les premiers jalons d’une éducation plurilingue et interculturelle. Les recommandations européennes préconisent l’articulation des enseignements dans une approche holistique de l’éducation et ainsi envisager le développement de l’élève dans sa globalité en considérant ses compétences plurilingues comme des ressources en appui à l’apprentissage de la langue de scolarisation (Beacco, 2016). Dans le cadre de cette recherche action, les trois axes doivent être abordés dans un continuum de transformation durable de l’agir professoral vers des compétences qui me semblaient, en m’appuyant sur les travaux en cours évoqués dans la partie 1 du mémoire, les plus pertinentes ( Figure 15) au regard du contexte de l’école et des besoins observés lors de la pré-enquête.

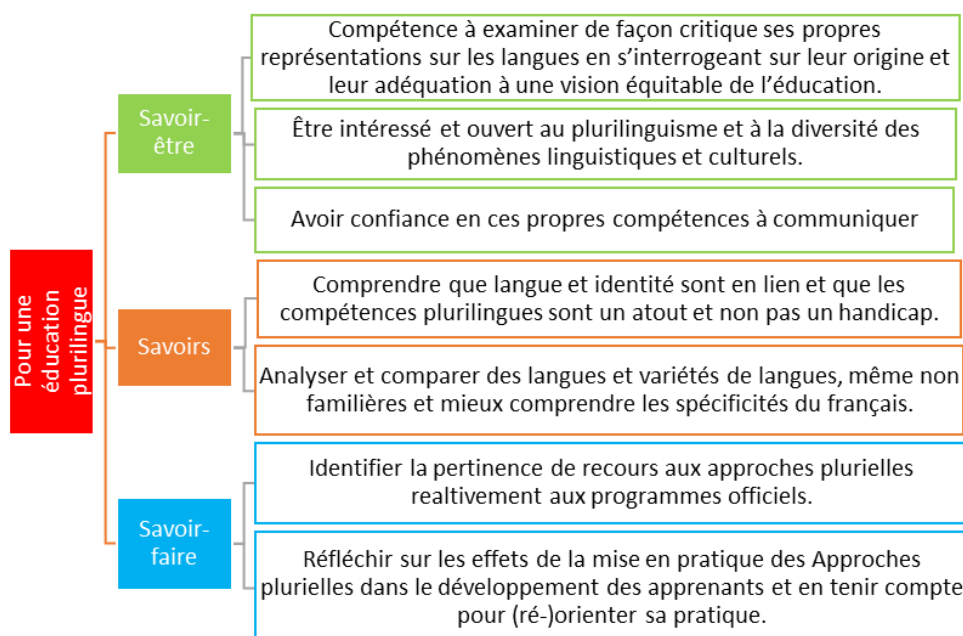


Figure 15 : Axes de développement de l’agir professoral (Conseil de l’Europe, 2020)

## **2. Les supports de la formation**

Il a fallu ensuite concevoir un support de formation répondant aux objectifs de formation définis relativement aux axes de développement professionnel que je souhaitais développer chez les enseignant-es. Pour élaborer et concevoir le scénario de la formation, j'ai procédé à une sélection de matériaux existants correspondant aux compétences visées pour d'une part apporter un éclairage théorique sur des notions essentielles (des savoirs), d'autre part offrir aux enseignantes des temps pour réfléchir sur leur agir professoral (des savoir-être) et le développement de connaissances et de compétences nécessaires (des savoirs et des savoir-faire) pour mettre en œuvre des démarches proposées par les approches plurielles.

### **2.1. Un outil clé en main de ressources : l'Escape Game Pédagogique (EGP)**

La clé de voute de la formation dite « continué dans l'usage » est la mise à l'épreuve d'une démarche d'enseignement en proposant des ressources clé-en main facilitant la mise en œuvre d'activités d'éveil aux langues pour les tester en classe, avec les élèves et ainsi développer des savoir-faire. Fruit d'un long travail collaboratif de construction de ressources existantes, les activités de l'EGP avaient été pré-testées par les enseignant.es qui collaborent au projet Obréco.

#### 2.1.1. Descriptif des 3 premières étapes

Dans le cadre de ma recherche, seules les 3 premières étapes ([annexe 2](#)) de l'EGP ont été proposées d'une part parce qu'elles avaient déjà fait leur preuve dans des classes tests mais aussi parce que le manque de temps ne permettait pas de mettre en œuvre davantage de séances en classe. Les différents supports de l'EGP ont été préalablement préparés par mes soins et laissés à la disposition des enseignant-es. L'étape 0 proposait une mise en bouche autour d'une chanson d'Henri Dès « polyglotte » (2002, Henri Dès, Volume 10 : Far West) pour attiser la curiosité des élèves, une attitude nécessaire selon Kervran (2006), ouverte à la diversité et ainsi les inviter à entrer dans une démarche plurilingue dans le cadre d'une activité de découverte sur les emprunts aux langues. Ensuite, la présentation des personnages et l'escape game à proprement parlé invitait à réaliser un travail sur la biographie langagière des élèves et de la classe après avoir découvert celles des deux enfants de l'histoire. Lors de l'étape 1, un travail de comparaison sur les onomatopées des cris des animaux a été mis en place puis l'étape 2 proposait une situation déclenchant une réflexion sur le pluriel des noms dans différentes langues. Les escape game pédagogiques alliant des supports traditionnels et

le numérique permettent de ludifier les apprentissages et sont d'autant plus pertinents car fortement recommandés dans les dernières directives nationales concernant notamment l'enseignement des langues, comme expliqué dans la partie 2 du mémoire.

### 2.1.2. Justification des choix des faits de langues ([annexe 2](#))

Ce travail de réflexion mené en amont par l'équipe Obréco pour sélectionner les faits de langue a été pensé relativement aux programmes de cycle 2 et d'observations des difficultés rencontrées par les élèves. La chanson donne l'occasion de travailler sur le lexique : les influences linguistiques et de découvrir que le français est une langue plurielle (Tournier, 2022). La biographie langagière permet aux élèves de prendre conscience de leur répertoire langagier, et de celui des camarades et de les valoriser (Simon, 2014). L'activité sur les cris des animaux favorise la découverte d'autres systèmes d'écriture et une sensibilisation aux correspondances graphie phonie en fonction des langues. Enfin l'activité en orthographe grammaticale, sur le pluriel régulier et irrégulier a été choisi car la marque du pluriel régulier des noms à l'écrit est rarement intégrée par les élèves puisqu'il ne s'entend pas. Les supports proposés sont diversifiés et les modalités de travail variées alternant temps en groupe classe et petits groupes. Pour accompagner les enseignant-es dans la mise en œuvre de l'escape game, un guide a été élaboré à leur attention. Toutefois, il m'a semblé opportun de proposer aux enseignantes de tester elles-mêmes les activités ([annexes 9, 10 et 11](#)) avant de mettre en œuvre l'EGP dans leur classe.

## ***2.2. Des mises en situation d'activités aux approches plurielles***

Avant d'expérimenter l'escape game pédagogique avec leurs élèves, il m'a semblé nécessaire de proposer de mettre les enseignants dans une démarche de réflexion dans l'action. Les enseignantes ont donc été invitées à réaliser des activités favorisant les approches plurielles.

### 2.2.1. L'approche d'intercompréhension entre langues proches

Une première activité, inspirée des matériaux EOLE (CIIP, Suisse portait sur un exercice de lecture compréhension de deux versions multilingues ([annexe 8](#)) d'un même texte dont voici la traduction en français :

*Une souris se promène dans la maison avec son souriceau.  
Tout à coup, ils entendent un chat.  
Le souriceau a très peur.  
Le chat s'approche.  
La maman dit à son souriceau :*

*« N'aie pas peur et écoute ! »  
Et, devant son petit tout étonné, elle se met à aboyer :  
« Ouaf, ouaf, ouaf... ».  
Le chat repart aussitôt en courant, apeuré à son tour.  
La maman dit alors à son souriceau :  
« Tu vois que c'est utile d'être bilingue ! ».*

Les langues étaient soit proches soient faisant partie du répertoire langagier des langues apprises à l'école. La première version proposait l'anglais, l'occitan, le roumain, le serbo-croate, l'espagnol, le créole guadeloupéen, l'italien, l'allemand et le portugais. Le deuxième texte s'appuyait sur l'espagnol, le suisse-allemand, l'anglais, l'allemand, l'italien, le portugais, le romanche, le portugais et le créole guadeloupéen. Cette mise en situation donnait l'occasion de découvrir l'approche d'intercompréhension entre langues proches tout en leur faisant prendre conscience qu'elles possédaient également des compétences plurilingues et avait aussi pour objectif d'appréhender les mécanismes mis en jeu dans une approche d'intercompréhension entre les langues

#### 2.2.2. L'éveil aux langues

Pour construire une deuxième activité, je me suis appuyée des fiches sur les langues du site du CNRS<sup>39</sup> « Langues et Grammaires du Monde dans l'espace Francophones ». Dans une approche purement linguistique, les enseignantes devaient analyser les langues sélectionnées afin de mieux comprendre leur fonctionnement puis synthétiser les différences ou similitudes par rapport au français pour ensuite en dégager les difficultés de la langue française en lien avec celles-observées en classe. En effet, une démarche comparative afin de mieux comprendre les spécificités du français permet à « l'enseignant natif » selon Causa (2012), de se décentrer et de mieux comprendre les difficultés des élèves et ainsi mieux agir. En outre, il m'a semblé important de réaliser cette activité afin de les rassurer sur leurs compétences à communiquer dans un répertoire plurilingue (CARAP, 2020) et leur apporter quelques connaissances qui leur seront utiles lors de la phase d'expérimentation de l'EGP comme le souligne Dabène (2003). Enfin, les enseignantes ont elles-mêmes réalisé les premières étapes de l'EGP avant de l'expérimenter dans leur propre classe leur permettant de prendre confiance en certains gestes professionnels et de maîtriser l'outil informatique.

---

<sup>39</sup> <https://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>



### 2.2.3. La biographie langagière

L'escape game qui prévoyait une activité sur la biographie langagière des élèves et de la classe a également été utilisée en tant qu'outil de formation réflexif comme l'a souligné Galligani (2014) permettant d'enclencher une réelle réflexion sur les valeurs personnelles et l'éthique professionnelle des enseignantes. Centrale au dispositif de formation à mes yeux, elle invite les enseignant.es à élaborer leur propre BL en choisissant de ne pas en imposer la forme pour ne pas les enfermer dans leur introspection car amorcer un changement de vision, de regard porté sur les élèves plurilingues doit nécessairement passer par un cheminement personnel dans la construction de son rapport aux langues.

### ***2.3. Un éclairage théorique essentiel***

En outre, il m'a semblé indispensable d'apporter quelques notions essentielles et sous-jacentes à une « éducation langagière globale » (Beacco, 2016) des élèves. Tout d'abord, il fallait aborder la question des identités plurilingues et comprendre le processus de construction identitaire d'un élève bi-plurilingue et notamment des élèves dans le cadre d'une activité sur les situations de plurilinguisme des élèves afin que les enseignantes soient confrontées aux enjeux de la place accordée aux langues à l'école. Cette activité ([annexe 7](#)) a été inspirée d'un guide de formation édité en 2020, suite à un rapport scientifique sur le plurilinguisme et l'inclusion scolaire des EANA (Nicolas et al., 2020 : 25-32). Trois profils plurilingues sont identifiés par les auteurs « le plurilingue assumé », « le plurilingue monolingue » pour qui la priorité est donnée à l'acquisition de la langue de scolarisation, « le plurilingue entre deux » qui accepte avec fatalité que la langue de scolarisation prévaut sur son répertoire langagier et tente de s'adapter aux situations. De plus, il m'a semblé important d'étayer la formation par l'intervention de Michel Candelier<sup>40</sup> qui explique les enjeux d'une mise en œuvre des approches plurielles. La présentation qu'il en fait est illustrée d'exemples de mise en œuvre concrètes de démarche de comparaison des langues en classe de cycle 2 et s'appuie de témoignages d'enseignant.es sur les bénéfices de telles démarches. En outre, il semble nécessaire de lever des doutes sur les mythes autour du plurilinguisme et de clarifier la notion de répertoire, maîtrise et compétences en les invitant à prendre connaissance des recherches de Grosjean<sup>41</sup>. De plus, l'écoute d'une intervention de Blanchet<sup>42</sup> de 2018 a été

---

<sup>40</sup> [http://video.ac-paris.fr/mp4/2016-10/diversite-linguistique-sd\\_hd.mp4](http://video.ac-paris.fr/mp4/2016-10/diversite-linguistique-sd_hd.mp4)

<sup>41</sup> [https://youtu.be/zj\\_CywViTzQ](https://youtu.be/zj_CywViTzQ)

<sup>42</sup> [https://youtu.be/3D\\_ABYYMPak](https://youtu.be/3D_ABYYMPak)

choisie afin de déclencher une prise de conscience sur les phénomènes implicites parfois inconscients mais insidieux de discriminations linguistiques et permet de réfléchir aux idéologies linguistiques (Armand, 2016) qui circulent dans les établissements d'exercice. Enfin, un extrait d'entretien de Beacco<sup>43</sup> sur les enjeux d'une éducation plurilingue était une évidence pour conclure la formation.

### 3. *La planification de la formation*

#### 3.1. *Modalité*

En conséquence, le scénario de formation (Figure 16) proposé aux enseignantes a été construit en alternant des temps en présentiel de 12 heures, constitués d'apports théoriques, de moments de réflexion, d'introspection et d'échanges, de mise en situation d'activités d'éveil aux langues, ainsi que de séances en classe pour expérimenter l'outil EGP avec les élèves, dont l'objectif est de développer progressivement des compétences aux approches plurielles autour des 3 axes définis précédemment.

Le dispositif de la formation est composé de 3 modules et s'est déroulé entre mai et juin, sur une durée de 9 semaines. Chaque module a été décomposé en plusieurs temps de durée variable selon des objectifs précis. Un livret de suivi de formation a été élaboré pour permettre aux enseignants de conserver une trace des différentes activités proposées lors du module 1.

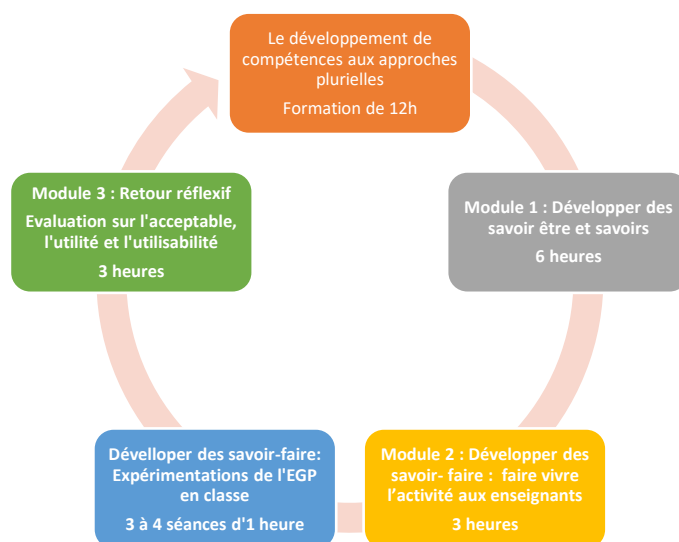


Figure 16 : *Modalité de la formation*

<sup>43</sup> [https://youtu.be/Cw\\_XnDk-Dvc](https://youtu.be/Cw_XnDk-Dvc)

### 3.2. Mise en œuvre


Les supports de la formation utilisés ainsi que le déroulement des activités proposées sont répertoriés dans le tableau suivant afin de mieux rendre compte de la formation. Pour la formation, un support numérique<sup>44</sup> a été utilisé afin de pouvoir projeter le déroulé des différents modules aux enseignant.es.

<b>Module 1 (6 heures)</b> D'une vision monolingue cloisonnée à une prise de conscience plurilingue	
<b>Temps 1/ Se situer</b>	
<b>Objectifs :</b> ✚ Se questionner sur ses savoirs autour du bi-plurilinguisme.	<b>Durée :</b> 15 min <b>Support :</b> Questionnaire en ligne ( <a href="#">annexe 3</a> )
<b>Activité :</b> Répondre à un questionnaire.	
<b>Temps 2/ Profils d'élèves et répertoires langagiers</b>	
<b>Objectifs :</b> ✚ Clarifier les notions de répertoire, maîtrise et compétence, de bi-plurilinguisme. ✚ Se confronter aux pratiques langagières plurilingues des familles. ✚ Comprendre le lien entre langues et construction identitaire. ✚ Prendre conscience du rôle de l'école dans son discours sur la place accordée aux langues de/à l'école.	<b>Durée :</b> 45 min <b>Support :</b> ○ Extraits d'entretien de parents sur leurs enfants plurilingues et le plurilinguisme vécu ( <a href="#">annexe 7</a> ). ○ Extrait d'une intervention de Grosjean sur les mythes autour des élèves bi-plurilingues. ○ Livret de formation ( <a href="#">annexe 5</a> )
<b>Activité :</b> Lecture de 3 extraits d'entretien de parents sur le plurilinguisme de leurs enfants. Discussion pour en dégager les profils des élèves et définir les 3 types de plurilinguisme vécus. Visionnage d'un extrait de Grosjean sur le bi-Plurilinguisme.  Ecrit réflexif final ( <a href="#">annexe 6</a> ) : qu'est-ce que vous estimez avoir appris ? Donnez un exemple de savoir sur les langues que vous estimez avoir appris ?	
<b>Temps 3/ Ma biographie langagière</b>	
<b>Objectifs :</b> ✚ Illustrer ses expériences linguistiques personnelles. ✚ Prendre conscience de la richesse de son propre répertoire pluriel. ✚ Questionner la hiérarchisation sociale des langues. ✚ Questionner la symbolique de la langue française.	<b>Durée :</b> 2h <b>Support :</b> ○ Les biographies langagières produites. ○ Livret de formation ( <a href="#">annexe 5</a> ).
<b>Activité :</b> Illustration ou rédaction de la biographie langagière des enseignantes. Le/la formateur-riche peut éventuellement poser des questions pour aider les enseignantes dans cette activité réflexive, en les guidant dans un premier temps avec des questions afin de faire émerger les langues qui les entourent, avec lesquelles elles sont entrées en contact et de les situer temporellement ou géographiquement, de retracer leur histoire personnelle. Présentations d'exemples de BL. Echanges autour des BL et des notions en jeu. Ecrit réflexif final ( <a href="#">annexe 6</a> ) : qu'est-ce que cette activité peut apporter aux enseignant-es en formation ?	

<sup>44</sup> [Lien vers le support de présentation de la formation](#)

<b>Temps 4/ Les compétences plurilingues : mise en situation</b>	
<b>Objectifs :</b> ✚ Prendre conscience de ce que signifie des compétences plurilingues. ✚ Comprendre les processus mis en œuvre. ✚ Avoir confiance en ses propres compétences à communiquer.	<b>Durée :</b> 45 min <b>Support :</b> ○ Un texte en 2 versions multilingues. ( <a href="#">annexe 8</a> ) ○ Livret de formation ( <a href="#">annexe 5</a> ).
<b>Activité :</b> Lecture de deux versions multilingues d'un même texte. Mise en commun pour vérifier la compréhension globale du texte. Prise de connaissance de la version en français. Mise en commun des stratégies mise en œuvre.	
<b>Temps 5/ Les approches plurielles</b>	
<b>Objectifs :</b> ✚ Découvrir les approches plurielles et l'éveil aux langues. ✚ Se familiariser à la démarche de comparaison des langues. ✚ Prendre connaissance des bénéfices d'une telle démarche sur les apprentissages.	<b>Durée :</b> 1h30 min <b>Support :</b> ○ Extrait de l'intervention de Candelier ○ Extraits d'une séance menée en classe de cycle 2 ○ Extraits de témoignage d'enseignantes ○ Livret de formation ( <a href="#">annexe 5</a> ).
<b>Activité :</b> Discussion autour des approches plurielles, de l'enseignement du français et de la grammaire et des bénéfices de telles approches sur les apprentissages.	
<b>Temps 6/ Bilan du module 1</b>	
<b>Objectifs :</b> ✚ Réfléchir aux savoirs, savoir-être et savoir faire	<b>Durée :</b> 30 min <b>Support :</b> ○ Livret de formation
<b>Activité :</b> Ecrits réflexifs ( <a href="#">annexe 6</a> ) : Choisissez un savoir-faire que vous aimeriez particulièrement développer en classe, pourquoi, comment pourriez-vous le faire ?	
<b>Module 2 (3 heures + expérimentation en classe)</b> <b>Mise en situation de la démarche d'éveil aux langues</b>	
<b>Temps 1/ Mise en situation 1 : la démarche de comparaison des langues</b>	
<b>Objectifs :</b> ✚ Développer des savoirs sur les langues. ✚ Répertoire les spécificités du français. ✚ Réfléchir aux bénéfices de démarches de comparaison des langues relativement à l'apprentissage du français.	<b>Durée :</b> 1h <b>Support :</b> ○ Fiches-langues ○ Tableau à compléter
<b>Activité :</b> Analyser certaines langues présélectionnées en fonction du questionnaire initial à partir des fiches langues du site « Langues et Grammaires du Monde dans l'espace Francophones » et mise en commun des systèmes linguistiques propre à chacune des langues ( <a href="#">annexe 17</a> ). Discussion sur les difficultés des élèves afin d'analyser les spécificités du français et les faits de langues qui posent problème.	
<b>Temps 2/ Mise en situation 2 : l'Escape Game Pédagogique</b>	
<b>Objectifs :</b> ✚ Découvrir l'escape game Oubréco-CE1, les supports et ses fonctionnalités. ✚ Réaliser les activités d'éveil aux langues de l'EGP.	<b>Durée :</b> 2h <b>Support :</b> L'escape game pédagogique ( <a href="#">annexe 1</a> ) Les supports élèves ( <a href="#">annexes 9, 10 et 11</a> )

<p><b>Activité :</b>          Découvrir l'EGP dans sa globalité et les 3 premières étapes qui seront expérimentées en classe.          Prendre connaissances du fil conducteur de l'histoire, des personnages, des faits de langues abordés selon les difficultés des élèves et les spécificités du français, des supports sélectionnés et réaliser les activités des étapes 2 et 3 dans une démarche de comparaison des langues.          Définir le planning des séances à mettre en œuvre en classe et des temps d'observation pour la recherche.</p>	
<p><b>Temps 3/ Expérimentation en classe de l'Escape Game Pédagogique</b></p>	
<p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Être capable de mettre en œuvre des activités d'éveil aux langues.</li> <li>+ Savoir valoriser les langues des élèves comme appui à l'apprentissage du français.</li> <li>+ Développer une posture plus ouverte à la pluralité linguistique.</li> <li>+ Avoir confiance au potentiel des compétences plurilingues des élèves.</li> </ul>	<p><b>Durée :</b> 3 ou 4 séances d'1 heure, planifiées sur 8 semaines</p> <p><b>Support :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o EGP (<a href="#">annexe 1</a>)</li> <li>o Les supports : jeux, planisphère du site de l'EGP (<a href="#">annexes 9, 10 et 11</a>)</li> <li>o Guide enseignant de l'EGP</li> </ul>
<p><b>Activité :</b>          Mise en œuvre des 3 premières étapes de l'EGP en classe (<a href="#">annexes 1, 9, 10 et 11</a>) :</p>	
<p><b>Module 3 (3 heures)</b>          Bilan de la formation</p>	
<p><b>Temps 1/ Retour sur l'expérimentation de l'Escape Game en classe</b></p>	
<p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Analyser les bénéfices des approches plurielles sur les apprentissages et l'enseignement du français.</li> <li>+ Identifier la pertinence de recours aux approches plurielles relativement aux programmes.</li> </ul>	<p><b>Durée :</b> 1H30 min</p> <p><b>Support :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Les BL des classes (<a href="#">annexe 18</a>)</li> <li>o Les programmes de cycle 2 en vigueur</li> </ul>
<p><b>Activité :</b>          Discussion sur les activités proposées, les réussites et les difficultés, les améliorations.          Mise en commun des effets sur les élèves et les apprentissages.          Analyse des programmes en vigueur à la lumière des approches plurielles.</p>	
<p><b>Temps 2/ Prendre conscience des enjeux d'une d'une éducation plurilingue et plus inclusive</b></p>	
<p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Examiner de façon critique les représentations et discours du système éducatif et de la société sur les discriminations linguistiques.</li> <li>+ Savoir se situer et analyser l'évolution de ses propres représentations.</li> <li>+ Prendre conscience des enjeux d'une éducation plurilingue et interculturelle.</li> </ul>	<p><b>Durée :</b> 30 min</p> <p><b>Support :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Extrait d'un entretien de Blanchet sur « la glottophobie ».</li> <li>o Le schéma des idéologies linguistiques à l'école (Armand, 2016).</li> <li>o Extrait d'une intervention de Beacco sur les enjeux d'une éducation plurilingue.</li> </ul>
<p><b>Activité :</b>          Echanges entre enseignant.es autour des idéologies linguistiques dans la société et à l'école.          Discussion sur la normativité de la langue française et la vision hiérarchisée des langues à / de l'école.</p>	
<p><b>Temps 2/ Projection sur des perspectives futures</b></p>	
<p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Réfléchir sur les effets de la mise en pratique des approches plurielles dans le développement des élèves.</li> </ul>	<p><b>Durée :</b> 1h</p> <p><b>Support :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Ecrits réflexifs</li> </ul>

 Être capable d'orienter sa pratique et de mettre en œuvre des projets plurilingues et interculturels.	
<b>Activité :</b> Rédiger un bilan personnel de la formation à l'écrit autour des 3 axes de développement définis : savoirs, savoir-être, savoir-faire. Définir de nouveaux besoins en formation. Se projeter dans un futur proche dans la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle en classe et à l'école.	

Le premier module de 6 heures s'est déroulé le 2 mai, une semaine plus tard, le 9 mai a eu lieu le deuxième module de 3 heures afin d'introduire l'EGP puis le dernier module de 3 heures également n'a été proposé que 8 semaines après, le 29 juin afin de laisser le temps nécessaire aux enseignant.es pour expérimenter les 3 premières étapes de l'EGP.

Après avoir présenté la conception et l'élaboration du dispositif de formation à la lumière des recherches sur la didactique des langues et du plurilinguisme ainsi que de la formation continue des enseignant.es, les résultats seront examinés dans la partie suivante pour confronter mes hypothèses et ainsi évaluer la formation et son impact pour tenter de répondre à la problématique soulevée dans cette étude exploratoire.

## **Partie 4 : Analyse de la formation et de ses prolongements**

## Chapitre 9. Un agir professoral ouvert à l'altérité

Comme le soulignait Causa (2012), il est essentiel de définir un profil linguistique des enseignant.es afin de mieux comprendre et analyser les idéologies linguistiques qui peuvent être profondément ancrées et ainsi agir sur leur rapport aux langues et à la langue de scolarisation avant d'espérer modifier les pratiques enseignantes.

### 1. *Un cheminement personnel nécessaire*

Les réponses recueillies, suite au questionnaire initial proposé aux enseignantes au début de la formation ([annexes 2 et 3](#)), ont permis de définir les profils des professeures à un premier niveau. Seule une enseignante possède un parcours universitaire en lien avec les langues, les trois autres ont un profil plus scientifique (STAPS, agronomie, biologie). Toutes ont en commun le fait d'exercer en éducation prioritaire ou d'avoir enseigné dans un contexte plurilingue pour l'enseignante AR, dans les DROM, pendant de nombreuses années. Aucune n'a suivi de formation sur le plurilinguisme ni ne connaît des démarches dans le cadre des approches plurielles. Malgré ce manque de formation et de connaissances, les enseignantes considèrent que posséder un répertoire langagier pluriel est un atout, elles semblent ouvertes à l'altérité et accueillent favorablement les langues dans leur diversité.

La biographie langagière personnelle des enseignantes ainsi qu'une activité sur trois répertoires bi-plurilingues (assumé et apaisé, cloisonné et déséquilibré) ont permis une analyse plus fine des représentations dans leur rapport aux langues.

#### 1.1. *Moi et les autres : un multilinguisme ségrégationniste*

##### 1.1.1. La langue de ma famille, mon pays

L'analyse des biographies individuelles ([annexes 12, 13, 14 et 15](#)) au regard des transcriptions de leur histoire révèle qu'elles ont toutes un point commun. Les enseignantes sont attachées à la langue française, leur langue d'appartenance (Moore & Brohy, 2013) qu'elles parlent, écoutent, lisent, entendent, pratiquent, maîtrisent, berceau de leur histoire familiale « *principale, maternelle, de la famille, de l'école, des relations* » et symbole du pays dans lequel elles vivent comme le témoignent les BL des enseignantes VM ([annexe 13](#)) et AR ([annexe 15](#)) en illustrant la maison de leur enfance et le drapeau français. Leur vision monolingue est ancrée depuis l'enfance et s'explique par cet attachement identitaire. Trois enseignantes en prennent conscience implicitement en insistant sur le mot français à maintes reprises dès le début « *née dans une famille française, d'origine française, parler français,*



*baignée dans une culture française, entendre parler français, lire française, écrire français, parler que français, y'avait que du français* » ou symbolisée également par la plus grosse clochette du brin de muguet de l'enseignante FG ([annexe 12](#)) qui dominent toutes les autres langues.

### 1.1.2. Un lien fort entre langues et cultures

Les langues sont également reliées à une culture, un pays. VM et AR ([annexes 13 et 15](#)), représentent les langues par des drapeaux anglais, italien, espagnol, qui est liée à l'identité nationale. Le questionnaire révèle qu'elles sont toutes persuadées que le monolinguisme est la norme en France comme l'a souligné Blanchet (2018) même AR qui a vécu de nombreuses années dans les DROM. Pour VD ([annexe 14](#)), elle fait référence aux langues anciennes « mortes » et les apports culturels qu'elle a découverts à l'école qu'elle apprécie particulièrement, « mortes » car selon elle « c'est *la base de notre culture* ».

Pour toutes et notamment pendant les vacances, c'est l'occasion d'entendre des langues différentes et de découvrir d'autres cultures ou au gré des rencontres avec des touristes en France, source de plaisir pour certaines comme FG ([annexe 12](#)). En effet, l'emploi d'un champ lexical autour de la fleur du muguet « *du bonheur* » et l'itération du verbe « *aimer* » démontre qu'elle prend du plaisir à « *côtoyer, entendre, parler, comprendre* » d'autres langues lors de voyages, l'occasion de découvrir d'autres cultures. Les langues représentent le bonheur pour cette enseignante. A l'inverse, pour VM ([annexe 13](#)), qui a vécu à Paris, les langues sont perçues comme « *un brouhaha* » quelle retrouve dans son contexte professionnel actuel, sans forcément s'en rendre compte, une forme floue de cultures diversifiées qui se côtoient sans pour autant se mêler « *apport culturel, être assis à côté de, aspect multiculturel, à la sortie de l'école* ». De plus, l'enseignante AR ([annexe 15](#)) qui a enseigné plus de 13 ans dans les DROM, décrit sans réel affect le fait qu'elle a appris le créole illustré par les drapeaux anglais ou espagnol pour représenter le « *mélange* » de langues en étant en contact avec « *les enseignants, des locaux ou les élèves* » comme étant une situation normale liée au contexte, qu'elle représente par une salle de classe, le soleil, le palmier sur une île.

Nous pouvons nous rendre compte que les enseignantes ont toutes un attachement fort à la langue française, langue d'appartenance à une culture, un attachement identitaire à l'état nation qui constitue également comme l'affirment Beacco un moyen d'identification différentielle (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 96-97). Elles ont pris conscience qu'elles

ont construit leur rapport aux langues entre curiosité et une forme de mise à distance de l'altérité, des langues et cultures qui les entourent comme si elles acceptaient le côtoiement sans forcément oser se mélanger.

### ***1.2. La maîtrise, pour communiquer : un monolinguisme assimilationniste***

Cette introspection grâce à la BL a permis aux enseignantes de mieux conscientiser la dimension psycho-socio affective des langues et le rapport différent qu'elles entretiennent avec les autres langues entre plaisir, besoin et maîtrise qui révèle une vision hiérarchisée et cloisonnée des langues que critique Blanchet (2018).

#### 1.2.1. Un outil indispensable de communication

Les réponses au questionnaire dévoilent qu'elles perçoivent les langues de manière cloisonnée car c'est la maîtrise de celles-ci qui s'avère essentielle. Elles ont toutes appris l'anglais qui semble être perçu comme un outil de communication, langue dominante sur le « marché linguistique » selon Trimaille (2021). L'analyse des deux corpus mettent en lumière que les deux enseignantes VM et AR décrivent leur BL ([annexes 13 et 15](#)) sans émotion particulière et semblent entretenir un rapport plus distancié avec les langues puisque perçues comme un outil de communication relativement à leurs besoins professionnels, les voyages, les études comme le démontre l'emploi de termes spécifiques tels que « *outil, maîtrise, besoin, intérêt à l'apprentissage, devoir parler, support de communication, pour le travail, les études, le voyage, pratiquer [...]* ».

#### 1.2.2. De la maîtrise à l'insécurité linguistique

Le questionnaire a permis également de révéler que les enseignantes ont une vision normée des langues qui sous-entend qu'il est essentiel de maîtriser la langue pour pouvoir communiquer excepté l'enseignante FG ([annexe 12](#)). Selon elle, une personne plurilingue est « *une personne qui peut comprendre plusieurs langues autres que sa langue maternelle et s'exprimer un peu dans ses langues* » qui peut être expliqué par le fait qu'elle est la seule à avoir suivi des études de langues. En outre, les échanges ont permis de confirmer le fait qu'elles possédaient des connaissances partielles voire erronées sur le bi-plurilinguisme d'une personne et ne faisaient aucunement référence au CERCL ne serait-ce que dans le cadre de l'enseignement des langues. Une confusion qui devait être éclairée sur la distinction entre maîtrise des langues et compétences « *inégal[e]s et évolutive[s]* » d'un répertoire langagier (Conseil de l'Europe, 2020 ; 30), qui de fait, faisait obstacle à se considérer elles-mêmes bi-plurilingues.

Les BL évoquent entre autres des souvenirs négatifs de l'apprentissage d'une langue à l'école souvent subi, contraint qui transparait à de nombreuses reprises : l'épine dans le dessin du muguet, la salle de classe avec un titre écrit « *langues subies* » ou encore l'emploi de l'anglicisme « *confrontée à* » dans le sens de devoir faire face à une difficulté. Pour VD ([annexe 14](#)) malgré son envie d'apprendre « *comme un gros gâteau* », les langues sont une source de grand stress voire de blocage profond comme le témoignent ses propos à forte connotation négative.

Le plus frappant est ce sentiment d'insécurité linguistique chez cette enseignante qui est lié à la maîtrise d'une langue. Elle explique qu'elle se sent en insécurité quand elle ne maîtrise pas, terme qui revient régulièrement quand elle évoque sa BL « *tant aue j'ai pas une maîtrise assez pointue [...] je vais avoir du mal à me lancer ça c'est sûr [...] il faut avoir une certaine maîtrise pour pouvoir se lancer [...], je vais avoir du mal à me lancer en ayant que quelques mots [...]* ». Le champ lexical de l'insécurité est très marqué « *séparation, différence, éloignée, fond du gouffre, terroriser, me crasher, confrontée, bloquée, avoir du mal à, en état de stress, étrangères* » et de nombreuses tournures à la forme négative sont utilisées « *je ne maîtrise pas, ne me pose pas de souci, je distingue pas, y'a pas de sens, ne me dérange pas, je ne mets pas de sens etc* ». Ce désarroi exprimé par VD qui a terminé l'activité en larmes montre combien la question des langues ne peut être abordée sans prendre en compte le développement cognitif des élèves et comme Simon l'évoque cette approche réflexive doit concerner autant les élèves que les enseignant-es (Simon, 2014).

## **2. L'émergence d'une éthique professionnelle ouverte à la pluralité**

La BL complétée par une activité de lecture de 3 extraits de profils langagiers d'élèves a fait émerger chez les enseignantes le fait que la/les langues sont étroitement liées à l'identité d'une personne et qu'il est essentiel de valoriser les langues des élèves à l'école. De plus, une clarification de la notion de bi-plurilinguisme en utilisant une courte vidéo de Grosjean<sup>45</sup> pour soulever les malentendus, mythes autour de cette notion a accentué le fait qu'il était essentiel d'accueillir la diversité linguistique et de commencer à se considérer soi-même bi-plurilingue.

---

<sup>45</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=zj\\_CywViTzQ](https://www.youtube.com/watch?v=zj_CywViTzQ)

## 2.1. Lever un tabou : des idéologies linguistiques

Les questionnaires ainsi que les BL ont « mis le doigt » comme le dit une enseignante sur un « tabou » de l'existence d'une hiérarchie inconsciente des langues mais il fallait creuser un peu plus loin pour dévoiler certains habitus discriminatoires comme évoqué dans la partie 1 de mon mémoire.

### 2.1.1. Une vision hiérarchisée et cloisonnée des langues

Le français est relié à la langue d'appartenance, puis l'anglais est considéré par toutes comme la langue internationale par excellence car utile pour communiquer en voyage, pour les études et le travail puis ensuite les autres langues comme l'allemand, l'espagnol ou l'italien sont évoquées car ce sont des langues de proximité souvent géographique ou du fait qu'elles sont majoritairement enseignées à l'école. Ensuite, les autres sont abordées, les minorées qui les entourent dans ce « *brouhaha* » ou une « *musique* » sans y prêter une réelle attention mais qui « *ne gênent pas* », quelques mots mémorisés mais sans jamais se mélanger. Puis, enfin, celles qui sont vouées à peut-être disparaître au profit des langues dominantes comme l'illustre FG ([annexe 12](#)) avec cette petite clochette fanée personnification de sa grand-mère décédée et du patois, langue oubliée ou encore VD ([annexe 14](#)) qui parle du grec et du latin comme des langues mortes ou AR ([annexe 15](#)) qui fait à chaque fois référence aux langues créoles en lien avec soit l'anglais, soit l'espagnol.

### 2.1.2. Un attitude discriminante dévoilée au grand jour

Lors des échanges informels entre elles, en me mettant pleinement à l'écart comme observatrice extérieure, et notamment suite au visionnage d'un entretien de Blanchet<sup>46</sup> sur la glottophobie, les enseignantes ont pris conscience d'une part, de leurs attitudes discriminatoires envers certaines langues et plus particulièrement celles des élèves et d'autre part de l'impact que l'école peut avoir sur les élèves et leurs apprentissages dans un contexte plurilingue. En effet, elles se sont interrogées sur cette hiérarchie des langues à/de l'école. Les nombreux échanges entrecoupés de longs silences ou de regards gênés ont révélé un certain malaise et beaucoup de questionnements. Pourquoi l'anglais domine dans les programmes, pourquoi les enseignant.es interdisent parfois les élèves de parler leur langue en récréation, qui rappelle combien dans nos sociétés certaines langues sont prestigieuses et

---

<sup>46</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=3D\\_ABYMMPak](https://www.youtube.com/watch?v=3D_ABYMMPak)

d'autres minorées sur « l'économie des échanges linguistiques » (Bourdieu & Thompson, 2001 : 78). Pourquoi les enseignants avaient tendance à franciser les prénoms des élèves alors que cette habitude peut stigmatiser l'enfant. Elles se justifient par le fait qu'en fonction des langues, la prononciation peut être difficile comme certains sons en arabe par exemple et que laisser les élèves parler leur langue les mettait dans une situation d'insécurité linguistique de l'enseignant.e natif.ve décrite par Causa (2012) puisqu'elles ne les comprenaient pas. Les enseignantes ont également évoqué leur attitude discriminatoire sans prononcer le terme, qui poussent implicitement les élèves à s'interdire de parler dans leur langue comme le souligne Trimaille (2021) en parlant d'« autocensure ».

Suite à ce choc voulu de ma part qui les a déstabilisées car « *un tabou avait été levé* » sur la glottophobie (Blanchet, 2018) à l'école comme l'écrit l'enseignante VM, elles se sont projetées par la suite en écrivant que ce « *retour sur soi* » montre l'importance de mieux prendre en compte le parcours des élèves, de mieux comprendre les difficultés et de les accepter, de leur donner la possibilité de les aider « *à présenter leur plurilinguisme comme un atout et non un handicap* », qu'une langue ce n'est pas « *juste un enjeu d'apprentissage [ mais peut être aussi ] un besoin, un moyen de s'ouvrir [...]* » ou encore l'enseignante qui s'exprime bien plus tard lors d'un échange informel et qui quelque part se parle à elle-même « *on refuse de prendre les indices, on les met en échec car on veut qu'ils rentrent dans un moule* » ; tous ces non-dits dévoilés au grand jour montrent combien les enseignantes ont été bousculées dans leurs représentations.

## 2.2. Faire entrer les langues dans l'école et dans les classes

Le nuage de mot de la figure 17 représente visuellement une occurrence des mots extraits des écrits réflexifs des enseignantes concernant l'évolution de leurs représentations à l'issue de la formation ([annexes 12, 13, 14 et 15](#)).



Figure 17 : Nuage de mots de l'évolution de l'éthique professionnelle

En réalisant de manière empirique l'analyse des 4 corpus collectés, plusieurs remarques émergent : « *langues* » au pluriel, « *diversité* », « *élèves* » et « *conscience* » sont mis en valeur. L'acquisition de connaissances scientifiques sur et autour du plurilinguisme et « *la remise en cause des idées reçues* » leur ont fait prendre conscience que l'école se doit de valoriser les langues des élèves, de faire des ponts et non pas de les mettre en opposition « *il est important de faire des liens, de ne pas faire de clivage/ opposition entre les langues* », « *Faire des liens, des ponts entre la langue d'origine et celle de l'école* », « *interactions nécessaires entre école/ famille/ enfant au niveau des langues pratiquées par l'enfant* » et d'accueillir la diversité linguistique sans aucun préjugé, sans discrimination. Les représentations des enseignant.es d'une conscience d'une réalité multilingue des classes ont toutes évolué vers une vision plurilingue plus ouverte à l'altérité pour créer des liens entre les langues de l'école et des élèves mais sans encore savoir comment faire comme le souligne une enseignante qui s'interroge sur le rôle de l'école « *quid de l'école ? quel lien entre les langues ?* »

Je peux donc affirmer que les enseignantes pensaient adopter une attitude bienveillante envers les langues, cette prise de conscience d'idéologies linguistiques (Armand, 2016) ancrées qui poussent inconsciemment à avoir des attitudes glottophobes (Blanchet, 2016) a soulevé la question d'accorder une place aux langues des élèves aussi en classe. Les enseignantes restent encore réticentes à laisser cette pluralité interférer dans les pratiques de classe. Malgré leur attitude favorable à la diversité, elles sont partagées concernant les difficultés en français qui seraient liées au bi-plurilinguisme des élèves ainsi que le fait d'utiliser les compétences des élèves en classe comme le démontrent les réponses au questionnaire ([annexes 3 et 4](#)).

### ***3. Les bénéfiques des approches plurielles sur les apprentissages***

Il était donc important de les convaincre davantage en les mettant en situation afin de réaliser des activités elles-mêmes leur permettant d'approfondir leur réflexion dans l'action. La deuxième activité introduisait l'approche d'intercompréhension entre langues proches et permettait de mettre les enseignantes en action afin de leur démontrer les avantages à intégrer les approches plurielles dans leurs pratiques.

#### ***3.1. L'émergence de vouloir transformer ses pratiques***

##### ***3.1.1. Les atouts d'un répertoire langagier plurilingue***

L'activité portait sur un exercice de lecture compréhension de deux versions multilingues d'un même texte ([annexe 8](#)) dont l'objectif était de faire prendre conscience de l'enjeu d'activités d'intercompréhension entre les langues. Les langues étaient soit proches soient faisant partie du répertoire langagier appris à l'école. Cette activité avait un côté ludique et les enseignantes ont beaucoup apprécié de la réaliser. Elles ont échangé sur les stratégies employées pour comprendre l'histoire, se sont étonnées des mots qu'elles reconnaissaient sans pour autant connaître les langues utilisées. Elles ont naturellement comparé les mots, utilisé leurs propres connaissances linguistiques, les racines, des prises d'indices telles que la structure des phrases, la ponctuation pour comprendre le sens global du texte. Cette activité d'intercompréhension a eu un double intérêt.

### 3.1.2. Un début de prise de conscience de l'apport des langues

D'abord, elle a permis de faire prendre conscience qu'il n'est pas nécessaire de maîtriser une langue pour comprendre et se faire comprendre notamment l'enseignante VD qui avait exprimé son insécurité linguistique car les langues comme nous le savons sont trop souvent source de blocages ou d'inhibitions. Conforter les compétences plurilingues des enseignantes leur a permis de s'interroger sur l'intérêt de cette activité en fonction de leurs propres pratiques en lecture compréhension. En effet, je n'avais pas anticipé ces interrogations sur le fait que les élèves de début de cycle 2 éprouaient des difficultés à se détacher du déchiffrage pour comprendre une histoire. Les enseignantes se sont rendues compte que cette activité d'intercompréhension mettait en jeu des stratégies de lecture sous la forme de prise d'indices qui peuvent être bénéfiques pour les élèves.

### 3.1.3. L'envie d'expérimenter en classe

De plus, la tâche proposée a provoqué une forme de curiosité et d'appétence chez les enseignantes pour en connaître davantage sur les approches plurielles permettant d'introduire l'intervention de M. Candelier ainsi qu'un extrait d'une séance d'observation comparée des langues conduite en CP sur le genre des noms. Le premier temps de formation s'est terminé par un dernier écrit réflexif ([annexe 16](#)) proposant aux enseignantes de choisir un savoir-faire qu'elles souhaiteraient développer dans un futur proche. Trois dimensions sont mises en évidence :

- ✓ La volonté de valoriser les langues des élèves et donc de faire « *entrer toutes les langues dans la classe* », de « *faire ressortir la beauté des langues* », notamment en

proposant de travailler la biographie langagière de la classe qui s'est enrichi de propositions à l'oral avec l'intégration des familles également.

- ✓ De faire du plurilinguisme une richesse et « *un atout* » et de rendre les élèves « *auteurs* » de leurs apprentissages.
- ✓ De décloisonner les apprentissages notamment l'enseignement du français qui doit s'appuyer sur la diversité des langues et « *non pas sur la seule langue anglaise* » par le fait de « *casser l'opposition langues d'origines/langue française* » en proposant des activités tels que les « *emprunts, les ressemblances, la comparaison* ».

Les enseignantes se sont ensuite interrogées sur le fait de « *comment mettre en place de telles activités* », « *où trouver les ressources ?* », « *C'est difficile maintenant, on a envie mais on n'a pas les outils, les ressources* ». Je peux donc affirmer que le premier temps de formation a permis d'une part, de faire évoluer les représentations des enseignant.es d'une vision monolingue vers une prise de conscience plurilingue et de faire émerger un intérêt et des besoins qui doivent répondre à leurs attentes en termes d'activités, de ressources, d'outil à mettre en œuvre dans leur classe.

### **3.2. Approfondir ses connaissances linguistiques sur les langues**

Avant de proposer aux enseignant.es d'expérimenter l'EGP et la démarche d'éveil aux langues, j'ai souhaité les mettre une nouvelle fois en posture de réflexion dans l'action dans une démarche de comparaison des langues. Les langues ont été choisies suite au retour du questionnaire initial sur les langues des élèves : *le comorien, le portugais, l'arabe et le turc*, le temps imparti ne permettant pas d'aborder toutes les langues qui avaient été citées dans le questionnaire initial.

#### **3.2.1. Mieux connaître les langues**

Dans le cadre de cette activité, chaque enseignante a choisi une langue puis a débuté un travail de réflexion pour mieux comprendre le fonctionnement de la langue en le comparant avec celui du français. Cette activité a été particulièrement difficile car le lexique employé est spécifique à la linguistique et les enseignantes ont eu besoin d'être aidées pour comprendre certains termes. J'avais déjà mené cette activité lors d'une précédente formation auprès d'enseignant-es de maternelle, les tableaux étant déjà préparés à l'avance, il m'a été plus facile de mener cette activité. Puis, elles ont procédé à une mise en commun des apports théoriques en les recensant dans un tableau et une discussion s'est naturellement engagée



sur les faits de langue pour répertorier les spécificités du français et des pistes de travail ([annexe 17](#)) à travailler en classe.

### 3.2.2. Pour mieux appréhender les difficultés du français

Lors de ce temps d'échanges sur les spécificités du français, j'ai essayé de ne pas intervenir pour me concentrer sur les propos des enseignantes et prendre des notes. Plusieurs constats ont émergé : le système phonologique et les difficultés liées à certains phonèmes telles que les voyelles nasales ou la correspondance phonie-graphie ; la notion de genre qui est arbitraire et souvent inexistante dans certaines langues, la structure de la syntaxe, le groupe nominal et l'emploi d'un déterminant. Ce temps a été l'occasion d'échanger sur les difficultés repérées des élèves et de mieux comprendre celles-ci. Les enseignantes ont commencé également à évoquer des pistes d'activités en lien avec les programmes officiels en se rendant compte que la démarche comparative pouvait permettre de travailler « l'écoute » « *la discrimination auditive* », d'être « *complémentaire aux séances en étude de la langue* » en « *s'appuyant sur les langues des élèves, en faisant des ponts* », de travailler « *le geste graphique* » également.

### 3.3. *L'expérimentation de l'EGP en classe*

Comme expliqué, l'EGP est toujours en construction et doit être finalisé pour décembre 2023. Il comprend plusieurs étapes et dure environ 10 heures. Il met en scène deux enfants, Yasmine et Noah, qui partent à la recherche de leur chat, Minette. Au gré de cette enquête, les élèves doivent aider les deux personnages dans leur mission en résolvant des énigmes sur des faits de langues dans une démarche comparative car les deux personnages partent à la découverte de certains pays.

#### 3.3.1. Justification des choix des faits de langues ([annexe 2](#))

Ce travail de réflexion mené en amont par l'équipe Obréco pour sélectionner les faits de langue a été pensé relativement aux programmes de cycle 2 et d'observations des difficultés rencontrées par les élèves. La chanson donne l'occasion de travailler sur le lexique : les influences linguistiques et de découvrir que le français est une langue plurielle (Tournier, 2022). La biographie langagière permet aux élèves de prendre conscience de leur répertoire langagier, et de celui des camarades et de les valoriser (Simon, 2014). L'activité sur les cris des animaux favorise la découverte d'autres systèmes d'écriture et une sensibilisation aux correspondances graphie phonie en fonction des langues. Enfin l'activité en orthographe grammaticale, sur le pluriel régulier et irrégulier a été choisi car la marque

du pluriel régulier des noms à l'écrit est rarement intégrée par les élèves puisqu'il ne s'entend pas. Les supports proposés sont diversifiés et les modalités de travail variées alternant temps en groupe classe et petits groupes. Pour accompagner les enseignant-es dans la mise en œuvre de l'escape game, un guide a été élaboré à leur attention. Toutefois, il m'a semblé opportun de proposer aux enseignantes de tester elles-mêmes les activités ([annexes 9, 10 et 11](#)) avant de mettre en œuvre l'EGP dans leur classe. Cette mise en situation a été très appréciée par les enseignantes qui ont pris plaisir à jouer avec les langues tout en adoptant une posture réflexive. Elles ont également pris conscience qu'il était possible d'enseigner autrement par une pédagogie du détour et de rendre les séances d'étude de la langue plus ludiques d'autant plus je savais que les faits de langue allaient répondre à leur attente pour tenter de remédier aux difficultés des élèves.

### **3.4. Le double bénéfice de l'éveil aux langues**

Lors des temps d'observation en classe durant l'EGP, les échanges plus informels ainsi que les retours faits par les enseignantes, deux dimensions peuvent être évoquées d'une part sur les bénéfices au niveau didactique et une réflexion sur la transmission des savoirs ainsi que les avantages sur le plan pédagogique orienté vers les pratiques en classe.

#### 3.4.1. Le versant pédagogique

La pédagogie s'intéresse essentiellement aux relations et à l'organisation de la classe pour favoriser les apprentissages. Nous, j'emploie ce pronom, car ce sont les observations croisées qui permettent d'affirmer que la mise en œuvre de démarche a eu un impact sur les élèves « *curiosité, investissement, enthousiasme, aimer parler de leur langue, en découvrir d'autres...* » ([annexe 19](#)).

#### ✓ La motivation et l'implication des élèves

Nous avons effectivement constaté que les élèves étaient tou.tes particulièrement motivé.es par les activités proposées, ne serait que par leur langage corporel et l'expression sur leur visage. La chanson a été particulièrement appréciée par les élèves qui s'émerveillaient d'apprendre que certains mots étaient empruntés à d'autres langues « *incroyable spaghetti, je savais pas que ça venait d'une autre langue, ça veut dire qu'on connaît plusieurs langues, qu'on connaît plein de mots...* ». Les élèves ont tous mémorisé le nouveau mot savant « *polyglotte* » à la fin de la séance et chantaient le refrain. La biographie langagière ([annexe 18](#)) a suscité un engouement certain, les élèves ont tous participé et les enseignantes ont pu observer que les EANA étaient davantage impliqués.

(attitude plus ouverte, ont osé s'exprimer, lever le doigt...). Il a même été difficile pour les enseignantes de canaliser les prises de parole. Iels ont tous pris le temps d'expliquer les langues de leur répertoire, les langues parlées et/ou comprises, les langues de contact et les plus lointaines en lien avec les emprunts de la chanson « le polyglotte » avant de réaliser la biographie langagière de la classe. Comme l'écrit l'enseignante VM ([annexe 13](#)) les élèves en ont tiré de la « *fierté, chacun y trouve sa place, pas de bons, de mauvais* ».

✓ Une attitude positive et ouverte à la diversité et à l'altérité

J'ai observé dans les quatre classe le même intérêt que portaient les élèves aux explications de leurs camarades pendant la mise en commun de la BL individuelle. Comme expliqué, les élèves pouvaient s'exprimer s'ils le souhaitaient. Iels ont montré une attention particulière et parfois des étonnements à découvrir qu'ils parlaient la même langue ou qu'un élève possédait un répertoire riche de plusieurs langues, ou qu'ils connaissaient beaucoup plus de mots qu'ils ne le pensaient et dans de nombreuses langues. Une observation particulièrement intéressante à noter est qu'au début de l'EGP, les élèves avaient tendance à confondre le pays et la langue durant l'activité sur les emprunts, puis progressivement et notamment suite à la BL de la classe, iels ont pris conscience qu'une langue pouvait être parlée dans de nombreux pays. Une situation très touchante également durant laquelle 2 élèves posaient des questions à un EANA qui venait d'arriver et dont la langue était l'arabe d'après la fiche de renseignements scolaires. Les élèves se sont alors rendu.es compte qu'ils se comprenaient un peu mais que les deux langues arabes étaient différentes. L'enseignante s'est appuyée sur les connaissances théoriques acquises lors du module 2 pour expliquer aux élèves qu'il existait souvent des variétés d'une même langue. Enfin, comme cette glace qui représente la BL d'une des classes ([annexe 18](#)), représentation choisie par les élèves qu'ils expliquent par le fait que « *la glace c'est comme les langues ça donne envie* », permet de conforter le fait qu'une éducation plurilingue et interculturelle contribuerait à former les futurs citoyens de demain dans des sociétés plus « respectueuse[s] et ouverte[s] aux différences » (Dabène, 1992).

✓ L'enseignant n'est pas le seul détenteur des savoirs

Ces activités ont été l'occasion d'inverser les rôles et de donner l'occasion aux élèves de démontrer qu'ils avaient des connaissances sur les langues comme cette élève qui explique qu'à la maison « *maman parle le kurde et papa le turc, qu'en Turquie on parle les deux mais ça se ressemble un peu* » ou encore un autre élève qui explique que son « *papa*

*parle le roundi une langue du Burundi* » ou encore cet élève qui explique à la classe que lui parle « *le créole de Martinique et que c'est Emmy qui parle le créole de la Réunion* » que les langues créoles sont différentes même « *s'il y a des mots qui se ressemblent* ». J'ai été particulièrement attentive à la posture des élèves durant les séances ainsi qu'à celles des enseignantes. En effet, j'ai pu remarquer que la posture adoptée par les enseignantes influençait les élèves dans leur auto-permission d'enfin s'autoriser à parler de leur identité linguistique. Les élèves échangeaient davantage entre eux en petits groupes quand l'enseignante s'éloignait de ceux-ci comme si, comme le dit si bien Causa (2012) ce lâcher-prise du-de la professeure est essentiel pour laisser toute la place aux élèves. La séance sur les onomatopées est révélatrice de cette inversion des rôles, en effet les enseignantes éprouvant des difficultés à prononcer certains cris, les élèves ont de manière bienveillante aidé celles-ci alors que d'habitude ce sont les enseignant.es qui tiennent ce rôle.

Les enseignantes elles-mêmes ont pris conscience que les approches plurielles poussent à accueillir favorablement la diversité linguistique, à leur donner enfin la possibilité d'exprimer la richesse de leur répertoire plurilingue qui provoquent une modification sur leur relation avec les élèves, la relation élève-élève et leur relation aux apprentissages.

#### 3.4.2. Sur le plan didactique :

Plusieurs points d'observation confirment que les activités ont permis de développer des compétences au service des langues et de la langue de scolarisation (Goï, 2014).

##### ✓ La posture réflexive de l'élève

Les activités ont provoqué chez les élèves une posture de chercheurs en réflexion. En effet, l'activité autour des emprunts a suscité un questionnement sur le lexique et les mots de la langue et des langues en général. Iels ont cherché des mots qui pouvaient venir d'autres langues notamment en lien avec les sports, la cuisine, la musique et se sont rendus compte que beaucoup de mots dorénavant utilisés en français venaient aussi de leur langue première. Le travail sur les onomatopées à quant à lui donné lieu à de nombreux commentaires de la part des élèves. Outre l'aspect ludique, iels ont pris conscience de l'existence de nombreux systèmes d'écriture, autres que ceux déjà connus, qui transcrivent « *des sons* » mais que les « *sons* » étaient aussi parfois différents. Concernant les séances sur le pluriel auxquelles je n'ai malheureusement pas pu assister, les enseignantes m'ont fait un retour très riche et positif. Une enseignante explique que lors de la séance « *une élève qui ne participe que rarement en classe a pris la parole pour expliquer qu'elle observait que dans certaines*

*langues « on entend le s » du pluriel à l'oral mais pas en français « sauf comme en italien quand le son change à la fin pour cavallo et cavalli et en français aussi ça fait cheval chevaux ».* Les retours trop nombreux pour les restituer permettent d'affirmer que les enseignantes ont véritablement pris conscience que cette pédagogie du détour comme le souligne Perregaux (2004) est bénéfique pour mieux comprendre le fonctionnement de la langue de scolarisation.

✓ Une meilleure compréhension de la diversité linguistique

Il est intéressant également de constater que les élèves ont d'une part pris conscience qu'il fallait faire la distinction entre langue et pays parce qu'une même langue peut être parlée dans différents pays comme le français, l'arabe, l'espagnol, le portugais mais aussi qu'une langue peut aussi avoir des variétés différentes. Ils ont également découvert que la France ce n'était pas seulement la France hexagonale mais aussi des territoires ultra-marins et ont compris que les langues se formaient, évoluaient et s'enrichissaient d'autres langues au contact de celles-ci.

✓ Le développement du métalangage

Le recueil des données n'est pas suffisamment étayé et ne permet pas de vérifier si les élèves utilisent progressivement le métalangage durant les échanges sans l'intervention des enseignantes. Il faudrait pour cela avoir plus de temps pour mener des séances de comparaison des langues afin de confirmer auprès des enseignantes que les élèves prennent conscience que l'acquisition d'un métalangage est nécessaire pour expliquer le fonctionnement des langues et du français également.

Néanmoins, la démarche des approches plurielles menée dans les classes a convaincu les enseignant.es que le fait de travailler la langue autrement, en réduisant l'asymétrie enseignant/élève, langue de scolarisation/langues de façon plus socioconstructiviste permet d'amener les élèves à avoir confiance en eux, à adopter une posture réflexive, un intérêt pour l'étude des langues et donc de la langue de scolarisation.

## **Chapitre 10. Evaluation du dispositif de formation**

Cette évaluation doit prendre en compte deux dimensions, celle des enseignantes ([annexes 19 et 20](#)) ainsi que ma propre auto-critique de la formation.

## ***1. La conception continuée dans l'usage : outil de développement***

Le dernier temps de formation qui a eu lieu 9 semaines après le commencement de mon protocole a été l'occasion d'échanger sur les pratiques de classe intégrant une démarche aux approches plurielles ainsi que de proposer aux enseignantes de réaliser un bilan écrit individuel de la formation. Les écrits professionnels et les échanges, ont permis de recueillir suffisamment d'éléments afin de vérifier si la démarche d'éveil aux langues proposée dans le cadre de ma recherche pour développer des compétences aux approches plurielles avait répondu aux 3 critères définis par Goigoux et Cèbe (2018) pour juger de la pertinence de la formation.

### ***1.1. L'acceptable***

Le premier critère auquel il est important de tenir compte était l'acceptabilité de la démarche proposée. En effet, les outils comme le soulèvent Goigoux et Cèbe (2018) doivent correspondre aux préoccupations des enseignant-es. Les retours permettent d'affirmer que l'évolution des représentations des enseignants sur le plurilinguisme étayées par un éclairage des recherches en didactique du plurilinguisme a donné lieu à l'émergence d'un intérêt particulièrement fort et à des besoins nouveaux de renouveler leurs pratiques. La formation a permis de comprendre les enjeux d'« *accueillir, de valoriser la diversité linguistique* » à l'école et dans leur classe. La BL a suscité beaucoup de commentaires de la part des enseignantes comme l'a écrit une enseignante « *ça va chercher loin alors que ça paraît anodin* ». Malgré le fait qu'elles aient été déçues par cette tâche, semblaient, dans un premier temps, réticentes, elles souhaitent réinvestir la BL en classe, chaque année mais davantage à la rentrée scolaire comme pour dire « *bienvenus aux nouveaux élèves* ». Concernant le fait de prendre appui sur les langues et notamment celles des élèves, les réponses sont plus mitigées. Deux enseignantes pointent le « *manque de temps* », la peur que ce soit « *chronophage* » et de ne faire que du « *saupoudrage* ». Une enseignante exprime également une impression de « *partir de rien, qu'il y a tout à faire* » car « *du fait de la grande transversalité* » pour une autre professeure. Néanmoins, elles n'ont pas fait référence aux programmes qui auraient pu être un frein à la mise en œuvre d'une telle démarche aux approches plurielles car la formation a permis de leur démontrer que les activités d'éveil aux langues répondaient à leurs besoins et s'inscrivaient pleinement dans des programmes. Pour réellement les convaincre, il aurait été nécessaire de mener cette étude à un autre moment de l'année car la dernière période scolaire (mai-juin) est particulièrement intense pour les professeur.es des écoles.

### ***1.2. L'utile***

La formation leur a semblé utile dans le sens où sur le plan pédagogique elles ont réalisé l'intérêt de proposer une telle démarche. En effet, les enseignantes ont observé par elles-mêmes que les élèves étaient sans exception « *motivés, impliqués, actifs* » et que les activités avaient « *débloqué la parole* » de certain.es élèves. Les enseignantes ont également constaté un réel enthousiasme pour les séances qui par le détour permettent aussi d'étudier la langue de scolarisation.

Concernant la dimension didactique, les réponses sont unanimes. Les apports théoriques leur ont permis d'approfondir leurs connaissances sur les langues ainsi que sur le français, ce qui leur donnent confiance dans leurs pratiques pour mieux comprendre les difficultés des élèves que ce soit au niveau phonologique ou grammaticale. Cependant, elles considèrent qu'il y a eu beaucoup d'apports en un temps restreint et qu'il leur manque encore des connaissances pour être à l'aise avec la communication plurilingue. L'enseignante VD ([annexe 19](#)) qui ressentait déjà une insécurité linguistique est la plus mitigée « *pas armée correctement pour être à l'aise* »

L'acquisition d'un métalangage n'a pas été évoqué par les enseignantes, comme précisé le temps d'expérimentation n'a pas été suffisamment long pour en observer les bénéfices. Les enseignantes semblent toutefois satisfaites car elles souhaitent réinvestir les séances, en tester de nouvelles comme l'écrit une enseignante « *envie d'aller plus loin* » ([annexe 19](#)).

### ***1.3. L'utilisable***

L'EGP a été conçu comme un outil clé en main d'activités sélectionnées et qui ont fait la preuve de leur efficacité. L'EGP étaient accompagné de supports papier et pour faciliter l'expérimentation j'avais préparé à l'avance tout le matériel. Les enseignantes même si elles ont particulièrement apprécié l'outil malgré quelques difficultés liées au numérique sont conscientes que les supports avaient été préparés et que cela demande beaucoup de temps de préparation. Néanmoins, la mutualisation permet d'éviter cette surcharge en termes de temps. Les enseignantes ont néanmoins souligné que même si le côté ludique et numérique de l'EGP motive les élèves, il est contraignant puisqu'il faut suivre l'histoire de deux enfants et les faits de langues abordés dans un certain ordre pouvaient ne pas correspondre à leur programmation de classe. La notion de liberté pédagogique de pouvoir utiliser une ressource d'éveil aux langues est survenue. Les enseignantes ont toutes plébiscité un outil leur permettant de trouver et de sélectionner les ressources en fonction de leurs besoins. Aussi, quelques semaines avant le bilan, ma directrice de mémoire, dans le cadre

de son projet de recherche GREFOP<sup>47</sup>, m'avait soumis un travail conséquent effectué par un autre étudiant, qui avait répertorié des ressources d'éveil aux langues provenant d'EOLE, ELODIL, CARAP, DULALA pour en constituer une banque dont différents filtres permettaient d'affiner la sélection d'activités en fonction de l'âge, de l'objectif, de la modalité de travail. Avec son accord, j'ai donc présenté lors du dernier temps de formation cette banque de ressources qui répondaient à leurs nouveaux besoins mais qui n'a pas pu être testée puisque nous étions en fin d'année scolaire, la dernière semaine avant les grandes vacances.

## **2. *Limites et perspectives***

### **2.1. *Les améliorations à prendre en considération***

L'autocritique vient de plusieurs facteurs que je n'avais pas anticipés. Premièrement, le fait que j'exerce dans la même école, les enseignantes sont, avant tout, des collègues. Ma posture singulière a peut-être inconsciemment eu des répercussions sur le protocole de recherche. J'ai essayé de ne pas influencer les réponses, les écrits réflexifs, le bilan de la formation. Malgré certaines précautions prises de ma part pour leur demander d'être objectives, je ne sais pas s'il y a eu une part de subjectivité dans leurs réponses. Deuxièmement, la biographie langagière a été particulièrement éprouvante pour les enseignantes. Si j'ai pu proposer cette activité et le fait que les enseignantes se sont dévoilées progressivement pour ainsi lever certains tabous autour d'attitudes discriminatoires, je pense que cela a été possible parce qu'elles me connaissent et me font totalement confiance. Je ne sais pas si une telle activité peut être menée en présentiel tant elle met en jeu la personne et peut convoquer des souvenirs douloureux. Il serait sans doute plus raisonnable de proposer de rédiger la BL en distanciel, seul-e, chez-soi et prendre le temps de réellement faire une introspection de son histoire personnelle.

Il me semble également nécessaire de proposer en formation des temps spécifiques à la linguistique car nombreux sont les enseignant.es qui manquent de connaissances sur la phonétique articulaire, sur les différentes familles de langues, sur certains systèmes linguistiques éloignés du français. Dans le cadre de ma recherche, ce temps n'a pas été

---

<sup>47</sup> <https://curly-rudbeckia-70f.notion.site/Banque-de-ressources-GREFOP-bbd56273f38044c0915b852770adba0b>



suffisant ou trop dense pour que les enseignantes appréhendent réellement toutes ces savoirs scientifiques sur les langues des élèves qu'elles accueillent dans leur classe.

Ensuite, la critique que je peux faire vient de la temporalité de cette formation qui aura duré 9 semaines seulement. Comme le souligne une enseignante, cette impression « *de partir de rien, de devoir tout faire* » résume les difficultés rencontrées pour savoir si la formation a eu un réel impact et permettra une transformation durable de l'agir professoral. Une enseignante le dit bien « *je suis plus certaine d'avoir fait évoluer ma pensée et mon point de vue sur les langues et que cela aura un effet sur ma posture* ». En effet, les enseignantes ont été réellement bouleversées, elles m'en parlent toujours et en ont parlé aux collègues de l'école. Je pense que cette formation doit se faire sur un temps long, un temps pour se remettre de ses émotions et digérer le fait d'avoir été bousculée dans leurs valeurs personnelles et leur éthique professionnelle, un temps pour s'approprier les apports théoriques, un temps pour expérimenter tranquillement dans sa classe les approches plurielles qui permet par la suite de véritablement en mesurer les effets sur les apprentissages des élèves.

## ***2.2. Les perspectives***

Nous pensons et je m'inclus cette fois-ci dans les propos des enseignantes car elles l'ont elles-mêmes exprimé qu'il faut prendre en compte l'école comme un écosystème plus global, ce que conseille Beacco (2016) quand il parle du niveau micro de l'école. D'une part, il faut intégrer les familles afin de mieux les accueillir également pour ne pas retomber dans cet écueil de clivage langue(s) de l'école et langues de la maison afin que les élèves puissent trouver un équilibre dans leur bi-plurilinguisme en développement. D'autre part, nous espérons pouvoir provoquer une dynamique d'école car les graines sont semées et inscrire ces objectifs dans le prochain projet d'école qui doit être écrit à la fin de l'année 2023.

De plus comme le dit une enseignante « *il faudrait que cela soit obligatoire et surtout en contexte plurilingue et au niveau du REP* » ou encore une autre enseignante qui pense que « *cette approche plus globale serait profitable à tous en EP et hors EP, que cette approche propose une vision de l'inclusion, une vision d'une société plurielle qui accueille les différences* ». Les écoles dans le REP + dans lequel j'exerce ne sont pas récalcitrantes aux changements et j'espère que les enseignantes collègues participeront à ce principe de dissémination des valeurs autour d'une éducation plurilingue et interculturelle en en parlant autour d'elles lors des réunions inter cycle. Enfin, je sais déjà que, dès la rentrée, la conseillère pédagogique départementale de langues vivantes souhaite intégrer un volet dans

la formation dédiée à l'enseignement des LV, ce qui m'amène à penser qu'une partie de cette recherche pourrait servir. Comme une boucle vertueuse qui contribue ne serait-ce que sensibiliser les enseignant-es, quelques-un-es, acteur-rices et architectes (Simon, 2022) je le souhaite et espère ainsi apporter une pierre à cet édifice, prémisses d'une éducation plurilingue et interculturelle, permettant l'amélioration d'un système plus global.

## Conclusion

La formation continue des enseignant.es est un sujet qui interroge et fait l'objet de nombreux travaux de recherche car elle doit répondre à l'évolution du métier conséquence d'une école plus inclusive. Les enseignant.es sont amené.es à travailler dans des contextes de plus en plus plurilingues nécessitant une transformation des pratiques. Ainsi, la recherche action menée a tenté d'apporter des réponses afin d'accompagner les enseignant.es dans l'adaptation au métier nécessitant le développement de compétences à se former aux approches plurielles, démarches pédagogiques plus en adéquation avec la diversité des élèves. Aborder les problématiques de classe liées aux plurilinguismes sociaux ne peut s'envisager sans confronter les enseignant-es aux enjeux d'une éducation plurilingue et interculturelle, plus inclusive qui induit un changement profond de vision du monde dont le chemin a été tracé par la didactique des langues et du plurilinguisme.

La mise en œuvre d'une telle éducation requiert un travail d'équilibriste en formation puisqu'un télescopage entre des idéologies linguistes souvent inconscientes, inscrites dans le système éducatif français et une réalité plurilingue à l'école est inévitable. Le dispositif de formation a conforté l'hypothèse principale puisqu'en abordant avec les enseignantes une réflexion personnelle et professionnelle, il a provoqué le déclic d'un nouveau regard porté sur le plurilinguisme des élèves, plus ouvert à l'altérité. Les deux hypothèses suivantes, quant à elles, n'ont que partiellement été confortées. Si les démarches pédagogiques relevant des approches plurielles ont convaincu les enseignantes dans leur adéquation aux programmes officielles et les bénéfiques sur les apprentissages, par les différentes mises en situation proposées et l'expérimentation de l'EGP, il n'est pas certain que leurs pratiques en soient profondément et durablement transformées. La zone de confort dans l'action des enseignantes a été remise en question suite à une introspection parfois douloureuse engageant la dimension émotionnelle des enseignantes. En conséquence, il me semble important d'affirmer que tout changement ne peut se faire de manière trop hâtive et qu'il est important de laisser le temps aux enseignantes de continuer leur cheminement personnelle et professionnelle qui induira, j'en suis convaincue, une évolution progressive de l'agir professoral.

Le dispositif de formation a cependant contribué au processus de construction d'une nouvelle identité professionnelle, si on se réfère aux retours des enseignantes, en posant les prémisses d'une éducation plurilingue et interculturelle. Cette étude exploratoire sur la manière de former les enseignant.es aux approches plurielles montre qu'un long chemin reste

à parcourir pour inclure véritablement la pluralité des langues et des cultures à l'école et changer l'habitus enseignant. « [Changer] de paradigme, c'est inventer un mode de fonctionnement à la française, qui concilie l'amour de la langue de Molière, symbole fort de notre identité républicaine, et le choix politique du plurilinguisme [...] » comme tiennent à le souligner Taylor & Manes-Bonnisseau (2018 : 4).

## Bibliographie

- Armand, F. (2016). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : Idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. In M. Potvin, M.-O. Magnan, & J. Larochelle-Audet, *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique*. Fides Éducation.
- Balois, J.-M., & Auger, N. (Réalisateur). (2005). *Comparons nos langues : Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. SCÉRÉN-CRDP Académie de Montpellier [prod., éd., distrib.].
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Primento Digital Publishing.
- Beacco, J.-C., & Cherkaoui Messin, K. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France: *Langue française*, n° 167(3), 95-111. <https://doi.org/10.3917/lf.167.0095>
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016). *The language dimension in all subjects : A handbook for curriculum development and teacher training*. Council of Europe Publishing.
- Bernard Barbeau, G., & Moïse, C. (2019). Transformation des dynamiques minoritaires, paradigmes sociolinguistiques et émotions. *Minorités linguistiques et société*, 12, 31-50. <https://doi.org/10.7202/1066520ar>
- Bertrand, O., Schaffner, I., & École polytechnique (France) (Éds.). (2010). *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement-apprentissage*. Éditions de l'École polytechnique.
- Bertucci, M.-M., & Boyer, I. (2010). *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. l'Harmattan.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), 95-105. <https://doi.org/10.3406/remi.1985.982>
- Blanchet, P. (2018). Entre droits linguistiques et glottophobie, analyse d'une discrimination instituée dans la société française: *Les cahiers de la LCD*, N° 7(2), 27-44. <https://doi.org/10.3917/clcd.007.0027>
- Blanchet, P., & Clerc Conan, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : Des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations Société*, N° 162(6), 49. <https://doi.org/10.3917/migra.162.0049>

- Block, D. (2008). *Multilingual identities in a global city: London stories* (1. publ. in paperback). Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P., & Thompson, J. B. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Éditions Fayard.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2008(5). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Castellotti, V., & Unité Mixte de Recherche Dynamiques Sociolangagières (Éds.). (2006). *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations* (Réimpr.). Presses Univ. de Rouen.
- Causa, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : Enjeux et questionnements*. De Boeck.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : Outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, 87, 77-96. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 123-124(3), 341. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341>
- Chiss, J.-L. (2010). Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage. In O. B. et I. Schaffner (Éd.), *Quel français enseigner. La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. (p. pp : 11-18). Editions de l'École Polytechnique. <https://hal.science/hal-00558289>
- Commission européenne, & Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture. (2008). *Un défi salutaire, comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/49742>
- Conseil de l'Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment : companion volume*. Council of Europe.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>
- Coste, D. (Éd.). (2013). *Les langues au cœur de l'éducation : Principes, pratiques, propositions*. E.M.E. InterCommunications.
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. <https://doi.org/10.13140/2.1.1334.9449>

- Dabène, L. (2004). Michel Candelier, dir., L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne, 2003. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 263-265.
- Dabène, M. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : Un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 6(1), 13-21. <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2062>
- David, C., Dejean, C., & Trimaille, C., (2022). *Elèves allophones et français langue de scolarisation*. Cned.
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28(1), 161-185. <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2427>
- Fonseca, M., & Gajo, L. (2015). Didactics of plurilingualism and integrated intercomprehension : The case of Euromania. *MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944*, 42, 83. <https://doi.org/10.18542/moara.v0i42.2057>
- France (Éd.). (2020a). *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.
- France (Éd.). (2020b). *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.
- Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues Paris, Albin Michel. *Langage et société*, 153(3), 166. <https://doi.org/10.3917/ls.153.0166>
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui : *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXIII (2), 7-14. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007>
- Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue : Quels apports en formation des enseignants de langues ? In M. Causa, S. Galligani, & M. Vlad (Éds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 209-228). Riveneuve éditions.
- Galligani, S. (2022). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. *Cahiers du plurilinguisme européen*, 4. <https://doi.org/10.57086/cpe.439>
- Galligani, S., & Dompmartin, C. (2021). Didactique des langues & plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches: Volume 1. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18-2(18-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.8893>
- Glissant, É., & Chamoiseau, P. (2007). *Quand les murs tombent : L'identité nationale hors-la-loi ?* Éd. Galaade Institut du Tout-Monde.

- Goï, C. (2014). Les langues à l'école, les langues et l'école. Tentation monolingue versus réalités plurilingues. *Diversité*, 176(1), 33-38.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui: *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXIII(2), 7-14. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007>
- Hamers, J. F. (1988). Un modèle socio-psychologique du développement bilingue. *Langage et société*, 43(1), 91-102. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1988.3003>
- 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. <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1267>
- Kervran, M. (2012). *Les langues du monde au quotidien : Une approche interculturelle cycle 2 avec CD extra*. SCÉRÉN CNDP-CRDP [de l'Académie de Rennes].
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire »*. Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.12525>
- Molinié, M. (2010). Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux. In L. E. comparée (Éd.), *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue* (p. 99-124.). L'Harmattan. <https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01474577>
- Monneret, P., & Poli, F. (2022). *La grammaire du français du CP à la 6e*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.
- Moore, D., & Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. In J. Simonin & S. Wharton (Éds.), *Sociolinguistique du contact* (p. 289-315). ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12459>
- Mounin, G. (2000). *Clefs pour la linguistique*. 10-18.
- Nicolas, C., Stratilaki-Klein, S., Figueredo-Pires, L., & Perier, M. (2020). *Plurilinguisme et inclusion scolaire : Rapport scientifique ; La Prise en compte du plurilinguisme dans l'inclusion scolaire : guide de la formation*. Casnav de Paris.
- Ober, E., Garcia-Debanc, C., & Sanz-Lecina, É. (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ? *Repères*, 29(1), 81-100. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2613>
- OECD. (2015). *Immigrant Students at School : Easing the Journey towards Integration*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>



- Organisation internationale de la francophonie (Éd.). (2022). *La langue française dans le monde : 2019-2022*. Éditions Gallimard.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29(1), 147-166. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2617>
- Simon, D. L., & Maire Sandoz, M.-O. (2009). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : Les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social: *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 151(3), 265-276. <https://doi.org/10.3917/ela.151.0265>
- Simon, D.-L. (2014). Quand le biographique engage enseignants et élèves. Voie pour une didactique du plurilinguisme inclusive. *Diversité*, 176(1), 144-150.
- Simon, D.-L. (2022). *Education Plurilingue et interculturelle*. Cned
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences: *Le français aujourd'hui*, n° 152(1), 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>
- Tournier, M. (2002). *Propos d'étymologie sociale. Tome 3 : Des sources du sens*. ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.2198>
- Trimaille, C., & Vernet, S. (2021). Marché linguistique: *Langage et société, Hors série*(HS1), 229-232. <https://doi.org/10.3917/lhs.hs01.0230>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

## **Textes de lois et circulaires de l'Éducation Nationale**

Convention culturelle européenne, Paris, 19.XII.1954

Résolution (69) 2 du Comité des ministres pour un programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation \*Loi Haby\*

Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Strasbourg, 5.X.I.1992

Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française

Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, (2000/C 364/01)

LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne, 2012

Traité sur l'Union européenne, 2012

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

Le référentiel pour l'éducation prioritaire, ministère de l'éducation nationale - 2014

Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 relatif au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Circulaire n° 2017-072 du 12-4-2017 Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales

Les programmes des cycles 2 et 3, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

LOI n° 2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion

Les programmes de l'école maternelle, BO n° 25 du 24 juin 2021

Circulaire du 12-12-2022 Enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères tout au long de la scolarité obligatoire

## Sitographie

Académie de Paris (2021). *Le plurilinguisme à l'école ? Un atout, pas un obstacle !*  
Disponible en ligne : [https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_2209176/s-appuyer-sur-le-plurilinguisme](https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_2209176/s-appuyer-sur-le-plurilinguisme)

Auger, N. (2017). Mettre en synergie TOUTES les langues : clé pour l'apprentissage des langues, du français et des autres matières. Les Cahiers Pédagogiques, 534.  
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/no-534-enseigner-les-langues-aujourd-hui-10817/>

BILEM. <https://bilem.ac-besancon.fr/>

Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.  
Disponible en ligne : <https://www.ecml.at/https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Learningenvironmentswhereforeignlanguagesflourish/tabid/1865/language/fr-FR/Default.aspx>

Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielle ; Outils de formation pour enseignants et formateurs d'enseignants.*  
Disponible en ligne : <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Developingteachercompetencesforpluralisticapproaches/TEAMANDPARTNERS/tabid/4319/language/fr-FR/Default.aspx>

Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. *Enseigner la langue de scolarisation en contexte de diversité ; Matériels d'étude pour le développement des enseignants.* Disponible en ligne :  
<https://maledive.ecml.at/Approachinanutshell/tabid/3629/language/fr-FR/Default.aspx>

CNESCO. (2016). Rapport scientifique « Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? ». Disponible en ligne :  
<https://www.cnesco.fr/inegalites-sociales/>

Conseil de l'Europe. *Le carnet des droits de l'homme.* Disponible en ligne :  
<https://www.coe.int/fr/web/commissioner/-/inclusive-education-vital-for-social-cohesion-in-diverse-societies>

Cour des comptes. (2023). *Rapport sur la scolarisation des élèves allophones.* Disponible en ligne : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-scolarisation-des-eleves-allophones>

DEPP. (2023°) Indice de position sociale. Disponible en ligne :  
<https://www.education.gouv.fr/1-indice-de-position-sociale-ips-357755>

DEPP. (2022). Evaluations Repères 2022 de début de CP et de CE1 Note d'information MEN. Disponible en ligne : <https://archives-statistiques>

DULALA. <https://dulala.fr/>

EOLE. Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole <http://eole.irdp.ch/eole/>

ELODIL. <https://www.elodil.umontreal.ca/>

Inspection Générale de l'Éducation Nationale du Sport et de la Recherche (2020) *Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna*. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/evaluation-des-dispositifs-favorisant-la-prise-en-compte-des-situations-de-plurilinguisme-dans-les-308428>

Manès-Bonnisseau, C., Taylor, A. (2018) Rapport : Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères ; Oser dire le nouveau monde. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052>

Ministère de l'Éducation Nationale. *Guide pour L'enseignement des langues vivantes à l'école*, Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/35675/download>

Ministère de l'Éducation Nationale. *Guide des fondamentaux*. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2023). *L'école faisons la ensemble* : Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/3595/notre-ecole-faisons-la-ensemble>

Morin., V. A l'école, un faisceau d'indices dessine des inégalités selon l'origine ethnique », Violaine Disponible en ligne : [https://www.lemonde.fr/economie/article/2021/04/22/a-l-ecole-un-faisceau-d-indices-dessine-des-inegalites-selon-l-origine-ethnique\\_6077648\\_3234.html](https://www.lemonde.fr/economie/article/2021/04/22/a-l-ecole-un-faisceau-d-indices-dessine-des-inegalites-selon-l-origine-ethnique_6077648_3234.html)

Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone : <https://lgidf.cnrs.fr/node/1567>

Projet LEA, Langue et Education Au plurilinguisme : <http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/indexfrench.html>

Projet ObRéCo - CE1 : <http://i3l.univ-grenoble-alpes.fr/~simonc/>

## **Sigles utilisés**

BO/ BOEN : Bulletin Officielle de l'Education Nationale  
CARAP : Cadre de Reference pour les Approches Plurielles  
CASNAV : Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones  
Nouvellement Arrives et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs  
CECRL : Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues  
CELV : Conseil Européen des Langues Vivantes  
CLIN : Classe d'Initiation  
VLO : Classe Ordinaire  
CNR : Conseil National de la Refondation  
CNESCO : Centre National d'Etude des Systèmes Scolaires  
DIPILEM : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Numérique  
EANA : Elève Allophone Nouvellement Arrivé-e  
EGP : Escape Game Pédagogique  
EP : Education Prioritaire  
EILE : Enseignements Internationaux de Langues Etrangères  
ELCO : Enseignements de langue et de culture d'origine  
EMILE : Enseignements Immersif en Langue Etrangère  
EOLE : Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole  
EVLANG : Eveil aux Langues à l'Ecole primaire  
FLSCO : Français Langue de scolarisation  
IGESR : Inspection Générale de l'Education Nationale  
IPS : Indice de Position Sociale  
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maitres  
MEEF : Master de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation  
MEN : Ministère Education Nationale  
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques  
OEPRE : Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants  
PEMF : Professeur-e des Ecoles Maitre-sse Formateur-riche  
PES : Professeur-e des écoles stagiaire  
PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves  
RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté  
REP : Réseau d'Education Prioritaire  
REP+ : Réseau d'Education Prioritaire Renforcée  
ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire  
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture  
UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

## Table des illustrations

Figure 1 : <i>Pyramide des besoins de Maslow (1943)</i> .....	16
Figure 2 : <i>Les idéologies linguistiques à l'école (Armand, 2016)</i> .....	18
Figure 3 : <i>Métaphore du double iceberg (Cummins, 1981)</i> .....	23
Figure 4 : <i>Schéma pour une école plus inclusive</i> .....	28
Figure 5 : <i>Les langues de scolarisation (Beacco, 2016 : 26)</i> .....	30
Figure 6 : <i>Compétences à se former aux approches plurielles (Conseil de l'Europe, 2020)</i> .....	31
Figure 7 : <i>Les 5 domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture</i> .....	45
Figure 8 : <i>Les 6 priorités du référentiel de l'Education prioritaire en France (2016)</i> .....	51
Figure 9 : <i>Résultats aux évaluations nationales CE1 en 2019, 2020, 2021 et 2022 (Source : DEPP, Repères CP-CE1)</i> .....	52
Figure 10 : <i>Schéma directeur de la formation continue des enseignant-es du 1<sup>er</sup> degré</i> .....	59
Figure 11 : <i>Les trois étapes d'une conception continuée dans l'usage (Cèbe &amp; Goigoux, 2018)</i> ...	60
Figure 12 : <i>Liste des outils méthodologiques</i> .....	66
Figure 13 : <i>Indice de position sociale de l'école (Source : Data.gouv)</i> .....	68
Figure 14 : <i>Elèves fragiles dans les domaines comparables en français en CP et en CE1 hors REP et REP en 2021 et 2022 (Source : Circonscription Chambéry 4, Repères CE1.)</i> .....	69
Figure 15 : <i>Axes de développement de l'agir professoral (Conseil de l'Europe, 2020)</i> .....	74
Figure 16 : <i>Modalité de la formation</i> .....	79
Figure 17 : <i>Nuage de mots de l'évolution de l'éthique professionnelle</i> .....	90

## Table des annexes du volume 2

ANNEXE 1 : L'ESCAPE GAME PEDAGOGIQUE DE OBRECO-CE1.....	7
ANNEXE 2 : LES 3 PREMIERES ETAPES DE L'EGP.....	8
ANNEXE 3 : REPONSES DES ENSEIGNANTES AU QUESTIONNAIRE INITIAL.....	9
ANNEXE 4 : ANALYSE DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE INITIAL.....	15
ANNEXE 5 : LIVRET ENSEIGNANT.....	16
ANNEXE 6 : LES ECRITS REFLEXIFS INTERMEDIAIRES DU MODULE 1 DE LA FORMATION.....	19
ANNEXE 7 : L'ACTIVITE SUR LES PROFILS LANGAGIERS DE 3 ELEVES.....	20
ANNEXE 8 : LA VERSION MULTILINGUE DU TEXTE DE L'ACTIVITE D'INTERCOMPREHENSION.....	22
ANNEXE 9 : ETAPE 0 DE L'ESCAPE GAME.....	23
ANNEXE 10 : ETAPE 1 DE L'ESCAPE GAME.....	25
ANNEXE 11 : ETAPE 2 DE L'ESCAPE GAME.....	26
ANNEXE 12 : EVOLUTION DES VALEURS PERSONNELLES ET ETHIQUE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANTE FG.....	27
ANNEXE 13 : EVOLUTION DES VALEURS PERSONNELLES ET ETHIQUE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANTE VM.....	29
ANNEXE 14 : EVOLUTION DES VALEURS PERSONNELLES ET ETHIQUE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANTE VD.....	32
ANNEXE 15 : EVOLUTION DES VALEURS PERSONNELLES ET ETHIQUE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANTE AR.....	35
ANNEXE 16 : ECRITS REFLEXIFS DE PROJECTION FUTURE DE SAVOIR FAIRE APRES LE 1ER TEMPS DE FORMATION.....	38
ANNEXE 17 : TABLEAUX DES LANGUES.....	39
ANNEXE 18 : LES BIOGRAPHIES LANGAGIERES DES CLASSES.....	41
ANNEXE 19 : EVOLUTION DE L'AGIR PROFESSORAL.....	43
ANNEXE 20 : EVALUATION DE LA FORMATION ET PERSPECTIVES.....	45

# Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>8</b>
<b>PARTIE 1 - L'ANCRAGE THEORIQUE .....</b>	<b>10</b>
<b>Chapitre 1. Le pouvoir symbolique des langues.....</b>	<b>11</b>
1. Langue(s) et pouvoir .....	11
1.1. Le MYTHE d'une langue nationale normative .....	11
1.2. Un marché linguistique .....	13
1.3. Le français, langue vivante plurielle .....	13
2. Langue(s) et identité(s).....	14
2.1. Langue et identification différentielle .....	14
2.2. Langues et appartenance .....	15
2.3. Les identités plurilingues .....	17
3. Discrimination(s) linguistique(s).....	18
3.1. Les idéologies linguistiques en contexte scolaire .....	18
3.2. Langues, inégalités et échec scolaire.....	20
<b>Chapitre 2. Didactique du plurilinguisme et enjeux .....</b>	<b>22</b>
1. Pour une didactique des langues et du plurilinguisme.....	22
1.1. Les recherches sur le bi-plurilinguisme.....	22
1.2. Fondements d'une approche plurilingue des langues.....	24
2. Les approches du singulier au pluriel .....	25
2.1. Le cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) .....	25
2.2. Les approches d'intercompréhension intégrée .....	26
2.3. Les approches d'éveil aux langues et cultures.....	27
3. Une éducation langagière plurilingue et inclusive.....	27
3.1. Un changement de paradigme .....	28
3.2. Vers une école plurilingue et plus inclusive ? .....	29
<b>Chapitre 3. Pour une transformation des pratiques enseignantes.....</b>	<b>31</b>
1. L'enseignant-Praticien réflexif .....	31
1.1. Les axes de développement de l'agir professoral .....	31
1.2. Prise de conscience d'un habitus enseignant.....	32
2. Le développement de compétences didactiques et pédagogiques .....	33
2.1. La biographie langagière (BL) : outil de formation réflexif .....	33
2.2. L'éveil aux langues : démarche pédagogique innovante .....	34
3. Formulation de la problématique et hypothèses de recherche .....	36
3.1. La problématique .....	36
3.2. Les hypothèses .....	36
<b>PARTIE 2 - EVOLUTION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ET EDUCATIVES EN FRANCE.....</b>	<b>38</b>
<b>Chapitre 4. Les politiques linguistiques en France : quelle pluralité ? .....</b>	<b>39</b>
1. Les orientations du Conseil de l'Europe : « unie dans la diversité » .....	39
1.1. La promotion d'un enseignement des langues européennes.....	40
1.2. Une meilleure reconnaissance des langues régionales .....	41
1.3. Un enseignement facultatif en langue d'origine.....	42
2. L'héritage d'une vision monolingue et cloisonnée.....	43
2.1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	44
2.2. Les langues dans les programmes actuels .....	45
3. Une tradition grammaticale scolaire.....	47
3.1. La maîtrise du français une priorité.....	48
3.2. Un état des lieux des guides fondamentaux.....	49



<b>Chapitre 5. Un système éducatif inégalitaire.....</b>	<b>50</b>
1. Les inégalités sociales et territoriales .....	50
1.1. L'Education prioritaire au niveau national, en France .....	50
1.2. La maîtrise fragile de la langue de scolarisation .....	52
1.3. La langue d'appartenance : un indicateur non pris en compte.....	53
2. La scolarisation des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés .....	55
2.1. Entre intégration et inclusion .....	55
2.2. Le désarroi des enseignant.es .....	56
<b>PARTIE 3 - LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION AUX APPROCHES PLURIELLES .....</b>	<b>58</b>
<b>Chapitre 6. La formation continue des enseignant.es.....</b>	<b>59</b>
1. Entre adaptations et innovations.....	59
1.1. Le schéma directeur de la formation dans le 1 <sup>er</sup> degré .....	59
1.2. La formation dite conception continuée dans l'usage .....	60
2. Les langages pour penser et communiquer.....	61
2.1. Priorité aux langues enseignées à l'école .....	61
2.2. Les formations spécifiques EANA.....	62
2.3. Le manque de formation sur le plurilinguisme.....	63
3. Méthodologie de recherche .....	64
3.1. Le projet Obréco-CE1 .....	64
3.2. Les principes de la recherche action.....	65
<b>Chapitre 7. Profil de l'école .....</b>	<b>67</b>
1. Le profil pluriel d'une école en réseau d'Education prioritaire renforcée.....	67
1.1. Le REP +.....	67
1.2. Profil de l'école et des élèves.....	68
1.3. Profil professionnel de l'équipe enseignante.....	69
2. Besoins identifiés des enseignant-es et objectifs de formation.....	70
2.1. Un contexte multilingue conscientisé.....	70
2.2. L'inclusion des EANA en CLO .....	71
2.3. La maîtrise trop fragile du français .....	72
2.4. Les séances d'étude de la langue.....	73
<b>Chapitre 8 : Conception de la formation aux approches plurielles .....</b>	<b>73</b>
1. Les axes de développement de l'agir professoral .....	73
2. Les supports de la formation .....	75
2.1. Un outil clé en main de ressources : l'Escape Game Pédagogique (EGP) .....	75
2.2. Des mises en situation d'activités aux approches plurielles .....	76
2.3. Un éclairage théorique essentiel.....	78
3. La planification de la formation .....	79
3.1. Modalité.....	79
3.2. Mise en œuvre.....	80
<b>PARTIE 4 : ANALYSE DE LA FORMATION ET DE SES PROLONGEMENTS .....</b>	<b>84</b>
<b>Chapitre 9. Un agir professoral ouvert à l'altérité .....</b>	<b>85</b>
1. Un cheminement personnel nécessaire .....	85
1.1. Moi et les autres : un multilinguisme ségrégationniste.....	85
1.2. La maîtrise, pour communiquer : un monolinguisme assimilationniste .....	87
2. L'émergence d'une éthique professionnelle ouverte à la pluralité .....	88
2.1. Lever un tabou : des idéologies linguistiques.....	89
2.2. Faire entrer les langues dans l'école et dans les classes .....	90
3. Les bénéfices des approches plurielles sur les apprentissages.....	91
3.1. L'émergence de vouloir transformer ses pratiques.....	91
3.2. Approfondir ses connaissances linguistiques sur les langues .....	93

3.3. L'expérimentation de l'EGP en classe .....	94
3.4. Le double bénéfice de l'éveil aux langues.....	95
<b>Chapitre 10. Evaluation du dispositif de formation.....</b>	<b>98</b>
1. La conception continuée dans l'usage : outil de développement.....	99
1.1. L'acceptable .....	99
1.2. L'utile.....	100
1.3. L'utilisable .....	100
2. Limites et perspectives .....	101
2.1. Les améliorations à prendre en considération .....	101
2.2. Les perspectives .....	102
<b>Conclusion .....</b>	<b>104</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>106</b>
<b>Sitographie .....</b>	<b>112</b>
<b>Sigles utilisés.....</b>	<b>114</b>
<b>Table des illustrations.....</b>	<b>115</b>
<b>Table des annexes du volume 2.....</b>	<b>116</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>117</b>

**MOTS-CLÉS** : Ecole, idéologies linguistiques, approches plurielles, éducation plurilingue, inclusion, formation

## **RÉSUMÉ**

Ce mémoire présente une étude exploratoire d'un dispositif de formation proposé à des enseignantes de CP-CE1 exerçant en Réseau d'Education prioritaire renforcé afin de les sensibiliser à une éducation plurilingue et plus inclusive. L'école, dans laquelle ce projet a été mené, accueille notamment des élèves allophones nouvellement arrivés ainsi que des élèves dont la première langue n'est pas le français. Le travail réalisé dans un contexte plurilingue, veut interroger les valeurs personnelles des enseignant-es et leur éthique professionnelle autour du plurilinguisme et la place accordée aux langues de/à l'école selon leur statut et plus largement le regard porté sur les élèves plurilingues au sein de l'institution scolaire. Un dispositif de formation, s'inspirant des dernières recherches en ingénierie de la formation continue des enseignant-es et s'appuyant sur les recherches en didactique des langues et du plurilinguisme, a été mis en œuvre afin de développer des compétences professionnelles pour les approches plurielles, démarches pédagogiques plus inclusives et plus adaptées aux réalités sociales de nos sociétés. La recherche-action menée explore l'évolution des représentations des enseignantes dans leur rapport aux langues qui induit des changements dans leurs pratiques pédagogiques dans le cadre de l'expérimentation d'un escape game pédagogique proposant des activités d'éveil aux langues.

**KEYWORDS** : School system, linguistic ideologies, plural approaches, plurilingual education, inclusion, training course

## **ABSTRACT**

This thesis presents an exploratory study of a training course offered to CP-CE1 teachers working in a reinforced Priority Education Network in order to raise their awareness of a plurilingual and more inclusive education. The school in which this project was carried out welcomes newly arrived allophone students as well as students whose first language is not French. The work carried out in a plurilingual context aims to question the personal values of teachers and their professional ethics about plurilingualism and the place given to languages from/to school according to their status and more broadly the way in which plurilingual pupils are viewed at within the school institution. A training course inspired by the latest research in engineering for the continuing education of teachers and based on research in didactics of languages and plurilingualism has been implemented in order to develop professional skills for plural approaches, educational approaches that are more inclusive and more adapted to the social realities of our societies. The research-action carried out explores the evolution of the representations of teachers in their relationship to languages which induces changes in their teaching practices.