



HAL
open science

Education plurilingue et élèves nouvellement arrivés : pratiques enseignantes contextualisées en Europe

Malgorzata Jaskula

► **To cite this version:**

Malgorzata Jaskula. Education plurilingue et élèves nouvellement arrivés : pratiques enseignantes contextualisées en Europe. Linguistique. Normandie Université, 2022. Français. NNT : 2022NORMR068 . tel-04032612

HAL Id: tel-04032612

<https://theses.hal.science/tel-04032612>

Submitted on 16 Mar 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.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DU LANGAGE - LINGUISTIQUE

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

Education plurilingue et élèves nouvellement arrivés : pratiques enseignantes contextualisées en Europe

**Présentée et soutenue par
MALGORZATA JASKULA**

**Thèse soutenue le 22/11/2022
devant le jury composé de**

M. PIERRE ESCUDE	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE DE BORDEAUX	Rapporteur du jury
MME GRETA KOMUR-THILLOY	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE DE HAUTE ALSACE	Rapporteur du jury
MME MARISA CAVALLI	EXPERT DE HAUT NIVEAU,	Membre du jury
MME DOMINIQUE GROUX	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE DES ANTILLES	Membre du jury
MME ANDREA YOUNG	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE STRASBOURG	Président du jury
M. MEHMET-ALI AKINCI	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse
MME VERONIQUE MIGUEL ADDISU	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie	Co-directeur de thèse

**Thèse dirigée par MEHMET-ALI AKINCI (DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU) et
VERONIQUE MIGUEL ADDISU (DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU)**



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences du Langage - Linguistique

Préparée au sein de l'Université de Rouen – Normandie Université

Education plurilingue et élèves nouvellement arrivés : pratiques enseignantes contextualisées en Europe

Présentée et soutenue par

Małgorzata JASKUŁA

VOLUME 1

Thèse soutenue publiquement le 22 novembre 2022

devant le jury composé de

Monsieur Mehmet-Ali AKINCI	Professeur / Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse
Madame Véronique MIGUEL ADDISU	Professeure / INSPÉ Académie de Rouen – Le Havre, Université de Rouen Normandie	Codirectrice de thèse
Madame Marisa CAVALLI	Experte indépendante / Unité des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe	Examinatrice
Monsieur Pierre ESCUDÉ	Professeur / INSPÉ Académie de Bordeaux, Université de Bordeaux	Rapporteur
Madame Dominique GROUX	Professeure honoraire / Université des Antilles – Martinique	Examinatrice
Madame Greta KOMUR-THILLOY	Professeure / Université de Haute Alsace – Mulhouse	Rapporteuse
Madame Andrea YOUNG	Professeure / INSPÉ Académie de Strasbourg, Université de Strasbourg	Examinatrice

Thèse dirigée par Mehmet-Ali AKINCI et Véronique MIGUEL ADDISU, laboratoire DY LIS (UR7474)



A mon père qui m'a donné ma première leçon d'éveil aux langues
Mojemu tacie, który udzielił mi pierwszej lekcji odkrywania języków

A ma mère qui soutient mon goût pour les voyages depuis toujours
Mojej mamie, która od zawsze wspiera moje zamiłowanie do podróży

Remerciements

Ce projet de thèse n'aurait pas vu le jour sans l'aide, le soutien et la contribution de nombreuses personnes en France, en Italie et en Pologne.

J'exprime ma plus grande reconnaissance à mes directeurs de thèse

Mehmet-Ali Akinci, pour sa disponibilité, ses encouragements au quotidien, ses minutieuses corrections et remarques et pour l'accueil chaleureux au sein du laboratoire DyLIS ;

Véronique Miguel Addisu, pour sa confiance, son soutien, ses précieuses suggestions qui m'ont poussée à réfléchir davantage et pour l'inclusion dans le projet de recherche PARLangues.

Si j'ai pu avancer, apprendre et construire ma posture de formatrice et de chercheuse tout au long de ces années, c'est grâce à vous deux.

Je remercie également tous les membres du jury de cette thèse, Marisa Cavalli, Pierre Escudé, Dominique Groux, Greta Komur-Thillooy et Andrea Young, d'avoir accepté la lecture et l'expertise de cette thèse. Vos recherches étaient particulièrement inspirantes et c'est un honneur de partager mon travail avec vous.

J'adresse mes plus sincères remerciements à Sophie Briquet, enseignante-chercheuse à l'INSPE de l'académie de Rouen, d'avoir inclus ma recherche doctorale dans le cadre du projet GRR Didacfran, grâce auquel j'ai pu bénéficier d'une allocation doctorale de la Région Normandie.

Je remercie tout particulièrement Sophie Briquet et Andrea Young d'avoir fait partie du comité de suivi de ma thèse. Votre regard extérieur, vos précieuses remarques et vos encouragements m'ont permis d'avancer sans crainte.

Ma gratitude va également à Laurence Vignes pour ses précieux conseils et sa confiance en moi depuis mes études en Master FLE, ainsi qu'à tous les collègues et les amis doctorants et docteurs du laboratoire DyLIS, Aline, Carlo, Chloé, Cléo, Coralie, Déborah, Fadila, Francelino, Hayat, Julian, Léa, Nathalie, Oksana, Peter, Sébastien, Selda, Thomas, Violaine avec qui j'ai partagé des moments enrichissants tout au long de ces années.

J'envoie aussi mes remerciements aux collègues de l'université Paris-Est-Créteil et surtout Joëlle Aden, Vera Delorme Ricardo Torre et Stephen Scott Brewer pour l'accompagnement dans ma prise de poste d'ATER à l'INSPE de l'académie de Créteil et l'Université Paris-Est-Créteil.

Je remercie également l'Association des Sciences du langage – ASL et l'Association pour le Développement de l'Education Bilingue – ADEB de m'avoir accueillie dans ses rangs autour des chercheurs éminents.

Mes remerciements très sincères vont aux enseignants français, participants à mon enquête, avec qui j'ai pu échanger, partager des moments professionnels et amicaux. Merci de votre temps précieux !

Je remercie tout particulièrement ma très chère amie Kasia Popczyk pour les transcriptions, les relectures, l'amour qu'elle m'a transmis pour l'Italie et sa présence depuis 19 ans de ma vie rouennaise. Dziękuję Ci droga Kasiu !

Merci à toutes mes relectrices et correctrices Marion, Cécile, Claire et Virginie, mais aussi à mes amis Cécile, Jérémie, Ewelina, Simon, Claire, Loïc, Marion, François, Diackane, Ivan, Jenna, Étienne, Hélène, Joachim, Marjorie, Romain, Grand, Eli, Vincus, Floflo, Héléna, Dany, Marion, Gyorgyi, Mathilde, Sabrina, Emilie, Cécile, Christophe, Caroline, Gosia et Teddy, pour leur soutien, leur compréhension, leur bienveillance, leur bonne humeur, leurs bons mots, leur ouverture d'esprit.

Je remercie toute la famille française et mamie Quiquine pour l'accueil, la bienveillance et les heures de causeries pleines de rires.

Et enfin, et surtout, un merci tout spécial à Pierre, de m'apporter de la confiance, de l'énergie, de la motivation, du sourire et du plurilinguisme au quotidien...

Ringraziamenti Podziękowania

Questo progetto di tesi non sarebbe stato possibile senza l'aiuto, il supporto e il contributo di molte persone in Francia, in Italia e in Polonia.

Innanzitutto vorrei ringraziare i miei direttori di tesi,

Mehmet-Ali Akinci, per la sua disponibilità, il suo incoraggiamento quotidiano, le sue meticolose correzioni e commenti e per la calorosa accoglienza all'interno del laboratorio DyLIS;

Véronique Miguel Addisu, per la sua fiducia, il suo sostegno, i suoi preziosi suggerimenti e per avermi inclusa nel progetto di ricerca PARLangues.

Se sono stata in grado di andare avanti e costruire la mia posizione di formatrice e ricercatrice in questi anni, è grazie a voi due.

Vorrei inoltre ringraziare tutti i membri della commissione di tesi, Marisa Cavalli, Pierre Escudé, Dominique Groux, Greta Komur-Thilloy e Andrea Young, per aver accettato di leggere e fare la revisione della presente tesi. Le vostre ricerche sono state particolarmente stimolanti ed è un onore condividere il mio lavoro con voi.

Innanzitutto ringrazio gli insegnanti delle scuole con cui sono entrata in contatto per la disponibilità e l'interesse. Un sentito grazie a Maria Teresa per i consigli e per le spiegazioni a proposito dell'organizzazione del sistema scolastico italiano.

Ringrazio i miei amici Italiani: Silvia, Erika, Flavia per avermi aiutato a cercare la scuola e le persone interessate a questo studio, e soprattutto per il supporto, l'accoglienza e per le conoscenze che mi avete trasmesso.

Vorrei infinitamente ringraziare Paola e la sua famiglia per l'ospitalità, l'amicizia e il supporto quotidiano che mi hanno dato quando ero a Udine. Senza di voi, questa ricerca udinese non avrebbe mai avuto successo!

Realizacja niniejszej pracy doktorskiej nie byłaby możliwa bez pomocy, wsparcia i wkładu wielu osób we Francji, we Włoszech i w Polsce.

Moje najszczęśliwsze podziękowania kieruję do moich promotorów,

Mehmeta-Aliego Akinci, za jego dyspozycyjność, codzienne zachęty, dokładne poprawki i uwagi oraz za ciepłe przyjęcie w laboratorium DyLIS;

Véronique Miguel Addisu za jej zaufanie, cenne sugestie, które skłoniły mnie do dalszej refleksji, a także za pracę nad projektem badawczym PARLangues.

Jeśli przez te lata mogłam rozwijać swoje kompetencje i budować swoją postawę badacza i trenera to przede wszystkim dzięki Wam obojgu.

Pragnę podziękować wszystkim członkom komisji, Marisie Cavalli, Pierre'owi Escudé, Dominique Groux, Grecie Komur-Thilloy i Andrei Young, za zaakceptowanie lektury i ekspertyzy tej pracy. Wasze dokonania były dla mnie szczególnie inspirujące, to ogromny zaszczyt podzielić się z Wami moimi badaniami.

Moje podziękowania płyną w stronę wszystkich nauczycieli biorących udział w tym badaniu, a w szczególności Dorocie, za dyspozycyjność, za ciepłe przyjęcie mnie w szkole i za zaufanie.

Nieskończone podziękowania adresuję mojej drogiej przyjaciółce Kasi Popczyk za transkrypcje, za korekty, za przekazanie mi miłości do Włoch i za obecność przez 19 lat mojego życia w Rouen.

Wyrażam również moją dozągonną wdzięczność rodzinie i przyjaciółom w Polsce, kuzynowi Maćkowi i Agnieszce, a także Izie i Kubie za zakwaterowanie i pomoc w czasie badań w Warszawie i Ożarowie.

Pragnę podziękować z całego serca moim rodzicom, rodzeństwu i babci za wyrozumiałość i wsparcie związane z moim oddaleniem. Dziękuję także smurfikom : Mai, Filipowi, Frankowi, Tadziewi, Jasiowi, Ani za ich uśmiechy, które nieustannie dodają mi energii.

Dziękuję bardzo serdecznie moim przyjaciółom z Polski i ze świata: Beacie, Tomkowi, Dorocie, Marcie, Asi, Gosi, Ewelinie, Jackowi, Natali, Monice, Hani, Joasi, Andusi, Yuxuan, za ich wsparcie i obecność od wielu lat.

Résumé

L'objectif de cette recherche est de réfléchir aux facteurs de mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle auprès des élèves nouvellement arrivés (ENA) âgés de 11 à 15 ans en France, en Italie et en Pologne. La problématique de cette étude porte sur la valorisation du plurilinguisme de ces élèves comme appui pour l'apprentissage de la langue seconde et levier de l'inclusion socio-éducative (Goï, 2015 ; Mendonça Dias *et al.*, 2020). L'accueil et l'inclusion des ENA plurilingues et pluriculturels dans les classes constituent un nouveau défi pour les acteurs et les systèmes éducatifs (OCDE, 2016). Si les préconisations européennes soulignent l'importance de la prise en compte des connaissances en langues-cultures premières des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage (Cummins, 2011 ; Beacco *et al.*, 2016), les recommandations officielles des pays ne les mentionnent pas systématiquement.

Inscrite dans le champ de la didactique des langues-cultures (DDL) et la perspective sociodidactique (Dabène & Rispaïl, 2008 ; Cortier, 2009 ; Miguel Addisu, 2012), cette recherche s'appuie sur une démarche ethnographique à partir de données qualitatives et quantitatives (Blanchet & Chardenet, 2011). La complexité du sujet est abordée sur trois niveaux (Bronfenbrenner, 1979 ; Desjeux, 2004 ; Eurydice, 2019) : macro – les enjeux des politiques linguistiques et éducatives des pays, méso – l'impact de l'environnement propre à l'établissement et micro – les poids des pratiques enseignantes en classe. L'approche comparative permet de relever les convergences et les divergences (Groux *et al.*, 2002 ; Meuris, 2008) quant à l'enseignement de la langue de scolarisation en lien avec les approches plurilingues et interculturelles (Candelier *et al.*, 2012).

Pour ce faire, notre corpus est constitué d'enquêtes (53 questionnaires et 18 entretiens) menées auprès des enseignants de trois établissements du second degré quant à leurs pratiques en classe, leurs biographies langagières (Huver & Molinié, 2009) et leurs formations. Les analyses des enquêtes montrent que les pratiques des enseignants n'ont pas de lien explicite avec les méthodes et approches plurilingues et interculturelles développées en DDL (cf. Auger, 2005 ; Favaro, 2005 ; Hélot & Young, 2006 ; Kotarba-Kańczugowska, 2015 ; Pugliese, 2005 ; entre autres). Quel que soit le pays, tous les enseignants se réfèrent davantage aux cultures des élèves qu'à leurs langues, ce qui fait émerger le besoin de développer la conscience linguistique (Hawkins, 1984) chez eux. Néanmoins, les gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009) qui s'appuient sur le tissage avec les connaissances plurilingues et pluriculturelles des ENA vont dans le sens de la mise en œuvre de l'éducation interculturelle, tout comme des projets transdisciplinaires présents dans l'établissement français. En outre, cette recherche met en évidence des pratiques enseignantes contextualisées, impactées par les histoires des pays, leurs didactiques des langues et les politiques linguistiques et éducatives, pratiques qui reflètent l'impact des formations et des orientations didactiques autour de l'enseignement de la langue du pays d'accueil. Elles sont également influencées par les doxas didactiques soit transmissives soit co-constructives des enseignants (cf. Vygotski, 1934).

La démarche comparative choisie souligne la complexité du sujet étudié. Elle permet de réfléchir aux besoins contextualisés des enseignants et proposer des pistes pour la formation professionnelle sur le développement de la langue de scolarisation, les représentations sur le plurilinguisme, les pratiques et les gestes en faveur de la construction d'une compétence plurilingue et interculturelle des élèves, ce qui n'est pas le cas dans la plupart des formations mentionnés par les enseignants de notre recherche.

Mots clés : pratiques enseignantes, plurilinguisme, élèves nouvellement arrivés, éducation comparée, formations contextualisées

Abstract in italiano

Educazione plurilingue e alunni neoarrivati – pratiche d’insegnamento contestualizzate in Europa

L’obiettivo di questa ricerca è quello di riflettere sui fattori legati all’impostazione di un’educazione plurilingue e interculturale con alunni neoarrivati di età compresa tra 11 e 15 anni in Francia, in Italia e in Polonia. La problematica centrale del presente studio verte sulla valorizzazione del plurilinguismo dei neoarrivati come supporto per l’apprendimento della lingua seconda e come stimolo per una maggiore inclusione socio-educativa (Goi, 2015; Mendonça Dias *et al.*, 2020). Accogliere e includere gli alunni neoarrivati plurilingue e pluriculturali nelle classi è una nuova sfida per le parti interessate e per i sistemi educativi (OCSE, 2016). Sebbene le raccomandazioni europee sottolineino l’importanza di tenere conto, nell’insegnamento, della conoscenza delle lingue madri e delle culture degli alunni (Cummins, 2011; Beacco *et al.*, 2016), le raccomandazioni ufficiali dei paesi non lo indicano sistematicamente.

Iscritta nel campo della glottodidattica e della prospettiva socio-didattica (Dabène & Rispaïl, 2008; Cortier, 2009; Miguel Addisu, 2012), questa ricerca si basa su un approccio etnografico e ricorre a criteri sia qualitativi che quantitativi (Blanchet & Chardenet, 2011). La complessità dell’argomento è affrontata su tre livelli (Bronfenbrenner, 1979; Desjeux, 2004; Eurydice, 2019): macro – le sfide che le politiche linguistiche ed educative dei diversi paesi devono affrontare, meso – l’influenza specifica di ogni ambiente scolastico e micro – l’impatto delle pratiche dei singoli insegnanti in classe. L’approccio comparativo permette di rivelare convergenze e divergenze (Groux *et al.*, 2002; Meuris, 2008) tra l’insegnamento della lingua usata a scuola e gli approcci plurilingui e interculturali (Candelier *et al.*, 2012).

A questo scopo, il nostro corpus è costituito da 53 questionari e 18 interviste con insegnanti di tre scuole secondarie di primo grado a proposito delle loro pratiche in classe, delle loro biografie linguistiche (Huver & Molinié, 2009) e delle loro formazioni. L’analisi di quest’indagine mostra che le pratiche d’insegnamento non hanno alcun collegamento esplicito con i metodi e gli approcci plurilingui e interculturali sviluppati in glottodidattica (cf. Auger, 2005; Favaro, 2005; Hélot & Young, 2006; Kotarba-Kańczugowska, 2015 ; Pugliese , 2005 ; tra gli altri). Qualsiasi sia il paese preso in considerazione, gli insegnanti tendono a riferirsi più alle culture degli alunni che alle loro lingue, il che fa emergere la necessità di sviluppare la loro consapevolezza linguistica (Hawkins, 1984). Tuttavia, i gesti professionali (Bucheton & Soulé, 2009) che si basano sulle conoscenze plurilingue e pluriculturali degli alunni vanno nella direzione dell’attuazione di un’educazione interculturale, così come i progetti transdisciplinari presenti nella scuola francese. Inoltre, questa ricerca mette in evidenza pratiche di insegnamento contestualizzate, influenzate dalle storie dei paesi, dalla loro glottodidattica e dalle loro politiche linguistiche ed educative. Queste pratiche riflettono l’impatto delle formazioni e degli orientamenti didattici che riguardano l’insegnamento della lingua del paese ospitante. Esse sono influenzate anche dalle doxa didattiche trasmissive o co-costruttive dei docenti (cf. Vygotski, 1934).

L’approccio comparativo scelto mette in evidenza la complessità della materia studiata permettendo di riflettere sui bisogni contestualizzati degli insegnanti e di proporre percorsi di formazione continua. Formazioni di questo genere potrebbero trattare lo sviluppo della lingua di scolarizzazione, delle rappresentazioni del plurilinguismo, delle pratiche e dei gesti a favore della costruzione di una competenza plurilinguistica e interculturale degli studenti. Si tratta di approfondimenti che, per la maggior parte dei docenti citati dalla nostra ricerca, non hanno fatto parte della loro formazione.

Parole chiave : pratiche d’insegnamento, plurilinguismo, alunni neoarrivati, educazione comparata, formazioni contestualizzate

Streszczenie

Edukacja różnojęzyczna i uczniowie nowo-przybyli – nauczycielkie praktyki, skontekstualizowane w Europie

Celem niniejszej pracy badawczej jest odzwiedlenie czynników realizacji dla edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej wśród uczniów nowo-przybyłych (zwanych cudzoziemskimi) w wieku od 11 do 15 lat we Francji, we Włoszech i w Polsce. Problematyka studium dotyczy waloryzacji różnojęzyczności tych uczniów jako wsparcia w nauce języka drugiego i środka ku inkluzji społeczno-edukacyjnej (Goi, 2015; Mendonça Dias i in., 2020). Przyjmowanie różnojęzycznych i różnokulturowych uczniów nowo-przybyłych do klas jest nowym wyzwaniem dla kadry pedagogicznej i dla systemów edukacyjnych (OECD, 2016). Podczas gdy zalecenia europejskie podkreślają znaczenie uwzględnienia znajomości języków i kultur tych uczniów w nauczaniu (Cummins, 2011; Beacco i in., 2016), w oficjalnych zaleceniach poszczególnych krajów nie wspomina się o nich systematycznie.

Wpisane w obszar glottodydaktyki i perspektywy socjo-dydaktycznej (Dabène i Rispaill, 2008; Cortier, 2009; Miguel Addisu, 2012), badanie to opiera się na podejściu etnograficznym łączącym zarówno dane jakościowe jak i ilościowe (Blanchet i Chardenet, 2011). Złożoność tematu ujęta jest na trzech poziomach (Bronfenbrenner, 1979; Desjeux, 2004; Eurydice, 2019): makro – wyzwania polityki językowej i edukacyjnej krajów, meso – wpływ środowiska socjalnego danej placówki edukacyjnej i mikro – znaczenie praktyk nauczycielskich w klasie. Metoda porównawcza pozwala ujawnić zbieżności i rozbieżności (Groux i in., 2002; Meuris, 2008) w odniesieniu do nauczania języka edukacji szkolnej opartym na podejściach różnojęzycznych i międzykulturowych (Candelier i in., 2012).

W tym celu nasz korpus składa się z ankiet (53 kwestionariusze i 18 wywiadów) przeprowadzonych z nauczycielami z trzech szkół średnich (poziom gimnazjalny). Dotyczą one praktyk nauczycielskich w klasie, biografii językowych nauczycieli (Huver i Molinié, 2009) oraz ich szkoleń. Z analiz ankiet wynika, że praktyki nauczycieli nie mają wyraźnego związku z różnojęzycznymi i międzykulturowymi metodami i podejściami wypracowanymi w glottodydaktyce (por. Auger, 2005; Favaro, 2005; Hélot i Young, 2006; Kotarba-Kańczugowska, 2015; Pugliese, 2005; m.in.). Niezależnie od kraju, wszyscy nauczyciele odwołują się bardziej do kultury uczniów niż do ich języków, co uwidacznia potrzebę rozwijania ich świadomości językowej (Hawkins, 1984). Jednakże gesty zawodowe nauczycieli (Bucheton i Soulé, 2009) odwołujące się do wiedzy i kompetencji różnojęzycznych i różnokulturowych uczniów, jak i projekty międzyprzedmiotowe (zaobserwowane w szkole francuskiej) pozwalają iść w kierunku wdrażania edukacji międzykulturowej. Ponadto, niniejsza praca badawcza podkreśla kontekstowe praktyki nauczania, na które wpływ ma historia socjolingwistyczna krajów, rozwój ich glottodydaktyki oraz polityka językowa i edukacyjna. Praktyki te odzwierciedlają wpływ szkoleń i orientacji dydaktycznych wokół nauczania języka kraju przyjmującego uczniów nowo-przybyłych. Są one również pod wpływem dydaktycznych modeli nauczania, które mogą być albo transmisyjne (tradycyjne), albo współkonstruktywne (aktywizujące) (por. Vygotski, 1934).

Metoda porównawcza tego badania podkreśla złożoność tematu. Umożliwia zarówno refleksję nad kontekstualizowanymi potrzebami nauczycieli, jak i proponowanie ścieżek szkoleń nauczycielskich, które według większości badanych nauczycieli jeszcze nie istnieją. Mogą one dotyczyć rozwoju języka edukacji szkolnej, wyobrażeń związanych z wielojęzycznością, praktyk i gestów nauczycielskich na rzecz budowania kompetencji wielojęzycznej i międzykulturowej uczniów.

Słowa kluczowe: praktyki nauczycielskie, różnojęzyczność, uczniowie nowo-przybyli, edukacja porównawcza, szkolenia skontekstualizowane

Abstract in English

Plurilingual education and newly arrived students: a contextualised study of teachers' practice in Europe

The goal of this research is to reflect on the factors of implementation of plurilingual and intercultural education with newly arrived students aged 11 to 15 in France, Italy and Poland. The main question of this study concerns the valorisation of their plurilingualism as a resource for the learning of the second language and for socio-educational inclusion (Goï, 2015; Mendonça Dias *et al.*, 2020). The arrival of plurilingual and pluricultural students in classes is a new challenge for educational stakeholders and school systems (OECD, 2016). While European recommendations emphasize the importance of considering pupils' knowledge of first languages and cultures in the teaching-learning process (Cummins, 2011; Beacco *et al.*, 2016), the official recommendations of the countries do not mention them systematically.

Rooted in the field of language education and the socio-didactic perspective (Dabène & Rispaïl, 2008; Cortier, 2009; Miguel Addisu, 2012), this research adopts an ethnographic approach that calls for the collection of qualitative and quantitative data (Blanchet & Chardenet, 2011). The complexity of the subject is analysed on three distinct levels (Bronfenbrenner, 1979; Desjeux, 2004; Eurydice, 2019): macro, i.e., the level of national and institutional linguistic and educational policy; meso, i.e., the influence of specific school environments; and micro, i.e., the impact of teachers' actual practice within the classroom. The comparative approach reveals convergences and divergences (Groux *et al.*, 2002; Meuris, 2008) with regard to the teaching of the *language of schooling* (Beacco *et al.*, 2016) in connection with plurilingual and intercultural approaches (Candelier *et al.*, 2012).

Our corpus includes 53 questionnaires and 18 interviews conducted with teachers from three secondary schools. These data-collection tools inquired into teachers' classroom practice, their professional training, as well as their own language biographies (Huver & Molinié, 2009). The analysis shows that teachers' practice has little, if any explicit link with the plurilingual and intercultural methods and approaches developed in the field of language education (cf. Auger, 2005; Favaro, 2005; Hélot & Young, 2006; Kotarba-Kańczugowska, 2015; Pugliese, 2005; among others). Regardless of the country, all teachers refer more to the students' cultures than to their languages, thus revealing the need to develop their language awareness (Hawkins, 1984). Nevertheless, teaching skills (Bucheton & Soulé, 2009) that integrate the plurilingual and pluricultural knowledge of these students into interdisciplinary projects, such as those present in the French school, do foster the effective implementation of intercultural education. In addition, this research highlights the contextualised nature of teachers' practice as influenced and shaped by the histories of these countries, notably in terms of language and educational policy. Teachers' practice reflects the impact of training and didactic approaches around the teaching of language in the host country. They are influenced by the pedagogical doxas, ranging from traditional and transmissive methods to more co-constructive and collaborative styles of teaching (Vygotski, 1934).

The comparative approach used in conducting this study emphasizes the complexity of the question at hand. It opens avenues for reflection on the needs of teachers-in-context and suggests a number of ways forward for teacher training: e.g., enhancing language-of-schooling education, working with teachers' beliefs surrounding plurilingualism, and developing teachers' ability to develop their students' plurilingual and intercultural competence. Indeed, these skills are seldom targeted in the training courses mentioned by the teachers in our research.

Key words: teachers' practice, plurilingualism, newly arrived students, comparative education, contextualised training

Sommaire

Remerciements.....	5
Ringraziamenti Podziękowania.....	7
Résumé.....	9
Abstract in italiano.....	10
Streszczenie.....	11
Abstract in English.....	12
Sommaire.....	13
Index des figures.....	15
Index des tableaux.....	17
Index des abréviations et acronymes.....	19
INTRODUCTION.....	21
Origine du projet.....	23
Hypothèses, objectifs et questions de recherche.....	24
Plan de notre thèse.....	29
PREMIERE PARTIE.....	33
Le cadrage épistémologique, contextuel et théorique de la recherche.....	33
Chapitre 1 : Positionnement épistémologique.....	35
1.1. Quels domaines de recherche ?.....	35
1.2. La méthodologie de recherches basée sur quatre approches du terrain.....	39
1.3. La posture du chercheur : question d'éthique et d'objectivité.....	58
1.4. Notre connaissance des langues.....	62
Conclusion du chapitre 1.....	63
Chapitre 2 : Performances des élèves issus de l'immigration selon PISA.....	65
2.1. La présentation de l'enquête PISA.....	65
2.2. La méthode d'analyse de l'enquête PISA et notre étude.....	66
2.3. Les systèmes scolaires français, italien et polonais et les élèves issus de l'immigration.....	79
2.4. PISA et la comparaison des systèmes scolaires.....	86
Conclusion du chapitre 2.....	88
Chapitre 3 : Scolarisation des ENA dans les contextes français, italien et polonais.....	89
3.1. Les repères historiques et statistiques sur les ENA dans les trois pays.....	89
3.2. Les dispositifs de la scolarisation des ENA.....	97
3.3. La formation des enseignants face à l'inclusion des ENA.....	119
3.4. Le rôle d'autres acteurs éducatifs dans les trois systèmes éducatifs.....	128
Conclusion du chapitre 3.....	129
Chapitre 4 : Enseignement des langues de scolarisation en France, en Italie et Pologne.....	133
4.1. Quelques précisions terminologiques de départ.....	133
4.2. L'enseignement-apprentissage du français.....	139
4.3. L'enseignement-apprentissage de l'italien.....	152
4.4. L'enseignement-apprentissage du polonais.....	165
4.5. La comparaison des spécificités didactiques des trois contextes.....	177
Conclusion du chapitre 4.....	181
Chapitre 5 : Prise en compte du plurilinguisme des ENA conceptualisation.....	183
5.1. La dimension sociale du plurilinguisme.....	184
5.2. Le développement de la compétence plurilingue.....	192
5.3. L'éducation plurilingue et pluriculturelle et les ENA.....	204
Conclusion du chapitre 5.....	245
DEUXIEME PARTIE Le cadre méthodologique, l'analyse des données et la discussion des résultats.....	249
Chapitre 6 : Cadre méthodologique de la recherche.....	251
6.1. Les terrains de recherche.....	251
6.2. La constitution du corpus : les questionnaires et les entretiens.....	262
6.3. Les enseignants enquêtés.....	283
6.4. Les observations de classes.....	293
Conclusion du chapitre 6.....	299
Chapitre 7 : Analyse des questionnaires.....	301

7.1.	Les principales caractéristiques des enseignants	302
7.2.	Les biographies langagières et culturelles des enseignants	306
7.3.	Les langues et les cultures des élèves selon les enseignants	313
7.4.	L'enseignement auprès des ENA.....	319
7.5.	La prise en compte des langues-cultures des élèves	327
	Conclusion du chapitre 7	338
	Chapitre 8 : Analyse des entretiens	343
8.1.	Les enseignants en France	345
8.2.	Les enseignants en Italie.....	413
8.3.	Les enseignantes en Pologne	465
	Conclusion du chapitre 8	526
	Chapitre 9 : Discussion et perspectives.....	527
9.1.	La comparaison des pratiques enseignantes : niveau micro.....	527
9.2.	La comparaison des projets inclusifs des établissements : niveau méso.....	542
9.3.	La comparaison des trois systèmes éducatifs concernant l'inclusion des ENA : niveau macro	546
9.4.	Les perspectives pour la formation des enseignants selon les contextes et les formats	557
9.5.	Les perspectives de recherche sur les formations enseignantes	566
	Conclusion du chapitre 9	574
	CONCLUSION.....	577
	Les facteurs pour la réussite de l'éducation plurilingue : principaux résultats de la recherche	577
	Les limites de la méthodologie choisie et pistes d'approfondissement de notre recherche	581
	Les préconisations pour améliorer l'accueil des ENA	582
	Les perspectives de recherche sur les pratiques plurilingues contextualisées.....	584
	Le mot de la fin.....	585
	Bibliographie.....	587
	Table des matières.....	625

Index des figures

Figure 1 : Le cadre conceptuel de l'analyse des politiques et des mesures de promotion de l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles (Eurydice, Commission européenne, 2019 : 11).	48
Figure 2 : Les facteurs associés à la performance en sciences selon les déclarations des élèves. Source : (OCDE, 2016b : 249).	78
Figure 3 : L'évolution entre 2006 et 2015 des écarts du pourcentage d'élèves immigrés de la première génération dont les parents sont instruits. Par parents instruits PISA entend les parents aussi instruits que le parent moyen dans le pays d'accueil. (Source : OCDE, 2016a : 260).	81
Figure 4 : La différence de performance en sciences, selon le statut au regard de l'immigration (Source : OCDE, 2016a : 263).	82
Figure 5: La résilience des élèves, selon le statut au regard de l'immigration. Les pays et économie sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves autochtones résilients. (Source : OCDE 2016a : 266).	84
Figure 6 : Les élèves exerçant une profession scientifique selon le statut au regard de l'immigration. (Source : OCDE, 2016a : 268).	85
Figure 7 : La variation de la performance en sciences entre les systèmes, les établissements et les élèves. Source : OCDE, 2016b : 247.	87
Figure 8 : Le nombre d'ENA dans les écoles françaises entre 2002 et 2017. (Source : DEPP de 2011 et 2015 sur le site du ministère de l'Éducation Nationale, rassemblées dans cette figure par nous-même. Les données de 2010, 2014 et 2016 ne sont pas disponibles).	90
Figure 9 : Le nombre d'ENA en Italie entre 2013 et 2017. L'appellation "Secondaria di I grado" correspond au niveau collège en France. (Source : le rapport : "Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2016/2017", UR8).	93
Figure 10 : Le nombre d'ENA à Varsovie entre 2012 et 2017. (Source : Données de Biuro Edukacji m.st. Warszawy, consulté le 15 août 2018).	95
Figure 11 : Le nombre d'élèves nouvellement arrivés dans les écoles publiques polonaises suivant des cours de rattrapage en polonais ou dans une autre discipline scolaire. Années 2010/2011 et 2013/2014. (Source, consultée le 15 août 2018 : Fihel, A., Biuletyn migracyjny nr 49/2014).	117
Figure 12 : Le schéma du double Iceberg pour représenter la compétence bilingue. Source : Cummins, 1981 : 36. Adapté par Mehmet-Ali Akinci.	200
Figure 13 : La carte des villes, marquées par les points rouges, où les données ont été collectées.	252
Figure 14 : La démarche sur les terrains de recherche. La démarche sur les terrains de recherche.	261
Figure 15 : La démarche d'enquête sur le terrain.	263
Figure 16 : Les formations initiale (Q9 A) et continue (Q9 B) des enseignants quant à la question des ENA. ...	304
Figure 17 : Les formations initiale (Q10 A) et continue (Q10 B) quant à la question du bi-/plurilinguisme des élèves.	305
Figure 18 : Réponses à la Q 25 dans les trois établissements scolaires secondaires en France, en Italie et en Pologne.	328

Figure 19 : Réponses à la Q 26 dans les trois établissements scolaires secondaires en France, en Italie et en Pologne.	329
Figure 20 : Deux continua des pratiques et gestes des enseignants français.	410
Figure 21 : Deux continua des pratiques et gestes des enseignants italiens.	463
Figure 22 : Deux continua des pratiques et gestes des enseignantes polonaises.	524
Figure 23 : La construction du profil des enseignants. Malgorzata JASKULA (2017).	538
Figure 24 : Le cadre conceptuel de l'inclusion des ENA. Niveaux macro, méso, micro.	556

Index des tableaux

Tableau 1 : Les facteurs jouant sur les résultats des élèves issus de l’immigration selon l’enquête PISA, 2012 et 2015.	68
Tableau 2 : La situation d’immigration des trois pays de notre recherche selon PISA. Tableau récapitulatif basé entre autres sur les données de l’OCDE (2016a : 257).	80
Tableau 3 : Le nombre des classes d’initiation (CLIN) et d’accueil (CLAD). (Source : Klein & Sallé, 2009 : 9).	102
Tableau 4 : La répartition des ENA en France, selon le mode de scolarisation lors de l’entrée dans le système éducatif (en %). (Source : MENESR-DEPP, enquête EANA 2014-2015).	102
Tableau 5 : Les principaux travaux en DDL en France, en Italie et en Pologne.	136
Tableau 6 : Les critères de définition de la langue maternelle. (Source : Skutnabb-Kangas, 1988 : 16, in Moore, 2006 : 108).	138
Tableau 7 : Les capacités, compétences et connaissances acquises dans différents contextes. (Source : Ferrari & Pallotti, 2005 : 51 ; traduit et adapté par nos soins).	160
Tableau 8 : Le nombre d’enseignants et d’enquêtes effectuées, ainsi que le temps d’observation sur les trois terrains de recherche.	259
Tableau 9 : Les postures enseignantes et gestes professionnels selon Dominique Bucheton (Bucheton, 2009).	279
Tableau 10 : Les signes utilisés pour la transcription des entretiens.	282
Tableau 11 : Les profils des 16 enseignants français, répondants au questionnaire (en gris les 6 enseignants choisis pour l’analyse des entretiens, cf. chapitre 8.1).	285
Tableau 12 : Les profils des 17 enseignants italiens, répondants au questionnaire (en gris les 6 enseignants choisis pour l’analyse des entretiens, cf. chapitre 8.2).	287
Tableau 13 : Les profils des 20 enseignants polonais, répondants au questionnaire (en gris les 6 enseignants choisis pour l’analyse des entretiens, cf. chapitre 8.3).	290
Tableau 14 : Le temps d’observation dans les classes des enseignants choisis pour l’analyse (cf. chapitre 8)...	292
Tableau 15 : Le nombre de cours observés dans chaque pays (en nombre d’heures d’observation).	297
Tableau 16 : Le nombre d’enseignants et de questionnaires remplis dans les trois établissements des trois pays de la recherche (France, Italie, Pologne).	302
Tableau 17 : Les réponses aux questions 11A, B, C des enseignants français . (En gras, les quatre enseignants qui ont été interviewés et dont les propos seront analysés dans le chapitre suivant).	307
Tableau 18 : Les réponses aux questions 11A, B, C des enseignants italiens. (En gras, les trois enseignants qui ont été interviewés et dont les propos seront analysés dans le chapitre suivant).	307
Tableau 19 : Les réponses aux questions 11 A, B, C des enseignants polonais . (En gras, les deux enseignants qui ont été interviewés et dont les propos seront analysés dans le chapitre suivant).	308
Tableau 20 : Les réponses à la question 17 sur les langues parlées par les élèves.	316
Tableau 21 : Les résultats de la question 29 (en gras, les résultats les plus élevés).	322
Tableau 22 : Les résultats des références aux langues-cultures (Q25A et Q26A) (en gras, les résultats qui représentent une majorité dans le pays).	330

Tableau 23 : Les enseignants français choisis pour l'analyse des entretiens.....	345
Tableau 24 : Le nombre d'heures d'observations dans les classes des enseignants français choisis pour l'analyse des entretiens.....	346
Tableau 25 : La synthèse des pratiques des enseignants français.....	408
Tableau 26 : Les approches, méthodes, gestes et postures des enseignants français.....	409
Tableau 27 : Les enseignants italiens choisis pour l'analyse des entretiens.....	413
Tableau 28 : Le nombre d'heures d'observations dans les classes des enseignants italiens choisis pour l'analyse des entretiens.....	414
Tableau 29 : La synthèse des pratiques des enseignants italiens.....	461
Tableau 30 : Les approches, méthodes, gestes et postures des enseignants italiens.....	462
Tableau 31 : Les enseignants polonais choisis pour l'analyse des entretiens.....	466
Tableau 32 : Le nombre d'heures d'observations dans les classes des enseignants polonais choisis pour l'analyse des entretiens.....	467
Tableau 33 : La synthèse des pratiques des enseignantes polonaises.....	521
Tableau 34 : Les approches, méthodes, gestes et postures des enseignantes polonaises.....	523
Tableau 35 : Les postures des enseignants (en gras : les pratiques en lien avec les disciplines enseignées. ; la lettre S indiquent des pratiques plurielles spontanées ; la lettre P les pratiques plurielles planifiées et la lettre A : les pratiques absentes).	536
Tableau 36 : Les principales recommandations ministérielles régissant la scolarisation des ENA dans les trois pays.	547
Tableau 37 : Les modes de désignation des ENA au début du projet (septembre 2017) et à la fin du projet Parlangues 2 (juin 2018).	562

Index des abréviations et acronymes

- CARAP** : *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CoE, 2012)
- CASNAV** : Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
- CECRL** : Cadre européen commun de Références pour les langues
- CoE** : Conseil de l'Europe
- CE** : Commission européenne
- DALF** : Diplôme approfondi en langue française (C1 et C2)
- DDLC** : didactique des langues-cultures
- DELF** : Diplôme d'études en langue française (A1 à B2)
- EANA** : Elève.s Allophone.s Nouvellement.s Arrivé.e.s (dénomination des élèves en France)
- ENA** : élève.s nouvellement arrivé.e.s (notre appellation des élèves immigrés nouvellement arrivés dans les trois pays)
- EILE** : Enseignements internationaux de langues étrangères (anciennement ELCO)
- ELCO** : Enseignement de langue et culture d'origine (jusqu'à 2016)
- EURYDICE** : Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
- FLE** : Français Langue Etrangère
- FLM** : Français langue maternelle
- FLS** : Français langue seconde :
- FLSco** : Français langue de scolarisation
- FL2** : notre dénomination du *Français Langue 2*
- GISCEL** : Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (fr. Le Groupe d'intervention et d'étude dans le champ de l'éducation linguistique)
- IIE** : notre dénomination de l'*Italien Langue Etrangère*
- ILM** : notre dénomination de l'*Italien Langue Maternelle*
- IL2** : notre dénomination de l'*Italien Langue 2*
- LC1** : Langue.s Culture.s Première.s
- NAI** : it. Nuovo Arrivati in Italia (fr. nouvellement arrivés en Italie), dénomination des élèves immigrés nouvellement arrivés en Italie
- NSA** : **élèves** *Non Scolarisés Antérieurement*
- OCDE** : Organisation De Coopération Et De Développement Economiques

PAF : Plan Académique de Formation en France

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PLE : notre dénomination du *Polonais Langue Etrangère*

PLM : notre dénomination du *Polonais Langue Maternelle*

PL2 : notre dénomination du *Polonais Langue 2*

REP/+ : Réseau d'Education Prioritaire (anciennement ZEP)

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (en France)

UPE2A-NSA : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants Non Scolarisés Antérieurement (en France)

INTRODUCTION

L'idée de comparer les pratiques des enseignants auprès des élèves nouvellement arrivés (désormais ENA)

¹ a surgi lors de mes expériences en tant qu'enseignante en France, en Italie et en Pologne. En effet, les collègues me demandaient souvent : « comment accueille-t-on les élèves migrants à l'école française ? » ou encore « comment fait-on en Italie pour enseigner la langue de l'école ». Il nous a semblé intéressant de trouver des réponses à leurs interrogations et de partager les solutions existantes dans d'autres pays. La comparaison des mesures mises en place dans ces trois systèmes scolaires européens nous a permis d'entrer dans une démarche réflexive sur leur fonctionnement.

L'arrivée des ENA plurilingues et pluriculturels dans les classes devient un nouveau défi pour les enseignants de toutes disciplines, mais aussi pour les systèmes scolaires (OCDE, 2016a&b ; Eurydice, 2019). Car, aujourd'hui, l'inclusion scolaire est question vive en éducation, qui fait débat. Elle désigne « l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009 : 82). Pourtant, elle émerge à des moments différents de l'histoire éducative des trois pays sur lesquels porte cette recherche : dans les textes ministériels italiens, elle voit le jour dès les années 1970 (Feyfant, 2016), en Pologne les premières classes d'intégration apparaissent dans les années 1990 (Baraniewicz, 2009), tandis qu'en France, l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires débute en 2013 avec la loi d'orientation et de programmation de l'école. Dans ces circonstances, surgissent différentes mesures à destination des ENA en matière d'enseignement de la langue d'accueil qui devient leur langue seconde (désormais L2) car la non-maitrise de celle-ci à leur arrivée est souvent considérée comme un handicap (Klein & Sallé, 2009 ; Armagnague-Roucher *et al.*, 2018). De ce fait, ces élèves sont considérés comme des « allophones » (en France) voire des « étrangers » (en Italie ou en Pologne) ce qui fait oublier qu'ils sont avant tout plurilingues en devenir. En effet, les textes officiels des pays ne mentionnent pas systématiquement les préconisations européennes qui soulignent à la fois l'importance de la prise en compte des savoirs et des savoir-faire des langues-cultures premières (désormais LC1) des élèves (Cummins, 2011 ; Candelier *et al.*, 2012 ; Beacco *et al.*, 2016 ; entre autres), et la

¹ Dans les trois pays de notre recherche, différentes appellations de ces élèves existent. Nous utilisons tout au long de cette thèse le nom commun « élève.s nouvellement arrivé.e.s », (ENA).

diversité de leurs ressources. Ainsi, les auteurs du *Cadre des Références pour les Approches Plurielles des langues et des cultures* (désormais CARAP, Candelier *et al.*, 2012), qualifient d'« hétérogène » le plurilinguisme pratiqué par les individus, et insistent sur la nécessité d'une standardisation des pratiques enseignantes en faveur du plurilinguisme, notamment par le biais des curricula (Beacco, Byram, *et al.*, 2016 ; Candelier & Schröder-Sura, 2012). En effet, l'éducation plurilingue et interculturelle peut se comprendre très différemment selon les publics, les objectifs éducatifs et les représentations sociales des langues en présence (Moore, 2006 ; Castellotti, 2008).

C'est la raison pour laquelle, la visée principale de cette thèse consiste à documenter, comparer, et partager, les pratiques enseignantes auprès des ENA plurilingues et pluriculturels. Par cette recherche, nous souhaitons apporter de nouvelles connaissances scientifiques en prenant en considération la parole et les savoirs des enseignants en tant qu'experts jusqu'à lors peu analysés (Beacco, 2011). Les questionnements des praticiens devront donc être contextualisés afin d'« attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ » (Blanchet, 2000 [2012] : 5). Enfin, les enseignants sollicitent des réponses politiques concrètes, il semblerait qu'une approche comparée des systèmes éducatifs pourrait aider à les apporter (Groux *et al.*, 2002 ; Meuris, 2008 ; entre autres).

Ce projet de recherche doctorale a suscité l'intérêt des chercheurs, tout d'abord de mes deux directeurs : Mehmet-Ali Akinci et Véronique Miguel Addisu, puis, de la directrice du projet GRR Didacfran, Sophie Briquet-Duhazé². Par conséquent, nous avons pu bénéficier d'une allocation doctorale de la région Normandie pendant les trois premières années de notre thèse. Il est certain que sans cette subvention, une recherche de telle envergure avec une importante implication personnelle et financière n'aurait pas pu se faire.

²Ce projet de recherche, dirigé par Sophie Briquet-Duhazé, (HDR sciences de l'éducation, Inspé, Académie de Rouen) consistait à mobiliser le personnel de l'Éducation nationale afin de promouvoir le lien entre recherche et pratique de terrain en didactique du français, par la proposition de l'outil informatique contribuant à la formation. Il a été soutenu par la région Haute-Normandie et l'Inspé de l'académie de Rouen. A la suite d'une double enquête (questionnaires et entretiens) relevant les besoins des enseignants de l'école primaire en matière d'informations et d'outils pédagogiques issus des ressources sur Internet, l'équipe a coconstruit le site pédagogique (<https://didacfran.univ-rouen.fr>) auquel nous avons pu contribuer.

Origine du projet³

Le plurilinguisme m'a toujours paru fascinant, extraordinaire, mais inatteignable. Je suis née en Pologne, pays dans lequel la majorité des enfants baignait dans une idéologie monolingue. Pourtant, en grandissant dans une région bilingue, la Kachoubie, j'ai toujours entendu des propos ambigus qui m'ont fait comprendre qu'il existait un conflit linguistique entre la langue polonaise et la langue kachoube. Très vite, j'ai également été influencée par les représentations sociales sur les langues et leurs statuts. En Pologne, l'allemand était la « langue de l'ennemi » comme disait ma grand-mère paternelle, mais c'était aussi la « langue de scolarisation » de ma grand-mère maternelle. Le russe était la langue des communistes et en même temps, la langue apprise à l'école par mes parents. C'était aussi celle qui permettait d'entrer dans l'intercompréhension avec les voisins slaves. Le kachoube était la langue régionale moquée, mais comprise par mes proches. Finalement, c'est par le biais du chant que j'ai commencé mon aventure avec le plurilinguisme : j'ai appris à chanter à l'école de musique avec le latin, l'allemand, l'anglais, le suédois, l'ukrainien, l'italien, le français, le kachoube. Ce travail musical était toujours accompagné d'exercices pointus sur la prononciation et sur la compréhension du texte chanté. A l'école, j'ai aussi pris le goût de l'apprentissage des langues grâce à des approches didactiques et des gestes professionnels propres à mes enseignants, que désormais je peux identifier et décrire en termes didactiques. Mon enseignante de polonais prenait toujours le temps de m'expliquer les constituants des phrases complexes. Pendant mes cours particuliers d'anglais, l'enseignant savait me faire parler dans cette langue que je détestais au départ. Enfin, l'enseignante de français m'a fait aimer la langue de Molière en utilisant les gestes de pilotage souples et adaptés, en créant l'atmosphère propice dans sa classe et en étayant des savoirs et savoir-faire linguistiques sans jugement et avec beaucoup de patience. Mais surtout, les deux enseignants (d'anglais et de français) utilisaient des gestes de tissage qui consistaient à comparer les langues et les cultures que je découvrais.

Ces expériences ont tout d'abord inspiré mon souhait de devenir enseignante de français langue étrangère dans plusieurs pays européens. A la suite d'un séjour de fille au pair en France (2003/2004), j'ai commencé mes études universitaires en Licence de Français Langue Etrangère (FLE) au Collège de formation des maitres à l'Université de Gdansk en Pologne (2004/2005). Cependant, le manque de pratique de la langue au quotidien m'a incité à poursuivre mes études en France, à l'université de Rouen en Licence de Lettres Modernes, puis en Master Diffusion

³ Dans cette sous-partie plus personnelle de notre parcours, nous faisons le choix d'utiliser la première personne du singulier.

du français (2008-2010). Pendant cette période, j'ai pu acquérir des expériences dans l'enseignement du FLE auprès des étudiants ERASMUS et dans le cadre des séjours linguistiques d'été pour les enfants néerlandophones en Belgique. J'ai aussi enseigné le FLE et le polonais langue étrangère dans une école d'ingénieurs. Cette dernière expérience m'a encouragé à effectuer une recherche en linguistique polonaise dans le cadre d'une maîtrise en langues slaves à l'Université Paris-Sorbonne IV (2010/2011). A la suite, j'ai obtenu un poste d'assistante pédagogique pour les ENA dans un collège à Val-de-Reuil. Ce premier contact avec ce public m'a permis de constater que le plurilinguisme est hétérogène et que les représentations des langues des enseignants et des élèves influencent les apprentissages. Ensuite, je suis partie effectuer un an de stage en tant qu'assistante du FLE dans le cadre du projet européen Comenius dans deux collèges à Udine en Italie (2011/2012). Les ENA rencontrés sur place et les questions posées par les enseignants italiens m'ont fait réfléchir aux similitudes et différences concernant l'inclusion de ces élèves dans les systèmes scolaires, mais aussi leur appropriation de la L2. Pendant les trois ans qui ont suivi (2012-2015), j'ai enseigné en Espagne et en Pologne auprès d'étudiants et d'élèves motivés, issus de classes sociales dites favorisées où le plurilinguisme était valorisé. Et finalement, deux formations suivies à Varsovie, une sur l'inclusion des ENA et l'autre sur les approches plurielles, m'ont incité à entreprendre le projet de recherche sur les pratiques adaptées à ce public.

In fine, ces expériences ont non seulement nourri ma réflexion de jeune chercheuse en didactique des langues, mais aussi de formatrice. En effet, pendant mon parcours de doctorante, j'ai eu la chance d'intervenir dans le cadre du Plan académique de formation (PAF) auprès de mes directeurs de thèse. Aujourd'hui, mon implication s'inscrit dans le cadre universitaire en tant qu'ATER à l'Inspé de l'académie de Créteil (Université Paris-Est-Créteil).

Hypothèses, objectifs et questions de recherche

Sur le plan scientifique, la diversité des enseignants et des expériences dans différents pays qui nous ont finalement rendue plurilingue a été à l'origine de ce projet doctoral. Par conséquent, notre souhait était d'étudier les convergences et les divergences entre les langues et ses didactiques dans l'objectif de réfléchir à des solutions permettant d'aller vers une éducation plus égalitaire, plus équitable et plus respectueuse des connaissances et des compétences linguistiques et culturelles de chacun.

Nous avons choisi de nous concentrer sur les enseignants du second degré parce que nous avons observé leurs relations avec les jeunes adolescents lors de nos précédentes expériences. Relations qui sont parfois compliquées du fait qu'à l'adolescence, l'identité est en construction et en perpétuelle remise en question (Erikson, 1972), d'autant plus chez les jeunes venus d'ailleurs qui se construisent dans différentes langues-cultures (Moro, 2002, 2010).

Notre première recherche sur le terrain français a été effectuée dans le cadre d'un Master recherche à l'université de Rouen-Normandie (2015/2016). Cette étude exploratoire menée auprès des enseignants du second degré travaillant avec les ENA en France avait pour objectif de savoir si les pratiques déclarées des enseignants étaient en adéquation avec les propositions du CARAP. Le cas échéant, en quoi ces pratiques ressemblaient-elles aux quatre approches plurielles⁴ (Candelier *et al.*, 2012), et de quoi dépendait leur mise en place ?

Les résultats issus de cinq entretiens semi-directifs avec les enseignants français étaient étonnants : les pratiques enseignantes étaient pluriculturelles plutôt que plurilingues. De plus, leur grand défi des enseignants était l'enseignement de la langue de scolarisation : ils déploraient le manque d'outils didactiques, de formations et de concertation avec d'autres collègues à ce sujet. La conclusion de ce mémoire de master nous a permis de comprendre que la prise en compte des langues-cultures premières (désormais LC1) des élèves dépendait de trois facteurs complémentaires : premièrement les biographies langagières des enseignants, deuxièmement, leurs formations initiales et continues, et troisièmement, leurs expériences professionnelles (Jaskuła, 2016). Mais comment ces facteurs s'articulent-ils pour l'enseignant et dans la classe ? Sont-ils propres à un contexte scolaire ? à un pays ?

Cette recherche, menée jusqu'alors sur l'exemple français, a laissé présager qu'une étude comparative apporterait des connaissances fines utiles pour réfléchir à l'efficacité de pratiques enseignantes permettant le développement des compétences en L2 en appui des L1. Ces intuitions rejoignent nombre de travaux actuels en didactique des langues-cultures (Auger, 2005, 2010 ; Moore, 2006 ; Hélot et Young, 2006 ; Hélot, 2007 ; Clerc, 2008 ; Cummins, 2011 ; 2014 ; Pugliese, 2005 ; Favaro, 2008, Kotarba-Kańczugowska, 2015, entre autres).

Cependant, notre expérience d'enseignante dans différents pays (en France, en Belgique, en Italie, en Espagne et en Pologne), nous faisait penser que les enseignants français avaient de nombreux points communs avec d'autres. Nous avons fait l'hypothèse qu'il était possible d'identifier des facteurs propres aux enseignants dans différents systèmes éducatifs, et dans des sociétés contrastées sur le plan linguistique. Car, nous le savons, les démarches choisies varient

⁴ Pour rappel, il s'agit de l'approche d'éveil aux langues, d'intercompréhension entre les langues parentes, de la didactique intégrée de langues et de l'interculturel.

selon les contextes sociolinguistiques et éducatifs au sens large, mais aussi selon les aménagements linguistiques des États. Enfin, il s'agit d'examiner si les préoccupations des enseignants français sont similaires dans d'autres pays européens (en Italie et en Pologne) et si les mêmes phénomènes resurgissent dans ces contextes. Dans ce sens, la comparaison des pratiques enseignantes aide à comprendre les convergences et les divergences (Groux *et al.*, 2002 ; Meuris, 2008) de ces trois systèmes éducatifs distincts. L'originalité de cette recherche consiste à comparer des pratiques et des recommandations didactiques à trois niveaux (Bronfenbrenner, 1979 ; Desjeux, 2004 ; Cambra & Cavalli, 2008 ; Eurydice, 2019) :

- Au niveau macro : les enjeux des politiques linguistiques et éducatives des pays,
- Au niveau méso : l'impact de l'environnement propre à l'établissement
- Au niveau micro : les poids des pratiques enseignantes en classe.

Une analyse transversale de ces différents éléments pourra aussi mettre en regard les pratiques et les orientations du Conseil de l'Europe. En effet, la recherche sur les trois terrains doit permettre de voir si les pratiques enseignantes correspondent aux préconisations européennes concernant les approches plurielles et interculturelles (Candelier *et al.*, 2012).

Notre recherche vise *in fine* à identifier ce que constitueraient les facteurs d'efficacité et de faisabilité de ces approches dans différents contextes (Byram, 1999) dans lesquels on accueille les ENA. D'une part, il s'agit de réfléchir aux outils pour l'enseignement d'une langue seconde (désormais L2) et, d'autre part, de décrire les pratiques et les gestes incluant les langues-cultures de ces élèves dans les apprentissages. Ainsi, par le biais des questionnaires et des entretiens avec les enseignants, nous réfléchirons à la problématique suivante :

Dans quelle mesure les pratiques contextualisées des enseignants s'appuient-elles sur les langues-cultures premières des élèves nouvellement arrivés pour faciliter leur inclusion et leurs apprentissages en L2 ?

Pour ce faire, nous verrons que l'analyse des pratiques déclarées des enseignants accueillant des ENA, permet de réfléchir aux conditions de la mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle qui accompagne l'apprentissage de la L2 et en L2. Les questionnements concernant l'impact des représentations sociolinguistiques, des formations professionnelles et des expériences des enseignants aident à éclaircir les différents contextes d'enseignement. Les questions et les hypothèses accompagnant notre problématique sont les suivantes :

- 1) Comment les enseignants tentent-ils d'inclure les ENA dans les apprentissages scolaires en L2 ?

Notre enquête exploratoire a permis de poser la première hypothèse de recherche qui indique que certains enseignants se préoccupent de l'enseignement-apprentissage de la L2 quand d'autres laissent ce problème aux collègues – enseignants de lettres, en considérant que ces élèves sont « *en difficulté de langage* » (Thamin, 2015 : 141). Il semblerait que les approches en classe diffèrent selon les doxas pédagogiques (Perrenoud, 1995 ; Bernstein, 1996 ; Meirieu, 2000) : soit ils préfèrent inclure les ENA dans les projets de classe, soit ils recourent à la pédagogie différenciée. Mais, ces approches et les méthodes varient probablement aussi selon les contextes d'enseignement, tous marqués historiquement (Meuris, 2008 ; Blanchet, 2016). Elles dépendent notamment des représentations des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme de ces élèves (Castellotti & Moore, 2005 ; Moore, 2006 ; Hélot, 2007).

- 2) Comment les enseignants s'appuient-ils sur les compétences plurilingues et pluriculturelles des ENA pour favoriser l'apprentissage des L2 ?

De nombreuses recherches ont signalé que les représentations des enseignants face au plurilinguisme sont hétérogènes. En France, comme ailleurs, certains enseignants mettent en place des pratiques s'appuyant sur le plurilinguisme des élèves. Selon d'autres, c'est une question encore sensible, car elle remet en question les savoirs et savoir-faire des enseignants, lorsqu'ils ne connaissent pas ces langues (Candelier, 2003 ; Hélot, 2007 ; Simon *et al.*, 2015, entre autres). Cette insécurité semble venir d'une perte de pouvoir de l'enseignant aux yeux des élèves. L'hypothèse 2 concerne donc la posture des enseignants face aux pratiques qu'ils mobilisent. A cet égard, on tentera d'observer si les enseignants ont une posture allant vers la l'« empowerment » des élèves (Cummins, 2000 ; Hélot, 2007 ; Auger, 2010), c'est-à-dire, s'ils valorisent leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être préalables en LC1 des élèves. Il s'agira de trouver quelques bribes des pratiques permettant de le faire, comme la comparaison entre les langues-cultures (Auger, 2005 ; 2010), l'étayage des apprentissages de la L2 (Bucheton & Sallé, 2009 ; Cummins, 2011), ou encore le « translanguaging » en classe (García, 2008 ; García & Wei, 2014 ; Young & Mary, 2016 ; Miguel Addisu, 2020). En outre, dans la lignée des travaux européens (Candelier *et al.*, 2012), nous souhaiterions étudier comment les quatre approches plurielles sont mises en œuvre par les enseignants dans les classes. Cette démarche permettra de réfléchir à l'impact de ces approches pour la construction d'une compétence plurilingue (Coste, Moore, Zarate, 1997) et d'une compétence interculturelle de tous les élèves, futurs acteurs et citoyens sociaux (Starkey & Byram, 2003).

- 3) Dans quelle mesure les pratiques des enseignants dépendent-elles des politiques linguistiques et éducatives ainsi que des recommandations institutionnelles sur l'inclusion des ENA (lois, programmes) dans les trois pays ?

La troisième hypothèse, issue de notre première enquête, indique qu'en général les enseignants sont au courant des lois et des programmes ministériels, concernant l'école inclusive par exemple (Jaskula, 2016). En revanche, ils ignorent les conseils didactiques (comme celles du site Eduscol) à propos des pratiques à adopter avec les ENA et se sentent démunis (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018). Par ailleurs, il apparaît que les recommandations concernant l'enseignement de la langue de scolarisation sont encore trop modestes. Enfin, en France au moins, les textes officiels ne parlent que très rarement de l'éducation plurilingue et interculturelle promue par les directives européennes (Hélot, 2007 ; Coste, 2008 ; Auger, 2010). C'est pourquoi nous tenterons d'analyser le discours des enseignants par rapport aux préconisations ministérielles concernant l'inclusion des ENA en classe ainsi que les politiques linguistiques et éducatives qui guident leurs pratiques.

- 4) Dans quelle mesure les pratiques et gestes pédagogiques dépendent-ils des contextes sociaux des pays et des expériences plurilingues et pluriculturelles des enseignants ?

Certes, les pratiques des enseignants dépendent des contextes de chaque pays et des cultures (Chiss & Cicurel, 2005). Nous supposons que les biographies langagières des enseignants et leurs expériences concernant l'appropriation d'autres langues construisent leur posture envers les langues-cultures de l'Autre. Par conséquent, elles vont influencer sur leurs pratiques didactiques (Molinié, 2006 ; Bretegnier, 2009 ; Huver & Molinié, 2009 ; Molinié *et al.*, 2010 ; Thamin & Simon, 2010), tout comme leurs expériences d'enseignement qui sont liées à leurs cultures éducatives (Cortier, 2005). Celles-ci font partie de leur « habitus » et *a fortiori* impactent leurs gestes professionnels, ce qui selon Pierre Bourdieu (1980) fait d'eux non pas des acteurs, mais plutôt des « agents sociaux ». Il s'agit là d'une hypothèse qui prétend parler des représentations des enseignants socialement construites. Mais, nous nous poserons également la question de leur évolution à travers leurs expériences professionnelles auprès des élèves plurilingues.

- 5) Dans quelles mesures les pratiques enseignantes dépendent-elles des formations suivies sur l'inclusion des ENA, leur bi-plurilinguisme, ainsi que sur l'enseignement de la L2 ?

Notre première enquête en France, et les recherches portant sur la formation des enseignants (Bigot & Cadet, 2011 ; Chnane-Davin, 2011), mettent en évidence que les enseignants ayant suivi les formations en didactique des langues étrangères ou secondes (désormais DDLES) savent mieux adapter leurs pratiques auprès des ENA et ont une conscience des enjeux et des difficultés liées à l'apprentissage d'une L2 (Jaskula, 2016). Les enseignants formés semblent mieux comprendre les élèves plurilingues migrants dans leur globalité. *In fine*, ces savoirs didactiques et pédagogiques pourront influencer les représentations des enseignants et leurs pratiques en classe, ce qui contribuera à la réussite de ces élèves en langue de scolarisation. A cet égard, nous pourrions réfléchir à la question du poids des recherches en DDL sur les formations dans chacun des pays. Nous tentons de savoir si celles-ci apportent des réponses palliant le manque d'outils didactiques, si elles aident à mettre en place de nouveaux gestes et pratiques, si elles permettent de comprendre les besoins des ENA et si elles montrent comment les évaluer. Nous souhaitons analyser si celles-ci sont aussi le moyen de sensibiliser les enseignants aux besoins spécifiques des ENA et à l'intérêt des approches plurilingues et interculturelles.

Plan de notre thèse

La première partie de la thèse porte sur les aspects épistémologiques, contextuels et théoriques qui guident notre recherche. Elle est composée de cinq chapitres.

Le chapitre 1 est divisé en trois parties et présente la méthodologie basée sur quatre approches : comparative, contextualisée sur les échelles, macro, méso, micro ; approche quantitative et enfin ethnographique. La deuxième partie explique la construction de notre posture de chercheuse et enfin, la troisième propose de faire le point sur notre connaissance des langues choisies pour cette recherche.

Le chapitre 2 aborde notre sujet du point de vue macro, à savoir comparer les performances des élèves issus de l'immigration dans nos trois pays selon le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (désormais PISA) de l'OCDE⁵. L'analyse des données issues de cette enquête (PISA, 2012 et 2015) permet de relever les facteurs internes (individuels) et externes (socio-éducatifs des systèmes) influant sur les résultats de ces élèves, et par conséquent, sur l'équité de ces systèmes. Cette comparaison permet de percevoir le type

⁵ L'Organisation de coopération et de développement économiques est une organisation internationale d'études économiques.

d'élèves accueillis dans ces trois pays, ainsi que de saisir les principales convergences et divergences des systèmes éducatifs concernant l'égalité des chances de réussite pour tous les élèves.

Le chapitre 3 décrit les trois contextes : français, italien et polonais. Tout d'abord, il met en relief les principales informations historiques et statistiques concernant les élèves issus de l'immigration. Ensuite, il vise à détailler les trois dispositifs d'accueil et de scolarisation des ENA dans ces trois systèmes scolaires européens. Pour finir, on y interroge la préparation des enseignants c'est-à-dire leurs formations initiales et continues au sujet de cet accueil et de l'inclusion de ce public.

Le chapitre 4 aborde les éléments théoriques du point de vue historique montrant la construction des didactiques des langues maternelles, étrangères et enfin, la plus récente didactique des langues secondes, en France, en Italie et en Pologne. L'explication des spécificités linguistiques, sociolinguistiques de chaque langue doit aider à comprendre les objectifs et les orientations didactiques de la langue de scolarisation pour la formation des enseignants. Elle montre également comment les didactiques des L2 ouvrent des pistes de réflexion sur la prise en compte des L1 des élèves.

Le chapitre 5 compte trois parties qui présentent des notions et concepts essentiels pour notre étude. Tout d'abord, il s'agit de questionner le terme du plurilinguisme, les statuts des langues, les représentations sociales du bilinguisme et sa vision dichotomique afin de comprendre leur impact sur les acteurs sociaux. Ensuite, on s'intéresse à la construction de la compétence plurilingue, sa définition, ses caractéristiques telles que les transferts entre la L1 et les L2 aussi dans la perspective du développement des compétences plurilittéraciques.

La deuxième partie de la thèse expose la méthodologie de notre recherche, les analyses de nos données, ainsi que la discussion de nos résultats et les perspectives pour la formation des enseignants. Elle est composée de 4 chapitres :

Le chapitre 6 présente la méthodologie *in situ* à savoir, les établissements de nos trois enquêtes, le protocole mis en place, le questionnaire et ses thématiques, la manière de saisir les données, ainsi que les enseignants enquêtés. Pour finir, il est question d'expliquer les types et le rôle des observations effectuées sur le terrain et leur traitement dans notre étude.

Le chapitre 7 analyse les données issues des questionnaires soumis aux enseignants. Y sont abordées les principales caractéristiques des enseignants telles que les formations suivies sur les problématiques des ENA, leurs biographies langagières et culturelles, leurs connaissances des LC1 des élèves. En outre, on y étudie leurs approches et méthodes

d'enseignement pour réfléchir à la question des doxas didactiques prépondérantes selon les disciplines. Et enfin, il étudie les exemples des pratiques en lien avec les LC1 des élèves.

Le chapitre 8 est divisé en trois parties : 8.1, analyse des entretiens de six enseignants français, 8.2, analyse des entretiens de six enseignants italiens et 8.3, analyse des entretiens de six enseignants polonais. Pour chaque enseignant, il s'agit tout d'abord, de présenter sa biographie langagière et professionnelle, ensuite d'étudier ses pratiques en lien avec la L2 et sa discipline, puis d'analyser les pratiques en lien avec les langues ou avec les cultures et enfin, celles dites interculturelles.

Le chapitre 9 est consacré à la discussion de nos données en lien avec le cadre macro, méso, micro, ainsi qu'à la réflexion autour de la formation contextualisée des enseignants et des contenus qui tenteraient d'amorcer une éducation plurilingue et interculturelle.

La conclusion de cette thèse répond aux questions de recherches posées ci-dessus et synthétise les résultats de nos analyses. Elle permet également de relever les limites de notre travail et aborder les perspectives de recherches à venir.

PREMIERE PARTIE

Le cadrage épistémologique, contextuel et théorique de la recherche

A tutti i livelli si constata che una didattica sbagliata può cristallizzare le diversità in diseguaglianza e le distanze in fossati incolmabili e svantaggi. Ma è anche documentato che una didattica consapevole può trasformare diversità e distanze in fattori di arricchimento delle comuni capacità linguistiche (Tullio de Mauro, 1994 : 155)

On constate à tous les niveaux qu'une mauvaise didactique peut cristalliser la diversité en inégalité et les distance en fossés infranchissables et inconvenants. Mais il est également prouvé qu'une didactique consciente peut transformer diversité et distance en facteurs d'enrichissement des capacités linguistiques communes (Traduction Pierre Escudé, 2019 : 224)

Chapitre 1 : Positionnement épistémologique

Dans ce chapitre, nous souhaitons exposer le positionnement épistémologique qui doit mettre en évidence notre vision de cette recherche. L'objectif est d'appréhender notre objet d'étude concernant l'enseignement auprès des ENA. Il se caractérise par sa complexité (Morin, 2000) du fait des plusieurs contextes observés et de sa transdisciplinarité.

Tout d'abord, il s'agit d'expliquer la raison pour laquelle nous inscrivons notre étude dans deux domaines de recherche : la didactique des langues-cultures et les sciences de l'éducation. Ensuite, nous présentons les quatre approches méthodologiques qui guident notre recherche : l'approche comparative des systèmes et des pratiques dans les trois pays européens, sur l'approche contextualisée à trois niveaux : macro méso et micro, l'approche mixte qualitative et quantitative ainsi que l'approche ethnographique. Enfin, nous abordons les questions d'éthique et d'objectivité sur lesquelles se construit notre posture de chercheure.

1.1. Quels domaines de recherche ?

Dans un premier lieu, notre recherche s'inscrit dans les champs de la didactique des langues-cultures et celui de l'éducation comparée. La langue est souvent définie comme un instrument de communication d'une même communauté, elle peut être écrite ou parlée et comprendre plusieurs variétés, souvent sources d'ambiguïté (Dubois *et al.*, 2001). Le lien langue-culture est ancien dans l'histoire d'enseignement des langues, mais il est perçu sous un nouvel angle à partir des années 1970 avec les études sur les interactions sociales (Goffman, 1967 ; Gumperz, 1982) et l'émergence de l'approche communicative (Hymes, 1972). Depuis la sortie du Cadre Européen des références pour les langues (CECRL, 2001), la relation intrinsèque entre la langue et la culture est bel et bien approuvée. Les compétences culturelle et interculturelle deviennent d'ailleurs les principaux sujets qui préoccupent les didacticiens des langues-cultures. Cette culture peut être comprise dans sa dimension individuelle : « la culture ne s'exprime pas seulement dans les différences de croyances, de valeurs, de normes et de modes de vie du groupe, mais aussi au niveau de l'individu, dans ses façons de penser, de sentir, d'établir la communication » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989 : 14). La didactique des langues-cultures manifeste alors une ouverture vers la pluralité des langues et des cultures, autrement dit vers le plurilinguisme et le pluriculturalité (Spaëth, 2014). Or nous verrons aussi

que la culture comprend une dimension idéologique forte qui a peu ou prou influencée l'histoire des didactiques des langues dans les trois pays (cf. chapitre 4).

Dans un second lieu, notre étude peut être affiliée au domaine des sciences de l'éducation. Par « l'éducation », on peut comprendre l'action de former une personne dans l'objectif de développer ses facultés intellectuelles, morales ou physiques. La définition de *La ligue internationale d'éducation nouvelle* ajoute que l'éducation renvoie au développement d'un individu et d'un membre d'une société « régie par la solidarité » et dans ce sens on ne peut séparer l'éducation de l'évolution sociale (Mialaret, 2005). C'est la raison pour laquelle dans la logique de complémentarité et de transversalité des savoirs, nous empruntons certains concepts venant des sciences de l'éducation, car ceux-ci nous paraissent utiles pour mieux appréhender les questions d'enseignement.

En outre, l'éducation est souvent liée aux deux termes, celui de la didactique et celui de la pédagogie. Les deux concepts peuvent être appréhendés différemment selon les disciplines dans lesquels on s'inscrit comme la didactique des langues-cultures ou les sciences de l'éducation. Dans cette thèse, nous aurons le souci d'allier ces deux approches saillantes. Notre double positionnement est peut-être dû au contexte polonais dans lequel nous avons commencé notre formation initiale de future enseignante de FLE. En effet, dans ce contexte, le clivage entre la didactique et la pédagogie semble être moindre qu'en France. Les futurs enseignants de langues suivent des enseignements en psychologie, en philosophie ou en pédagogie. Cela nous semble indispensable et indissociable pour mieux appréhender les contextes d'enseignement-apprentissage. Expliquons alors ce que veulent dire pour nous la didactique et la pédagogie.

1.1.1. La didactique et la pédagogie - choix terminologiques

Dans notre recherche, nous choisissons de parler des pratiques enseignantes et non pas de pratiques didactiques ou de pratiques pédagogiques. Ce choix relève de la complexité d'utilisation des termes *didactique* et *pédagogie* en France. En effet, de nombreux chercheurs évoquent le clivage entre les deux concepts en termes de complémentarité ou de tensions (Baillat, 1997). A l'instar de Marguerite Altet (1994 : 17) nous préférons de parler de leur complémentarité :

En réalité, si on peut distinguer des modes de réflexion spécifiques à la didactique et à la pédagogie, il est totalement vain de les opposer : elles ont le même objet : le processus enseigner-apprendre, mais elles l'abordent par des entrées différentes et complémentaires, dans des temps différents, en

considérant les acteurs différemment : l'élève du didacticien, c'est l'apprenant; l'élève du pédagogue, c'est une personne globale; l'enseignant du didacticien, c'est un technicien au savoir et de ses méthodes d'acquisition ; l'enseignant du pédagogue, c'est un médiateur de la relation.

Elle explique alors qu'il s'agit d'angles d'attaque différents, mais que la pédagogie comme la didactique recherchent le processus d'enseignement-apprentissage :

la pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-élève et de l'action de l'enseignant en situation ; la didactique porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant (Altet, 1994 : 6-7).

Ainsi, différents types de relations se cristallisent entre les enseignants, les apprenants et le savoir enseigné⁶. En considérant que chaque enseignant a pour but d'enseigner la ou les disciplines, il est donc à même de partager les savoirs scolaires⁷ avec les instruments et outils qu'il a acquis lors de sa formation. Mais, la manière dont le savoir est enseigné dépend de la relation que l'enseignant noue avec l'élève, de la communication, de la gestion des situations en classe qui sont propres aux compétences d'un pédagogue.

Ceci renvoie à des gestes professionnels appelés aussi gestes pédagogiques de l'enseignant à savoir : étayage, tissage, pilotage, atmosphère (Bucheton & Soulé, 2009) qui permettent d'analyser l'agir de l'enseignant en classe, ou « l'agir professoral » (Cicurel, 2002). Ainsi, notre étude se focalise sur l'analyse des pratiques enseignantes en lien avec le développement des apprentissages en L2 dans différentes disciplines scolaires, pratiques qui prennent en compte le plurilinguisme des ENA en classe donc qui s'inscrivent dans la discipline de didactique des langues-cultures. Mais, elle a aussi pour l'objectif de vérifier comment le développement des gestes pédagogiques aident à s'appuyer sur les compétences plurilingues et

⁶ Ces relations ont été modélisées à travers le *triangle pédagogique* par Jean Houssaye (1982, 1988) faisant référence au domaine des sciences de l'éducation. Ainsi, la relation didactique et l'action d'enseigner se noue entre l'enseignant et le savoir, ensuite la relation d'apprentissage donc de l'action d'apprendre est celle entre le savoir et l'apprenant et enfin, entre l'enseignant et l'apprenant advient la relation pédagogique, l'action de former. Cependant, le didacticien des mathématiques, Yves Chevallard (1985) préfère parler du *triangle didactique* donc de la relation d'apprentissage, d'enseignement et curriculaire (cette dernière entre le savoir et l'enseignant). Ces deux modélisations donnent l'image du débat qui existe en France entre les deux disciplines.

⁷ Michel Develay (1995 : 27) remarque les différences de certains termes en fonction du pays et de la culture : « Les savoirs scolaires sont enseignés à travers des disciplines scolaires. On remarquera que le terme discipline scolaire n'existe pas dans certains pays où l'on parle de branche d'enseignement ou de matière d'enseignement. Serait-ce parce que le mot discipline renvoie aussi à la police des mœurs, à l'idée de punition ? Viserait-on à travers la discipline, comme contenus enseignés, branche de la connaissance, à développer des règles de conduite morales ? Espère-t-on que l'enseignement de contenus de savoirs, par les règles, les normes qui le caractérisent, facilitent une direction morale des esprits ? ». Ces différences de sens de certains termes apparaissent notamment en langue polonaise, dans laquelle on parle plutôt de « matières d'enseignement », plus rarement de « discipline scolaire ».

pluriculturelles des élèves. Dans ce sens, cette recherche se joint au domaine des sciences de l'éducation.

1.1.2. L'apport de la sociolinguistique à la didactique

Selon Louise Dabène (1994), dans la complexité des échanges entre les apprenants et les enseignants apparaissent aussi les différents contextes sociaux de l'école, les pratiques, les représentations, les discours socio-culturels. Ces éléments sont pourtant essentiels dans une situation d'enseignement auprès des ENA où les professionnels sont amenés à prendre en considération les langues et les milieux dans lesquels leurs élèves grandissent.

En didactique des langues-cultures, on s'appuie ainsi sur les apports de la sociolinguistique qui s'intéressent aux pratiques langagières de la société et notamment, celles des élèves au sein de l'école et en dehors de celle-ci. Claude Cortier (2009) rappelle que dans les années 1980, émerge notamment la sociolinguistique scolaire notamment grâce aux apports des travaux de Christiane Marcellesi (1976, 1983, 1986) et Jacques Treignier (1985 ; 1989), elle traite, entre autres, des rapports entre le langage et l'école, puis la famille, des pratiques langagières des apprenants, de l'identité culturelle et linguistique par rapport aux langues régionales ou langues de l'immigration nommées « langues minorées » (Marcellesi, J.B. 1983 : 200).

Dès lors, si on s'intéresse à ces aspects dans le processus d'enseignement-apprentissage, on peut s'inscrire dans l'approche dite sociodidactique :

approche sociodidactique comme une didactique articulée aux contextes, ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variation langagière, linguistique et sociale, aux variétés interlectales et interdialectales, d'autre part, et pour laquelle nous disions que « sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer de façon concomitante (Cortier, 2009 : 110

Cette définition s'inscrit dans l'objectif de notre recherche. Par ailleurs, Claude Cortier revendique une méthodologie contextualisée sur laquelle doit s'appuyer la sociodidactique. Philippe Blanchet (2011 : 463) ajoute à cela des méthodes d'une recherche sociolinguistique telles que : l'observation participante, les questionnaires, les entretiens semi-directifs, mais aussi les biographies langagières ou les observations de pratiques sociales.

Ainsi, la sociodidactique ne se limite pas à étudier la part du langage dans l'enseignement des savoirs disciplinaires, mais elle prend en compte également

l'environnement social de l'élève. Dans le cas des ENA, la sociodidactique a pour l'objectif réfléchi à adapter les pratiques enseignantes vis-à-vis des difficultés qui s'y présentent par exemple celles de l'enseignement-apprentissage de la L2 (Verdelhan-Bourgade, 2002)⁸. Étant donné que les questions du langage concernent toutes les disciplines en termes de traitement de l'information au niveau cognitif, culturel et social, la sociodidactique peut apporter des éléments indispensables pour une meilleure compréhension des situations d'enseignement auprès de ce public ou même de tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés en langue de l'école.

Enfin, le domaine de la sociodidactique est répandu en France alors qu'en Italie, il existe sous le nom de « *educazione linguistica* »⁹. En Pologne, ce champ apparaît encore absent. Nous y reviendrons dans le chapitre 4.

Toujours dans la perspective de complémentarité, nous choisissons une méthodologie basée sur quatre approches que nous présentons par la suite.

1.2. La méthodologie de recherches basée sur quatre approches du terrain

Afin de mener à bien notre travail de contextualisation, nous avons croisé plusieurs démarches méthodologiques. Celles-ci nous ont guidées dans nos analyses en nous permettant de comprendre la complexité de nos questions de recherche. Ladite complexité sera ici comprise au sens donné par Edgar Morin : « il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout (...) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte » (2000 : 43).

Ces différents éléments ont été appréhendés par le biais d'une approche comparative, contextualisée, ethnographique, croisant les analyses quantitatives et qualitatives.

1.2.1. Une approche comparative

La comparaison des pratiques enseignantes auprès des élèves plurilingues et nouvellement arrivés en France, en Italie et en Pologne, nous a paru une approche intéressante

⁸ De ce fait, la sociodidactique de l'école porte une volonté et une nécessité croissante à résoudre plusieurs problèmes comme la question de l'échec scolaire qui est considérée sous l'angle interprétatif, impliqué et interventionniste (Delamotte-Legrand *et al.*, 1997), mais également le problème des violences à l'école et surtout des violences verbales (Auger, Fracchiolla, *et al.*, 2008).

⁹ Nous nous permettons d'utiliser les dénominations en langue d'origine lorsque la transparence lexicale permet de les comprendre facilement.

pour répondre à nos questionnements de recherche. Ces trois pays ont effectivement chacun son propre héritage politique plus ou moins monolingue et long. Nous montrons que la France, ayant une longue expérience dans l'accueil des ENA, se focalise sur les propositions didactiques pour l'enseignement-apprentissage de la L2 et peine à prendre en compte les langues-cultures des ENA. L'Italie se distingue par ses avancées en matière de l'acceptation des variétés linguistiques du pays et la sortie, en 1975, du texte fondateur « *Dix thèses pour l'éducation linguistique démocratique* » du groupe GISCEL¹⁰, dirigé par De Mauro (cf. chapitre 4.3). Pourtant, la didactique qui permet de construire les compétences en langue de scolarisation est encore peu développé (Beacco, 2019). Quant à la Pologne, confrontée à l'immigration des pays voisins, elle veut se concentrer sur une meilleure progression en polonais, mais oublie de s'appuyer sur les connaissances plurilingues et pluriculturelles des ENA.

De ce fait, l'approche comparative de notre thèse a une double facette. D'une part, nous menons la comparaison des pratiques enseignantes dans les trois systèmes scolaires européens distincts. Cela nécessite l'étude des différences et des similitudes des systèmes (Groux *et al.*, 2002 ; Hanhart & Pérez, 2008, entre autres). D'autre part, il s'agit de comparer les pratiques des enseignants de différentes disciplines par rapport à l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation du pays donné. Enfin, relever et comparer les pratiques des enseignants auprès des ENA s'inscrit dans les visées européennes (Eurydice, 2019a) et des réflexions menées par le Conseil de l'Europe et le Centre européen des Langues Vivantes (CELV) de Graz concernant la prise en compte du plurilinguisme des élèves et le développement des compétences interculturelles de tous les individus.

1.2.1.1. Les principes de l'éducation comparée

Dans son *Dictionnaire d'Education comparée*, Dominique Groux (2002) explique que le but de la comparaison n'est pas seulement de découvrir d'autres systèmes ou manières de faire, mais aussi de les améliorer :

L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle est donc pragmatique (Groux, 2002 : 19).

Il s'agit d'analyser les différences entre les systèmes et retenir « ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des

¹⁰ GISCEL : Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (fr. Le Groupe d'intervention et d'étude dans le champ de l'éducation linguistique)

spécificités locales » (Groux, 2002 : 19). C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de comparer l'accueil et la scolarisation des ENA dans trois contextes à la fois semblables, car européens, mais aussi différents, car régis par leurs propres histoires, leurs réalités sociales, et leurs politiques linguistiques et éducatives :

[...] l'éducation comparée essaie d'expliquer pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, en analysant les données rassemblées à la lumière de l'évolution historique des différents systèmes ou en montrant quelle a été l'influence des phénomènes sociaux, économiques, technologiques, religieux et philosophiques, ainsi que des préjugés raciaux et nationaux (Meuris, 2008 : 2).

Le mode opératoire doit s'appuyer sur une double ou, dans notre cas, une triple attention aux objets comparés, ce qui demande une rigueur de l'analyse :

Mais si la comparaison est effectuée de façon rigoureuse, avec des hypothèses rationnelles, des critères objectifs et des conclusions méthodiques, l'observation comparée de réalités éducatives apporte beaucoup plus que l'analyse d'un seul objet. Elle est porteuse de sens (Groux, 2002 : 137).

Cette rigueur de comparaison est essentielle pour notre étude qui veut réfléchir à l'efficacité des pédagogies et des moyens systémiques mis en place afin de mieux accueillir les ENA. Dans ce sens, notre recherche porte une dimension éthique qui consiste à « accroître l'équité des systèmes éducatifs, favoriser l'adhésion à des valeurs fondamentales communes et le respect de la diversité culturelle, promouvoir l'esprit de tolérance et une meilleure compréhension entre les peuples » (Laderrière & Vaniscotte, 2003 : 104). Cette dimension permet une ouverture vers l'autre et dans ce sens, elle participe à la construction d'une perspective interculturelle du chercheur. C'est pour cette raison que nous revendiquons pour la didactique des langues, ce que Georges Meuris (2008) nomme en éducation comparée la « culture de comparaison » :

Ainsi l'éducation comparée revendique-t-elle bien plus qu'une dimension utilitaire qui considère les autres systèmes éducatifs comme des modèles empruntables dans le but de valoriser le sien. Elle a aussi pour vocation d'approcher, pour mieux les comprendre, les valeurs éducatives promues par d'autres systèmes et d'aboutir à la rencontre des individus accueillis dans leurs caractéristiques propres. A la fois chemin de connaissance et de compréhension, ouverture à l'altérité dans le respect mutuel, l'éducation comparée peut dispenser une culture de la comparaison vraiment humaniste (Meuris, 2008 : 4-5).

Ainsi, pour nous, la comparaison des systèmes et des pratiques d'enseignement permet de mieux comprendre et de faire connaître les autres moyens d'agir auprès des ENA. Elle peut alors inspirer à réfléchir à d'autres modes de fonctionnement des dispositifs, de perceptions de l'enseignement et de mise en place des pratiques en classe.

1.2.1.2. La méthode de comparaison des systèmes et des pratiques

Afin de trouver la meilleure méthode pour comparer les systèmes, on peut s'appuyer sur les études en éducation comparée, celles développées aux Etats-Unis depuis les années soixante, et celles en France. Par exemple, les précurseurs américains de cette approche, Franz Hilker, (1964) et George Bereday (1964) proposent quatre étapes de la comparaison, expliquée par Val D. Rust dans le *Dictionnaire de l'Education comparée* (Groux *et al.*, 2002) :

La première est « la description des systèmes éducatifs des pays », la deuxième : « l'interprétation des contextes en termes historique, culturel, social, politique et économique » ; la troisième : « la juxtaposition des phénomènes pédagogiques et contextuels » ; et la quatrième : « leur comparaison desdits phénomènes (Rust, 2002 : 76)¹¹.

C'est la raison pour laquelle, dans la partie théorique de notre thèse, nous présentons plusieurs aspects historiques, socio-éducatifs et sociolinguistiques des pays. Il s'agit, entre autres, de la situation migratoire dans chaque système scolaire et des dispositifs d'accueil et d'inclusion des ENA, mais aussi de la préparation des enseignants à la prise en compte de ces nouveaux élèves. Cette comparaison comprend aussi les aspects pédagogiques et disciplinaires dans les formations, les réflexions sur la didactique de L2, ainsi que sur la place de l'éducation plurilingue dans les trois systèmes. Ces éléments peuvent aider à enrichir et à objectiver les résultats d'une étude qualitative puisqu'ils font comprendre certains phénomènes éducatifs ou didactiques. De ce point de vue, nous sommes d'accord avec l'idée que « pour le comparatiste, [la comparaison] doit s'accompagner d'une réflexion épistémologique, méthodologique et axiologique soutenue pour éviter que le comparatiste en compare rapidement et abusivement que ce qu'il est habitué à catégoriser » (Pons *et al.*, 2017 : 31).

De surcroît, comme remarque à juste titre Dominique Groux (2002), pour comprendre les spécificités des systèmes éducatifs, il est nécessaire de s'appuyer sur l'interprétation sociologique proposée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970). Celle-ci doit permettre « de restituer les chiffres dans leur contexte, et d'apporter les éclairages, les corrections, et les interprétations indispensables », car « ce qui intéresse le comparatiste c'est la position du système éducatif dans le système social » (Groux, 1997 :136).

A ce propos, soulignons que les concepteurs des comparaisons internationales de l'OCDE (comme PISA) trouvent, eux-mêmes, la méthode quantitative insuffisante pour analyser l'efficacité d'un système éducatif. Ils suggèrent de l'accompagner des méthodes qualitatives qui analysent les relations de cause à effet (Groux, 1997). Nous l'évoquerons plus

¹¹ Traduit par nos soins.

amplement dans le chapitre 2, portant sur l'analyse des données issues de l'enquête PISA (OCDE, 2013, 2016, 2017, entre autres). Ce rapprochement des méthodes quanti- et qualitatives souvent pratiqué en éducation comparée (Meuris, 2008) permettra, à nous aussi, de mieux appréhender les spécificités de notre sujet d'étude.

En outre, notre analyse doit s'appuyer sur une approche inductive de comparaison préconisée par George Bereday (1964) qui consiste à commencer par l'observation, puis à passer par la classification des phénomènes observés. Nous souhaiterons relever et classer des convergences et des divergences des systèmes, des attitudes des éducateurs et des élèves, mais surtout des méthodes et pratiques des enseignants issus de différentes disciplines (Meuris, 2008). Par conséquent, nous arrivons à la deuxième facette de l'approche comparative de notre recherche – une didactique comparée qui étudie des objets disciplinaires :

L'étude « du » didactique présentée ici se situe clairement dans le prolongement des travaux conduits dans les différentes didactiques disciplinaires et dans un nécessaire échange avec elles. Nous estimons d'ailleurs qu'il n'y aurait pas place pour une didactique comparée sans didactiques disciplinaires sauf à viser une approche de type « didactique général » qui étrillerait d'emblée la composante spécifique depuis laquelle les comparatistes cherchent à faire émerger les possibles dimensions génériques (Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002 : 73).

En effet, l'un de nos objectifs est d'analyser les pratiques déclarées par les enseignants, que nous essaierons d'interpréter et de comparer pour en dégager « des modalités de transition d'une leçon à l'autre, d'une « matière » à l'autre, d'un savoir à l'autre » (Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002 : 72). Ainsi, repérer, analyser, interpréter et exploiter sont des actions possibles pour pouvoir comparer les objets éducatifs. Cette didactique comparée promue par l'Ecole de Genève privilégie l'approche empirique selon laquelle « la théorie se construit sur les faits, elle vient du terrain, et nécessite ensuite une analyse comparative » (Peyron-Bonjan, 2015 : 73). Il s'agit d'assimiler, et puis de différencier les éléments observés pour arriver à comparer les contextes, sans pour autant les généraliser :

Cette méthode tient compte des observations dans des contextes précis et ne peut aucunement viser à la généralisation. On peut toujours découvrir dans l'empirie des singularités contredisant les observations précédentes. (...). D'ailleurs, le chercheur en appliquant cette méthode comparative ne recherche pas toujours une absolue réplique des faits dans tous les contextes. Néanmoins, il cherche un moyen de découvrir des explications et de prédictions en théorisant l'empirie à l'aide d'un processus de conceptualisation (Peyron-Bonjan, 2015 : 73) ?

En effet, comme remarquent certains chercheurs (Groux, 1997 ; Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2008 ; Rust, 2008), la tendance à trop généraliser est la principale difficulté

de la méthodologie comparative. Par conséquent, les pratiques que nous allons analyser doivent être contextualisées, et cela à plusieurs niveaux. C'est cette démarche que nous mettons en place dans la présente étude et que nous expliquons par la suite.

1.2.2. Une approche contextualisée sur les niveaux : macro, méso, micro

Les premiers chapitres de cette thèse décrivent les trois contextes de notre étude du point de vue institutionnel. Or, il est important d'expliquer en quoi une approche contextualisée peut être intéressante pour notre recherche. L'objectif est notamment de présenter les niveaux macro, méso et micro qui construisent chaque contexte éducatif étudié.

1.2.2.1. Qu'est-ce que le contexte et la contextualisation

En 1923, l'anthropologue Bronisław Malinowski introduisait la notion du contexte de situation (ang. « contexte of situation ») dans une perspective linguistique. Il s'agissait de prendre en considération les conditions dans lesquelles la langue est parlée, selon la devise que « le langage est enraciné dans la réalité de la culture » (Malinowski, 1923 : 305). Le chercheur suggérait l'élargissement de la conception du contexte et c'est cette idée-là qui a permis de développer une approche contextualisée.

A ce sujet, Howard Becker (2002), le sociologue de l'Ecole de Chicago, explique qu'il est essentiel d'inclure les « détails contextuels » dans les analyses :

Mais les « détails contextuels » que nous incluons dans nos analyses sont bien plus importants qu'ils ne paraissent ; il ne s'agit pas là seulement d'un peu de couleur locale ajoutée pour plus de vraisemblance. Ces détails constituent les conditions contextuelles dans lesquelles les choses que nous étudions – les relations que nous dévoilons, les processus sociaux généraux que nous sommes si fiers d'avoir découverts – existent (Becker, 2002 : 100).

Ainsi, les conditions contextuelles sont cruciales si bien que les expliciter « aide à produire une analyse plus riche et à fournir de meilleures explications » (Becker, 2002 : 101). En sociodidactique, le contexte signifie « l'ensemble des conditions politiques, sociales, économiques, culturelles, linguistiques, institutionnelles, pédagogiques, interactionnelles dans lesquelles s'ancrent les situations didactiques » (Rispaïl *et al.*, 2017 : 30). A cet égard, il est question d'étudier les phénomènes humains et sociaux en rassemblant ces différents éléments. En outre, la contextualisation conduit vers une évolution de la réflexion autour de l'école qui réfute de promouvoir une seule méthode ou pratique valable pour tous :

Cette notion de contexte, elle aussi issue du langage ordinaire, aucune didactique ne pourrait s'en passer ni s'en lasser. A la fois parce que l'apprentissage des mots et des discours se fait en partie par l'appui sur des contextes, l'observation de ce qui fait contexte ou paratexte, mais aussi parce que désormais le mot contexte vient largement relativiser l'idée d'une méthodologie « passe-partout » (Chiss & Cicurel, 2005 : 5).

Car en effet, il existe une multitude de contextes, tout comme une multitude de didactiques adaptées à de différentes situations d'enseignement-apprentissage. D'aucuns les appellent « des didactiqueS contextualiséeS » (Castellotti & Moore, 2008 : 201) qui se réfèrent aux classes de nos jours, qui ne sont plus constituées des individus monolingues, mais plutôt des personnes amenées à développer des compétences plurilingues. Dans cette perspective, il est important de réfléchir à la prise en compte de cette pluralité des langues dans différentes situations d'enseignement-apprentissage (Coste, 2005). La question qu'on se pose par rapport à nos trois contextes concerne l'attitude et les pratiques des enseignants qui jusqu'à lors étaient plutôt outillés pour travailler avec les élèves monolingues.

De ce fait, pour décrire les contextes des classes plurilingues, il nous semble essentiel d'apprendre : « à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels » (Chiss & Cicurel 2005 : 5). C'est ainsi que nous pourrions mieux comprendre les pratiques déclarées par les enseignants dans les trois pays à condition que l'on garde en mémoire le caractère dynamique des contextes.

De ce fait, des points de repère issus de la documentation préalable (par exemple des textes officiels ministériels concernant les dispositifs d'accueil) sont nécessaires à la contextualisation des discours et des observations du terrain afin de croiser les informations lues et les interroger auprès des enquêtés pour en dégager une nouvelle interprétation (Blanchet, 2011). Cette démarche qui nous accompagne dans l'analyse des dires des enseignants peut s'avérer efficace non seulement pour vérifier la mise en place des recommandations ministérielles, mais aussi à légitimer nos connaissances et, par cela, notre position d'un chercheur venant de l'extérieur, d'un autre pays, d'un autre contexte.

En conclusion, la présentation du contexte aide à mieux analyser et à interpréter le corpus recueilli. C'est le fait de *contextualiser* qui, selon Philippe Blanchet, signifie : « attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ, mais qui ne sont pas au centre de la focale » (Blanchet, 2012 : 5). Par conséquent, à l'instar du chercheur, nous pensons aux aspects positifs de la contextualisation

dans les recherches en sociodidactique, à savoir « son efficacité pédagogique recherchée, son ouverture au dialogue politique et son éthique de l'altérité » (Blanchet, 2009 : en ligne). Certes, cette vision s'oppose à une standardisation massive, à des outils applicables partout, et à des rendus chiffrés.

1.2.2.2. Les niveaux de contextualisation : schéma général

Si on reprend l'idée de Howard Becker pensant « la société comme une machine » (2002 : 80), nous devons trouver toutes les pièces dont on aura besoin pour la faire fonctionner. L'auteur évoque d'ailleurs l'exemple de l'école dont les contextes d'enseignement-apprentissage sont constitués au niveau macro, méso et micro. En France, cette idée a été développée par Dominique Desjeux qui propose la méthode des échelles d'observation en distinguant le *macro-social* (appartenances sociales), le *méso-social* (organisation et systèmes d'action) ; le *micro-social* (espaces domestiques et petits groupes) et le *micro-individuel* (individus) (2004 : 6). Pour lui, le but est de palier aux difficultés de « l'effet d'observation par rapport à l'effet de réalité » (2004 : 2) qu'il explique ainsi :

[...] il faut multiplier les enquêtes, changer les découpages et ne pas hésiter à faire des va-et-vient entre les échelles afin de parvenir à estimer la part du changement et de la permanence par rapport à un phénomène donné. Le va-et-vient entre échelles est d'autant plus pertinent qu'il existe toujours des points de liaison entre échelles proches (Desjeux, 2004 : 3).

Aussi, en psychologie de l'enfant, (Bronfenbrenner, 1979) présente les différentes échelles faisant partie d'un *système d'écologie du développement humain*. Selon l'auteur, chaque cadre / système (micro, méso ou exo, macro) influence jusqu'à un certain degré le développement d'un être humain. Le *micro-système* est celui des relations avec les personnes les plus proches, le *méso-système* signifie des relations entre la maison, le voisinage, l'école, le travail ou un groupe d'amis. L'*exo-système* qui agit sur le cadre dans lequel la personne vit. Celle-ci n'a pas de rôle actif dedans, mais elle est influencée par l'exo-système indirectement. Il s'agit par exemple des politiques de différents systèmes scolaires. Le dernier niveau est celui de *macro-système* c'est-à-dire d'une culture, d'une subculture, des représentations ou des idéologies sous-jacentes dans cette cohérence (Bronfenbrenner, 1979 : 24-25). Enfin, le chercheur préconise également d'analyser le système de développement dans sa complexité et selon le principe de l'interdépendance des différents niveaux.

Par la suite, plusieurs didacticiens de langues s'inspirent de son modèle pour expliquer les contextes d'interactions d'un jeune apprenant de langue (cf. Van Lier, 1995 ; Pallotti, 2002 ; Cambra Giné, 2003 ; Coste, 2005), malgré la complexité de cette méthode d'analyse :

On peut évidemment discuter ce modèle à dominante écologique et systémique et les enchâssements qu'il suggère, mais, ce qui importe surtout ici, c'est une centration sur l'activité de l'individu en développement et en déplacement et un souci d'articuler le niveau micro et le niveau macro, en ménageant à la fois, d'une part, les pesanteurs et les influences des niveaux les plus englobants, d'autre part les initiatives de l'acteur dans les contextes où il agit et les effets de son action à d'autres niveaux (Coste, 2005 : 9).

Bien que le schéma décrive comment s'organisent les relations sociales pour un enfant nous considérons qu'il pourrait être transposé à l'enseignant, car celui-ci aussi fait partie de ce cadre complexe et s'engage dans des activités qui maintiennent ou restructurent l'environnement au niveau égal ou supérieur. De ce fait, la présentation de différents niveaux d'un contexte accompagne le chercheur à entreprendre une réflexion complexe sur le sujet étudié. Cette complexité comprise au sens d'Edgar Morin (2000) est inévitable pour le chercheur qui tente de comprendre les phénomènes humains. Elle est aussi nécessaire « pour appréhender la diversité de ces contextes et l'hétérogénéité des comportements sociaux et langagiers » (Cortier, 2009 : 114). De ce fait, l'étude des niveaux organise l'approche contextuelle :

Pour l'analyse des différents éléments contextuels, on utilise couramment la différenciation entre les niveaux « macro », « méso », « micro », voire « nano », permettant de différencier entre le niveau national/régional des politiques linguistiques éducatives, le niveau des décisions institutionnelles et des paramètres sociologiques/ sociolinguistiques, pour aborder enfin celui du quartier, de mètres sociologiques et sociolinguistiques, socioculturels, contacts de langues, répertoires des élèves dans la classe ou l'école (Rispaïl et al., 2017 : 30).

Un des exemples proposant d'étudier les différents niveaux des systèmes éducatifs est le *Cadre conceptuel pour l'analyse des politiques et des mesures d'intégration pour les élèves issus de l'immigration* (2019b), proposé par le réseau Eurydice¹² :

¹² Eurydice est un réseau européen sur les systèmes éducatifs, piloté par l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture de la Commission européenne. Il associe 37 pays (40 « unités nationales ») qui participent au programme Erasmus+ : <https://www.education.gouv.fr/eurydice-reseau-europeen-sur-les-systemes-educatifs-3182>

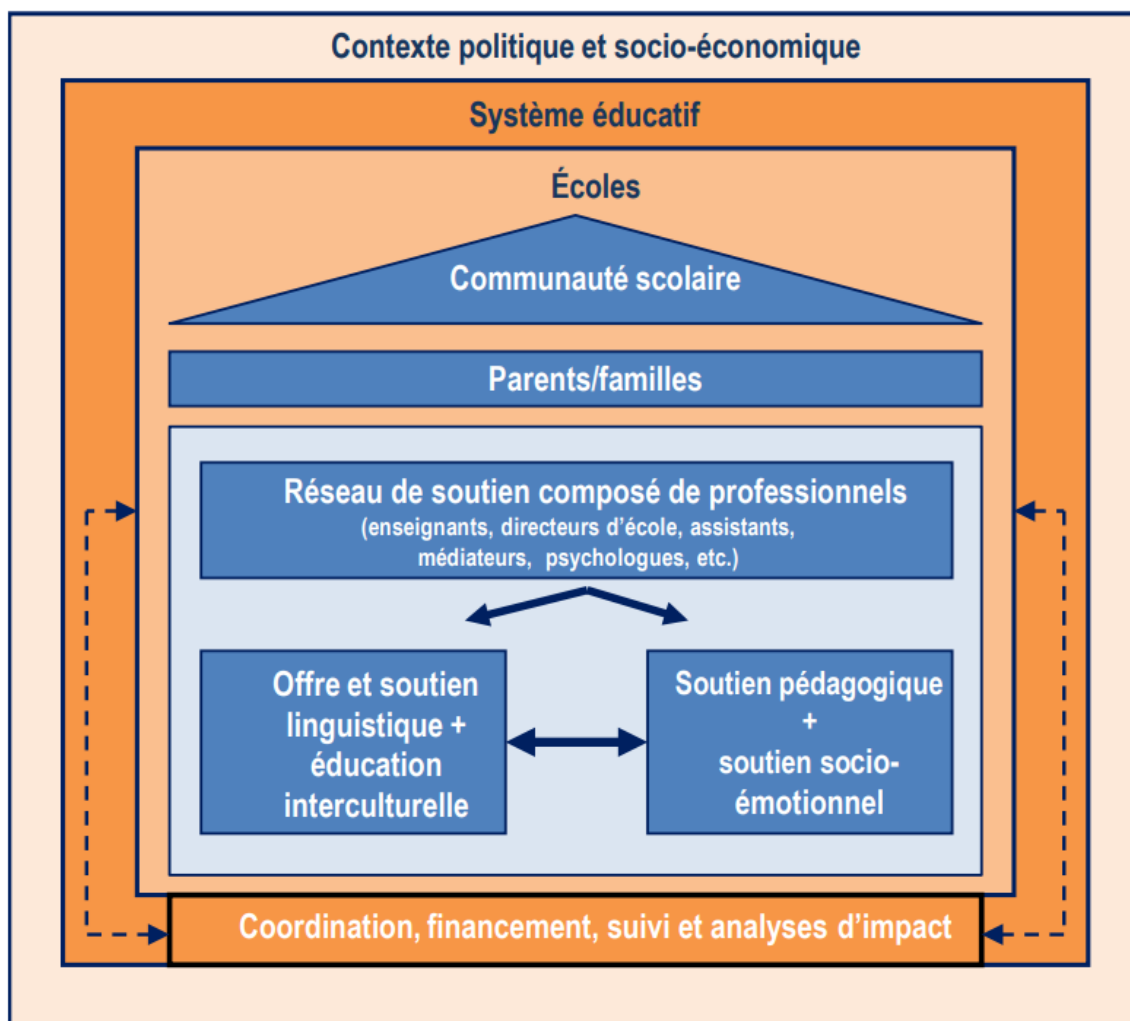


Figure 1 : Le cadre conceptuel de l'analyse des politiques et des mesures de promotion de l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles (Eurydice, Commission européenne, 2019 : 11).

Le schéma montre le cadre macro, c'est-à-dire le contexte politique et socio-économique d'un pays dans lequel se place le système éducatif. On peut ainsi évaluer sa coordination, ses mesures budgétaires, son suivi et son impact sur les écoles. Celles-ci sont constituées des communautés scolaires, des familles, des réseaux des professionnels (enseignants, directeurs, assistants, médiateurs, psychologues) dont dépendent le soutien linguistique et l'éducation interculturelle, mais aussi l'aide dans les apprentissages et le soutien socioémotionnel. Les rapports Eurydice, ainsi que les évaluations PISA de l'OCDE, sont les exemples des études à grande échelle comparant les systèmes éducatifs en utilisant les méthodes quantitatives.

Enfin, chaque acteur scolaire a un statut institutionnel déterminé, il a donc ses droits et ses devoirs qui « établissent des rapports de pouvoir et de distance/de proximité » (Cambra Giné, 2003 : 45). Dans cette hiérarchie, l'enseignant joue un rôle d'autorité institutionnel, car

c'est lui qui évalue les élèves et dirige leurs apprentissages. Margarida Cambra Giné (2003) remarque que cette voix lui donne une reconnaissance sociale qui pour autant peut dépendre des facteurs historiques, politiques et économiques¹³. Dans notre étude, nous traiterons de trois principaux niveaux, le premier et le contexte macro (qui dépend du contexte européen - hyper macro), le deuxième est le contexte méso, et le troisième – le contexte micro.

1.2.2.3. Le contexte hyper-macro (Europe) et macro (les pays)

L'importance de la prise en compte de différents niveaux en didactique des langues a déjà été évoquée par Remy Porquier et Bernard Py. Les deux chercheurs considèrent que « tout apprentissage est socialement situé » (2004 : 5) et qu'il dépend premièrement du niveau macro :

Le niveau macro comporte les déterminations sociales au sens le plus large, telles que les politiques éducatives, les politiques linguistiques des pays concernés, les systèmes éducatifs eux-mêmes, les langues impliquées et leur statut -actuel, historiques et en devenir, le statut respectif des langues (nationale, officielle, seconde, véhiculaire, etc.), y compris les situations de bi- ou multilinguisme et de diglossie, mais aussi les aspects politiques et juridiques des migrations, l'appartenance sociale de l'apprenant, des apprenants et de leurs partenaires, la localisation géographique (géopolitique et sociogéographique) de l'appropriation, etc. Le niveau macro, du point de vue observationnel, peut comporter le regroupement de la totalité ou du maximum possible de données pertinentes pour traiter de macrocontextes, ou bien constituer en soi un objet de description pour présenter un état ou une évolution ayant à voir avec l'appropriation des langues [...] (Porquier & Py, 2004 : 59).

En s'appuyant sur cette définition, nous avons distingué deux niveaux pour notre recherche. Ainsi, le niveau hyper-macro présente des recherches, des recommandations, et des textes officiels internationaux, comme ceux diffusés par le Conseil de l'Europe et le Centre Européen des Langues Vivantes (CELV) de Graz, ainsi que la Commission européenne ou encore l'OCDE. Le niveau macro concernera les pays concrets, c'est-à-dire l'organisation des systèmes éducatifs avec les circulaires et rapports ministériels, ainsi que les formations, les publications, les rapports et les études par exemple au sujet des ENA. Il s'agit aussi des politiques linguistiques des pays et des contextes plurilingues, compris du point de vue historique. Ceux-ci peuvent influencer les représentations sociales concernant les personnes plurilingues et immigrées, représentations portées entre autres par les acteurs éducatifs.

¹³ C'est, en effet, ce point que l'on observe de manière empirique dans les trois pays. Selon nos observations, il apparaît que le prestige du métier de l'enseignant est assez valorisé socialement en Italie puisque les enseignants rencontrés sur le terrain se plaignaient rarement sur leurs conditions économiques. Par ailleurs, le fait que le métier est accessible via un concours le rend plus prestigieux. Ceci peut être le cas en France, cependant les enseignants français sont rarement satisfaits de leurs conditions de travail, tout comme les enseignants polonais.

1.2.2.4. Le contexte méso : établissement

Le niveau méso sera ici compris comme le contexte éducatif, c'est-à-dire : « ensemble de données souvent contraignantes issues du milieu dans lequel se déroule un cours » (Blanchet & Chardenet, 2011b : 448). C'est alors le niveau socio-éducatif de l'établissement, ayant chacun ses spécificités et s'adaptant à sa façon aux changements institutionnels :

Étudier l'école comme institution, c'est en observer les institutions qui la font tenir, comment elles se mettent en place, comment elles fonctionnent, survivent aux crises ou les conditionnent. L'examen de ces détails sur des terrains singuliers permet de résister au piège des polémiques sur l'école qui raisonnent sur un modèle unique (Boumard & Bouvet, 2007 : 695).

Notre but est de mieux contextualiser les terrains de notre recherche et de montrer comment sont mises en œuvre les préconisations nationales. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur une méthode ethnographique permettant de mieux présenter les enjeux dans les établissements en se basant sur des observations participantes de la vie quotidienne, vécues dans des situations naturelles (Delamont & Atkinson, 2001 ; Boumard & Bouvet 2007). Cela permet aussi d'observer et de décrire des relations humaines qui se créent dans l'espace scolaire. Ces relations dépendent de tous les participants qui « apportent avec eux leurs caractéristiques individuelles, leur appartenance à des catégories sociales et culturelles, des attentes et des représentations, des émotions et des sentients » (Cambra-Giné, 2003 : 45).

Ainsi, en tant qu'observatrice, nous avons mené des conversations, mais aussi des entretiens avec les assistants, médiateurs, parents, élèves qui nous ont permis de mieux connaître l'environnement de chaque établissement, environnement d'interactions sociales dans lequel plusieurs langues et cultures se côtoient. C'est un lieu de socialisation (Lahire, 2002) pour tous les élèves où les représentations sociales peuvent être plus ou moins visibles :

Ainsi, loin d'être un terrain « neutre », l'école est-elle tenue de prendre comme point de départ les idéologies et les représentations institutionnelles, sans négliger celles de la société et, en même temps, d'accueillir, d'orienter et de faire évoluer celles des acteurs qui œuvrent quotidiennement dans son sein (Cambra & Cavalli, 2008 : 317).

De plus, les établissements sont aussi situés dans les quartiers, qui ont leur propre climat dans lequel vivent les élèves et certains enseignants. Les effets environnementaux jouent sur les représentations et les comportements de tous les acteurs éducatifs et, *a fortiori*, ont aussi l'impact sur les apprentissages scolaires. Autrement dit, le fait que dans certains établissements, les ENA réussissent mieux, peut dépendre du milieu socio-économique ou des représentations qui y circulent comme nous le verrons dans le chapitre 2 présentant l'enquête PISA.

Cependant, dans l'analyse de nos données, il s'agit d'étudier l'impact de l'environnement scolaire sur les pratiques enseignantes en classe, mais pas uniquement. Car les apprentissages peuvent aussi avoir lieu en dehors de la salle de cours. Certaines équipes pédagogiques travaillent autour des différents projets visant la transversalité des savoirs. Lesdits projets sont parfois inscrits dans les projets d'établissement et bénéficient du soutien logistique et financier de la direction. Ainsi, certains praticiens ouvrent les portes de leurs classes pour mener leurs enseignements dans différents endroits de l'établissement : la cours d'école, les halls, les couloirs, les salles informatiques, les bibliothèques. Les idées innovantes incluent dans ces projets d'apprentissage d'autres acteurs de l'école (par exemple des surveillants), soit de manière active, soit de manière passive (par exemple des agents techniques). Chacun devient spectateur des apprentissages lorsque les élèves préparent une exposition ou un spectacle. S'il s'agit des projets plurilingues ou interculturels, la participation des ENA rend ces élèves encore plus visibles au sein de l'établissement :

Au niveau de l'établissement scolaire se font les choix qui concrétisent, à travers la mise en œuvre des dispositifs curriculaires, le projet linguistique et la façon d'accueillir la diversité linguistique et culturelle suivant une marge de manœuvre très variable selon les contextes. L'école est aussi un espace de pratiques sociales, où sont vécues, questionnées et négociées les règles du jeu de la communauté et ses valeurs et où se construit, en même temps que le rapport à l'école, la relation avec les langues (Cambra Giné & Cavalli, 2008 : 321).

Le chercheur peut alors observer ce type de projets et analyser les effets d'un travail collectif, ce que nous tenterons de faire dans les trois établissements de notre recherche.

A l'opposé de cette ouverture, il existe des établissements relativement clos, réservés à un nombre restreint de personnes. Cela peut être ressenti dès l'entrée du chercheur dans l'établissement à travers l'accueil faite par ses membres, les regards, les questions posées. Margarida Cambra Giné (2003) rappelle l'existence d'une culture d'établissement, ayant les normes tacites. Ainsi, les études montrent que les enseignants y partagent rarement leurs problèmes professionnels, ils sont isolés craignant d'être jugés incompetents et de partager entre eux leurs conseils (Lortie, 1975). Cela dépend aussi du contexte qui « véhicule des traditions d'enseignement et des modes communicatifs qui exercent une influence sur les pratiques enseignantes » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 448). Et effectivement, nous avons également vécu et ressenti ce climat réservé dans le collège A en France, où nous avons mené notre préenquête, mais aussi, dans une certaine mesure, dans le collège polonais. Il semblerait que dans ces établissements, il nous a fallu plus de temps pour se sentir accueillie et acceptée dans notre rôle de chercheuse (nous y reviendrons dans le chapitre 6 Méthodologie).

En conséquence, compte tenu de différents contextes de travail dans les établissements scolaires, les pratiques enseignantes restent souvent à l'intérieur des murs de classes, peu visibles aux personnes de l'extérieur. C'est la raison pour laquelle, nous avons décidé de les étudier.

1.2.2.5. Le contexte micro : classe

Notre recherche au niveau micro concerne la classe. Mais, certains didacticiens plutôt que de parler des contextes de classe, préfèrent parfois analyser les « situations » qui y resurgissent¹⁴.

Nous choisissons de nous appuyer sur les concepts développés par Rémy Porquier et Bernard Py (2004) qui distinguent le microcontexte et le macrocontexte de l'appropriation de langues, dont le premier est « un moment-espace d'activité interactive : sites, participants, type d'activité, type d'interaction, et le macrocontexte comme l'ensemble du contexte social ou institutionnel dans lequel s'inscrit le microcontexte » (2004 : 59). Selon les chercheurs, les contextes sociolinguistiques de chaque situation de classe ne peuvent pas être sous-estimés. A ce propos, en s'appuyant sur un grand nombre de chercheurs anglo-saxons, Margarida Cambra Giné (2003) considère que la classe est un lieu de rencontre d'un ensemble des cultures qui constitue macrocontexte, ce qui explique que les comportements des enseignants et des apprenants dépendent des valeurs culturelles de leur communauté (cf. Holliday, 1994). Ainsi, une classe constitue une culture en soi qu'elle définit, d'après Peter Woods (1996) comme « un système de pratiques, de symboles imprégnés de significations, de formes de communication – dont un langage – et de participation, qui permettent aux membres d'attribuer du sens aux comportements et de s'identifier avec le groupe » (Cambra Giné, 2003 : 60). Elle évoque le paradoxe des classes actuelles, lié à leurs contextes sociolinguistiques c'est-à-dire que les classes ordinaires deviennent de plus en plus plurilingues, alors que les enseignants viennent traditionnellement des milieux monolingues, ce que nous constatons sur nos trois terrains de recherche. De ce fait, « [cette] nouvelle situation de classe demande une réflexion qui passe nécessairement par la prise de conscience de la diversité culturelle et linguistique de ces publics

¹⁴ Dans le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca distinguent : la *situation d'apprentissage*, la *situation de classe* la *situation de communication* (2002 : 222). La première concerne les facteurs externes comme le lieu et le temps ainsi qu'internes, comme la motivation, le parcours scolaire et les représentations de l'élève vis-à-vis de la langue cible. La deuxième est celle du triangle pédagogique : enseignant, apprenant, objet et des relations qui en découlent. La troisième explique les actes de communication en s'appuyant sur les travaux de Dell Hymes (1984) et Erving Goffman (1967) et leur transposition didactique pour l'enseignement des compétences langagières selon l'approche communicative.

[...], de ce que veut dire pour ces apprenants devenir bilingue et vivre, dans un mode plurilingue et pluriculturel dans le pays où les a conduits le besoin » (Cambra Giné, 2003 : 39).

Du point de vue de la chercheuse, la classe est « une sorte de microcosme » dans lequel les participants entrent avec leurs identités multiples, leurs filiations socioculturelles, mais aussi « des statuts et des rôles, ainsi que des relations d'autorité, de pouvoir et d'entraide, qui reflètent les rapports de force de la société et les valeurs des cultures auxquelles ils appartiennent » (Cambra Giné 2003 : 58). De ce fait, l'observation de la classe permet de la voir comme une société en soi, d'observer les relations entre personnes tout en la reliant à son arrière-plan plus vaste.

Dans notre étude, il s'agit d'observer les enjeux et la nature des pratiques enseignantes pour analyser comment le praticien prend en compte le macrocontexte pour agir dans son microcontexte de classe multilingue. Car il semblerait que dans ces circonstances, le nouveau défi de l'enseignant soit de sortir de son habitus professionnel, l'*habitus* qui est ici compris au sens de Pierre Bourdieu (1972 : 178-179) comme :

Système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme

Dans la situation où les enseignants sont en contact avec des élèves ayant d'autres langues et cultures, cet habitus doit donc être repensé et les pratiques enseignantes doivent être adaptées. Pour ce faire, il s'agit de contextualiser les situations du point de vue socioculturel et sociolinguistique :

Dans le cas de l'enseignement des langues secondes en milieu scolaire ou en formation d'adultes, la contextualisation requise demande à l'enseignant de capitaliser la diversité linguistique et culturelle des apprenants, de renoncer à l'emploi exclusif de la langue-cible et de faire de la variété linguistique de la classe un atout pédagogique (Zarate et al., 2008 : 445).

Cependant, l'étude du niveau - classe peut être comprise au sens large ou étroit. Ainsi, pour nous, le microcontexte se réfère à l'environnement de la classe à l'intérieur duquel surviennent des situations, autrement dit des moments précis d'enseignement-apprentissage, appelés aussi des « séquences potentielles d'acquisition » :

Le niveau micro correspond à des moments ou à des séquences de dimensions variables, mais comportant une unité de temps, de lieu et d'interaction. Soit en milieu didactique (voir le paramètre institué/non institué), où les séquences correspondent à une activité, à une leçon, ou à une étape isolable. [...] A

l'extrême, un microcontexte peut être constitué d'une séquence interactive extrêmement brève, soit parce que rapidement ouverte et close [...], soit parce qu'isolée, découpée, a posteriori par un observateur/chercheur (comme les séquences potentielles d'acquisition) (Porquier & Py, 2004 : 59).

Ce type de situations parfois latérales en classe est celui que nous avons observé dans certains cours. Compte tenu du déroulement rapide et simultané des interactions en classe, leur enregistrement s'est souvent avéré inaudible ou difficile à transcrire ; parfois il était même impossible à réaliser, car certains enseignants se sont sentis gênés par la présence du dictaphone. Dans ce cas, nous avons noté les éléments qui nous ont marqués dans le carnet de terrain, tout en gardant à l'esprit que tout n'a pas pu être saisi et que notre regard et notre mémoire d'observateur ne pouvaient pas être toujours neutres et exhaustifs. Par conséquent, l'analyse des données issues des observations s'appuie principalement sur nos notes. Enfin, ces situations seront décrites dans leur contexte plus large.

Pour conclure, rappelons Margarida Cambra Giné qui préconise d'analyser uniquement les cas que l'on connaît particulièrement bien, puisque pour elle :

il vaut mieux entrer le plus à fond possible dans les situations étudiées, connaître le groupe et son histoire, l'établissement, la vie professionnelle de l'enseignant, ses relations avec ses collègues, etc. de sorte que ces données contextuelles soient disponibles pour pouvoir interpréter avec un minimum de vraisemblance ce qui se passe dans la classe (Cambra Giné, 2003 : 63).

A l'instar de la chercheuse, nous considérons qu'en analysant ce qui se passe au niveau micro, on peut « contribuer à la connaissance théorique des phénomènes socioculturels plus larges » (2003 : 58).

Finalement, les entretiens avec les enseignants apportent des éléments sur les contextes macro et méso, ainsi que sur leurs pratiques dans le microcontexte. Nous choisirons de parler du « contexte » comme la version large qui présentant tous les niveaux de l'enseignement-apprentissage (le contexte macro, méso et micro), puis du « micro-contexte » qui concerne l'environnement de la classe, et des « situations » comme des moments précis d'enseignement-apprentissage.

1.2.3. Une approche mixte : quantitative et qualitative

Pour cette recherche nous avons choisi de mailler les approches quantitative et qualitative, bien que cette deuxième y prenne une place prépondérante. En effet, des recherches en didactique des langues visant l'explication et la compréhension des pratiques peuvent avoir recours aux deux méthodes pour lesquelles différents outils de collecte des données sont

légitimes (Byram, 2011). Dans ce sens, Philippe Blanchet (2011) explique que la méthode quantitative est aussi qualitative :

de toute façon, les chiffres ne disent rien en eux-mêmes : il reste à les interpréter, c'est-à-dire à leur donner du sens, à les contextualiser, même dans une démarche statistique qui commence par « interroger les données » selon des procédures mathématiques et non selon des procédures qualitatives. Des procédures statistiques sont d'ailleurs mises en oeuvre pour « valider » la « représentativité » des « échantillons » et des « données » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 17).

Ainsi, la méthode quantitative complétée par la méthode qualitative permet d'interpréter et de comprendre les phénomènes concernant l'éducation auprès des ENA. Car le qualitatif apporte la scientificité des connaissances grâce à :

- leur opérationnalité (possibilité d'en tirer des interventions dont les effets sont globalement ceux souhaités) ;
- leur cohérence interne (entre méthodes, observables, analyses, interprétations...);
- leur cohérence externe (confrontation avec d'autres données, d'autres connaissances, d'autres interprétations) ;
- leur discutabilité / acceptabilité (par d'autres chercheurs, par les acteurs de terrain et les informateurs) (Blanchet & Chardenet, 2011 : 19).

Par ailleurs, l'approche qualitative s'appuie sur la méthode empirico-inductive (Blanchet, 2000) que nous avons choisi pour notre recherche. Elle permet de comprendre les phénomènes sociaux en s'intéressant aux significations qu'ils ont pour les acteurs en question et aussi :

en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué (Blanchet & Chardenet, 2011 : 16).

Les spécialistes en éducation comparée affirment aussi qu'on peut utiliser les deux méthodes, et que cette démarche s'avère riche (Meur *et al.*, 2002; Meuris, 2008). Ainsi, Georges Meuris remarque que l'approche quantitative peut permettre, entre autres, de « dégager des hypothèses causales généralisables à d'autres situations » (2008 : 4), encore que cette généralisation est à prendre avec beaucoup de précaution. Puis, la voie qualitative « vise à la compréhension exhaustive d'un nombre restreint de cas, chaque paramètre constitutif étant étudié dans tous ses détails, la spécificité de chacun des cas étant mise en évidence » (Meuris, 2008 : 4).

Par conséquent, dans un premier temps de notre étude, nous avons choisi d'analyser les résultats des questionnaires. Ceux-ci ont été distribués à tous les enseignants dans les établissements. Le but étant d'apporter l'information sur leur intérêt pour le sujet de recherche concernant les ENA. Cependant, l'approche quantitative n'est pas suffisante pour *comprendre* les enjeux et les pratiques *in situ*. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, nous nous sommes focalisée sur l'analyse des entretiens semi-directifs, parfois croisés avec des observations selon l'approche qualitative.

Finalement, l'analyse quantitative des données issues des questionnaires permettra, dans une certaine mesure, de comprendre à quel point la scolarisation des ENA est intrinsèquement liée aux politiques linguistiques et éducatives de trois systèmes éducatifs en question (cf. chapitre 7). Tandis que l'étude qualitative sur le terrain permet d'observer dans quelles mesures les politiques et les contextes sociaux ont leurs répercussions sur les pratiques des enseignants (cf. chapitre 8).

1.2.4. Une approche ethnographique

Depuis les travaux sur le terrain de Bronislaw Malinowski dans les années 30, l'approche ethnographique est davantage privilégiée par les chercheurs en sciences sociales. Selon Philippe Blanchet, son principe est la significativité des données :

Dans une méthode ethnographique, le statut des observables réunis en un « corpus » selon une élaboration orientée par la compréhension du terrain relève du principe de significativité et non du principe de représentativité. La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel », mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en métaposition) (Blanchet & Chardenet, 2011 : 18-19).

Le chercheur - observateur doit comprendre le monde avec les yeux des personnes rencontrées sur le terrain. Il ne faut pas prendre en compte les avis des personnes extérieures au terrain, ni créer des représentations et des hypothèses du travail en arrivant sur le terrain (Malinowski, 1922, 1967). Le devoir du chercheur est le respect total des règles du terrain observé. Puis, pour devenir membre intérieur de la communauté observée, il faut prendre le temps nécessaire, car il s'agit de la période d'habitation à la personne du chercheur. Cela sous-entend qu'il est nécessaire de laisser de côté les préjugés acquis via d'autres expériences (Malinowski, 1922 ; Duranti, 1997). Selon Margarida Cambra Giné (2003), c'est probablement la différence essentielle entre un anthropologue qui doit décrire un terrain nouveau et un

ethnologue qui s'appuie sur ses expériences par lesquelles il fait déjà partie de cette culture : « avec sa propre histoire scolaire, puis celle de ses enfants, avec ses propres attaches théoriques, son histoire conceptuelle, son éthique » (Boumard & Bouvet, 2007 : 693).

Ainsi, l'approche ethnographique est favorable pour l'école et la classe à condition que les données qui y soient collectées et interprétées dans leur contexte (Van Lier, 1988 ; Cambra Giné, 2003 ; Blanchet & Chevallard, 2011). Jean-Louis Chiss et Francine Cicurel soulignent que l'ethnologue aide également à comprendre le fonctionnement de la classe comme un lieu de socialisation :

Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels. [...] une dimension ethnographique dans la mesure où les usages de la classe et de l'enseignement des langues sont autant de ressources pour qui veut connaître et comprendre un certain fonctionnement social (Chiss & Cicurel, 2005 : 5-6).

En effet, ce travail dépend du principe d'implication sur le terrain où :

Le chercheur d'orientation ethnographique, qui veut découvrir et montrer – sans démontrer – ce qui se passe dans les classes, doit apprendre à regarder, à sentir et à écouter ; faire l'expérience d'être immergé dans la vie de la classe telle qu'elle se déroule naturellement et telle qu'elle est vécue par ses acteurs (Cambra-Giné, 2003 : 49).

Il s'agit de créer des relations humaines fortes, de rendre cette confiance aux acteurs éducatifs et construire des échanges plus riches ouvrant la voie d'une mutuelle compréhension. Grâce à ce contact, le chercheur peut éprouver « un réel respect : pour la tâche éducative qu'ils [les enseignants] accomplissent, pour leur capacité critique et pour leur attitude ouverte et généreuse de collaboration dans une recherche » (Cambra-Giné, 2003 : 47). De ce fait, la posture ethnographique du chercheur doit s'appuyer sur le respect pour les savoirs de nos témoins, c'est-à-dire sur la reconnaissance de savoirs des enseignants en tant qu'experts :

Ce nouvel ensemble d'objets de recherche a aussi comme caractéristique de remettre en jeu ces acteurs, trop souvent sous-estimés comme source de connaissance, que sont les enseignants et leur expertise spécifique. C'est ainsi qu'émerge la question méta épistémologique de la cohabitation de ces formes de savoirs savants avec d'autres, moins légitimés qu'elles (Beacco, 2011 : 34).

Enfin, l'approche ethnographique fait désormais partie de la sociodidactique ce qui permet de parler d'une ethno-sociodidactique (Le Gal, 2010), ou dans notre cas d'une ethno-sociodidactique comparée qui prend en compte des contextes d'enseignement-apprentissage, des discours et des représentations sur les langues. De ce fait, si on observe des classes de L2

avec les ENA, le regard de l'ethnographe et celui de didacticien sont complémentaires, comme nous l'explique Véronique Miguel Addisu (2017 : 139) :

Les observations de l'ethnographe lui sont utiles : en décrivant, l'ethnographe fait voir les conditions réelles de cet enseignement/apprentissage du français langue seconde par la scolarisation (L2), mais il peut aussi percevoir les malentendus, les impensés, les lieux de tensions et les transformations possibles. Ce qui fait la validité de la méthode ethnographique – qui décrit – pour la didactique – qui interprète – réside avant tout dans la construction du regard que l'ethnographe porte sur la classe

Alors, le travail de l'ethno-socio-didacticien est couteux en temps et en implication, car il consiste à faire des va-et-vient entre le terrain et les analyses. En effet, une bonne compréhension des observables demande aussi du recul de la part du chercheur, c'est pourquoi : « les données ethnographiques ne sont donc pas 'naturelles', mais construites, et elles ne sont validées que parce qu'elles ont été soumises à des interprétations sociolinguistique et didactiques différentes » (Miguel-Addisu, 2017 : 140).

De ce fait, pour nous, cette construction des données analysées à travers les différents domaines se base non seulement sur l'ethnographie, mais aussi sur la comparaison, la contextualisation et la méthode quanti-qualitative. Les quatre approches méthodologiques présentées sont pour nous complémentaires. Elles guident notre démarche méthodologique et nous aident à construire une posture du chercheur en éducation comparée et en didactique des langues-cultures. Posture que nous souhaiterons être éthique et la plus objective que possible.

1.3. La posture du chercheur : question d'éthique et d'objectivité

D'aucuns soulignent le fait que les recherches de type qualitative et ethnographique ne peuvent pas être objectives et représentatives du moment où elles traitent des phénomènes sociaux et humains (Blanchet, 2011). Dès lors, il est important de reconnaître que les recherches pédagogiques ne sont pas, non plus, « neutres » (Byram, 2011). Il s'agit là du « paradoxe de l'observateur » évoqué par William Labov (1973), l'idée selon laquelle l'observation modifie l'objet observé. Le chercheur choisissant les méthodes ethnographiques, qualitatives, en contact avec l'humain subit *a fortiori* un changement, sa place et sa posture sera remise en question. Par exemple sur le terrain de l'école, il ne peut rester neutre puisqu'il interprète et analyse le discours des enseignants ou des élèves à travers ses connaissances sur le terrain, ses expériences professionnelles précédentes, ses hypothèses, son héritage méthodologique et théorique (Bretegnier, 2009; Molinié, 2011).

Par ailleurs, chaque chercheur observe un environnement social empirique par le prisme de ses représentations professionnelles :

Le chercheur en sciences sociales utilise un deuxième ensemble d'images préétablies. Ces images sont constituées par ses théories, par les croyances courantes dans son propre cercle professionnel et par ses idées sur la manière dont le monde empirique doit être structuré pour qu'il puisse lui-même poursuivre son processus de recherche (Blumer, 1969 : 36 in Becker, 2002 : 40).

Les chercheurs soulignent qu'il faut être vigilant à ne pas deviner le sens des actions si les interlocuteurs ne le donnent pas. Il est question d'élaborer une histoire scientifique qui sera logique et détachée des stéréotypes. Jean-Claude Beacco (2011) parle de la posture du chercheur et de l'enseignant de langue à la fois. C'est le cas d'une personne, qui pendant sa formation initiale a acquis « des connaissances issues des savoirs savants qui peuvent cohabiter ou se fondre avec des convictions et opinions issues de la culture éducative dans laquelle il est ancré » (2011 : 37). Dans ce sens, on peut s'appuyer sur notre propre exemple. La confusion de deux postures se produit au moment d'observation des trois terrains, puisque nous regardons les phénomènes scolaires en Pologne et en Italie avec nos lunettes d'enseignante et didacticienne formée en France. Et dans les établissements français, nous observons les faits éducatifs par le prisme de nos expériences d'apprenante et d'enseignante en Pologne et en Italie. Notre culture scolaire et notre culture d'apprentissage (cf. les définitions de ces concepts dans le chapitre 6) peuvent impacter nos interprétations, tout comme elles impactent les dires des enseignants ayant eux aussi des cultures différentes de celles de leurs élèves venant d'ailleurs.

Par conséquent, « chacun sait combien il est difficile d'être à la fois pris dans le jeu et de l'observer » (Bourdieu, 1978 : 67). Pour pallier cette difficulté et pour construire un regard le plus neutre possible, nous nous sommes référée aux apports des recherches sur nos trois terrains, car comme l'explique Jean-Claude Beacco (2011 : 37) :

Il est donc indispensable que les positionnements épistémologiques soient patents, de manière à ne pas donner pour exclusivement savantes des conclusions qui relèvent aussi des représentations sociales et des valeurs. À l'inverse en quelque sorte, si une recherche savante se propose de fonder une intervention sociale, il importe qu'elle intègre les conditions effectives de la réalisation du projet, en particulier les facteurs qui tendent à en empêcher ou à en dévoyer la réalisation, de manière à acquérir de la crédibilité pragmatique, au-delà de raisonnables et pieuses propositions.

Par ailleurs, il est aussi important d'observer et de décrire les actions, qui à nos yeux, paraissent différentes, non communes, inhabituelles (Becker, 2002). Analyser et décrire les pratiques des enseignants est la manière de penser notre objet de recherche différemment. C'est

cette posture qui dirige notre recherche, c'est-à-dire, comment réfléchir à l'éducation d'une autre manière, comment se distancier des habitudes didactiques. Cela demande de notre part un certain recul. Il faut voir des lacunes, des points faibles des systèmes qui auparavant, du point de vue empirique pouvaient paraître à nos yeux positifs. A ce propos Patrick Boumard et Rose-Marie Bouvert donnent l'exemple pertinent :

La seconde difficulté, c'est celle de la subjectivité de l'ethnographe, au moment de l'observation participante ou de la production de résultats. Comment faire l'analyse de l'implication ? « À te lire, on dirait un asile de fous, pourtant on retrouve la classe », commentait l'instituteur que j'allais observer depuis plusieurs mois et à qui je transmettais régulièrement les comptes rendus (Boumard & Bouvert, 2007 : 694).

Les connaissances produites dans ce domaine cherchent à répondre aux demandes sociales (Blanchet & Chardenet, 2011), comme celles de la scolarisation des ENA. Certes, le thème de cette recherche et la méthode adoptée correspondent à nos intérêts :

[...] il est clair que le sujet de recherches retenu et les méthodes choisies sont souvent en relation avec un intérêt personnel des chercheurs ; le même chercheur peut privilégier l'explication et la compréhension de la situation actuelle, mais, parfois aussi, s'engager pour promouvoir des recherches à propos d'innovations spécifiques, comme l'enseignement de la compétence interculturelle. Les thèmes de recherche dépendent aussi de la demande sociale, laquelle se traduit souvent en allocations de crédits pour des recherches. De nombreux aspects de l'enseignement/apprentissage des langues présentent des implications, propres à des contextes culturels, susceptibles de rencontrer l'intérêt de telle société ou de tels individus (Byram, 2011 : 43).

Ainsi, dans le but de diminuer la difficulté du regard subjectif, on peut recourir aux différents moyens comme celui de la comparaison avec un regard extérieur par rapport au terrain :

Il en va pareillement pour mes travaux sur l'enseignement des langues, que je peux observer de l'extérieur tout en m'appuyant sur une longue expérience, régulièrement réactivée, d'enseignant et d'apprenant de langues diverses. L'investigation sur des terrains différents (par exemple Provence et Bretagne) et la mise en perspective avec des terrains plus vastes (France, Europe, Francophonie), permet des comparaisons multiples. Celles-ci constituent autant de garde-fous méthodologiques contre les éventuels « enfermements » trop subjectifs de l'hyperspécialisation sur un domaine étroit, et du regard intérieur (Blanchet, 2000 : 45).

C'est donc par l'approche comparative qu'on peut espérer que notre regard se neutralise. Puis, grâce à la contextualisation, on obtient une vision complexe sur l'objet de notre étude dans l'objectif de diminuer, le plus possible, le risque de subjectivité du chercheur. Comme dit Pierre

Bourdieu « l'objectivation du rapport subjectif à l'objet fait partie des conditions de l'objectivité » (1978 : 68). Dans le travail du chercheur sur le terrain, c'est donc l'esprit critique envers soi-même qui doit aider à objectiver : « la sociologie la plus critique est celle qui suppose et implique la plus radicale autocritique et l'objectivation de celui qui objective est à la fois une condition et un produit de l'objectivation complète » (Bourdieu, 1978 : 68).

Par conséquent, le chercheur porte une double casquette, car, d'une part, il doit se plonger dans la culture observée par exemple en partageant de différents instants de la vie de ce groupe et, d'autre part, il doit se décentrer. Il a ainsi un regard double, à la fois familier et étrange (Laplantine, 1996). Et c'est précisément cette double casquette que nous avons appris à porter lors de notre enquête sur les trois terrains. Car en tant que jeune chercheuse, nous étions dans une posture d'écoute, mais aussi d'échange de nos expériences précédentes sur d'autres terrains, et de nos observations concernant les élèves et les situations vues et vécues en classe. Il s'agissait d'une implication forte de notre part, qui était probablement facilitée par notre personnalité extravertie. Puis, au fil et à la fin de la récolte des données, il nous a fallu nous détacher et retrouver notre posture de chercheuse, posture *altero-réflexive* permettant d'analyser nos données d'un œil différent : « l'altéro-réflexivité suscite une instabilisation de perspective, qui fait faire au chercheur une expérience d'altérité lui ouvrant des perspectives, d'autres points de vue à partir desquels il peut construire des postures nouvelles » (de Robillard, 2011 : 445). En effet, dans tout travail ethnographique, on remarque un paradoxe constant : « on essaie de donner sens à d'autres, à ce qu'ils ont fait, à partir des questions que l'on se pose pour soi, à partir de l'histoire et des projets du chercheur » (2011 : 445). En effet, l'idée de l'altéro-réflexivité nous aide à construire la posture herméneutique de chercheuse, à trouver un équilibre dans la construction du sens de notre recherche.

Dès lors, nous voulons et voudrions toujours se rappeler du vrai rôle de chercheur qui ne peut être détenteur de tout savoir ou d'une vérité légitime (Blanchet & Chardenet, 2011), mais qui doit ouvrir de nouvelles perspectives, d'apporter un élément nouveau à un savoir en perpétuelle construction. Et c'est probablement pour cette raison que notre recherche nous demande un engagement intellectuel qui veut diffuser et croiser des regards scientifiques de différents pays au sujet de l'enseignement de L2 et des approches plurielles. C'est aussi une volonté participative voire collaboratif ayant pour objectif de partager des savoirs et savoir-faire dans le domaine d'enseignement visant à améliorer le meilleur vivre ensemble sur les terrains plurilingues et pluriculturels de notre continent.

1.4. Notre connaissance des langues

Notre connaissance des langues du terrain était une condition indispensable pour entrer en relation avec la communauté observée, ce qui a, d'ailleurs, été souligné par Bronisław Malinowski (1967) à propos des observations participantes utilisant la méthode ethnographique. En effet, l'observation des écoles et des classes nécessitait la compréhension de différentes situations et de différents acteurs scolaires. Cela permettait une observation fine de l'environnement scolaire et une prise de note des moindres détails.

Il est pourtant important de noter que le français est la langue que nous avons commencé à apprendre à l'âge de quinze ans et que nous utilisons au quotidien, entre autres au travail. Cela veut dire que nous connaissons le langage didactique français, ainsi que des expressions issues du jargon scolaire.

Concernant l'italien, langue que nous avons toujours considérée comme la plus belle et la plus mélodieuse, nous avons pu nous l'approprier lors de notre travail d'assistante Comenius à Udine. Grâce à cette expérience, le langage scolaire ne nous est pas étranger. En outre, les lectures des recherches didactiques italiennes nous ont aussi aidés. Et enfin, nous avons pu nous appuyer sur les similitudes lexicales du langage didactique entre le français et l'italien. C'est donc l'approche d'intercompréhension entre les deux langues latines qui a facilité ce travail. Du reste, sur le terrain italien, nous avons ressenti une bienveillance particulière de la part des enseignants puisqu'ils appréciaient le fait que nous parlions italien. D'ailleurs dès notre arrivée dans l'établissement, ils venaient pour nous poser des questions entre autres sur notre parcours d'apprenante de langues.

Enfin, le polonais est notre langue maternelle, c'est pourquoi les remarques concernant notre connaissance de cette langue ne se posaient pas de la même manière auprès de nos interlocuteurs polonais. Cependant, au début de notre thèse, nous ressentions le malaise pour expliquer le sujet de notre thèse par exemple à nos proches. En effet, il a fallu nous plonger dans les lectures des recherches polonaises en didactique des langues pour travailler le langage spécialisé et pour nous préparer à l'arrivée sur le terrain. C'était aussi une condition de notre crédibilité *in situ*. Cela remet également en question le stéréotype d'un bilingue parfait que nous aborderons aussi dans cette thèse.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons l'analyse de l'enquête PISA qui va nous permettre de comprendre les facteurs de réussite des élèves plurilingues issus de l'immigration. Quant à la comparaison des systèmes éducatifs au niveau macro, elle va servir à mieux percevoir les différences et les similitudes de ces systèmes.

Conclusion du chapitre 1

Dans ce chapitre, nous avons exposé notre positionnement épistémologique afin de présenter la perspective de la présente étude. En effet, les trois contextes observés et la transdisciplinarité nécessite un éclaircissement sur la manière d’appréhender notre objet de recherche.

De ce fait, le double positionnement disciplinaire explique notre souci d’allier les concepts des sciences de l’éducation et de la didactique des langues-cultures. Les quatre approches méthodologiques : comparative, contextualisée à trois niveaux, quanti-qualitative et ethnographique doivent permettre de concevoir notre réflexion sur l’éducation plurilingue auprès des ENA dans les trois pays.

Dans la suite de cette première partie de thèse, nous allons présenter tout d’abord une étude internationale PISA sur les performances des élèves issus de l’immigration. Ensuite, nous nous concentrons sur la présentation de l’organisation des trois systèmes scolaires, français, italien et polonais pour l’inclusion des ENA. Puis, nous étudions l’émergence des didactiques des langues secondes en lien avec les didactiques des langues étrangères et maternelles dans les trois pays. Et enfin, nous allons porter notre regard sur la prise en compte du plurilinguisme de ses élèves et l’émergence de l’éducation plurilingue et interculturelle.

Chapitre 2 : Performances des élèves issus de l’immigration selon PISA

Dans ce chapitre, nous analysons les données issues de l’enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et menée par l’OCDE¹⁵. L’objectif consiste à étudier les différents facteurs influant sur les différences des performances entre les élèves autochtones et ceux issus de l’immigration. PISA, étant une étude internationale quantitative, peut apporter des informations qui objectiveront nos propres données de recherche (Rey & Buisson-Fenet, 2019) essentiellement ceux, issues des questionnaires des enseignants dans les trois établissements (chapitre 7).

Notons que l’OCDE utilise la dénomination « les élèves issus de l’immigration » ou « élèves immigrés » et distingue ceux de la première, de ceux de la deuxième génération. Nous les appellerons ainsi dans ce chapitre, tout en considérant que parmi eux se trouvent les ENA, parfois nommés dans PISA « allochtones » (à l’opposé de « autochtones »).

Pour commencer, nous présenterons les objectifs de cette enquête et sa méthodologie. Ensuite, nous discuterons des principaux facteurs personnels (partie 2.2.1), puis des facteurs socio-éducatifs (partie 2.2.2) influant sur les résultats de ces élèves. Enfin, nous comparerons les résultats PISA de nos trois terrains de recherche (partie 2.3).

2.1. La présentation de l’enquête PISA

Le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) est la plus grande enquête scolaire menée tous les trois ans, depuis 2000 par l’OCDE. Le but est de comparer les performances scolaires des élèves de quinze ans, âge qui correspond à la fin du cycle obligatoire de scolarisation dans différents pays du monde. L’évaluation se fait dans les disciplines clés des programmes scolaires : en compréhension de l’écrit, en sciences et en mathématiques. PISA mesure ainsi « les connaissances et les compétences essentielles pour participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes » (OCDE, 2016a). Cela ne consiste pas seulement « à évaluer la

¹⁵ Organisation de coopération et de développement économiques (désormais OCDE).

faculté des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris », mais surtout « à déterminer dans quelle mesure ils sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris et d'utiliser leurs connaissances dans des situations qui ne leur sont pas familières, qu'elles soient ou non en rapport avec l'école » (OCDE 2016a : 27).

Par ailleurs, il s'agit d'analyser comment les systèmes répondent aux objectifs de développement durable adoptés par les Nations Unies¹⁶, à savoir : « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (OCDE 2016a : 27). Afin d'y parvenir l'OCDE souhaite donc apporter un éclairage sur les politiques, mais aussi les pratiques éducatives.

In fine, la comparaison des résultats PISA vise à servir aux décideurs éducatifs des états participants afin qu'ils puissent améliorer leurs systèmes scolaires tout en s'inspirant des politiques et actions mises en place dans d'autres pays. En outre, montrer les ressemblances et les différences des systèmes éducatifs et leurs implications peut être intéressant pour d'autres acteurs de l'éducation : directeurs des écoles, enseignants, etc.

2.2. La méthode d'analyse de l'enquête PISA et notre étude

Grâce aux résultats croisés, PISA nous fournit des informations qui s'avèrent intéressantes notamment pour l'étude des performances des ENA. PISA appelle les *élèves issus de l'immigration* ceux issus de la première et de la deuxième génération d'enfants. Pour certains calculs, PISA sépare les deux, par exemple en calculant la langue parlée à la maison, car, selon PISA, la question d'allophonie se pose rarement pour la deuxième génération des élèves.

Dans ce chapitre, nous nous appuyerons principalement sur les résultats de PISA 2015 comprenant trois parties : le volume 1 : *Excellence et équité dans l'éducation* (OCDE, 2016a), le volume 2 *Politiques et pratiques pour les établissements performants* (OCDE, 2016b), et le volume 3 *Le bien-être des élèves* (OCDE, 2018a). En outre, concernant la question des langues et de la perception des élèves issus de l'immigration, nous nous référerons au volume VI des *Résultats du PISA 2018 : Les élèves sont-ils bien préparés pour s'épanouir et réussir dans notre monde interconnecté ?* (OCDE, 2000). Enfin, à certains moments, nous rappellerons également les résultats de précédentes enquêtes PISA 2006, 2009 et 2012, tout en citant l'analyse des résultats de PISA de sociologues français Christian Baudelot et Roger Establet (2009).

¹⁶ Dernière mise à jour de ces objectifs a eu lieu en septembre 2015 ; les pays doivent les accomplir jusqu'au 2030.

L'enquête PISA 2015 comptait environ 540 000 élèves de quinze ans dans 72 pays (35 pays membres de l'OCDE et 37 pays partenaires). Ces élèves devaient répondre aux épreuves informatisées¹⁷ (questions à choix multiples et ouvertes) d'une durée totale de deux heures (OCDE, 2016a).

Une autre partie de cette évaluation consistait à remplir un questionnaire sur leur environnement familial et l'établissement scolaire fréquenté (OCDE, 2016a). En outre, deux questionnaires facultatifs ont été proposés aux élèves : l'un sur l'utilisation des TIC et l'autre sur leurs parcours scolaires. Ce dernier visait notamment à recueillir des informations concernant les interruptions dans leur scolarisation, le soutien dans leur apprentissage et leurs projets professionnels.

Par ailleurs, les dirigeants des établissements ont répondu à une enquête sur leur système scolaire et l'environnement d'apprentissage dans leur établissement. Dans certains pays, c'est aux enseignants qu'il a été demandé de décrire les pratiques pédagogiques, le contenu des programmes et la communication avec les parents.

Enfin, un questionnaire a été proposé aux parents (OCDE, 2016). Ils ont été interrogés sur leur perception et le lien avec l'école fréquentée par leur enfant, sur l'aide aux devoirs scolaires et sur le regard qu'ils ont sur le statut d'immigré et leurs relations avec les autochtones.

Les données de tous les questionnaires ont pu être croisées avec les résultats des élèves, ce qui a permis de mesurer le poids de nombreux facteurs sur les performances des élèves. Pour ce faire, les enquêteurs d'OCDE se sont appuyés sur plusieurs indicateurs :

Des indicateurs de base dressant le profil des connaissances et compétences des élèves.

Des indicateurs dérivés des questionnaires montrant comment ce profil est lié à diverses variables démographiques, sociales, économiques et scolaires.

Des indicateurs sur les tendances montrant l'évolution de la performance des élèves et de la répartition des élèves entre les niveaux de compétence, ainsi que l'évolution des relations entre ces résultats et des variables contextuelles spécifiques aux élèves, aux établissements et aux systèmes (OCDE, 2016a : 33).

C'est ainsi que PISA cherche à analyser les facteurs jouant sur les performances des élèves issus de l'immigration. Nous avons relevé deux types de ces facteurs (voir le tableau ci-dessous) que nous présenterons un par un dans les parties suivantes :

¹⁷ En 2015, pour la première fois depuis l'existence de l'évaluation PISA, les épreuves étaient informatisées.

Facteurs personnels jouant sur les résultats des élèves issus de l'immigration selon l'enquête PISA	Facteurs socio-éducatifs jouant sur les résultats des élèves issus de l'immigration selon l'enquête PISA
Niveau d'instruction des parents	Statut socio-économique des établissements
Statut socio-économique et culturel	Facteurs didactiques, pédagogiques etc
Langues parlées à la maison	
Résilience des élèves	

Tableau 1 : Les facteurs jouant sur les résultats des élèves issus de l'immigration selon l'enquête PISA, 2012 et 2015.

Enfin, notons que PISA 2015 s'appuie sur les résultats des élèves en sciences, mais on y souligne que les écarts des performances entre les élèves immigrés et autochtones sont similaires dans les trois disciplines :

On observe des résultats similaires dans les autres domaines d'évaluation. En effet, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration obtiennent 40 points de moins que les élèves autochtones en compréhension de l'écrit, et 37 points de moins en mathématiques. Quand on compare des élèves de statut socio-économique similaire, ces écarts diminuent respectivement à 29 et à 26 points (les tableaux I.7.4b et I.7.4c ; OCDE, 2016a : 261).

Etant donné que ces différences sont minimes, il est possible de s'appuyer sur les résultats des disciplines scientifiques pour en tirer des conclusions. Par ailleurs, l'enseignement de la langue de seconde se fait à travers toutes les disciplines scolaires et dans notre étude, nous nous intéresserons aux pratiques de tous les enseignants.

2.2.1. PISA et les facteurs individuels influant sur les performances des élèves issus de l'immigration

Dans cette partie nous énumérons les variables liées aux parcours des élèves issus de l'immigration présentés dans PISA. Ainsi, on y souligne que le défi socio-éducatif de ces élèves est particulièrement complexe puisqu'ils doivent « surmonter à la fois les obstacles liés au changement de leur lieu de vie, au désavantage socio-économique, à la barrière de la langue et à la difficulté de se forger une nouvelle identité » (Bourdieu & Passeron, 1970b). De ce fait, nous allons analyser comment ces facteurs influencent les résultats de ces élèves.

2.2.1.1. Le niveau d'instruction des parents

Le premier facteur jouant sur les performances des élèves immigrés, déjà largement analysé dans les précédents rapports PISA, est celui du niveau d'instruction de la famille car :

La famille favorise la réussite en transmettant à ses enfants sur un mode osmotique tout un ensemble de valeurs, de comportements, de savoirs et de savoir-être qui dotent très tôt l'enfant de prédispositions à l'apprentissage scolaire. La pédagogie la plus efficace relève dans ce domaine d'une pédagogie invisible selon la formule de Basil Bernstein (1975) (Baudelot & Establet 2009 : 63).

L'impact de la famille dans l'éducation de l'enfant peut être mis en lien avec le concept du « capital culturel » défini par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970). Il s'agit alors des connaissances et des savoirs culturels dont on hérite par le biais de la famille. En effet, si certains enfants réussissent mieux à l'école, c'est notamment parce qu'ils sont motivés et guidés par les parents qui veillent sur leur scolarisation. Il s'agit notamment de toutes les activités intellectuelles stimulantes que les enfants reçoivent en dehors de l'école. Dans les pays occidentaux et notamment dans les trois pays de notre étude, la question des professions des parents d'élèves joue sur la perception de l'éducation des enfants. Implicitement, l'école s'attend à de bons résultats de la part des enfants d'enseignants, de médecins, d'avocats ou d'ingénieurs (Bourdieu & Passeron, 1970).

Plusieurs études ont montré que le capital culturel de la famille joue sur les compétences littéraires des élèves et leur préparation pour entrer en lecture et en écriture (Lahire, 1993, 1995 ; Chiss, 2004 ; Bernardin, 1997, 2003), (cf. chapitre 5.2.4)¹⁸. Ainsi, le capital socioculturel est faible chez les familles immigrées, qui étaient peu ou pas scolarisées auparavant ou/et qui ne donnent pas d'importance aux savoirs scolaires. Par conséquent, un nouvel environnement social et scolaire peut être particulièrement perturbant pour eux, surtout dans les pays occidentaux où la culture écrite est particulièrement valorisée :

Le niveau de scolarisation est déterminant parce que sa faiblesse provoque un choc chez certains migrants quand ils découvrent les sociétés d'accueil qui vivent et fonctionnent selon des codes sémiotiques extrêmement complexes, directement ou indirectement liés à l'écrit (Adami, 2008 : 8).

¹⁸ L'OCDE (OCDE, 2000, *Introduction*, p. X) propose alors la définition suivante de la littératie : « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Selon cette définition, l'écrit ne sert pas uniquement à apprendre, mais est un acte personnel, acte de construction de soi-même et de sa propre culture.

De ce fait, dans certaines familles les parents ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants dans leurs tâches scolaires ce qui présente un obstacle difficile à franchir. Les enquêteurs de PISA en tiennent compte et mettent en œuvre un calcul pour mesurer le niveau d'instruction de la famille :

Les statisticiens de PISA ont apporté un grand soin à distinguer les différentes dimensions empiriques de ce capital culturel et à mesurer l'incidence statistique de chacune d'elles. Certaines sont classiques et figurent dans la plupart des enquêtes prenant en compte les inégalités sociales : le plus haut niveau d'instruction atteint par les deux parents, le diplôme du père et celui de la mère, la profession des parents, un indicateur de richesse comprenant pour l'élève la disposition d'une chambre individuelle, une connexion à Internet, ainsi qu'un certain nombre de biens permettant de se faire une idée de l'aisance matérielle de la famille (équipement ménager, audiovisuel, voitures, etc.). Ont été ajoutés deux indicateurs destinés à mesurer plus précisément les dimensions culturelles du capital familial : les ressources éducatives du foyer et le patrimoine culturel familial [...] : l'élève dispose-t-il à la maison d'un bureau ou d'une table pour travailler, d'un endroit calme pour étudier, d'un ordinateur dont il peut se servir pour le travail scolaire, de logiciels éducatifs, d'une calculatrice personnelle, de livres utiles pour le travail scolaire, d'un ou de plusieurs dictionnaires [...] d'ouvrages de littérature classique, de recueils de poésie ou d'œuvres d'art. Chacun de ces aspects est repris dans le cadre d'un indice synthétique de statut économique, social et culturel (SESC) (Baudelot & Establet, 2009 : 65).

C'est de cette façon que les indicateurs de PISA (2012 et 2015) permettent de constater que le niveau d'instruction des parents est le premier facteur qui influence les résultats des élèves :

Les parents plus instruits donneront certainement plus d'importance à l'éducation de leurs enfants et seront plus capables de les aider à faire leurs devoirs ou d'appréhender le système d'éducation du pays d'accueil, facilitant ainsi la réussite scolaire de leurs enfants (OCDE, 2016a : 246).

PISA relève alors des résultats plus bas des enfants des parents moins instruits et issus de l'immigration (OCDE, 2014, 2016c). Cependant, dans les pays qui choisissent les immigrés selon le critère de qualification (par exemple le Canada), il n'y a pas de différence de scores entre les autochtones et les allochtones¹⁹, voire les scores de ces derniers sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2016a).

Nous verrons dans la partie suivante l'impact du statut socio-économique des élèves sur leurs résultats.

¹⁹ Le terme 'allochtone' est utilisé dans les rapports PISA. Il désigne les élèves issus de l'immigration ne parlant pas la langue du pays d'accueil, appelés en France « allophones ».

2.2.1.2. Le statut socio-économique des élèves

Les calculs du statut socio-économique et culturel (SECS²⁰) de PISA permettent d'analyser le niveau d'égalité des chances des élèves. C'est, en effet, une préoccupation majeure de tous les systèmes d'éducation qui ont pour objectif « d'enseigner aux élèves, quel que soit leur milieu social, les compétences dont ils ont besoin pour exploiter pleinement leur potentiel dans la vie sociale et économique » (OCDE, 2016a : 212). Ainsi, l'égalité des chances pour tous les élèves consiste à :

éliminer les obstacles au développement optimal des talents qui sont liés à des facteurs financiers et sociaux sur lesquels les élèves n'ont aucune prise, par exemple le fait que certains élèves n'ont pas autant que d'autres accès à des ressources éducatives dans leur milieu familial et scolaire (OCDE, 2016a : 212).

Afin de montrer comment le statut socio-économique peut jouer sur les performances des élèves, l'OCDE cherche à savoir quelles sont les ressources de la famille. Les résultats de PISA 2015 montrent qu'en sciences, les élèves issus des milieux défavorisés sont trois fois moins susceptibles que les élèves favorisés d'atteindre le niveau seuil de compétences. Lorsqu'on compare les résultats entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration, on note une différence de score de 43 points en moyenne. Or, après le calcul du niveau socio-économique, cet écart baisse de 13 points et ceci pour la plupart des pays où les élèves immigrés obtiennent des résultats plutôt faibles (OCDE, 2016a). La conclusion est claire : le niveau socio-économique affecte les résultats de ces élèves et plus l'écart se creuse plus les inégalités scolaires et sociales sont importantes.

De ce fait, les différents systèmes scolaires proposent des solutions permettant d'atteindre ces inégalités, ce sont par exemple des aides sociales pour aider les familles démunies. Dans plusieurs pays occidentaux, on donne ou prête aux élèves des manuels et des fournitures scolaires ; on propose également un soutien éducatif au sein de l'établissement. Ces solutions dépendent pourtant des politiques éducatives de chaque pays.

2.2.1.3. Les langues parlées à la maison

Tout d'abord, il est important de noter qu'en parlant d'impact des langues parlées à la maison sur les performances des élèves, le discours de PISA évolue. On remarque que dans le rapport PISA 2012, il était question de « handicap linguistique » :

²⁰ Indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est calculé et indiqué dans tous les graphiques et tableaux présentés.

Ne pas comprendre la langue du pays où l'on arrive est certes un handicap, mais le fait de ne pas y être suffisamment exposé en dehors de l'école en est un également. Les politiques visant à aider les élèves issus de l'immigration ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille devraient cibler à la fois l'école et la maison (OCDE, 2014 : 82).

Mais, le terme « handicap » par rapport aux langues des élèves issus de l'immigration porte une connotation quelque peu stigmatisante. Ce propos présuppose le bilinguisme soustractif (cf. chapitre 5.1, Hélot, 2007) où l'enfant développerait la L2 au détriment de sa langue maternelle (Abdelilah-Bauer, 2006). En outre, comme l'évoquent les chercheurs notamment en psychologie, la langue parlée avec les parents à la maison a une importance psychologique et émotionnelle sur le développement des enfants ; l'abandon de celle-ci a des conséquences sur l'identité des personnes (Erikson, 1972 ; Moro, 2010).

En 2015, la question de handicap disparaît, mais la méthodologie quantitative des résultats de PISA 2015 s'appuie uniquement sur les réponses déclaratives concernant l'utilisation des langues par les élèves. On ne prend pas en compte les études sociolinguistiques qui analysent les pratiques réelles des locuteurs dans leur environnement et qui montrent que le choix des langues utilisées dépend des contextes de la vie quotidienne²¹.

Ainsi, certains résultats de PISA sont intéressants à analyser car ils donnent un panorama sur les situations au niveau macro. Tout d'abord, l'OCDE (2016a) remarque que :

en moyenne, dans les pays de l'OCDE, la principale langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation du pays d'accueil pour 44,7 % des élèves immigrés de la deuxième génération et 67,0 % des élèves immigrés de la première génération (OCDE, 2016a : 261 et 269).

Ce pourcentage indique que plus d'un tiers d'élèves (33 %) ne continue pas à parler leurs langues premières et ce chiffre augmente encore lorsqu'il s'agit de la deuxième génération.

En 2018, l'OCDE s'intéresse plutôt au plurilinguisme et l'usage des langues de tous les élèves de 15 ans. Ainsi, la question posée dans l'enquête était la suivante : « Combien de langues (y compris celle(s) que vous parlez à la maison) vos parents et vous parlez suffisamment bien pour avoir une conversation avec d'autres personnes ? » (OCDE, 2020 : 8).

²¹ Dans le rapport de 2018, l'OCDE commence à mentionner le bi/plurilinguisme des élèves issus de l'immigration en citant d'autres études scientifiques à ce sujet (Cummins, 2000 ; Mehmedbegovic & Bak, 2017). Ainsi, on reconnaît que le contact avec plus d'une langue peut être bénéfique aux enfants immigrés et que les avantages peuvent être d'ordre cognitif, social, personnel, académique et professionnel. On souligne également que l'apprentissage de plusieurs langues devrait être soutenu par les familles, les communautés, les dirigeants scolaires et les enseignants. Ces derniers devraient donc suivre des formations adaptées à ce sujet. Enfin, l'OCDE remarque aussi qu'il serait important d'inclure dans les prochaines enquêtes PISA, la question concernant l'exposition à plus d'une langue (OECD, 2018 : 273).

Il semblerait que les résultats de PISA 2018 ne diffèrent pas considérablement car en moyenne dans les pays de l'OCDE, 31,8 % d'élèves parlant une seule langue à la maison et 68,2 % parlent au moins deux langues y compris celle parlée à la maison. En résumé, les élèves plurilingues sont plus nombreux que les élèves monolingues, il serait donc question d'étudier comment ce plurilinguisme est pris en compte par les pratiques enseignantes. Pourrait-il être considéré comme un levier ou comme un obstacle aux apprentissages des élèves issus de l'immigration ?

A cet égard, les résultats de PISA 2015, présentés dans le tableau I.7.8a, intitulé *Différence de performance en sciences, selon la langue parlée en famille et le statut au regard de l'immigration* (OCDE, 2016a : 452), permettent de tirer trois principaux constats.

Premièrement, l'OCDE montre que la question des langues parlées à la maison peut impacter les performances des élèves (colonne 1 dudit tableau)²². Or la différence des scores *entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration parlant principalement la langue de l'évaluation en famille* ne s'efface pas complètement (la colonne 2 du tableau I.7.8.a). Cela pourrait probablement indiquer que les facteurs de réussite des élèves issus de l'immigration soient nombreux et que la pratique de la langue de scolarisation en dehors de l'école ne garantisse pas en soi de bons résultats.

Deuxièmement, l'écart *entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration parlant principalement une autre langue en famille* est en moyenne de 6 points. Il s'agirait probablement des élèves bilingues et des bilingues en devenir (ENA). Dans certains pays cette différence de score est d'ailleurs négative ce qui signifie que le bilinguisme n'est pas une cause qui impacte le plus sur les résultats des élèves.

Troisièmement, on remarque que les différences de scores *entre les élèves issus de l'immigration parlant principalement la langue de l'évaluation en famille et ceux parlant principalement une autre langue en famille* et à l'inverse (colonnes 4 et 5) sont moindres dans certains pays connaissant un flux migratoire important (Australie, Canada, Irlande, Nouvelle-Zélande). Il s'agit des pays qui présentent pour la plupart de très bons résultats et notamment des élèves immigrés. Il est donc intéressant de se demander si la réussite des élèves issus de l'immigration n'est pas une question des systèmes scolaires et de leur fonctionnement interne (pratiques enseignantes notamment).

²² La première colonne présente la différence des performances en science *entre les élèves parlant principalement la langue d'évaluation et ceux parlant principalement une autre langue à la maison*. Il s'agit d'un critère général dans laquelle la seule distinction concerne les langues parlées par les élèves. Ainsi, leur écart est de 52 points dans les pays de l'OCDE. Il est d'ailleurs similaire en compréhension écrite ; en mathématiques il est de 43 points (OCDE, 2016a : 269).

2.2.1.4. La résilience des élèves issus de l'immigration

La résilience est une notion connue en France grâce aux travaux du neuropsychiatre Boris Cyrulnik (Cyrulnik & Seron, 2003 ; Cyrulnik & Jorland, 2012) révélant que les personnes issues des milieux défavorisés sont particulièrement résilientes. L'OCDE s'est aussi intéressée à la résilience des jeunes de 15 ans :

Par élèves résilients, on entend les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) d'un pays ou d'une économie, et qui se classent dans le quartile supérieur de la performance tous pays et économies confondus, après contrôle du niveau socio-économique (OCDE, 2018 : 8).

Dans l'enquête PISA, la question de résilience des élèves immigrés est surtout liée à leur bien-être :

L'aptitude des élèves issus de l'immigration à surmonter ces difficultés et à se montrer résilients s'évalue non seulement à l'aune de leur capacité à atteindre les niveaux seuils de compétence dans les matières scolaires, mais aussi de leur sentiment d'appartenance à l'école, de leur satisfaction à l'égard de la vie, de leur niveau d'anxiété liée au travail scolaire et de leur motivation à l'idée de réussir. Ces cinq indicateurs représentent différentes dimensions clés du bien-être mesurées dans le cadre de l'enquête (OCDE, 2018b : 3).

Les résultats PISA indiquent que 29 % d'élèves confrontés à des difficultés matérielles importantes se caractérisent par une ambition et une motivation plus forte. Par conséquent, un quart d'élèves les plus défavorisés se situent parmi les élèves les plus performants, ce qui amène au constat que « la pauvreté n'est pas une fatalité » (OCDE, 2016a : 43) et que les difficultés des élèves issus de l'immigration sont surmontées dans certains systèmes éducatifs. Aujourd'hui, PISA veut explorer les conditions de réussite de ces élèves (OCDE, 2016a).

La résilience est le dernier facteur individuel influant sur les performances des élèves issus de l'immigration relevé par l'étude PISA, dans la partie suivante, nous abordons les facteurs dits « socio-éducatifs ».

2.2.2. PISA et les facteurs socio-éducatifs influant sur les performances des élèves issus de l'immigration

L'enquête PISA analyse également les facteurs liés aux systèmes scolaires qui impactent sur les performances des élèves issus de l'immigration. En effet, l'OCDE souligne que dans certains pays les inégalités sont plus visibles que dans d'autres :

Dans 19 des 33 pays comptant des effectifs relativement importants d'élèves issus de l'immigration, et après contrôle du niveau socio-économique, les élèves issus de l'immigration restent plus susceptibles que les élèves autochtones d'obtenir de moins bons résultats aux épreuves de sciences ; dans 11 de ces pays, ils sont aussi susceptibles que leurs pairs autochtones d'être peu performants en sciences (OCDE, 2016a : 45).

Les difficultés des élèves semblent donc être liées aux systèmes éducatifs et non pas aux origines des élèves. C'est pourquoi, depuis 2012, PISA mesure également le niveau d'équité de ces systèmes compris comme « le fait d'assurer que les résultats scolaires des élèves correspondent à leurs aptitudes, à leurs efforts et à leur volonté, plutôt qu'à leur situation personnelle » (OCDE, 2016a : 212). Cette équité se base sur deux principes : celui de l'inclusion et celui de l'égalité. Quant à l'inclusion, selon l'OCDE elle consiste à « s'assurer que tous les élèves, notamment ceux qui viennent de groupes défavorisés ou traditionnellement marginalisés, atteignent un seuil de compétence donné » (2016a : 254). Ainsi, lorsqu'un pourcentage important d'élèves n'acquiert pas de compétences de base, le système donné ne sera pas considéré comme inclusif. Concernant l'égalité, l'OCDE la définit de manière suivante :

Les systèmes d'éducation sont plus égalitaires si les résultats des élèves sont plus susceptibles d'être le reflet de leurs aptitudes et de facteurs sur lesquels ils peuvent influencer, par exemple leur volonté ou leurs efforts, et moins égalitaires si les résultats des élèves sont conditionnés par des caractéristiques contextuelles, ou « circonstances », sur lesquelles les élèves n'ont aucune prise, notamment leur sexe, leur race ou leur appartenance ethnique, leur statut socio-économique, leur statut au regard de l'immigration, la structure de leur famille ou leur lieu de résidence²³ (OCDE, 2016a : 213).

En mesurant l'égalité, PISA prend en considération les circonstances d'évolution des élèves. Les systèmes égalitaires seront ceux qui offrent à chaque élève les possibilités de réussites à l'école, tout en se focalisant sur la justice qui permettra d'éliminer les différents obstacles comme le fait d'être issu de l'immigration (OCDE, 2016a : 254).

Les questionnaires accompagnant les évaluations de PISA permettent de mesurer les différents aspects de l'équité. L'éducation inclusive se mesure notamment en comparant les

²³ Notes de PISA à ce propos : « 1. Les applications de l'égalité, ou de l'égalité des chances, qui reposent sur la distinction entre les « circonstances » et les « efforts » partent de l'hypothèse que l'effet des deux séries de facteurs peut être isolé. Toutefois, l'approche adoptée ici admet que la ligne de démarcation entre les circonstances et les efforts varie selon les sociétés et les cultures, car la distinction entre les deux, relève d'une décision plus sociale et culturelle qu'ontologique. La conception de l'égalité des chances varie selon que les individus sont tenus pour responsables de leur situation financière et sociale. Une façon pragmatique de concevoir l'égalité des chances est de considérer que chaque société peut déterminer les indicateurs précis des circonstances et des efforts » (OCDE, 2016a : 213).

scores des élèves favorisés et défavorisés, ainsi que des établissements favorisés et non. Si l'écart entre les deux augmente, l'équité est moindre, s'il diminue l'équité est positive. Cela suggère que l'accueil et l'intégration des élèves immigrés dépendent aussi des politiques éducatives de chaque pays. Ainsi, nous distinguons deux types de facteurs socio-éducatifs liés à la scolarisation des élèves immigrés et évoqués dans PISA :

- les établissements scolaires favorisés ou défavorisés (différents types de ressources, concentration des élèves, etc.) ;
- les autres facteurs socio-éducatifs jouant sur les résultats de tous les élèves.

Enfin, on verra comment les trois pays de notre recherche se placent par rapport à la question de l'équité en éducation.

2.2.2.1. Les établissements défavorisés

Depuis longtemps les rapports PISA montrent que la concentration des élèves issus de l'immigration dans les établissements défavorisés influe sur leurs résultats. L'OCDE remarque que dans quelques pays, ces élèves sont surreprésentés dans certains quartiers. Il s'agit d'une ségrégation résidentielle là où les écoles sont déjà confrontées à plusieurs difficultés. Les résultats de PISA indiquent que « c'est la concentration du désavantage, et non la concentration d'élèves issus de l'immigration en soi, qui a des effets préjudiciables sur l'apprentissage » (OCDE, 2016a : 46). Le constat indique que ce sont les politiques éducatives qui peuvent « affecter la ségrégation sociale des élèves défavorisés dans les écoles »²⁴ (OECD, 2018 : 124). Les conséquences de ces politiques ségrégationnistes impactent, entre autres, les conditions de travail des enseignants parce que ces derniers doivent affronter plus de défis dans les établissements défavorisés (OECD, 2018). A terme, ces établissements peinent à retenir les meilleurs enseignants déjà expérimentés. Car les cinq principaux facteurs de désavantages scolaires évoqués par ledit rapport concernent effectivement les enseignants, parmi ceux-ci on peut citer : les ressources scolaires (notamment matérielles, humaines), la possibilité de participation aux compétitions scientifiques, le comportement des élèves, les obstacles dans les apprentissages de l'élève (le jugement par les enseignants), et le nombre d'élèves par classe (OCDE, 2016a : 129). Il semblerait que ces facteurs puissent avoir des effets directs sur l'implication, les conditions de travail, les pratiques et les représentations des enseignants. Nous verrons par la suite que la plupart de ces points ont été évoqués par les enseignants interrogés

²⁴ Notre traduction de l'anglais : “*Education policies may also affect the social segregation of disadvantaged students within Schools*” (OECD, 2018 : 124).

dans le cadre de notre recherche comme des facteurs influant sur l'inclusion des élèves issus de l'immigration.

2.2.2.2. Autres facteurs socio-éducatifs

L'OCDE (2016b) évoque aussi plusieurs facteurs socio-éducatifs concernant les systèmes (les dispositifs mis en place et l'organisation interne), mais aussi les pratiques des enseignants en classe. On peut les observer sur le tableau ci-dessous sur lequel nous avons ajouté des couleurs afin d'analyser les facteurs affectant peu ou prou sur les résultats des élèves :

- En rose, les facteurs qui correspondent au profil de l'élève ;
- En bleu, ceux qui concernent les pratiques des enseignants en classe ;
- En jaune, les facteurs dépendant du système et de son organisation au sein de l'établissement.

Certains de ces facteurs sont mis en deux couleurs car, selon nous, ils peuvent être à la fois individuels et socio-éducatifs. Par exemple, le fait d'être une fille est un facteur lié à la personne et cela peut probablement influencer son comportement, mais c'est la société et l'école qui transmettent certaines valeurs et construisent le futur acteur social, c'est-à-dire sa posture vis-à-vis des apprentissages ou d'une carrière scientifique. Ce facteur est ainsi marqué comme double :

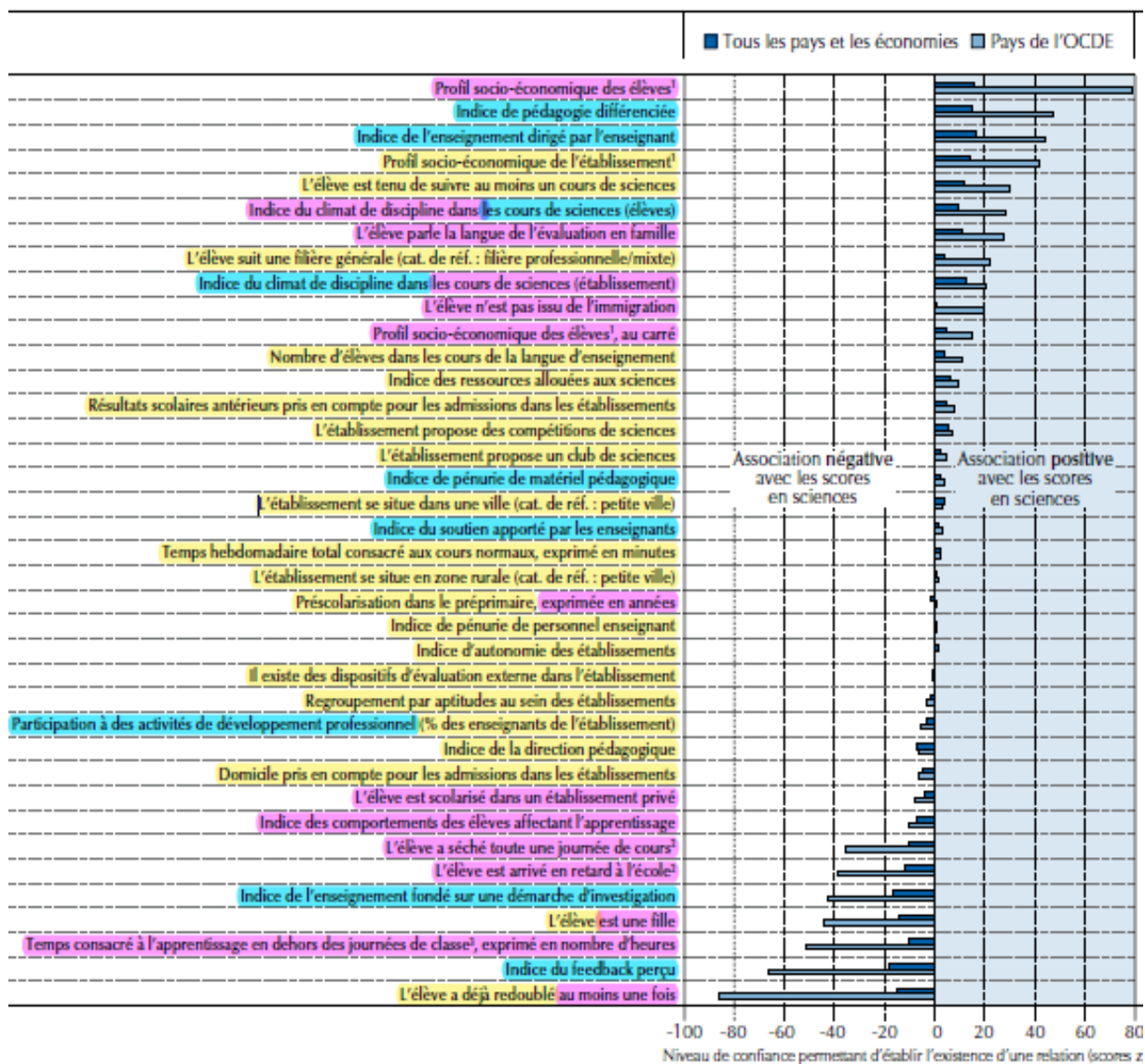


Figure 2 : Les facteurs associés à la performance en sciences selon les déclarations des élèves. Source : (OCDE, 2016b : 249)²⁵.

²⁵ Les facteurs sont classés par ordre décroissant des scores des pays de l'OCDE. Source : OCDE, Base de données PISA 2015.1 2 : <http://dx.doi.org/10.1787/888933436455>

Le code couleur mis sur ses différents facteurs permet de constater que la plupart sont de l'ordre socio-éducatif (en jaune), il relève de l'organisation des dispositifs scolaires et des ressources : temporelle, humaine et matérielle. Notons que ces facteurs peuvent avoir un impact important sur la scolarisation des élèves issus de l'immigration, par exemple : le nombre d'heures de cours ordinaires, les cours de langue, l'aide aux devoirs, l'emploi du temps adapté, l'admission dans certains établissements, l'accès aux concours, les ateliers périscolaires, ou le temps d'apprentissage.

Les facteurs personnels – en rose - ont un poids sur les résultats des élèves. Il s'agit entre autres de l'attitude, du comportement et de la motivation de l'élève, liés aux retards et absences (en bas du tableau) ayant une association négative sur leurs scores.

Les derniers facteurs (en bleu) concernent les pratiques des enseignants en classe. On les voit en haut et en bas du tableau ce qui signifie qu'ils peuvent impacter fortement les performances des élèves à la fois de manière positive et négative. Par exemple, la pédagogie différenciée et l'enseignement dirigé par l'enseignant sont positifs, mais le feedback ou l'enseignement fondé sur une démarche d'investigation ont un impact plutôt négatif. Ce sont donc les manières de gérer les apprentissages en classe par les enseignants qui sont intéressants à étudier. Ce point sera effectivement abordé à travers l'analyse des entretiens avec les enseignants sur les trois terrains de notre étude.

A présent, regardons quel système éducatif parmi les trois pays de notre recherche semble plus équitable selon l'OCDE et répond mieux aux besoins des élèves issus de l'immigration.

2.3. Les systèmes scolaires français, italien et polonais et les élèves issus de l'immigration

L'enquête PISA 2015 définit huit différentes catégories de pays en fonction de leur politique de l'immigration. Nous ne les discuterons pas en détail, mais nous tenons à montrer comment les trois pays de notre étude y sont classés selon les types d'immigration.

Ainsi, la France est considérée comme faisant partie des « pays de destination anciens avec de nombreux immigrés peu instruits établis de longue date » (OCDE, 2016a : 257). L'Italie fait partie des « nouveaux pays de destination avec des effectifs importants d'immigrés peu instruits » (OCDE, 2016a : 257). Et la Pologne fait partie des « pays accueillant une population immigrée à la suite de modifications de frontières et/ou issues de minorités nationales » (OCDE, 2016a : 257). En s'appuyant sur ces données, ainsi que sur nos connaissances des terrains, nous pouvons résumer les trois contextes migratoires de ces pays à travers le tableau ci-suit :

	Histoire d'immigration	Niveau socio-économique des immigrés	Population des immigrés
FRANCE	Pays de destination ancienne (à partir des années 1970)	Défavorisé	Travailleurs et familles de migrants (1 ^{ère} , 2 ^e et 3 ^e génération)
ITALIE	Pays de nouvelle destination (à partir des années 1990/2000)	Défavorisé	Travailleurs peu qualifiés (1 ^{ère} et 2 ^e génération)
POLOGNE	Pays de destination récente (à partir des années 2000/2010)	Similaire	Migrants économiques et leurs familles (1 ^{ère} génération)

Tableau 2 : La situation d'immigration des trois pays de notre recherche selon PISA. Tableau récapitulatif basé entre autres sur les données de l'OCDE (2016a : 257).

Avec la crise des migrants que l'Europe a connue en 2015, on note « un afflux sans précédent de demandeurs d'asile et d'enfants » (OCDE, 2016a : 254), ainsi que « le regroupement familial et la liberté de circulation comptant chacun pour un tiers de ces entrées permanentes » (OCDE, 2016a : 254). Cette augmentation du nombre d'élèves migrants va de 9 % en 2003 à 13 % en 2015 (OCDE, 2016a). Le pourcentage d'élèves issus de l'immigration en France est estimé à 13,2 %, en Italie à 8 % et en Pologne à 0,3 % (OCDE, 2016a : 254).

Le taux très faible d'immigration en Pologne au moment de l'évaluation PISA (2012 et 2015) est la raison pour laquelle ce pays est rarement pris en compte dans les analyses des résultats des élèves immigrés. Nous avons pourtant choisi d'étudier quelques résultats de la Pologne parce qu'ils peuvent nous indiquer la situation actuelle des élèves. Enfin, étant donné le nombre croissant des migrants arrivés en Pologne ces dernières années²⁶, le pays commence à apparaître dans les enquêtes PISA 2018.

2.3.1. L'équité des trois systèmes scolaires : France, Italie, Pologne

Concernant l'équité sur nos trois terrains (cf. annexe 1), la France obtient des résultats en sciences supérieurs à la moyenne, mais le niveau d'équité est très inférieur à la moyenne de l'OCDE. En Italie, les performances sont légèrement inférieures à la moyenne, mais le niveau

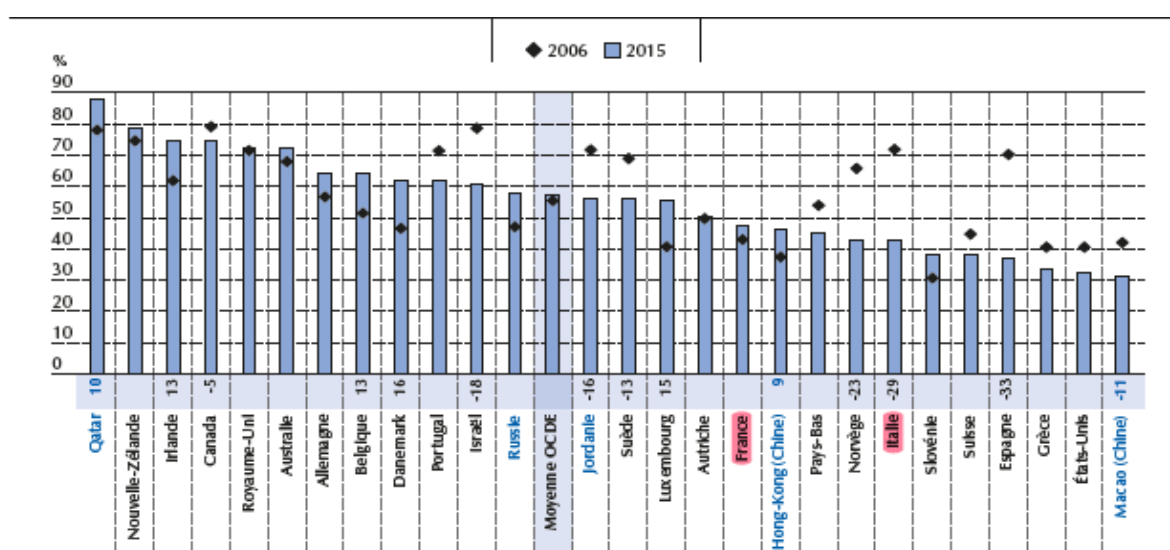
²⁶ Il va de soi que la donne de la guerre en Ukraine enclenchée par l'invasion de la Russie en février 2022 va modifier sensiblement la politique migratoire de la Pologne dans les années à venir. En juin 2022, le Ministère d'éducation polonaise estimait que le nombre d'ENA ukrainiens inscrit dans les établissements scolaires polonais s'élève déjà à 300.000.

d'équité est estimé comme supérieur par rapport à cette moyenne. La Pologne reste dans la moyenne de l'OCDE par rapport aux performances en sciences, mais son niveau d'équité reste légèrement inférieur.

A présent, nous allons analyser les différents facteurs de ces placements.

2.3.2. L'instruction des familles

Quant au niveau d'instruction des parents immigrés, il se place en dessous de la moyenne de l'OCDE en France et en Italie (voir le graphique ci-dessous) :



1. Par parents instruits, on entend les parents aussi instruits que le parent moyen dans le pays d'accueil.

Remarques : Seuls sont inclus les pays où le pourcentage d'élèves immigrés est supérieur à 6.25 % en 2015.

La différence entre 2006 et 2015 du pourcentage d'élèves immigrés de la première génération dont les parents sont instruits (exprimée en points de pourcentage) est indiquée en regard du nom du pays/de l'économie. Seules sont présentées les différences statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves immigrés de la première génération dont les parents sont instruits, en 2015.

Figure 3 : L'évolution entre 2006 et 2015 des écarts du pourcentage d'élèves immigrés de la première génération dont les parents sont instruits. Par parents instruits PISA entend les parents aussi instruits que le parent moyen dans le pays d'accueil. (Source : OCDE, 2016a : 260).

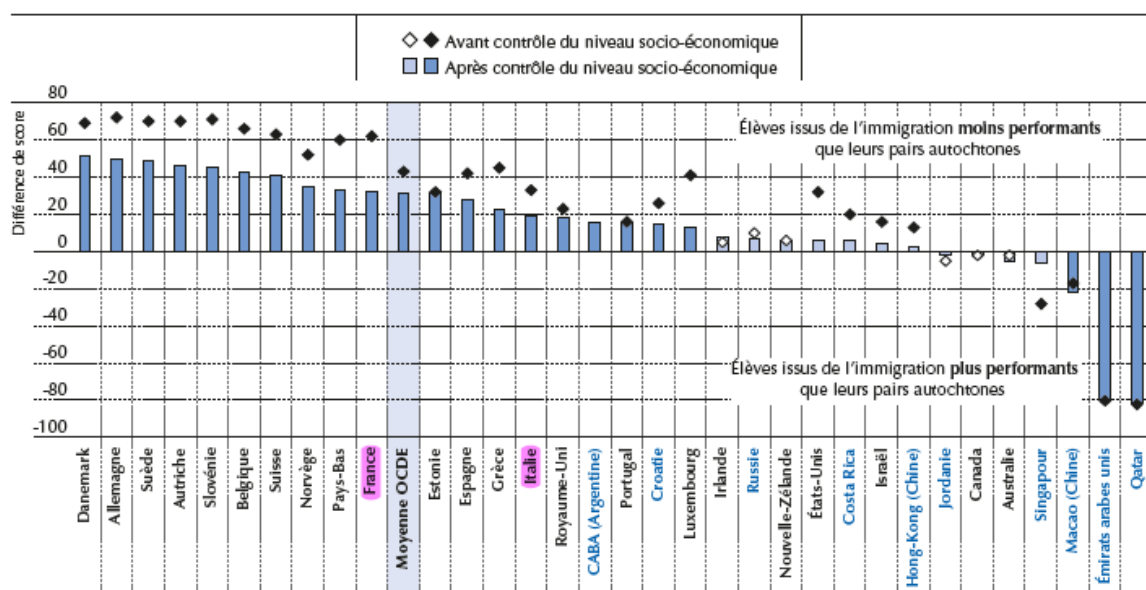
Ainsi, en 2015, l'Italie a connu une baisse importante des immigrés instruits par rapport à l'année 2006. Or, il semblerait que cela ne joue pas sur les résultats généraux des élèves italiens : « (...) en Italie, cette amélioration [des résultats] s'observe en dépit de la baisse conséquente, entre 2006 et 2015, du pourcentage d'élèves issus de l'immigration dont les parents sont instruits » (OCDE, 2016a : 46). En effet, comme le remarque l'OCDE, l'écart entre les élèves autochtones et ceux issus de l'immigration diminue de plus de 20 points en Italie.

Quant à la France, on note une situation inverse - une légère augmentation des élèves immigrés de familles instruites. Toutefois, cela ne fait pas varier des résultats de ces élèves.

Cela peut signifier que, contrairement à la France, le système scolaire italien arrive à diminuer les écarts entre les élèves autochtones et les élèves immigrés.

2.3.3. Le statut socio-économique des élèves et des établissements

Concernant le statut socio-économique des élèves, la France se situe parmi les pays où les élèves issus de l'immigration sont nettement moins performants que leurs pairs autochtones, ce qui signifie que le SES impacte fortement sur leurs résultats.



Remarques : Seuls sont inclus les pays où le pourcentage d'élèves immigrés est supérieur à 6.25 % en 2015 et disposant de données sur l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).
 Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).
 Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de performance en sciences associée au statut au regard de l'immigration, après contrôle du niveau socio-économique des élèves.

Figure 4 : La différence de performance en sciences, selon le statut au regard de l'immigration (Source : OCDE, 2016a : 263).

Ainsi, le milieu socio-économique des élèves français a de plus en plus d'impact sur les résultats des élèves issus de l'immigration en France (plus de 25 %). Cette situation montre à quel point les ressources scolaires et extrascolaires jouent sur la réussite des élèves (Baudelot & Establet, 2009). En Italie, cet écart est un peu moins important (voir sur le graphique ci-dessous). En Pologne, les désavantages socio-économiques n'ont pas beaucoup d'impact sur les performances des élèves, c'est-à-dire moins de 3 % (OECD, 2018).

Cependant, l'OCDE mesure également les performances des élèves issus de l'immigration concentrés dans certains établissements. En France, la concentration des élèves défavorisés joue sur leurs faibles performances (OCDE, 2016a : 272). D'aucuns observent que l'écart entre les

élèves autochtones et immigrés se creuse (Felouzis & Fouquet-Chauprade, 2015) et que les ENA en France sont de plus en plus nombreux dans les établissements défavorisés (Monseur & Baye, 2015). A ce propos, l'OCDE (2018) indique qu'environ 50 % d'élèves défavorisés français rejoignent les établissements difficiles. Ainsi, lorsque les élèves défavorisés vont dans les écoles favorisées, ils peuvent même obtenir 130 points de plus que ceux allant dans les établissements difficiles. Cet écart a déjà été relevé lors de précédentes enquêtes PISA (Duru-Bellat, 2002 ; Monseur & Baye, 2015) ce qui signifie que les inégalités scolaires en France sont toujours aussi importantes. Concernant l'Italie, une forte présence des élèves immigrés n'empêche pas de bonnes performances de tous.

Enfin, ajoutons que les ressources allouées aux sciences dans les trois pays de notre recherche se placent au-dessus de la moyenne de l'OCDE (2016b : 62). La France consacre le plus d'argent pour diminuer l'écart entre les établissements favorisés et défavorisés ce qui commence à avoir des retombées positives sur les résultats des élèves et leurs aspirations aux carrières scientifiques.

2.3.4. L'impact des langues parlées sur les performances des élèves

Concernant la différence des scores entre les élèves parlant principalement la langue de l'évaluation en famille et ceux parlant principalement une autre langue en famille, on observe que celle-ci est la plus grande en France (73 points), puis en Pologne (44 points), et enfin en Italie (35 points). Cependant, en France et en Italie, le nombre d'élèves immigrés est significatif ce qui nous permet de comparer les résultats et de noter deux facteurs intéressants.

Premièrement, on remarque qu'en France et en Italie la différence entre les scores des élèves autochtones et les élèves immigrés qui parlent une autre langue en famille n'est pas significative. En France, cet écart est de moins de 5 points au profit des élèves issus de l'immigration, ce qui peut prouver leur grande résilience, tout comme dans plusieurs autres pays (principalement anglophones). Cela prouve aussi que parler une autre langue à la maison n'empêche pas de réussir scolairement et que les langues de la maison ne peuvent pas être la cause unique des scores plus faibles des élèves bi ou plurilingues.

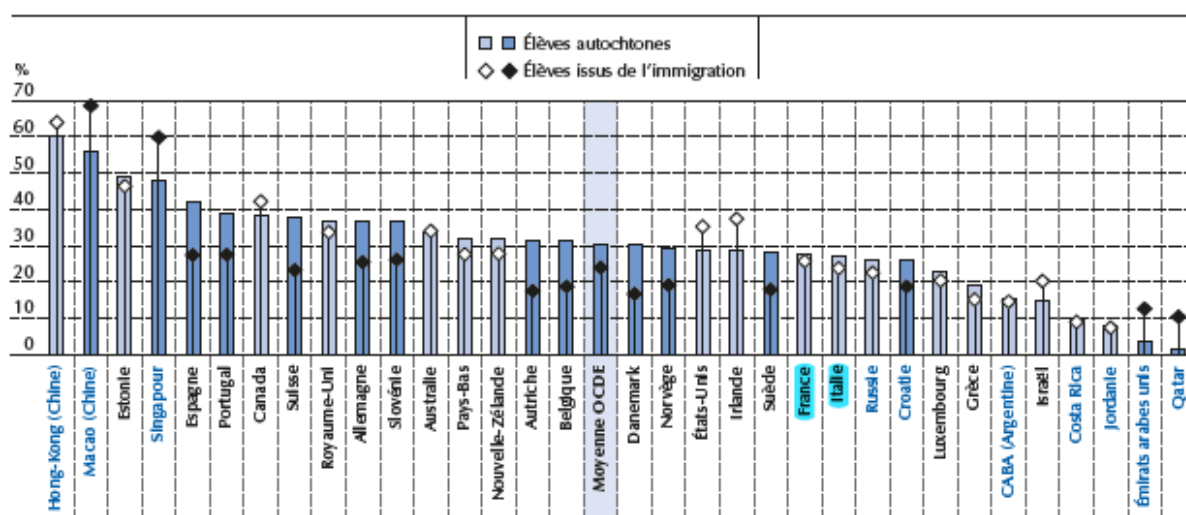
Deuxièmement, la différence entre les élèves autochtones et immigrés parlant principalement la langue de l'évaluation à la maison est significative pour la France (58 points), mais moins pour l'Italie (26 points) (OCDE, 2016a : 451). Ceci pose la question de facteurs et de moyens qui permettent aux élèves immigrés en Italie de dépasser l'obstacle relatif à la connaissance de la langue de l'évaluation. Cette différence entre les deux pays montre

probablement que le fait de parler principalement la langue d'évaluation dans le foyer familial n'est pas le seul facteur influant sur les résultats des élèves.

Ainsi, la différence de scores entre l'Italie et la France est intéressante à analyser. S'agit-il de la différence des dispositifs mis en place dans les établissements français et italiens (tels que les cours de langues) ? Ou encore, est-il question de différentes pratiques des enseignants ? C'est une des différences significatives que l'on va essayer de comprendre dans la présente recherche.

2.3.4. La résilience des élèves dans les trois pays

En France et en Italie, la résilience des élèves issus de l'immigration est plus basse que la moyenne de l'OCDE. De plus, elle est aussi légèrement plus basse que celle des élèves autochtones dans ces deux pays, comme on peut le voir sur le graphique suivant :



Remarques : Seuls sont inclus les pays où le pourcentage d'élèves immigrés est supérieur à 6,25 % en 2015 et disposant de données sur l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

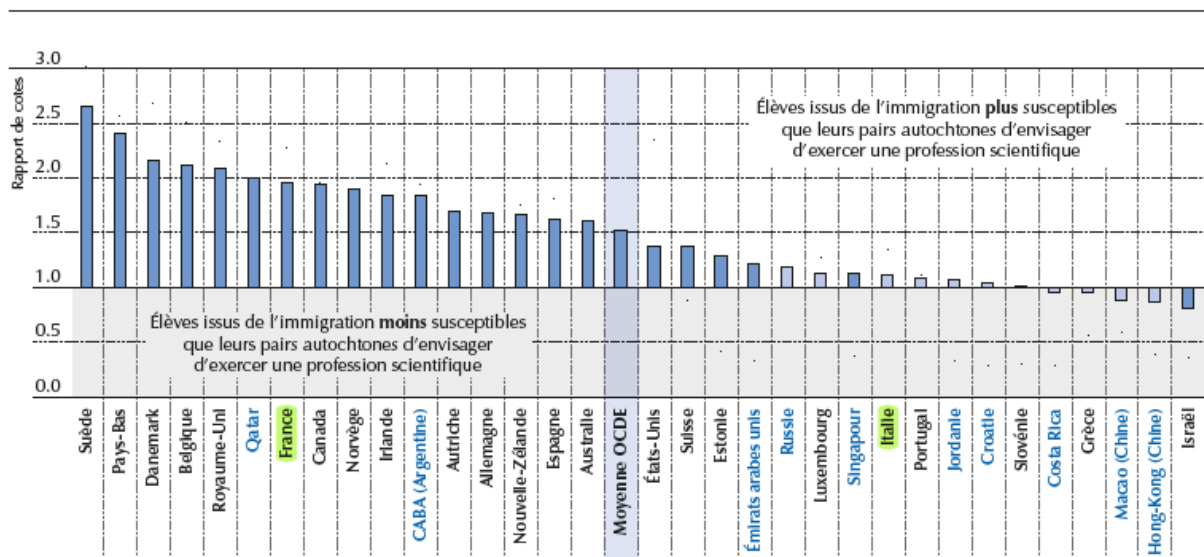
Les différences statistiquement significatives entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Figure 5: La résilience des élèves, selon le statut au regard de l'immigration. Les pays et économie sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves autochtones résilients. (Source : OCDE 2016a : 266).

Une des raisons de cette faible résilience des élèves issus de l'immigration peut être le recours au redoublement. Il se trouve qu'en France et en Italie, le taux de redoublement général est assez élevé, respectivement 20,8 % et 13,5 % (OCDE, 2016a : 245). En Pologne, il reste faible : 5,2 % probablement parce que le fait de redoubler n'est pas considéré comme une deuxième chance pour l'élève, mais plutôt comme un échec, une punition ayant des retombées psychologiques négatives, notamment quant à la perception de l'élève dans la société. C'est

d’ailleurs un des arguments cités par l’OCDE qui considère que le redoublement peut être stigmatisant, baisser la confiance en soi et le sentiment d’appartenance à l’école en décourageant le processus de l’apprentissage (2018 : 41). On peut donc craindre la stigmatisation des élèves immigrés ayant l’impact sur leur bien-être. En France, ces élèves « font également part du niveau le plus faible de sentiment d’appartenance à l’école » (OCDE, 2018 : 43).

Enfin, concernant le niveau d’aspiration à exercer une profession scientifique (graphique ci-dessous), les élèves immigrés en France sont plus susceptibles de l’envisager que leurs pairs autochtones. Ceci peut être relié au fait qu’en France, il s’agit aussi des élèves issus de la deuxième génération. En Italie, ce taux est assez bas, ce qui signifie que ces élèves ressentent plus fortement les inégalités de chances par rapport à leur future profession (OCDE, 2016) :



Remarques : Seuls sont inclus les pays où le pourcentage d’élèves immigrés est supérieur à 6.25 % en 2015. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l’annexe A3). Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité pour les élèves issus de l’immigration d’envisager d’exercer une profession scientifique, après contrôle de la performance en sciences. Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.7.7.

Figure 6 : Les élèves exerçant une profession scientifique selon le statut au regard de l’immigration. (Source : OCDE, 2016a : 268).

L’OCDE (2016a, b ; 2018) conclut sur les efforts concernant la mise en place des cours de langue seconde ou les mesures pour diminuer les désavantages socio-économiques qui, pourtant, ne sont pas bénéfiques au même niveau dans tous les pays.

2.4. PISA et la comparaison des systèmes scolaires

L'analyse d'une étude internationale quantitative telle que PISA nous a permis de relever les points de comparaison quant à la scolarisation des élèves issus de l'immigration. D'après l'OCDE, l'hétérogénéité de ces élèves peut apporter un enrichissement aux différents systèmes scolaires :

les élèves issus de l'immigration se différencient fortement sur le plan de leur pays d'origine, de leurs traditions linguistiques et culturelles, de leur statut socio-économique, et du temps passé dans le pays d'accueil (...) ils apportent également une large palette de compétences, de savoirs et de motivations dans les établissements où ils sont scolarisés (OCDE, 2016a : 255).

De ce fait, le rôle de ces systèmes est de veiller à l'acquisition des compétences par ces élèves, ainsi qu'à leur bien-être et à leur motivation :

Le maintien de la cohésion sociale en présence de flux migratoires importants dépend de la capacité des sociétés à intégrer les immigrés. L'éducation peut aider ces derniers à acquérir des compétences et à contribuer à l'économie de leur pays d'accueil ; elle peut aussi favoriser leur bien-être socioaffectif et encourager leur motivation à participer à la vie sociale et civique de leur nouvelle communauté – et, ce faisant, faciliter leur intégration (OCDE, 2018b : 2).

Ainsi, Pisa indique que les performances des élèves dépendent de plusieurs facteurs liés aux systèmes, les établissements et les élèves. La variation des scores entre ceux-ci peut s'observer sur le graphique suivant :

Variation de la performance en sciences imputable à des différences :

■ Entre les systèmes ■ Entre les établissements □ Entre les élèves

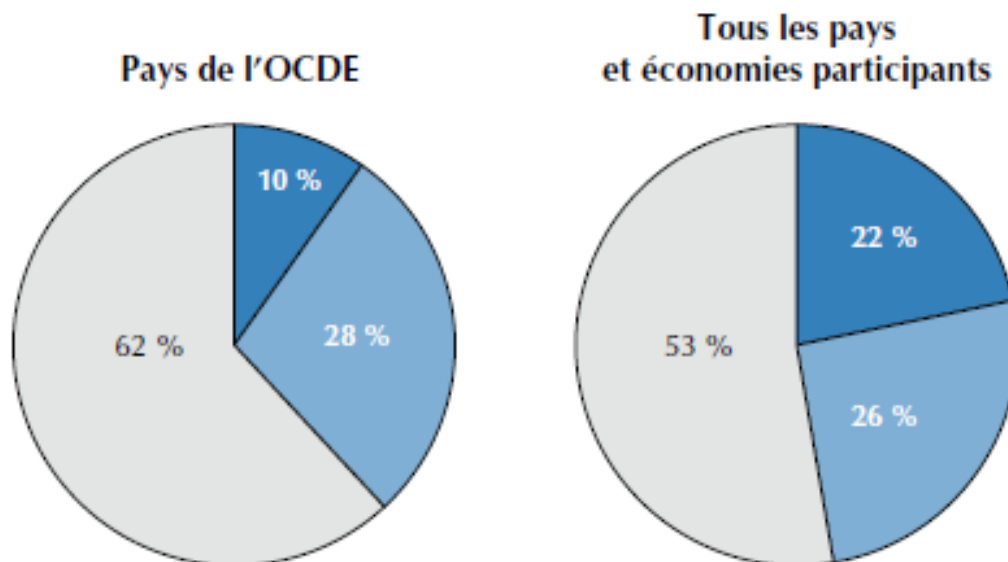


Figure 7 : La variation de la performance en sciences entre les systèmes, les établissements et les élèves. Source : OCDE, 2016b : 247.

Tout d'abord, on remarque que dans les pays de l'OCDE (parmi lesquels nos trois pays de recherche) 62 % de variation par rapport à la performance en science est attribuée aux différences entre les élèves. Il s'agirait donc des points décrits précédemment, à savoir : le milieu socio-économique et culturel des élèves, le niveau en langue d'évaluation et leur résilience. Ensuite, la variation de performance est également due aux différences entre les établissements qui s'élèvent à 28 % dans les pays de l'OCDE. Il s'agit notamment des inégalités entre les établissements²⁷. Enfin, la variation des performances des élèves imputable aux différences entre les systèmes scolaires est relativement basse, car estimée à 10 % dans les pays de l'OCDE. Ainsi, reste-t-il la question de la place de la didactique sur les trois niveaux présentés ? Effectivement, le rôle que jouent les pratiques enseignantes dans la variation de ces performances n'est pas abordé par l'OCDE.

²⁷ Ceci nous rappelle les différences observées entre les écoles à l'intérieur même d'une ville donnée. En effet, dans tous les trois pays de notre recherche, nous avons fait quelques entretiens avec les enseignants travaillant dans un autre établissement que celui choisi pour notre terrain de recherche. Ainsi, nous avons pu constater les différences qui existent non seulement par rapport à la mise en place des dispositifs d'accueil pour les élèves migrants, mais aussi par rapport au climat même de l'établissement, le taux des élèves défavorisés, les représentations sociales des migrants etc. Nous reviendrons à ce sujet au moment des analyses de nos résultats.

Conclusion du chapitre 2

PISA analyse les facteurs individuels et socio-éducatifs jouant sur les résultats des élèves. Quelques facteurs didactiques et pédagogiques sont également mentionnés par PISA (cf. partie 2.2.2.2), ils s'appuient uniquement sur les déclarations des élèves et ne font pas partie des analyses plus développées par l'OCDE. Cependant, les données de l'étude PISA, même si elles sont purement quantitatives, permettent de mieux appréhender le fonctionnement des trois systèmes scolaires et les facteurs liés à la scolarisation des élèves immigrés sur nos terrains. En résumé, l'étude PISA présente deux principaux types de facteurs dont dépend la réussite scolaire des élèves immigrés.

Le premier est d'ordre individuel (la qualification des parents, le statut socio-économique, les langues parlées à la maison, la résilience des élèves). Ainsi, PISA montre que les élèves issus de l'immigration peuvent réussir si le niveau d'instruction des parents est élevé, et ceci, malgré d'autres difficultés rencontrées. En France, ce niveau est en hausse alors qu'il baisse en Italie. Par ailleurs, en France, l'appartenance socio-économique des élèves impacte fortement leurs résultats. En Italie, ce statut influence moins la scolarisation des élèves immigrés. Concernant les différences des scores entre les élèves parlant une autre langue à la maison, PISA montre qu'en France ce facteur est important. Enfin, en France et en Italie les élèves issus de l'immigration sont moins résilients par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Le deuxième type de facteurs, indépendant des élèves, concerne les éléments socio-éducatifs comme la forte présence des élèves immigrés dans les établissements situés dans des zones défavorisées. En France, ceci impacte les performances de ces élèves. L'Italie ne présente pas de résultats supérieurs en science à la moyenne de l'OCDE, mais montre un système plus équitable que la France et la Pologne.

Par conséquent, le défi des systèmes scolaires consistera à trouver des solutions pour atténuer les impacts de ces facteurs. Dans le chapitre suivant, nous présenterons des repères historiques et statistiques concernant l'accueil des élèves immigrés ainsi que l'organisation de trois systèmes scolaires quant à leur accueil et leur scolarisation.

Chapitre 3 : Scolarisation des ENA dans les contextes français, italien et polonais

Ce chapitre a pour l'objectif de comparer les trois contextes socio-éducatifs : français, italien et polonais dans lesquels arrivent les ENA. Il s'agit de présenter les convergences et divergences de leur intégration scolaire afin de contextualiser par la suite les discours des enseignants interrogés.

Tout d'abord, nous rappelons les données statistiques et quelques éléments historiques concernant l'accueil des ENA dans les trois pays. Ensuite, nous présentons les dispositifs de la scolarisation de ces élèves en montrant l'évolution des textes officiels depuis l'apparition des ENA dans les trois pays. Enfin, nous expliquerons comment les enseignants sont formés à l'accueil et l'inclusion des ENA dans leurs classes.

Afin de mieux comprendre l'organisation de cette scolarisation, certaines caractéristiques et documents annexes concernant le fonctionnement de ces systèmes scolaires seront apportés.

3.1. Les repères historiques et statistiques sur les ENA dans les trois pays

Les ENA qui arrivent dans les établissements scolaires européens disposent de différents statuts par rapport à leur situation migratoire dans un pays donné (citoyen européen, enfant venu dans le cadre du regroupement familial, demandeur d'asile, mineur isolé). Les conditions administratives des familles migrantes auront un impact direct sur leurs parcours scolaires (Goï, 2015), car, d'une part, cela joue sur la manière dont ils sont perçus par l'entourage dans le pays d'accueil et, d'autre part, leur situation a un impact sur leur état psycho-social (Moro, 2011). Par conséquent, ces conditions de vie influencent également les situations d'enseignement-apprentissage à l'école.

Dans cette partie, nous donnerons quelques repères historiques et statiques concernant les ENA dans les trois pays de notre recherche.

3.1.1. Les ENA en France

La longue histoire migratoire de la France fait son écho dans les écoles françaises. La présence des élèves issus des familles migrantes commence à être perçue dans les années 70,

au moment où la France recherche la main d'œuvre pour ses grandes industries en développement (Héran, 2017)²⁸.

Le nombre d'ENA n'a toujours pas été publié pour des raisons notamment politiques (Héran, 2017). Par ailleurs, les chiffres de différentes années ne sont pas les mêmes selon les sources et ce problème a déjà été soulevé en 2005²⁹. Le recensement officiel est donc réalisé par la DEPP (Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation Nationale - MEN) qui, depuis peu, a mis en place le comptage à différents moments de l'année scolaire³⁰.

Sur le graphique suivant, nous montrons le flux croissant des ENA en France ; durant l'année scolaire 2010/2011, ils étaient de 38 100 ; en 2014/2015 – 52 500 ; et en 2016/2017 – 60 700, par ailleurs plus de 1800 jeunes pris en charge par les Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) et 2 800 en attente d'une affectation dans un établissement³¹ :

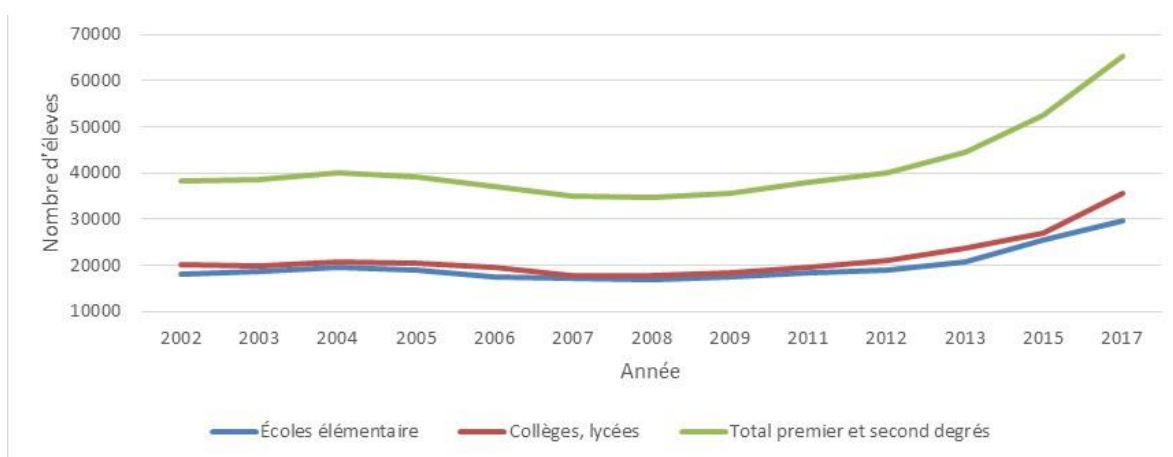


Figure 8 : Le nombre d'ENA dans les écoles françaises entre 2002 et 2017. (Source : DEPP de 2011 et 2015 sur le site du ministère de l'Éducation Nationale, rassemblées dans cette figure par nous-même³². Les données de 2010, 2014 et 2016 ne sont pas disponibles).

²⁸ Certaines conventions internationales comme celle de Genève (1951) sur le regroupement familial permettent de délivrer le statut de réfugié aux conjoints et aux enfants des migrants, ce qui permet à certains ouvriers de faire venir leurs familles en Hexagone (Héran, 2017).

²⁹ Ainsi, dans « Les Actes de la DESCO » (ces Actes ont été publiés en 2005 à la suite de l'université d'automne au sujet de « L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ? »), Klein citait le chiffre du Bulletin National spécial n°10 d'avril 2002 qui indique 39000 d'ENA, scolarisés par l'École française (2005 : 7). Tandis que d'autres participants le contestaient en mentionnant les chiffres de 19 000 dans les primaires et 22 000 dans les secondaires (Saint Girons), ou encore le chiffre de 600 000 étrangers évoqué par Borne (2005 : 17).

³⁰ Par ailleurs, entre les deux dates d'enquête, la qualité du recueil et son exhaustivité se sont améliorées. Ainsi, les effectifs recensés en 2014 sous-estimaient probablement le nombre réel d'élèves allophones scolarisés cette année-là. Les évolutions mesurées entre les deux enquêtes sont à utiliser avec précaution » (MEN, 2018).

³¹ Toutes les données viennent du site du ministère de l'Éducation Nationale et des notes de la DEPP publiées par le MEN, consulté le 10 novembre 2018 : <http://www.education.gouv.fr/cid58968/annee-scolaire-2014-2015-52-500-eleves-allophones-scolarises-dont-15-300-l-etaient-deja-l-annee-precedente.html>

³² Site du ministère de l'Éducation nationale, consulté le 14.05.2016 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones_209532.pdf

Cependant, le nombre d'ENA en France n'est pas et n'a pas été toujours fiable à cause des difficultés liées au comptage. Les derniers chiffres montrent une légère augmentation du nombre d'ENA. Ceci peut être dû au fait que le recensement de ces élèves dans les établissements scolaires est de plus en plus précis ((D. Ministère de l'Éducation Nationale, 2015), malgré le fait que leur situation change d'une académie à l'autre ce qui joue notamment sur les statistiques.

Il est aussi nécessaire de souligner la confusion entre différents types d'élèves : d'une part, on parle des ENA et, d'autre part, de ceux qui sont issus de l'immigration, mais qui sont également considérés comme allophones puisqu'ils ne parlent pas le français par exemple en arrivant à l'école primaire. Ainsi, sur le terrain, on peut tous les nommer « allophones » mais s'ils vivent en France depuis longtemps, ils ne sont pas autorisés à bénéficier de l'apprentissage du FL2. La question se pose aussi pour les élèves pris en charge par le Mission de lutte contre le décrochage scolaire (désormais MLDS) : qui sont-ils et depuis combien de temps sont-ils en France ? Si le MEN parle d'eux dans sa note (MEN, DEPP, 2015), cela signifie qu'ils bénéficient également d'un soutien linguistique, mais lequel ? S'agit-il aussi des cours en FL2?

Bien qu'il soit nécessaire de connaître les différents besoins des différents groupes concernés pour réfléchir aux dispositifs adaptés, les politiques s'occupent principalement de la question des ENA. Ceux qui résident en France depuis deux voire trois ans ne sont plus considérés comme « allophones » par l'institution et ne peuvent pas bénéficier d'un soutien linguistique particulier.

Quant aux origines des ENA en France, il semblerait que les informations récentes à ce propos ne soient pas publiques. Cette question a d'ailleurs été soulevée par deux députés du gouvernement actuel³³ :

On ne dispose par contre d'aucune information agrégée sur l'origine géographique de ces enfants, ce qui est regrettable. D'autant plus que certains CASNAV semblent disposer de cette information pour les élèves dont ils s'occupent. Il doit donc être possible de généraliser cette pratique et de faire remonter les informations au ministère (Lang & Sorre, 2017 : 14).

La raison pour laquelle le ministère ne publie plus d'informations sur les origines des élèves peut être un choix politique. Gabrielle Varro (2012) mentionne qu'il s'agit d'une nouvelle démarche qui vise à garantir l'égalité des chances pour tous et qui lutte contre toute sorte de

³³ Anne-Christine Lang et Bertrand Sorre, députés. Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018. Tome II enseignement scolaire. N° 274. Consulté le 15.06.2019 sur le site : <http://www.assemblee-nationale.fr/15/pdf/budget/plf2018/a0274-tii.pdf>

discrimination³⁴. Ainsi, les dernières données trouvées datent de 2004³⁵ et montrent que les élèves sont originaires principalement du Maghreb, puis d’Afrique Noire, de Turquie, et de différents pays européens. Viennent ensuite les élèves originaires de Chine et d’autres pays asiatiques. À la suite de la crise des migrants, causée notamment par différents conflits militaires, on remarque l’arrivée des enfants originaires de Syrie, d’Afghanistan, du Mali.

In fine, la grande diversité des origines des ENA pose un défi majeur aux enseignants, habitués jusqu’à lors à enseigner auprès des élèves pour la plupart français ou francophones. Ce défi consiste à prendre en compte les différentes langues-cultures de ces élèves dans le but d’une meilleure inclusion scolaire.

3.1.2. Les ENA en Italie

Le phénomène migratoire en Italie est beaucoup plus récent qu’en France. Depuis le XIX^e siècle et jusqu’aux années 1980, ce sont les Italiens qui partaient à la conquête du monde pour des raisons économiques. Un grand nombre d’entre eux a migré aux États-Unis, au Canada et en France (Rayner, 2009). Dans les années 60 et 70, en réponse à la croissance économique du pays, l’Italie accueille les premiers immigrants originaires des Philippines, du Cap Vert, d’Amérique Latine, d’Érythrée, du Sri Lanka, d’Inde, du Bangladesh, du Ceylan, du Pakistan et du Maghreb (Bettin & Cela, 2014). Dans les années 1990, on commence à parler des migrants clandestins, à travers des images médiatiques montrant l’arrivée massive des Albanais sur la côte Adriatique de l’Italie³⁶. En outre, après la chute du mur de Berlin, l’immigration venue des ex-pays soviétiques s’est accrue et, d’ailleurs, le phénomène se reproduit avec l’élargissement de l’Union européenne en 2004 et en 2006. Depuis la crise des migrants de 2015, l’Italie est le deuxième pays en Europe après l’Allemagne à accueillir le plus de migrants. Un grand nombre d’entre eux arrivent par la Méditerranée³⁷.

Du fait de l’important flux migratoire que l’Italie connaît depuis quelques années, le nombre d’ENA dans les écoles italiennes ne cesse d’augmenter. Les statistiques italiennes montrent qu’en 1995/1996 leur nombre était de 50322 et en 2015/2016 ils étaient 814851 (MIUR, 2018) ce qui représente au total 9,2 % d’élèves. D’autres chiffres montrent que

³⁴ Cependant, les sociologue et démographe François Héran rappelle que la recension des origines en France n’est pas interdite par la loi et que l’on peut la faire lorsqu’il s’agit des comptes généraux qui sont anonymes (2016).

³⁵ Source : MEN, DEP SI Scolarité. Consulté le 8.9.2022 : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/82/8/1828.pdf>

³⁶ Rayner (2009) remarque qu’en arrivant sur les bateaux de fortune, ils espéraient rejoindre le monde meilleur qu’ils connaissaient des films et des séries italiens diffusés en Albanie.

³⁷ Contrairement à l’Allemagne, cet accueil n’était pas un choix politique de l’Italie, il s’agissait plutôt de sauvetage des migrants arrivant par les bateaux de fortune sur les îles les plus proches de l’Afrique - Lampedusa, et Sicile.

dans les collèges italiens, les élèves n'ayant pas la nationalité représentent 49,4 % de la totalité des élèves (année, 2015/2016) (MIUR, 2018). Le ministère d'éducation italien note aussi que le nombre d'élèves étrangers de la deuxième génération augmente depuis quelques années - presque 60 % d'élèves (MIUR, 2017 : 16). En outre, dans certaines régions d'Italie, le nombre d'élèves n'ayant pas la nationalité italienne est supérieur au nombre d'élèves italiens. Cette augmentation peut être due à l'immigration croissante jusqu'au 2015 et à la baisse démographique de la population italienne.

Cependant, la situation italienne est spécifique puisque c'est la loi du sang « jus sanguinis » qui détermine le droit à la nationalité de l'enfant, contrairement à la loi du sol « ius soli », en vigueur en France (sous conditions). Ainsi, les chiffres ne spécifient pas les élèves qui sont italiens et allophones et d'autres nés de parents étrangers, mais italophones.

Les statistiques spécifient le nombre d'élèves entrant pour la première fois dans le système scolaire italien et n'ayant pas la nationalité italienne (ces enfants sont donc considérés comme élèves allophones ENA). Ainsi, en 2012/2013, ils étaient 22836 et en 2015/2016, 34048. En revanche, en 2016/2017 leur nombre a considérablement baissé ; ils étaient de 23654 au total. Pour les collégiens leur nombre total en 2015/2016 était de 34048 ; l'année d'après, ce nombre a baissé de presque 11000 élèves (voir graphique ci-dessous) :

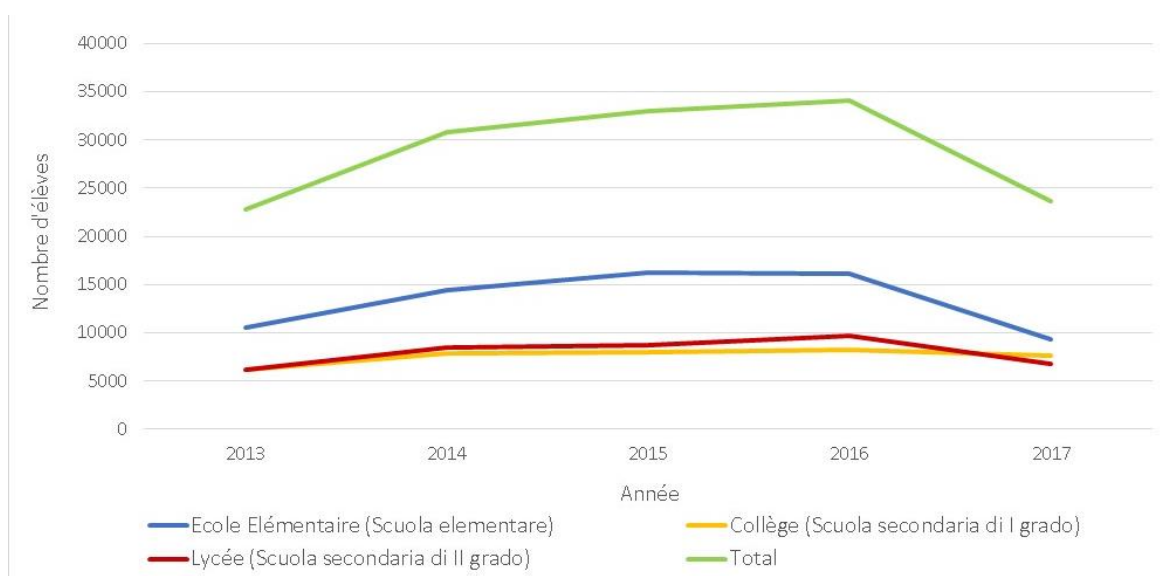


Figure 9 : Le nombre d'ENA en Italie entre 2013 et 2017. L'appellation "Secondaria di I grado" correspond au niveau collège en France. (Source : le rapport : "Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2016/2017", MIUR, 2018).

Cependant, notons que dans ces statistiques, il manque le chiffre des ENA et allophones qui possèdent déjà la nationalité italienne. Ce sont les élèves qui ne parlent pas italien puisqu'ils

ont séjourné durant plusieurs années dans un autre pays. Il s'agit notamment des élèves des familles italiennes émigrées au moment de la crise économique de 2008. Ce fait est important, car durant notre recherche sur le terrain plusieurs enseignants nous en ont parlé et nous avons rencontré plusieurs élèves dans cette situation.

En outre, le ministère d'éducation italien recense les nationalités des ENA et parmi les plus nombreux viennent de Roumanie, d'Albanie, du Maroc, de Chine, de Philippines, d'Inde, de Moldavie, d'Ukraine, de Pakistan, de Tunisie (MIUR, 2017). Cette hétérogénéité des origines des migrants sera visible dans les classes italiennes que nous avons observées.

3.1.3. Les ENA en Pologne

La France d'abord et l'Italie par la suite ont une longue histoire d'accueil des immigrés liée au passé colonial, ainsi qu'à leur position géographique et leur développement économique. La Pologne a été, quant à elle, une terre de métissage culturel et linguistique pendant plusieurs siècles et jusqu'aux années 1940 (Dybkowska, Żaryn & Żaryn, 2016 ; Lukowski & Zawadzki, 2010). Selon ces sources, on pense que différentes minorités ethniques, étrangères et religieuses constituaient 30 % de la population de la Pologne avant la Deuxième Guerre mondiale (Borowiak & Szarota, 2004)³⁸. La situation a changé considérablement après la Deuxième Guerre mondiale, et ses conséquences humaines et frontalières. En 1954, on comptait 97 % de Polonais, et seulement 0,7 % d'Allemands, 0,6 % d'Ukrainiens et de Biélorusses, 0,3 % de Juifs³⁹ ainsi que 0,1 % de Slovaques et de Russes. Ensuite, la Pologne a fait partie des pays communistes du bloc de l'Est et a mené une politique de fermeture de ses frontières pendant presque 50 ans, jusqu'à la chute du bloc soviétique en 1989. Durant cette période, les minorités étaient complètement assimilées, car c'est ainsi que le gouvernement communiste comprenait l'unité de la nation et l'état homogène (Kallas, 2007). Nous pouvons donc imaginer que pendant près de 50 ans ce choix politique a pu profondément influencer les mentalités des Polonais vis-à-vis des étrangers et ceci entraîne des conséquences sociales et politiques encore aujourd'hui.

Le nombre d'ENA dans les écoles polonaises augmente chaque année. Le ministère de l'Éducation nationale polonais (MEN) ne publie pas de statistiques à ce sujet. Mais, certaines communes présentent des rapports avec les données détaillées sur le nombre d'élèves n'étant pas de nationalité polonaise et bénéficiant des cours individuels de rattrapage en polonais.

³⁸ Dans les années 1930, la Pologne comptait 64 % de Polonais, 16 % d'Ukrainiens, 10 % de Juifs, 6 % de Biélorusses, 2 % d'Allemands, 1 % de Litvaniens et 1% de Russes. Les minorités ethniques en Pologne en 1931 et 1954. Source : CEO, document de la formation « Rozmawiajmy o uchodźcach » (2017, module 2, p. 16).

³⁹ Dans ces statistiques, la Pologne distingue les minorités ethniques et religieuses.

Le site officiel de la ville de Varsovie parle de 3500⁴⁰ élèves étrangers accueillis dans les écoles de la capitale polonaise en 2018 et son évolution est visible sur le graphique suivant :

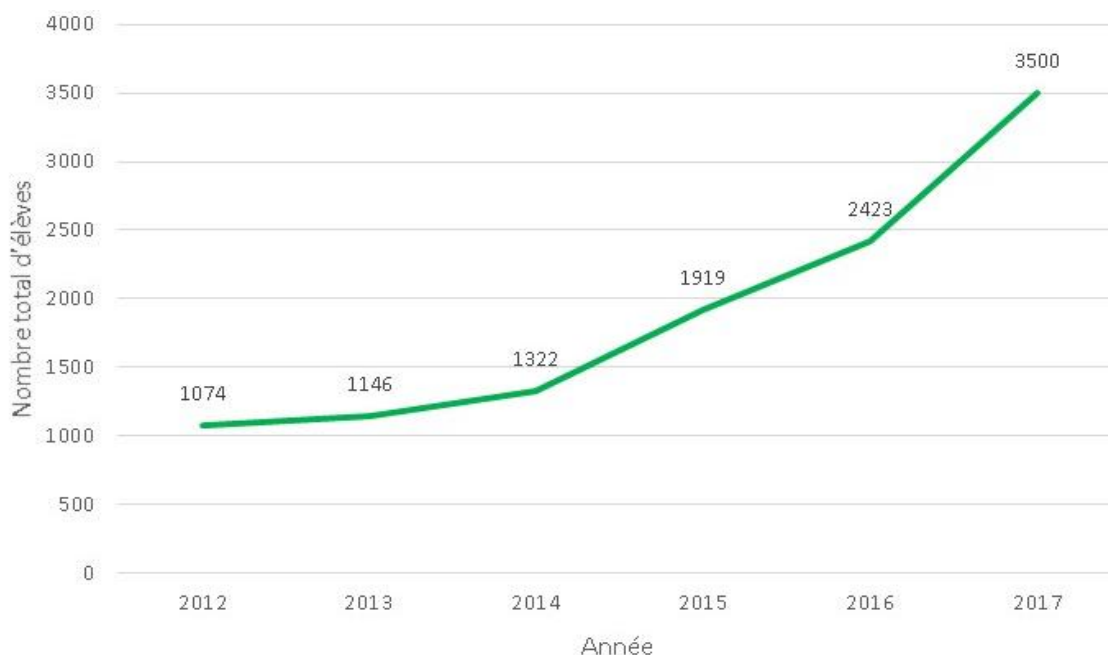


Figure 10 : Le nombre d'ENA à Varsovie entre 2012 et 2017. (Source : Données de Biuro Edukacji m.st. Warszawy, consulté le 15 août 2018).

Un article issu de la presse quotidienne polonaise (Wójcik, 2018) présente l'augmentation du nombre d'ENA dans plusieurs villes polonaises. Ainsi, pour l'année scolaire 2017/2018, on comptait :

- Varsovie : 3500 élèves augmentation de 31 % par rapport à l'année 2016/2017 (2423 élèves) ;
- Cracovie : environ 2343 élèves (2012 : 1074), augmentation de 54 %
- Bialystok : 467 (196 en 2014/2015), augmentation de 58 %
- Lublin : 407 (314 en 2016/2017), augmentation de 23 %

Certes, le nombre d'ENA est beaucoup plus bas qu'en France ou qu'en Italie, mais l'augmentation moyenne de 41 % change le panorama des classes polonaises.

Par ailleurs, cette tendance est également croissante dans des villes de petite taille. Nous avons trouvé des données de la ville d'Opole (120 000 habitants, Sud-Ouest de la Pologne) où le nombre d'élèves a considérablement augmenté : 2015/2016 : 33 élèves, 2016/2017 : 69

⁴⁰ Site officiel de la ville de Varsovie, actualisé le 13 juillet 2018, consulté le 15 octobre 2018 : <http://edukacja.warszawa.pl/dla-uczni-i-rodzica/edukacja-cudzoziemcow>

élèves et 2017/2018 : 121 élèves (Urząd Miasta Opola, 2018) et pour la grande majorité il s'agit d'élèves ukrainiens.

Dans certaines communes, il existe des maisons pour les personnes réfugiées (par exemple, Piastów, au sud de Varsovie), on y trouve des écoles avec un grand nombre d'élèves d'origine tchéchène, géorgienne ou arménienne. Dans certains quartiers de Varsovie, les communautés vietnamiennes et chinoises sont aussi présentes⁴¹.

Parmi les ENA on compte également des personnes originaires de Pologne, de nationalités allemande ou britannique qui reviennent pour s'y installer avec leurs enfants nés et scolarisés à l'étranger (Zasuńska, *et al.* 2016)⁴². Cependant, c'est le nombre de migrants des pays limitrophes qui augmente depuis plusieurs années comme jamais auparavant (Konieczna-Salamatin, 2015). Pour des raisons historiques, la Pologne soutient depuis des années les États qui sont en conflit politique avec la Russie (Ukraine, Biélorussie, Tchétchénie, Géorgie). Elle maintient des relations historiques particulièrement proches avec l'Ukraine (les deux pays sont liés par la frontière à l'Est de Pologne). Avant la guerre en Ukraine (déclenchée en février 2022), la Pologne accueillait déjà de nombreux Ukrainiens qui migraient pour des raisons économiques ou pour les études. Certains Ukrainiens se déplaçaient parfois avec leurs familles, c'est pourquoi, à tous les niveaux du système scolaire polonais, le nombre d'élèves ukrainiens a doublé ces dernières années, tandis que depuis le début de la guerre, le ministère polonais parle de 200000 ENA inscrits dans les écoles polonaises et de 800000 enfants et adolescents arrivés en Pologne. Ils sont nombreux à suivre des cours de l'éducation ukrainienne à distance.

Pour conclure cette présentation historique et statistique concernant les ENA dans les trois pays, il est important de rappeler le débat public suscité par la crise migratoire de 2015. En effet, les migrants sont devenus un bouc émissaire pour de nombreux partis politiques européens d'extrême droite. Leurs arguments énumèrent les conséquences négatives de l'arrivée des migrants concernant la recherche d'emploi, la perte des traditions, les attentats terroristes. Ceci crée une sorte d'inquiétude chez les populations de différents pays, et plus particulièrement celles de certains pays de l'Est où l'enfermement subi pendant la longue période communiste a causé une sorte de rempli sur la culture nationale⁴³. De plus, certains

⁴¹ Information du site et de nos informateurs du Service de l'Éducation de la ville de Varsovie.

⁴² Plusieurs recherches en éducation sont menées auprès des élèves d'origine polonaise qui ont été scolarisés notamment en Irlande ou au Royaume-Uni. Leurs familles ont souvent fait le choix de parler uniquement anglais à la maison pour que ces enfants puissent mieux s'intégrer dans les écoles anglophones. Au retour en Pologne, ces élèves (souvent appelés rapatriés) ont des difficultés à suivre des cours en polonais (Zasuńska *et al.* 2016).

⁴³ Avant la guerre en Ukraine qui a commencé le 24 février 2022, la Pologne était connue par sa politique anti-migratoire de l'actuel gouvernement d'extrême droite (élu en 2015). Comme le remarque Greta Komur Thillooy

médias et les réseaux sociaux amplifient les sentiments de peur en diffusant de fausses informations, notamment sur les chiffres concernant les flux migratoires (Łodziński, 2017 ; Jaskułowski, 2019). Ce climat sociopolitique est désormais global et joue en défaveur sur les représentations à l'égard des migrants, notamment sur les trois terrains de notre recherche.

3.2. Les dispositifs de la scolarisation des ENA

Notre étude se concentre sur l'enseignement auprès des élèves du niveau intermédiaire, ayant entre 11 et 15 ans, c'est-à-dire : dans le collège en France et en Italie, dans l'école secondaire du premier degré (it. scuola media di primo grado). En Pologne, nous avons mené notre recherche tout d'abord dans le collège polonais (pl. gimnazjum), mais, à la suite de la réforme des écoles, nous avons aussi interrogé les enseignants de deux dernières classes de l'école primaire (pl. szkoła podstawowa)⁴⁴. (Le tableau comparant l'organisation des trois systèmes scolaires se trouve en annexe 2). Par ailleurs, chaque système scolaire possède ses particularités concernant le calendrier scolaire et les emplois du temps de la semaine, ce qui peut impacter l'organisation des cours de langues pour les ENA (cf. annexe 3)⁴⁵.

Les dispositifs ministériels concernant la scolarisation des élèves migrants dans les systèmes scolaires européens ont été influencés par différents événements historiques qui ont marqué chacune des nations. Après la Deuxième Guerre mondiale, chaque décision politique étatique a été précédée par les traités et droits internationaux et européens concernant l'accueil des enfants migrants. Parmi ceux-ci, on peut citer la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (Paris, 10 décembre 1948) et son article 26 donnant droit à l'éducation de base gratuite et obligatoire à tous les enfants, ainsi que la *Convention européenne des droits de l'homme* (Rome, 4 novembre 1950) et les déclarations du *Commissariat aux droits de l'homme* et de la *Commission européenne contre le racisme et l'intolérance* (ECRI) qui soulignent le respect de

(2010b : 83) « ce nationalisme, qui prône l'unicité de l'identité polonaise, constitue de façon évidente le camp opposé à la modernisation et à l'intégration européenne ». De surcroît, les parties politiques d'extrême et ultra droite enferment la population polonaise à l'ouverture, à l'accueil de l'Autre, à la rencontre interculturelle.

⁴⁴ Notons aussi que sur ces trois terrains, il n'y a pas de système de sélections des élèves dans les collèges. Les élèves vont dans les établissements de leur secteur. Cependant, en Pologne, la sélection des élèves existait avant la réforme, mais uniquement pour accéder au collège artistique, sportif ou avec les classes bilingues. La direction des collèges avec le conseil des enseignants et des parents pouvait décider si oui ou non, ces établissements veulent accueillir par exemple les ENA, ayant des compétences excellentes dans le profil de l'établissement. Au cas du refus, les parents ont par ailleurs le droit au recours de sept jours. Le système était donc plus compétitif pour les élèves ayant à peine douze ans, car les places dans de bons collèges à profil étaient limitées.

⁴⁵ Les collégiens en France suivent des cours le matin et l'après-midi (toute la journée), alors qu'en Italie et en Pologne, ils passent des demi-journées des cours. Par conséquent, dans ces deux pays, les heures de cours de langue seconde peuvent se faire en dehors des cours obligatoires suivis avec la classe ordinaire. En France, ils ont lieu pendant les cours de la classe ordinaire, ce qui pose plusieurs difficultés évoquées par les enseignants enquêtés.

chaque personne sans distinction de « l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale » (art. 14). Celles-ci ont été suivies par la Convention de Genève du 28 juillet 1951, relative au statut des réfugiés et le droit au regroupement familial, puis la Déclaration des droits de l'enfant (1959) et la *Convention Internationale des Droits de l'Enfant* (CIDE, 1989)⁴⁶ qui redisent le droit à l'éducation pour tous les enfants mineurs. Lesdites conventions ont été toutes signées par les trois pays de notre recherche en constituant une base pour une éducation égale et ouverte à tous les enfants, aussi ceux, issus de l'immigration. Dans cette partie, nous présenterons les textes fondateurs concernant la scolarisation de ce public en France, en Italie et en Pologne en nous focalisant sur la question de l'apprentissage de la langue seconde et de la prise en compte du plurilinguisme de ces élèves. Ceci permettra d'observer comment les politiques éducatives et linguistiques s'adaptent progressivement au nombre croissant d'ENA dans les classes.

3.2.1. Les dispositifs français

Comme nous avons vu au début de ce chapitre, l'histoire migratoire en France est longue. On évoque souvent l'apparition des premières lois de Jules Ferry de 1881 et 1882 qui ont donné le droit à l'instruction et l'obligation scolaire à chaque enfant jusqu'à 13 ans, résidant en France, sans restriction de la nationalité. Ensuite, on a rallongé cette obligation jusqu'à 14 ans (la loi du 9 août 1936) : « *L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus* » ; et jusqu'à 16 ans (l'ordonnance du 6 janvier 1959). En outre, l'éducation laïque, gratuite et obligatoire a été garantie par la Constitution française du 4 novembre 1958.

De ce fait, depuis le XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle, la scolarisation des élèves migrants est fondée sur l'enseignement égal pour tous, afin de leur donner la même chance de réussite sociale et professionnelle, quelles que soient leurs origines. Par ailleurs, la scolarisation obligatoire devait également favoriser une meilleure « assimilation » sociale (au fur et à mesure, les textes ont commencé à utiliser le concept d'« intégration »)⁴⁷. Cependant, on constate que jusqu'à la fin des années soixante, il n'y avait pas de mesures spécifiques pour les ENA, alors qu'ils étaient de plus en plus nombreux dans les classes françaises. Dans les années 1970

⁴⁶ Cf.: <https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/>

⁴⁷ À ce propos nous citons Philippe Blanchet : « Après une longue période où le terme central des politiques relatives à la résidence des étrangers en France était celui d'assimilation (qui signifie « devenir identique »), le terme d'intégration a été préféré, car il n'implique pas une renonciation totale (et impossible) à soi-même, mais, au contraire, un chemin mutuel vers la société d'accueil et de la société d'accueil » (2016 : 117).

arrivent les directives ministérielles qui se concentrent sur deux principaux sujets : l'organisation administrative de l'accueil et la scolarisation des ENA, ainsi que la question d'enseignement-apprentissage du français. Nous les présenterons par la suite en rappelant les éléments contextuels historiques.

3.2.1.1. L'organisation administrative face à l'arrivée des ENA, des années 1970 à nos jours

Au début des années 1970, la scolarisation des enfants de familles immigrées a fait l'objet de plusieurs dispositifs gouvernementaux qui concernaient essentiellement le droit à la scolarisation et à l'apprentissage du français, mais aussi, les sujets conjoints tels que l'évaluation, les modalités d'inscription, la réussite des élèves et les dispositifs relatifs aux missions des institutions d'accueil (cf. annexe 4)⁴⁸. Le grand tournant a lieu en 1975 avec la création du premier *Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants* (CEFISEM). Son objectif était d'accueillir le personnel concerné par la scolarisation des élèves étrangers. Vient ensuite la circulaire ministérielle du 25 juillet 1978, une des premières qui rassemblaient différents éléments de la politique éducative concernant les élèves issus de l'immigration tels que : l'accueil, l'accompagnement dès l'arrivée dans une école française et le suivi individualisé. À cette période apparaissent également les cours ayant pour but l'apprentissage des langues et cultures d'origine des élèves, organisés au sein des établissements en dehors des cours obligatoires (Circulaire n° 73-10008 du 2 février 1973). *In fine*, il s'agissait de préparer les enfants à un éventuel retour dans leur pays natal. Jusqu'en 2018, ces classes portaient le nom d'ELCO « Enseignement des Langues-Cultures d'Origines », désormais il s'agit des EILE⁴⁹ (Enseignements Internationaux de Langues Etrangères).

L'histoire de la scolarisation des ENA en France a également été marquée par la mise en place, à partir de 1981, des Zones d'éducation prioritaire (ZEP), situées dans les quartiers éloignés des centres-ville, où les logements ont été proposés aux familles immigrées. Les ZEP sont très vite devenues des quartiers défavorisés, marginalisés et ghettoïsés, ce qui a contribué à engendrer de fortes inégalités sociales dans le système éducatif français (Wieviorka, 2008 ; Baudelot & Estabiet, 2009). Aujourd'hui appelés « Réseaux d'éducation prioritaire » (REP et

⁴⁸ Voir la liste des textes officiels dans l'annexe 4. Celle-ci a été établie et est régulièrement mise à jour par Catherine Mendonça Dias (enseignante-chercheuse à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3) : <https://www.francaislangueseconde.fr/bibliographie/textes-officiels/>

⁴⁹ L'information issue du site FLS, consulté le 10.9.2019 : <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/04/2016-Des-ELCO-aux-EILE.pdf>

REP+), ils disposent des moyens financiers particuliers et des plans éducatifs permettant de lutter contre ces inégalités.

Au début des années 1990, apparaissent les premières *Classes d'accueil pour enfants non scolarisés antérieurement* (CLA-ENSA), (1991/1992) : destinées aux élèves, âgés de 12 à 17 ans, offrant des cours d'alphabétisation. D'autres dispositifs (*l'École ouverte* 1991, *Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité*, 1996) ont permis le soutien scolaire et matériel pour les enfants défavorisés dans le but de leur réussite.

Avec la circulaire du 25 avril 2002, de nouvelles missions ont été accordées aux CEFISEM, désormais appelés *CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage*. La fonction principale de ces centres demeure jusqu'aujourd'hui : « l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires » (MEN, B.O. spécial n° 10 du 25 avril 2002). Suivant les préconisations européennes, les CASNAV mettent en place des documents de présentation du système scolaire français en langues d'origines des ENA pour favoriser le contact avec leurs familles. Ils doivent également assurer l'accompagnement des équipes pédagogiques, la formation des enseignants de FLS et la production de documents didactiques. Enfin, la circulaire de 2002 apportait notamment des précisions administratives importantes sur leur inscription, les modalités de participation à des échanges et des voyages scolaires de ces élèves.

Une nouvelle circulaire parue en 2012 et toujours en vigueur approfondit davantage plusieurs points en y consacrant une place plus importante aux élèves des familles itinérantes pour leur insertion dans un processus scolaire. Elle réorganise aussi le fonctionnement des classes d'accueil pour ces élèves et on y ajoute un nouveau rôle aux CASNAV qui devront désormais se charger de l'évaluation des acquis scolaires des élèves en français et en mathématiques dans leurs langues d'origine.

Il est nécessaire de signaler que les CASNAV sont une spécificité française que l'on ne retrouve ni en Italie ni en Pologne. Lesdits centres permettent un suivi et une organisation institutionnelle, cependant, ils sont parfois démunis des moyens humains pour gérer notamment les évaluations des élèves.

Enfin, rappelons aussi la loi de 2013 sur « l'inclusion scolaire de tous les élèves, sans aucune distinction » affirme la priorité à la scolarisation des élèves dans le besoin et quel que soit ce besoin. Ce grand défi républicain peine à trouver et à stabiliser un dispositif d'accueil des ENA efficient, tout en cherchant sans cesse à adapter les propositions.

3.2.1.2. *Le principe français – la maîtrise de la langue française*

Jusqu'aux années 1970, les élèves issus de l'immigration ne bénéficiaient pas d'une prise en charge spécifique définie par les dispositifs éducatifs (Akinci, 1996 ; Akinci & Yagmur, 2003 ; Akinci, 2012). Certaines mesures locales existaient seulement dans quelques communes et écoles volontaires, concernées par cette problématique. À partir des années 1970, l'école française se donne pour objectif d'aider les ENA à acquérir la langue française afin qu'ils puissent intégrer le plus rapidement possible la scolarisation dans une classe, dite ordinaire. Ainsi, la circulaire du 13 janvier 1970 a permis de mettre en place les « classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers ». Elles étaient destinées aux enfants des écoles primaires sans difficulté particulière. Les cours devaient être dispensés par des enseignants qui ont déjà une certaine expérience avec ce public. L'enseignement était essentiellement basé sur les méthodes du français langue étrangère (désormais FLE). Ainsi, on distinguait :

- Les *Classes d'Initiation* (CLIN) où les élèves suivaient des cours une année entière ;
- Les Classes où chaque groupe suivait des cours pendant un trimestre ;
- Les CRI : *Cours de Rattrapage Intégré* c'est-à-dire quelques heures d'apprentissage de la langue par semaine pour les élèves qui ne pouvaient pas intégrer une classe ordinaire immédiatement.

La circulaire du 25 septembre 1973 a introduit le même type de cours dans les collèges (élèves âgés de 12 à 16 ans) dans le but de diminuer les problèmes et les écarts de niveau entre les ENA et les élèves français. Apparaissent alors les *classes d'adaptation* (CLAD), rebaptisées les *classes d'accueil* (CLA) dans les années 2000. Le nombre d'heures de français dans ces classes ne dépassait pas sept heures hebdomadaires.

Dans le rapport fait à la demande du ministère, Catherine Klein et Joël Sallé (2009) donnent les chiffres exacts concernant l'ouverture des classes spécifiques dans les années 1970 et 1980 :

De 1970 à 1980, le nombre de classes spécifiques augmente fortement dans le premier degré : il est porté de 100 à 783, les élèves bénéficiaires passant de 6513 pour l'année scolaire 1972- 1973 à 11309 (dont 1580 élèves de nationalité française) pour l'année scolaire 1980-1981 (2009 : 7).

Il s'agissait d'une nécessité d'adapter l'école française aux besoins d'apprentissage de la langue du pays par ce public spécifique. Cependant, à cette époque, il n'existait pas encore de méthodes concrètes concernant le travail avec ce public, et les dispositifs ministériels des années 1970 ne fournissaient aucune réponse quant aux pratiques enseignantes. C'est à partir de cette lacune que la didactique du français langue seconde (désormais FLS) prendra son essor

pour tenter de proposer des solutions pratiques sur le terrain (Chiss & Davin-Chnane, 2008). On assistera ainsi à une véritable rupture entre la didactique du Français Langue Maternelle (FLM) et la didactique du FLE, nous développerons davantage ces points dans le chapitre 4.

Les dispositifs spécifiques destinés aux ENA continuaient à être développés par les ministères successifs. En effet, ceci devient une nécessité au vu du nombre croissant des classes d'initiation et d'accueil, comme le montre le tableau suivant :

Type de classe / Année scolaire	CLIN	CLAD
1994-1995 (primaires) / 1996-1997 (collèges)	893	-
2002-2003	1137	464
		762

Tableau 3 : Le nombre des classes d'initiation (CLIN) et d'accueil (CLAD). (Source : Klein & Sallé, 2009 : 9).

Dans la circulaire de 2012 (en vigueur), les classes d'accueil dans les collèges sont nommées les Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (dite UPE2A). La dénomination « allophone » attribuée désormais aux ENA, indique que ceux-ci ont une autre langue première que celle du pays d'accueil. Parmi ces élèves, on retrouve aussi des Enfants de familles itinérantes et de Voyageurs (EFIV) (Armagnague *et al.*, 2018).

Les données ministérielles de l'année scolaire 2014/2015 ne précisent pas le nombre des UPE2A, pourtant, on retrouve le pourcentage des élèves accueillis dans le cadre de ce dispositif, comme le montre le tableau ci-dessous :

Mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif	Ensemble	École	Collège	Lycée
Classe cursus ordinaire sans soutien linguistique	11	13	9	17
Dispositif d'accueil	89	87	91	83
dont UPE2A et UPE2A-NSA	76	78	80	65
• Classe cursus ordinaire avec soutien linguistique	20	22	18	28
• Remobilisation FLS dans la cadre de la MLDS	3	0	0	3
• Modules d'accueil temporaire	1	1	0	4
Ensemble	100	100	100	100

Tableau 4 : La répartition des ENA en France, selon le mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif (en %). (Source : MENESR-DEPP, enquête EANA 2014-2015).

Quant au nom « unité », ce changement d'appellation est probablement dû au fait qu'il ne s'agit pas d'une classe à part entière dans un collège donné. Dans une UPE2A, on rassemblera des élèves d'âges différents et provenant de plusieurs établissements. Ainsi, à la suite de l'évaluation du CASNAV, les élèves allophones disposent de six à douze heures de

cours hebdomadaires consacrées à l'apprentissage de la langue française. En dehors de ce temps, ils suivent aussi les cours avec la classe ordinaire à laquelle ils sont rattachés. Néanmoins, cette démarche est contestée puisque les statistiques montrent que tous les élèves ne peuvent pas suivre les cours en UPE2A pour des raisons de « manque de places, absence de dispositif dans la zone géographique de l'élève ou attente d'une affectation à venir » (DEPP MEN, 2018 : 3)⁵⁰.

Ajoutons, que depuis 2002, il existe des classes pour les élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA), renommées en 2012 en UPE2A-NSA (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants Non Scolarisés Antérieurement). Dans le cadre de ce dispositif, on propose un enseignement général, basé sur les méthodes de l'enseignement du primaire où un seul professeur donne des cours d'alphabétisation, de mathématiques ou des sciences de la nature. L'effectif de ces classes ne peut dépasser 15 élèves. Néanmoins, l'intégration des élèves NSA dans les classes ordinaires est moindre, elle se fait au fur et à mesure de leur progression. On remarque que les UPE2A-NSA ne sont pas encore nombreuses, par exemple dans l'académie de Rouen, la première a ouvert pour l'année 2015/2016 dans un collège rouennais et, une autre à partir de l'année scolaire 2016/2017 au Havre.

Enfin, on constate que la question de la scolarisation des ENA en France est étroitement liée à la maîtrise de la langue française qui devient un leitmotiv dans les arrêtés politiques depuis les années 1980 (Varro, 2012). La création des certificats de connaissance de langue de DELF et DALF (MEN, Arrêté du 22 mai 1985) en est la preuve et les différentes circulaires ministérielles insistent sur l'apprentissage de la langue et l'obtention dudit diplôme.

3.2.1.3. Les différentes dénominations des ENA en France

Lorsqu'on parle des élèves migrants dans les écoles françaises, on remarque une difficulté à trouver un terme approprié pour les dénommer (Auger, 2010 ; Varro, 2012). Tout d'abord, dans les années 1970, on commence à s'apercevoir qu'il y a des élèves qui viennent d'arriver en France et qui ne parlent pas le français, mais aussi qu'il existe un grand nombre d'élèves issus de la deuxième génération de migrants qui possèdent déjà la nationalité française.

Les débats ont également remis en question les nouvelles dénominations de ce public, comme « élèves d'immigrés » ou « élèves étrangers ». En effet, on s'aperçoit qu'elles possèdent souvent des connotations plutôt négatives ou inadéquates à la situation sociale. La circulaire du

⁵⁰ Le ministère indique que dans des écoles accueillant moins d'élèves arrivants, on privilégie le cursus ordinaire avec le soutien linguistique. On observe que le nombre de classes spécifiques pour ces élèves est étroitement lié au flux migratoire dans telle ou telle commune.

13 mars 1986, introduit le terme « élèves étrangers nouvellement arrivés en France » pour désigner les enfants qui viennent d'arriver en France et qui ne maîtrisent pas la langue française. Dans les années 1990, on parle des « élèves étrangers non francophones », l'appellation qui s'est avérée inappropriée pour parler des élèves issus de l'immigration pouvant parfois rencontrer des difficultés en français ou des élèves venant des pays francophones pour lesquels le français est une langue seconde ou véhiculaire.

Ainsi, dans les années qui viennent, d'autres désignations sont apparues :

- « primo-arrivants » (2000)
- « nouveaux-arrivants » (2001) ou « élèves nouvellement arrivés - ENA »
- « élèves nouvellement arrivés en France – ENAF » (2002)

A ce sujet, la remarque de Nathalie Auger (2010) paraît particulièrement juste :

Les changements successifs de noms donnés aux ENA ou aux dispositifs qui les concernent, offrent de précieux renseignements sur l'appréhension de ces élèves, et peuvent marquer les blocages à la prise en charge efficace de leurs besoins (2010 : 18).

Dans la circulaire d'octobre 2012, on modifie l'appellation ENAF en la remplaçant par EANA – Elève Allophone Nouvellement Arrivé. L'adjectif « allophone », comme nous l'avons mentionné plus haut, signifie un apprenant qui à l'origine communique dans une autre langue que celle du pays d'accueil et de son école. Cette appellation vient du Canada qui l'a depuis longtemps utilisée pour parler des élèves qui avaient « une autre langue maternelle que l'anglais ou le français »⁵¹. Son apparition en France montre, premièrement, que la république prend l'exemple d'autres systèmes, plus habitués à accueillir et à scolariser les élèves migrants. Deuxièmement, cela peut être un premier signe de la prise en compte que ces élèves parlent d'autres langues que le français (Goï, 2015).

Enfin, cette circulaire note que l'élève ne peut être considéré comme nouvellement arrivé que « dans les premiers mois de sa présence dans un établissement »⁵². Ainsi, comme on le remarque dans la note ministérielle de la DEPP récente (2018) :

Un élève allophone le demeure tout au long de sa scolarité, mais il est 'allophone nouvellement arrivé' tant que le besoin éducatif en FLS existe. L'élève sort donc du champ de l'enquête dès qu'il devient autonome en français et que son besoin disparaît (DEPP MEN, 2018 : 1).

⁵¹ Définition du dictionnaire Larousse. On remarque que la désignation « langue maternelle » a été débattue par les didacticiens, mais elle est encore communément utilisée.

⁵²Source : le site du Réseau CANOPE. Consulté le 15.5.2015 : <http://www.cndp.fr/crdp-aix-marseille/spip.php?article610>

Pour conclure, on remarque qu'en France, les dénominations de ces élèves sont régulièrement problématisées par les chercheurs et changent dans les textes officiels, sûrement par crainte de stigmatiser personne. Ceci va en effet dans le sens d'une politique éducative égalitaire pour tous. Cependant, ces changements ne s'appliquent pas aux usages in situ. Gabrielle Varro (1997) explique que les enseignants appellent ces élèves plutôt par leurs prénoms ou par les désignations de type : « enfants », « gamins », « petits » dévoilant face à eux une sorte d'attitude maternelle.

Dans cette partie nous avons vu que les circulaires françaises ont une résonance administrative, elles s'intéressent essentiellement à l'inscription et à l'organisation de la scolarisation des ENA. Effectivement, hormis le cadre des cours de français langue seconde (FLS), elles ne donnent pas de propositions didactiques et pédagogiques, adaptées à ce public spécifique. Il semblerait que les circulaires ministérielles françaises tendent vers une inclusion rapide des ENA dans un cursus normal. Gabrielle Varro (2012) remarque qu'on parlera de moins en moins de la diversité culturelle pour traiter de manière égale les élèves des milieux défavorisés ; les problèmes identitaires liés à la culture d'origine sont de moins en moins traités dans les discours politiques. Les mêmes conclusions sont évoquées par le rapport récent d'Evascol qui remarque qu'en France « les structures éducatives peinent à s'adapter à la réalité complexe des migrations et de l'itinérance » (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018b : 3).

De plus, le manque de communication a ses conséquences non seulement pour l'enseignant d'UPE2A, mais aussi, pour les élèves allophones à cause du fait que leur sortie du dispositif s'effectue automatiquement au bout d'un an et « n'est quasiment jamais décidée au regard des performances scolaires de la classe d'âge de référence ou de la progression réalisée par l'élève depuis son arrivée dans le système éducatif » (Armagnague *et al.*, 2018b : 8).

Dans la partie suivante, nous présentons les dispositifs italiens pour l'accueil des ENA.

3.2.2. Les dispositifs italiens

Les textes officiels italiens (voir la liste complète en annexe 5) diffèrent sur quelques points par rapport à celles que l'on trouve en France. Les préconisations du ministère d'éducation italien (MIUR⁵³) donnent à la fois le cadre administratif d'accueil de ce public, mais aussi, plusieurs propositions éducatives et didactiques, chose rare dans les circulaires françaises.

⁵³ It. Ministero dell'Istruzione, dell'Università et della Ricerca (MIUR).

La constitution italienne de 1947 était la première à parler de l’instruction obligatoire des enfants, aussi, ceux nés à l’étranger (art. 31). Cependant, la première directive italienne concernant la formation scolaire des enfants des travailleurs migrants est parue beaucoup plus tard, en 1977 (MIUR, Direttiva, 25.07.1977). Celle-ci annonçait deux principales mesures qui seront développées dans tous les autres textes ministériels qui suivront, à savoir : l’apprentissage de la langue du pays d’accueil et la valorisation des langues-cultures d’origine. Nous présenterons l’évolution de ces points par la suite.

3.2.2.1. Le principe italien – la valorisation des langues-cultures des ENA

La circulaire de 1989 (MIUR, 2 septembre 1989) a spécifié la question de l’insertion à l’école italienne de tous les élèves appelés « étrangers » (it. *stranieri*). Pour la première fois, on soulignait l’importance de l’apprentissage de la langue italienne dans le but d’une meilleure intégration, mais aussi, la valorisation des LC1 des élèves. La circulaire proposait quelques gestes professionnels permettant entre autres de stimuler la motivation des ENA par ceux qui se sont déjà retrouvés dans cette situation et qui connaissaient des bases de la langue italienne. On suggère aussi l’aide des adultes connaissant les langues d’origine des élèves et la langue italienne⁵⁴. Enfin, on prescrivait aussi la valorisation des diverses ethnies constituant la société multiculturelle et la compréhension des valeurs permettant de construire la conscience culturelle ouverte. Dès lors, toutes les autres circulaires italiennes se focalisent sur ce principe.

Vient ensuite la circulaire de 1990 intitulée *L’école du devoir. L’éducation interculturelle* préconisait de créer les rapports interactifs entre les élèves italiens et les ENA dans le but d’un enrichissement réciproque. Enfin, une autre grande partie de cette circulaire concernait l’éducation interculturelle définie comme « la condition structurelle de la société multiculturelle » (MIUR, Circolare 22 luglio 1990). Le document prônait la valorisation de toutes les cultures et soulignait que l’éducation interculturelle aide à l’acculturation de nouveaux élèves. Ainsi, les enseignants étaient encouragés à travailler sur les stéréotypes et les préjugés concernant les différentes cultures et sur la construction de la citoyenneté européenne.

En 1994, apparaît la loi intitulée *Le dialogue interculturel et la cohabitation démocratique. L’engagement conceptuel de l’école*⁵⁵. Conçue dans la lignée du Traité de Maastricht de l’Union Européenne et le Conseil de l’Europe, elle préconise entre autres les

⁵⁴ Plus tard, ces adultes seront appelés *médiateurs linguistiques et culturels*.

⁵⁵ Notre traduction. Titre original : Circolare Ministeriale 2 marzo 1994, n. 73 “Il Dialogo interculturelle e convivenza” democratica: l’impegno progettuale della scuola.

activités interculturelles en lien avec l'apprentissage de la langue italienne par les élèves migrants :

(...) la socialisation entre étudiants italiens et étrangers (y compris par le biais d'activités ludiques et de langages non verbaux) est la première condition au développement d'activités interculturelles communes et un élément de facilitation pour apprendre l'italien en tant que langue seconde par des étrangers, dans une situation 'd'immersion totale' (1994, point 9 de ladite circulaire).

Les activités interculturelles devaient traiter « des aspects culturels, linguistiques, historiques et géographiques du pays d'origine de l'élève en classe en les comparant aux styles de vie et en montrant la diversité dans le but de la reconnaissance des similitudes » (MIUR, 2 marzo 1994). Par ailleurs, on soulignait que ces activités devaient « être attentives à la sensibilité des individus en faisant attention à ne pas infantiliser les étrangers, mais plutôt à les accueillir dans la vie scolaire ordinaire dans une société plurielle » (MIUR, 2 marzo 1994). En outre, pour la première fois en Italie, une loi mentionnait l'importance de la prise en compte didactique des situations du bilinguisme dans les programmes d'éducation linguistique de tous les élèves⁵⁶.

Les propositions encore plus concrètes apparaissent dans la circulaire de 2006 et ses *Lignes directrices pour l'accueil et l'intégration des élèves étrangers*⁵⁷. Elles mettaient l'accent sur l'intégration des ENA et leurs familles dans l'établissement (l'explication du calendrier, du fonctionnement du système). On y souligne la prise en compte des savoirs des élèves, de leur motivation et de leur potentiel qui devaient d'ailleurs faire partie de l'évaluation de ce public pour mieux individualiser leurs parcours scolaires. En outre, les établissements scolaires, disposant en Italie d'une grande autonomie, prenaient toute responsabilité dans l'évaluation des élèves étrangers.

Le dernier point desdites directives évoquait des ressources matérielles disponibles dans les bibliothèques des écoles : des livres en langue d'origine, des documents bi-plurilingues, des textes faciles à lire et des vidéos sur les parcours migratoires. On mentionnait aussi l'approche pédagogique fondée sur « la connaissance des découvertes et des expressions artistiques et scientifiques de divers peuples » (MIUR, 2006), dans le but de valoriser les civilisations et les valeurs humaines auprès de tous les élèves de la communauté scolaire.

⁵⁶ Aussi les élèves parlant des langues minoritaires du pays que cette loi évoque à un autre moment.

⁵⁷ Notre traduction. Titre original : Circolare Ministeriale del 1 marzo 2006 n.24, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* : http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/cm24_06all.pdf

À la fin de 2006 le gouvernement italien crée un *Observatoire national pour l'Intégration des élèves étrangers et pour l'éducation interculturelle*⁵⁸. L'année suivante, celui-ci a publié un document intitulé *La voie italienne pour l'école interculturelle et l'intégration des élèves étrangers*⁵⁹ (2007). Les propositions données dans les Lignes directrices ministérielles de 2006 sont alors vérifiées et développées par un comité de chercheurs, de spécialistes ministériels et d'acteurs éducatifs du terrain. On s'y réfère au Cadre européen de références pour les langues et au modèle du laboratoire de l'italien langue seconde : ITAL2. En ce qui concerne le plurilinguisme, on explique l'importance de la valorisation des cours non seulement des langues déjà bien présentes (anglais, allemand, français, espagnol, russe), mais de toutes les langues comme les langues minoritaires et des langues parlées des élèves.

Enfin, les nouvelles *Lignes directrices* ministérielles parues en 2014 (en vigueur au moment de notre enquête de terrain de 2017) consacrent une partie entière aux langues des ENA. Ainsi, la partie n°6, appelée « *Plurilinguisme* » souligne qu'il est important de connaître leurs biographiques langagières, les conditions et les formes de leur bilinguisme et indique que leurs langues devraient être visibles au sein de l'établissement par exemple grâce aux « indications, avertissements, les horaires, les messages plurilingues » (MIUR, 2014 : 18). Il est aussi important de valoriser la diversité linguistique à travers « les moments d'histoires, la disponibilité des textes et livres bilingues » ou encore « des laboratoires d'écriture » permettant aux élèves de comparer entre eux « comment se dit », « comment s'écrit », etc. (MIUR, 2014 : 18).

Par ailleurs, on se réfère au *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Conseil de l'Europe, 2010) pour rappeler la présence de langues premières des élèves qui doivent conduire à une meilleure évolution des ENA et ainsi garantir une éducation équitable et de qualité. De ce fait, on préconise de trouver un équilibre dans l'apprentissage de l'italien et des langues d'origine des élèves pour stimuler leur développement cognitif et affectif. Dans ce processus, est recommandée la collaboration avec les familles, les associations et institutions d'accueil⁶⁰.

Ainsi, pour valoriser la diversité des élèves, on énumère un certain nombre de pratiques enseignantes à mettre en place :

⁵⁸ Titre original : *Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri et l'educazione interculturale*

⁵⁹ Titre original : *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Documento di Indirizzo del MIUR dell'Ottobre 2007,

⁶⁰ Par ailleurs, la partie 6 des lignes directrices évoque les tâches des médiateurs culturels et linguistiques jouant un rôle important dans le système d'accueil et de scolarisation des élèves étrangers en Italie. Le texte de loi de 1998 spécifie les conditions d'embauche des médiateurs culturels et linguistiques (Legge n. 40/98, art. 40, c.1).

Les écritaux d'accueil : les informations et les messages à destination des parents dans différentes langues, les affiches, les brochures, les livrets et autres signes plurilingues de bienvenue ;

La connaissance des compétences et des capacités disciplinaires en L1 en utilisant les questionnaires plurilingues et des cartes bilingues pour connaître les capacités logico-mathématiques ou en compréhension de texte des élèves dans leurs langues maternelles ;

Les histoires bilingues : en diffusant les contes bilingues ou plurilingues, on peut faire connaître à tous les élèves les exemples du patrimoine narratif riche ; présenter à la classe les langues, les alphabets et les écritures diverses ; faciliter la compréhension des textes en italien en s'appuyant sur la première lecture dans sa propre langue ;

Les mots à étudier : en proposant une liste brève des termes clés ou un mini glossaire bilingue lié à la discipline enseignée ;

L'échange entre les langues : montrer la richesse et la variété des langues en présentant les emprunts, en proposant de découvrir comment se nomme un objet ou comment traduire le nom propre dans diverses langues ;

L'enseignement des langues non communautaires : lors des activités facultatives organisées au sein de l'école en dehors des cours obligatoires, il est possible de proposer les cours des langues d'origine des élèves, ouverts à tous (MIUR, 2014 : 19).

Enfin, dans les Lignes directrices de 2006 et de 2014, advient la question de la formation des enseignants pour l'accueil et l'intégration des ENA. Nous l'évoquerons dans la partie 2.3 de ce chapitre.

Une note ministérielle du 9 septembre 2015 ⁶¹ intitulé *Différent de qui ? Recommandations pour l'intégration des élèves étrangers et pour l'interculturalité*, pointe les problématiques les plus récurrentes auxquelles il est nécessaire d'apporter les améliorations, parmi celles-ci, on retrouve le manque de reconnaissance pour le bilinguisme des ENA et la focalisation sur leurs lacunes. Il est donc recommandé de valoriser leurs compétences plurilingues pouvant enrichir tous les élèves ainsi que de sensibiliser tous les enseignants à l'éducation interculturelle dans l'objectif de la construction d'une meilleure cohabitation des citoyens italiens de demain.

3.2.2.2. L'enseignement de l'italien aux ENA en Italie : recommandations didactiques

Dès la première circulaire ministérielle de 1989, on trouvait des recommandations didactiques sur l'enseignement de la langue italienne aux ENA en Italie. Elles concernaient les

⁶¹ Notre traduction. Titre original : "Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità" (Nota MIUR, 09.09.2015, prot. N. 5535).

activités ludiques comme la manipulation et la construction des objets dans le but de trouver le canal communicatif efficace soutenant le processus d'acquisition des expressions verbales.

Dans la circulaire de l'année suivante (1990), pour la première fois, apparaît l'appellation « italien langue seconde » néanmoins, c'est la loi sur l'Immigration de 1998 qui mentionne la nécessité d'organiser des cours de soutien linguistique pour mieux accueillir les ENA dans les écoles italiennes. La loi de l'autonomie des établissements de 1999 a laissé la liberté de son organisation. Le décret de 31 août 1999 souligne que le conseil pédagogique était responsable de la répartition des élèves étrangers dans différentes classes pour éviter d'en mettre la majorité dans une seule. Aussi, il a été recommandé d'adapter les programmes aux ENA en mettant en place le soutien individuel ou en petits groupes. Le décret proposait aussi des cours intensifs d'italien ce qui pouvait être lu comme une ouverture pour l'organisation des cours spécialement conçus pour les ENA tout en les excluant des cours ordinaires.

Les *Lignes directrices* de 2006 consacrent une grande place à l'enseignement d'italien L2. Émerge alors l'idée des *laboratoires linguistiques* (c'est-à-dire les cours d'italien) qui impliqueraient les enseignantes de toutes les disciplines. Pour faciliter l'apprentissage de la langue de communication à l'arrivée de l'élève, on suggérait quelques instruments comme les affiches avec l'alphabet, les cartes géographiques, les textes simplifiés, les documents audiovisuels, etc. Par ailleurs, le document expliquait la différence entre la langue de communication, qui peut être acquise à travers des projets permettant la pratique de la langue avec les adultes et les camarades de classe, et la langue de scolarisation, décrite comme langue plus spécialisée dont la durée d'apprentissage diverge selon les élèves. Ainsi, les premiers laboratoires d'IL2 (it. ital2) sont créés en 2008. Ils prennent la forme exclusive (rassemblement des ENA à l'arrivée dans l'école italienne) et inclusive (leur rattachement dans les classes ordinaires). Ce projet expérimental guidé par Graziella Favaro, (la chercheuse en glottodidactique d'IL2) a montré que les ENA en classe exclusive ont un retard de deux à trois semaines dans le développement du langage comparant à un élève inclus directement dans une classe ordinaire (Favaro, 2002 ; Balboni, 2008). Le modèle exclusif a ainsi été rejeté.

L'institutionnalisation de l'enseignement d'IL2 a commencé par l'élaboration d'outils didactiques par les praticiens du terrain, les associations et les institutions locales qui cherchaient à mieux accueillir les apprenants migrants (Balboni, 2008) et parmi ceux-ci : Centro COME de Milan, DARI de Padoue, et COSPE de Florence. Or, bien que la circulaire de 1990 propose la dénomination d'*italien langue seconde*, sur le terrain, on parle encore souvent de l'enseignement de l'italien langue étrangère (Balboni, 2008) (cf. chapitre 4, Langues).

Une autre idée apparaît dans le décret ministériel de 2009. Il s'agit de remplacer deux heures de cours de langue vivante par l'enseignement de l'IL2 pour les ENA du niveau collège (it. *scuola media di primo grado*). Cela devait leur offrir l'acquisition nécessaire des compétences en langue italienne. Ce décret pouvait être adapté en respect de l'autonomie des institutions scolaires.

Les nouvelles *Lignes directrices de 2014* (MIUR, 19 febbraio 2014) présentent plusieurs aspects à la fois administratifs et didactiques concernant l'intégration des ENA (les différents types d'élèves migrants, leur avenir éducatif en Italie, les principes d'accueil, la distribution des ENA dans les écoles, les propositions pour les établissements à fort taux d'ENA⁶², la gestion administrative, la participation des familles), mais aussi l'évaluation et l'orientation, l'enseignement d'IL2, et la question de la formation des acteurs éducatifs.

Concernant l'enseignement/ apprentissage de l'IL2, on peut lire qu'il s'agit d'un processus long et compliqué et que les méthodes sont celles entre la langue maternelle et la langue étrangère. On rappelle notamment que l'acquisition de l'italien se fait dans des situations diverses aussi extrascolaires avec les paires italophones. Ces explications introductives données aux enseignants s'accompagnent de quelques solutions nouvelles concrètes. Ainsi, l'école italienne s'inspire des solutions européennes en privilégiant le système inclusif des élèves ; les laboratoires de langues sont maintenus, mais leur organisation change en fonction de trois phases d'apprentissage de la L2 :

- **Phase 1, initiale – l'apprentissage de IL2 pour communiquer.** On spécifie le nombre d'heures de cours pour commencer par l'apprentissage intensif (huit à dix heures hebdomadaires / environ deux heures par jour durant trois à quatre premiers mois). Les objectifs sont de développer les capacités d'écoute et de compréhension de messages oraux ; d'acquérir le lexique fondamental de l'italien (2000 mots), de travailler la réflexion sur les structures grammaticales de base et d'exercer les capacités techniques en lecture et écriture en L2.
- **Phase 2 - le pont pour l'accès à l'italien dit « d'étude ».** Il est noté que l'élève apprend l'italien en étudiant, c'est une phase très délicate où tous les enseignants jouent un rôle de facilitateurs d'apprentissage. Ils peuvent ainsi expérimenter certains instruments didactiques comme : les glossaires plurilingues qui contiennent les termes clés relatifs

⁶² Le gouvernement italien essaie de résoudre certaines difficultés concernant le nombre de plus en plus élevé des élèves migrants. Ainsi, la circulaire ministérielle de 2001 (MIUR, 26 ottobre 2001, n°151) annonce le soutien du personnel dans les établissements où le taux d'immigration est important. Un projet pour les années 2002-2005 prévoyait notamment la diminution de 30 % des élèves migrants dans les établissements. Cette réglementation est en vigueur en 2017, au moment de notre enquête de terrain.

au microlangage de diverses disciplines, les textes et les instruments multimodaux simplifiés qui proposent les contenus communs avec le langage plus accessible, les parcours types de développement des capacités en écriture et en lecture et en compréhension des textes narratifs.

- **Phase 3 – les apprentissages communs.** L’italien L2 reste la base, la médiation et la facilitation permettent d’intervenir dans les classes hétérogènes. Par ailleurs, le point de vue différent des élèves sur les thèmes géographiques, historiques, économiques et les capacités métalinguistiques peuvent permettre d’affiner les regards interculturels.

Ainsi, les compétences linguistiques visées sont celles mentionnées dans le CECRL (CoE, 2001). Les *Lignes directrices* de 2014 indiquent aussi que les laboratoires d’IL2 peuvent se faire en petits groupes durant les après-midis⁶³ et peuvent être préparés en collaboration avec les entités.

Par rapport aux recommandations précédentes, nous remarquons quelques changements spécifiant notamment le mode d’évaluation. Ainsi, il est dit que l’évaluation doit se faire sur la base des critères du conseil pédagogique en toute transparence. On privilégie les notes chiffrées pour toutes les disciplines et pour la note du comportement. L’admission à la classe supérieure est autorisée avec la note minimale de 6/10 dans toutes les disciplines. On évoque également l’obtention du certificat des compétences acquises à la fin de chaque étape de scolarisation, ainsi que l’attribution d’une tutelle spécifique donnée à tous les élèves avec les besoins éducatifs spéciaux⁶⁴. Finalement, l’évaluation des ENA devient plus stricte que précédemment lorsqu’on préconisait l’évaluation formative. Les *Lignes directrices* soulignent que ce public doit être traité de la même manière que tous les autres élèves, sans oublier de prendre en considération le parcours scolaire préalable de chaque élève, ses expériences culturelles et d’adapter les programmes à son niveau. Pour l’examen final du collège, il est possible d’obtenir des crédits supplémentaires en langue d’origine de l’élève, s’il maintient et la développe.

La note ministérielle de 2015 (mentionnée auparavant) pointe les problématiques les plus récurrentes et auxquelles il est nécessaire d’apporter des améliorations. Il s’agit de grands retards des ENA qui devraient être évités en organisant des interventions linguistiques avant le début de la période scolaire. L’autre point souligne les difficultés en italien notamment des élèves issus de la deuxième génération d’immigrés, ce qui nécessiterait une organisation des

⁶³ Rappelons que les élèves italiens n’ont cours qu’uniquement les matins de 9h à 13h, l’après-midi on organise des cours de rattrapage ou autre.

⁶⁴ La directive du gouvernement italien sur les besoins éducatifs spéciaux: Direttiva 27/12/2012 n. 104 C.M. N. 8 del 6/03/2013: “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”.

laboratoires de la IL2 pour différents niveaux avec l'aide des associations et organismes périscolaires, ainsi qu'avec les enseignants formés en IL2 sans en faire des responsables uniques de la scolarisation de ces élèves.

Par ailleurs, l'évaluation du niveau d'italien des élèves NAI sous forme des certifications (selon le CECRL) n'est guère évoquée dans les lignes directrices.

3.2.2.3. Les dénominations des ENA en Italie

Dès leur arrivée sur le sol italien, les élèves issus de l'immigration ont été appelés « élèves étrangers » (it. alunni stranieri). Cette dénomination demeure dans toutes les circulaires et directives ministérielles que nous avons étudiées avec quelques cas rares où on privilégiait de parler des « élèves immigrés » (MIUR, 1989 : it. alunni immigranti) ou des « mineurs étrangers » (MIUR, 2007 ; it. minori stranieri.).

En 2012, sort une directive ministérielle italienne (MIUR, 2012) concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers (it. bisogni educativi speciali). Elle se rapporte notamment aux élèves en situation de handicap, aux élèves « dys- » avec des troubles d'apprentissage cognitif, aux ENA avec des difficultés linguistiques⁶⁵ et aux élèves éprouvant des difficultés familiales et sociales. Ces élèves peuvent être tous inscrits dans les établissements scolaires italiens dans les classes inclusives.

Les lignes directrices de 2014 distinguent plusieurs types des ENA :

- Les élèves de citoyenneté non italienne ;
- Les élèves vivant dans l'environnement non italoophone, plus ou moins dans une situation d'insécurité linguistique ;
- Les mineurs isolés ;
- Les enfants de couples mixtes ;
- Les enfants adoptés ;
- Les élèves roms, sikhs, de voyage ;
- Les étudiants universitaires de citoyenneté étrangère.

Cependant, en 2015, le ministère d'éducation italienne transmet un nouveau document (*Différents de qui ? Les recommandations pour l'intégration des élèves étrangers et*

⁶⁵ “Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative”.

pour *'interculturalité'*⁶⁶, dans lequel les élèves auparavant appelés « étrangers » commencent à être nommés « nouvellement arrivés en Italie » (it. Neo Arrivati in Italia - NAI). Dans ce document, on parle aussi des élèves « avec les origines migratoires » (it. con origini migratorie) ou encore des élèves « avec le parcours migratoire » (it. con background migratorio).

Comme dit auparavant, dans le cadre de cette étude, nous parlerons des élèves nouvellement arrivés en Italie, ce qui correspond à l'acronyme *NAI* utilisé en Italie.

3.2.3. Les dispositifs polonais

Au début des années 1990, au moment de la fondation de la III^e République démocratique de Pologne, l'état polonais a ratifié les droits internationaux pour l'éducation de tous les enfants comme la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, la *Convention européenne des droits de l'homme*, et la *Convention de Genève*⁶⁷ (voir la liste des textes officiels polonais annexe n°6). En 1991, la Pologne met en œuvre une nouvelle loi du système scolaire qui prévoit la scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans, ainsi que les procédures concernant la validation des certificats scolaires des élèves qui n'ont pas de nationalité polonaise (Loi du 1991, art. 93a).

Certaines décisions du gouvernement polonais sont marquées par les conséquences de l'Histoire récente de la Pologne. Premièrement, le pays est devenu très homogène du point de vue des minorités ethniques après la Deuxième Guerre mondiale. Deuxièmement, l'Église catholique est devenue très présente dans la vie des Polonais, car elle a permis de combattre le communisme. Ainsi, il n'est pas étonnant que le préambule de la loi du 1991 (toujours en vigueur) annonce que l'éducation doit « respecter le socle des valeurs chrétiennes ». Mais, on décide aussi d'annoncer la possibilité d'organiser des cours de toute religion dans les écoles publiques (la circulaire ministérielle de 1992) ce qui témoigne de la volonté d'ouverture et de l'adaptation aux lois internationales et européennes.

Dans la Constitution de 1997 (toujours en vigueur), on souligne le droit et l'obligation à l'éducation de chaque enfant ayant moins de 18 ans se trouvant sur le territoire de la République polonaise. Par ailleurs, la constitution interdit toute discrimination par rapport au statut en regard de la loi de l'élève et de ses parents.

⁶⁶ Titre original : Nota MIUR, 09.09.2015, prot. N. 5535: "Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità" (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (ed.)).

⁶⁷ Titre original : Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515 i 517

C'est seulement au moment de l'entrée de la Pologne dans l'Union européenne (2004) que le gouvernement a publié des lois (2003 et 2004⁶⁸) concernant l'aide aux personnes ayant le statut de réfugié.

3.2.3.1. Le soutien en langue polonaise – questions organisationnelles et didactiques

En 2007, une circulaire ministérielle⁶⁹ a prescrit l'organisation des cours de la langue polonaise. L'objectif annoncé devait être d'amener les apprenants nommés « réfugiés » à la compétence de communication dans la langue polonaise au niveau débutant. Le programme prévoyait la liste des concepts lexicaux et grammaticaux ainsi que quelques recommandations didactiques pour les enseignants. Celui-ci prend notamment en compte le CECRL et différents niveaux de langues y présentés⁷⁰. Ces recommandations officielles expliquent de manière assez précise quel vocabulaire, grammaire et compétences, une personne nouvellement arrivée doit acquérir en premier lieu. S'y trouvait également le tableau concernant les heures de cours à prévoir pour les groupes parlant une langue slave et séparément, un autre groupe, parlant d'autres langues.

La loi de 2009 (MEN, 19.03.2009) réglait pour la première fois, la situation des ENA en Pologne. Le droit à l'éducation gratuite et obligatoire a été confirmé à tous les niveaux éducatifs (articles 94 1, b et c). Les cours de polonais sont proposés aux élèves sans connaissance de langue ou n'ayant pas de niveau suffisant pour poursuivre leur scolarisation. Ces cours de soutien linguistique gratuit devaient être organisés par les établissements pour la durée de 12 mois. L'aide pouvait être fournie par un assistant de l'enseignant parlant la langue de l'élève et employé par le directeur de l'établissement. L'emploi du temps des élèves devait être organisé en fonction des heures de cours des langues et cultures d'origine des ENA.

En 2011⁷¹, le ministère a publié une autre circulaire concernant le programme des cours de la langue polonaise pour les étrangers. Ledit document présentait les objectifs à atteindre en s'inspirant du CECRL qui spécifiait les compétences orales et écrites au niveau A1, A2, B1 et B2.

Enfin, la circulaire ministérielle de 2013⁷² traitait des conditions d'entrée dans les établissements scolaires polonais des élèves ayant suivi la scolarisation dans des systèmes

⁶⁸ Référence des bulletins officiels polonais : Dz.U. z 2003 r. nr 128, poz. 1176 ; Dz.U. z 2004 nr 64, Poz. 593.

⁶⁹ Références de la circulaire (Rozporządzenie 1.02.2007 nr 35, poz. 221).

⁷⁰ Texte original : Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2007 r. w sprawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla uchodźców Nr 35 — 2286 - Poz. 221.

⁷¹ Références de la circulaire : Dz.U. 18/02/2011, Nr 61 — 3900 — Poz. 306.

⁷² Titre original : Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich,

éducatifs étrangers. Il prévoyait, si besoin, 2 heures de soutien en langue polonaise par semaine et 3 heures de soutien dans d'autres disciplines dans la limite de 5 heures hebdomadaires. Ces cours pouvaient se faire en petits groupes ou en individuel avec un enseignant de la discipline. La circulaire maintenait également la possibilité d'apprentissage de la langue et culture d'origine de l'élève.

3.2.3.2. L'accueil des ENA et le soutien en langue polonaise de nos jours

La dernière circulaire ministérielle date de 2016 (MEN, 9.09.2016) et propose quelques changements concernant la scolarisation des élèves migrants. Tout d'abord, l'inscription de l'élève est gérée par la famille auprès de l'établissement de la zone d'habitation. Les directeurs des établissements sont responsables de l'évaluation du niveau de l'élève. Ils requièrent les certificats de scolarisation des écoles de leurs pays, si ceux-ci ne peuvent pas être compris par les directeurs, ils doivent être traduits par un traducteur assermenté. Le directeur vérifie le niveau de compréhension en polonais dans un entretien avec l'élève au moment de son inscription. Les évaluations écrites ne sont pas prévues par les directives ministérielles polonaises. Parfois, la direction demande l'aide d'un traducteur/médiateur disponible à l'école ou dans l'entourage de l'élève. À la suite de ce premier entretien, le directeur décide si l'élève sera pris ou pas dans son établissement. Si l'élève n'est pas accepté, les parents ont le droit au recours (sept jours) prévu par la législation, afin d'obtenir des explications.

Le modèle de scolarisation de type intégratif est maintenu, de ce fait les ENA suivent tous les cours dans les classes ordinaires en fonction de leur âge. Concernant les cours de langues, on garde les deux heures de soutien linguistique en polonais et éventuellement, les trois hebdomadaires dans toute autre discipline scolaire si l'ENA a besoin de rattraper un retard par rapport aux programmes scolaires. Ces cours se passent en individuel avec l'enseignant de discipline donnée. A ce sujet, le graphique ci-après (figure n°11) présente le nombre d'ENA dans les écoles publiques polonaises, suivant des cours de rattrapage en polonais ou une autre discipline scolaire. On observe qu'entre 2010 et 2014, le nombre d'élèves ayant profité du soutien en polonais n'est pas très élevé (en rouge) comparant au nombre total d'élèves étrangers dans les établissements scolaires polonais (en bleu). Cependant, le nombre d'élèves ayant un soutien en d'autres disciplines scolaires est encore plus bas (en vert).

którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015 r. poz. 31).

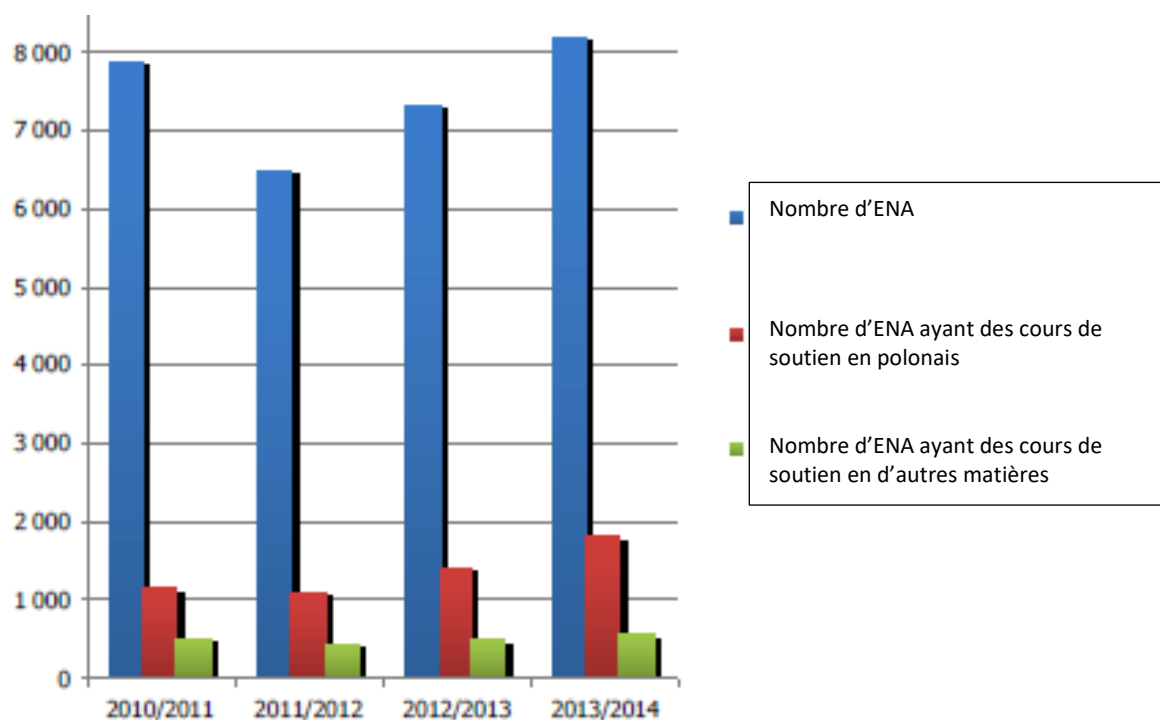


Figure 11 : Le nombre d'élèves nouvellement arrivés dans les écoles publiques polonaises suivant des cours de rattrapage en polonais ou dans une autre discipline scolaire. Années 2010/2011 et 2013/2014. (Source, consultée le 15 août 2018 : Fihel, A., Biuletyn migracyjny nr 49/2014).

Notons que la circulaire de 2016, reconduite en 2017 prévoit également un nouveau modèle de scolarisation de type exclusif qui consiste à ouvrir une unité préparatoire pour les élèves ayant :

des difficultés d'adaptation concernant les différences culturelles ou concernant le changement d'environnement scolaire ou les troubles de communication langagière causés par les situations traumatiques ou de crise dont les conflits militaires, les catastrophes naturelles ou autres crises humanitaires causées par la nature ou par l'homme (§17.473).

Une unité préparatoire peut accueillir 15 personnes (depuis 2022, le changement de cette circulaire parle de 25 personnes) venant aussi des établissements voisins. Les élèves suivent 23 à 25 heures de cours par semaine, réparties dans 4 groupes d'âge (par exemple de 11 à 13 ans ou de 14 à 16 ans). Les cours de polonais « pour les étrangers » ne doivent pas dépasser 3 heures hebdomadaires. Le programme d'enseignement du polonais doit être conçu selon les programmes de langue des ENA en tenant compte des différences culturelles (MEN, Loi du 12

⁷³ Traduit par nos soins §17 4 : „Do oddziału przygotowawczego może być zakwalifikowany uczeń, o którym mowa w ust. 1, który ma trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego lub zaburzenia w komunikacji językowej spowodowane w szczególności przez sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, w tym konflikty zbrojne, klęski żywiołowe lub inne kryzysy humanitarne spowodowane przez naturę lub człowieka”.

mars 2004 ; art. 92). La circulaire souligne aussi la possibilité du soutien des personnes connaissant la langue de l'ENA en cours de différentes disciplines. Ainsi, la majorité des enseignements dans cette unité doit correspondre aux programmes prévus. La particularité concerne l'adaptation des méthodes et des formes de réalisation aux besoins individuels du développement éducatif et psychophysique des élèves. L'élève peut suivre le cours du programme jusqu'à un an, mais ce temps peut être raccourci ou prolongé après l'accord du conseil pédagogique en présence d'un psychologue et d'un pédagogue de l'école. Cependant, l'ouverture de cette unité exclusive dépend de l'accord budgétaire spécial venant des départements (pl. « starostwo powiatowe »).

Cependant, jusqu'aujourd'hui, les programmes du PL2 ne sont pas officiels et les enseignants négligent leur existence. Ainsi, Szybura (2016 : 125) remarque plusieurs difficultés par rapport à l'enseignement de la langue polonaise aux élèves immigrés en Pologne, parmi lesquelles :

- le manque d'enseignants spécialisés en polonais langue seconde,
- le manque de programmes scolaires adaptés pour l'apprentissage de la langue,
- le manque de structures d'accueil de ce public,
- la marginalisation et la négligence concernant les problèmes de ces élèves.

Soulignons aussi le caractère très général des textes ministériels polonais (Kotarba-Kańczugowska, 2015), ainsi que le manque de préconisations pratiques et didactiques concernant l'enseignement du polonais auprès des ENA. Cela concerne également la prise en compte des langues-cultures premières de ces élèves. Par ailleurs, il est encore rare que les élèves continuent l'apprentissage de leurs langues-cultures, même si les textes officiels (MEN, 2016) polonais autorisent les établissements à organiser ces cours lorsqu'un minimum 7 élèves se trouvent dans le même établissement (ils peuvent profiter de maximum 5h de cours par semaine).

3.2.3.3. Les appellations polonaises

Dans les textes officiels polonais des années 1990 et 2000, on a tout d'abord commencé à parler des « élèves réfugiés » (pl. uchodźcy). En 2011, l'appellation « élève étranger » (pl. uczeń cudzoziemski) apparaît dans les circulaires concernant les programmes d'enseignement de polonais, mais on remarque aussi l'appellation « élève venant de l'étranger » (pl. uczeń przybywający z zagranicy), « élèves n'ayant pas la nationalité polonaise » (pl. uczeń nie będący obywatelem Polski) ou encore « élève ayant le niveau insuffisant en langue polonaise » (pl. uczeń nie posiadający wystarczającej znajomości języka polskiego). L'arrêté de 2009 (art

94a.2) et l'arrêté 2016 propose la liste des personnes ayant le droit à l'éducation dans tous les types d'établissements scolaires polonais. On peut se demander pourquoi les différents types de situations d'élèves sont spécifiés si le droit à l'éducation de tous les élèves est reconnu par l'état polonais dans sa constitution.

Pour conclure cette partie sur les dispositifs de la scolarisation des ENA, il est important de souligner que les textes officiels divergent dans chaque pays par rapport à leur nature et leurs thématiques. Si en France et en Pologne, on trouve plusieurs points administratifs concernant l'organisation de la scolarisation des ENA, en Italie, hormis ces points, il existe également des propositions didactiques concrètes qui touchent non seulement à l'enseignement de la L2, mais aussi à la prise en compte du plurilinguisme de ces élèves. Nous verrons par la suite les caractéristiques de la formation des enseignants dans les trois pays et les formations spécifiques qui leur sont proposées pour mieux les préparer au travail avec les ENA.

3.3. La formation des enseignants face à l'inclusion des ENA

Notre recherche a pour but de questionner et d'analyser les pratiques enseignantes auprès des ENA. C'est pourquoi il est nécessaire d'expliquer comment les enseignants sont préparés au travail avec ce public. Ainsi, dans cette partie, nous présenterons quelques points concernant la formation initiale et continue des enseignants du second degré dans les trois systèmes éducatifs de notre étude.

Certains textes officiels sur l'organisation de l'accueil et de l'inclusion des ENA traitent du rôle des enseignants et parfois de leurs formations permettant de les préparer au travail auprès de ce public spécifique.

3.3.1. La formation des enseignants en France

En France, il existe deux sortes de concours permettant de devenir enseignant titulaire : le premier est l'Agrégation (créé en 1766) donnant droit à enseigner une discipline au niveau secondaire et supérieur, ou le Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (désormais CAPES), autorisant à enseigner au niveau secondaire (collèges et lycées). Les candidats préparent leur concours à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (désormais INSPE), anciennement appelé École supérieure du professorat et de

l'éducation (ESPE), et les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)⁷⁴. La réforme de Bologne a changé la formation initiale des enseignants. À partir de 2008, le diplôme de licence ne suffit plus pour participer au concours du CAPES, les étudiants doivent d'abord obtenir le diplôme de master préparé dans les IUFM (INSPE). Depuis 2013, la formation initiale aux métiers de l'enseignement subit plusieurs remaniements. Ajoutons aussi que depuis plusieurs années, les candidats à la profession d'enseignant se font rares surtout dans certaines académies de France, faute de quoi, l'État embauche de plus en plus d'enseignants à contrat à durée déterminée (CDD) dit contrat court. Ceux-ci ont la possibilité de passer le concours de CAPES en interne après 5 ans d'expérience professionnelle.

3.3.1.1. Les enseignants de français langue seconde

Concernant les enseignants de Français Langue Seconde (FLS), la circulaire de (2012) mobilise surtout les enseignants de lettres modernes :

Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. La pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires de collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences des classes du cursus ordinaire que leurs élèves doivent à terme intégrer. Il est vivement souhaitable que l'enseignant responsable de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants soit nommé dans le cadre des postes à exigences particulières (MEN, circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012).

Il est également recommandé que les enseignants des UPE2A poursuivent l'enseignement du français en classe ordinaire. Il s'agit probablement de motiver des enseignants déjà présents d'entreprendre l'expérience de l'enseignement aux ENA. En réalité, certains enseignants chargés des cours du FLS auprès des ENA ont déjà suivi des formations universitaires en FLE⁷⁵ ou possèdent une expérience quelconque dans l'enseignement de FLE. Or, la circulaire de 2012 passe encore sous silence le fait que la didactique du FLS est une discipline spécifique et, en effet, certaines recherches pointent que les enseignants sont souvent « *démunis pour agir*

⁷⁴La loi d'orientation sur l'éducation de 1990 crée les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) dans toutes les académies. Leur mission principale est la préparation aux concours des enseignants. Les lois Fillon (2005 et 2008) rattachent les IUFM aux universités ce qui provoque de nombreuses fermetures des sites (Lelièvre, 2009). Notons aussi que les ESPE, rebaptisés INSPE (rentrée 2019/2020) ont pour la charge la formation initiale et continue de tous les métiers liés à l'éducation (par ex. CPE). Elles rassemblent les enseignants-chercheurs, enseignants agrégés et certifiés, les maîtres formateurs et les intervenants-formateurs.

⁷⁵Sylvie Plane (2008) souligne que la didactique du FLM et du FLE sont, depuis longtemps, reconnues sur le plan institutionnel. La première domine dans les formations initiales des professeurs des écoles. La deuxième a sa place distincte dans les cursus universitaires de master (créé par la loi de 1983), proposés dans les départements des Sciences du langage et préparant à l'enseignement du FLE.

efficacement » lors de leur travail auprès ENA (Le Ferrec, 2008 : 128). La plupart du temps, ils sont obligés d’inventer et de créer leurs propres outils, ce qui n’est pas une tâche aisée du fait que l’enseignement du français langue maternelle (désormais FLM) n’a pas les mêmes spécificités que le FLS ou le FLE (Auger, 2010).

Par la suite, l’arrêté de 2013⁷⁶ ajoute une option de français langue étrangère et seconde (FLES) au concours du Capes de Lettres modernes pour les enseignants du secondaire. Ce choix ministériel constitue une certaine reconnaissance des professionnels de plus en plus nombreux dans les établissements scolaires en France depuis les années 1980 (Spaëth, 2015).

Enfin, depuis 2004⁷⁷, il existe également une certification complémentaire en FLS (désormais CCFLS) qui permet aux enseignants de valider les compétences acquises via leurs expériences dans l’enseignement du FLS. Cette certification est de plus en plus demandée au moment de la demande d’un candidat à enseigner en UPE2A. Plusieurs CASNAV de différentes académies ont déjà mis en place l’examen d’obtention de la CCFLS, accompagné d’un stage de préparation à l’examen. Selon le ministère, en 2018, 67 % d’enseignants de FLE/S en UPE2A étaient en possession de la certification (DEPP, 2018). Mais, différents rapports soulignent que les enseignants de français (dite de lettres modernes), n’ont pas encore de formations adéquates en didactique du FLE/S (Klein & Sallé, 2009 ; Armagnague *et al.*, 2018).

Par ailleurs, l’étude d’Evascol (Armagnague *et al.*, 2018) pointe plusieurs points négatifs concernant le dispositif français : l’isolement des enseignants d’UPE2A et leur responsabilité dans l’inclusion des ENA ; le manque de reconnaissance officielle dans des établissements du rôle des enseignants de FLS en tant que coordinateur du dispositif.

3.3.1.2. Les enseignants d’autres disciplines

Quant aux formations continues concernant les problématiques des ENA, elles sont destinées à des enseignants de toute discipline et peuvent être organisées au niveau de la circonscription, du département ou de l’académie. Par ailleurs, les enseignants « font l’objet d’un suivi pédagogique par les équipes de circonscriptions ou les inspecteurs chargés de la discipline dans le second degré » (MEN, circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012)⁷⁸. Les différentes actions de formations sont proposées par les CASNAV ou dans le cadre des plans

⁷⁶ La circulaire du 19 avril 2013 fixant les modalités d’organisation des concours du certificat d’aptitude au professorat du second degré.

⁷⁷ Note de service du n°2004-175 du 19-10-2004, Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d’une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires.

⁷⁸ Cependant, il faudrait aussi que les équipes de circonscription et les inspecteurs chargés des disciplines connaissent eux aussi les problématiques concernant les ENA, ce qui n’est pas toujours le cas.

académiques de formation (PAF). Les enseignants sont libres de s’y inscrire, mais, par tradition, ils choisissent les formations en lien avec leurs disciplines (nous y reviendrons dans la partie analyse des entretiens)⁷⁹. En effet, il est important de souligner que la conception même des concours de CAPES et d’agrégation reste essentiellement disciplinaire, en rupture avec les domaines tels que la pédagogie, la psychologie ou la sociologie (Lelièvre, 2009). Cependant, il semblerait que l’arrêté de 2013 sur l’organisation des épreuves du CAPES comble ce vide, puisque les questions didactiques et pédagogiques apparaissent enfin dans les épreuves orales. Ainsi, les INSPE, chargés de la préparation à ce concours, évoluent au fur et à mesure des contenus traités en formation initiale.

En outre, la question du développement du langage et des problématiques des élèves plurilingues est quasiment absente en formation initiale et continue. À ce propos, l’étude intitulée *Enseignement et plurilinguisme en milieu scolaire* a montré que les enseignants en UPE2A ont la connaissance de certaines approches et méthodes plurilingues souvent grâce aux différentes formations continues. *A contrario*, les enseignants des classes ordinaires restent peu formés et informés à ce type de ressources (Mendonça Dias *et al.*, 2019).

3.3.2. La formation des enseignants en Italie

En Italie, l’accès au métier de l’enseignant se fait également par le concours d’état⁸⁰ qui, depuis les années 1990, a rencontré plusieurs transformations (Dal Passo & Laurenti, 2017). Ainsi, à partir de 1998, les formations des enseignants sont organisées par l’*École de spécialisation d’enseignement secondaire* (it. Scuola di specializzazione all’insegnamento secondario – SSIS, équivalent des INSPE), rattachée aux universités italiennes de chaque région. Les candidats devaient justifier d’un diplôme de Licence ou de Master et être admis au concours évaluant les connaissances disciplinaires. Les enseignants stagiaires suivaient leur formation initiale pendant deux ans en alternant le stage dans un établissement scolaire (144 heures) et les cours à la SSIS où ils acquéraient les compétences didactiques et pédagogiques. Après la suppression des SSIS en 2011, la formation initiale se faisait dans le cadre d’un stage formatif actif (it. *tirocinio formativo attivo* - TFA) et des cours dispensés directement dans les universités par les facultés de discipline (Dal Passo & Laurenti, 2017). La formation de deux

⁷⁹ Hormis les formations courtes dans le cadre du PAF, les enseignants en France cumulent les droits sur leur compte professionnel de formation et peuvent s’inscrire à une formation de longue durée à l’université (master FLE par exemple) ou à l’INSPE, par exemple à un diplôme universitaire dans le cadre de la Mention MEEF 4 : Pratiques et ingénierie de la formation).

⁸⁰ Régi par l’article 97 de la constitution italienne de 1948 concernant les fonctionnaires publics.

ans permettait d'obtenir le diplôme de master de spécialisation en didactique comprenant les enseignements en science de l'éducation ; les cours en didactique disciplinaire et les laboratoires pédagogique-didactiques comprenant une réflexion sur le stage. Celui comprenait 475 heures d'enseignement dont 75 heures données aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Une nouvelle loi du 13 juillet 2015 change de nouveau l'accès au concours de l'enseignant du secondaire. Désormais, les candidats doivent posséder le diplôme de master comprenant 24 crédits universitaires dans les disciplines suivantes : anthropologie, psychologie, pédagogie et didactique. Le décret de 2017 prévoit une formation initiale pour les admis au concours. Il s'agit d'un stage théorique et pratique donnant l'habilitation à la profession de l'enseignant dans sa spécialisation. Il est important de signaler que les changements concernant la formation des enseignants sont dus aux réductions du budget de différents gouvernements de droite italienne, causées entre autres par la crise économique qui a brutalement touché l'Italie après 2008⁸¹.

3.3.2.1. Les enseignants d'italien langue seconde

La circulaire italienne de 1990 (MIUR, 1990) a suggéré l'organisation des rencontres entre les professionnels de chaque région ou commune (enseignants, chercheurs, formateurs, associations, etc.) permettant d'échanger sur les ENA. Pour ce faire, on a créé l'*Institut régional pour la recherche, l'expérimentation et la formation des enseignants* (It. Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo - IRRSAE) qui depuis a connu plusieurs évolutions propres à chaque région italienne.

Un projet ministériel (1999-2001) permet d'ouvrir les cours de formation traitant des problématiques des ENA dans quatorze universités italiennes. La plateforme de l'enseignement à distance est créée à l'université de Venise en mettant à disposition le matériel pédagogique gratuit⁸². Dans les années 2000, les cursus universitaires ouvrent dans 21 lieux en Italie, ils sont suivis des cours en ligne pour les enseignants de toutes les matières, puisque chacun peut devenir enseignant d'IL2 (Balboni, 2008 : 19).

La création en 2006 de l'*Observatoire national pour l'intégration des élèves étrangers et l'éducation interculturelle* (it. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e

⁸¹ Nombreux enseignants admis au concours n'ont pas pu devenir titulaires à cause du manque de postes vacants. Certains s'inscrivaient sur les listes d'attente, tout en exerçant le métier en tant qu'enseignant-remplaçant et en cumulant des points pour le classement. Comme on peut le lire dans le rapport d'Eurydice (2017), on rencontre le problème de surplus d'enseignants dans certaines régions italiennes et de pénurie d'enseignants liée notamment au vieillissement de la population.

⁸² Projet ALIAS : www.unive.it/progettoalias

l'educazione interculturale) sous le patronat du ministère de l'éducation italien, redynamise la discipline du IL2. Désormais, les chercheurs en didactique des langues sont demandés à apporter leurs savoirs scientifiques sur le sujet et on commence à s'appuyer sur le Cadre européen des références pour les langues (Balboni, 2008). L'observatoire a aussi le rôle de réfléchir sur les outils didactiques et évaluatifs, ainsi que la formation et sensibilisation au sujet d'intégration des ENA.

Au même moment, les *Lignes directrices* de 2006 annoncent que l'éducation interculturelle doit faire partie des formations initiales, universitaires des enseignants. On souligne sa « dimension transversale » dans toutes les disciplines scolaires. En outre vient l'idée de soutenir les formations universitaires et locales en IL2 à travers l'organisation des laboratoires de recherche-action et échanges didactiques au sein des établissements. Néanmoins, Paolo E. Balboni (2008) remarque qu'il faut surtout repenser les contenus de formations, car ils se focalisent sur les questions linguistiques comme la typologie, les caractéristiques morphosyntaxiques et le lien avec le lexique italien (ce que nous étudierons en analysant les discours des enseignants enquêtés).

Ainsi, jusqu'au 2016, il n'existait pas de dispositifs concernant le recrutement des spécialistes dans le domaine d'IL2. Le document ministériel de 2007⁸³ préconisait une formation globale de tous les enseignants impliqués dans l'enseignement aux ENA dans un établissement donné. Ces formations étaient organisées en collaboration des formateurs et universitaires, spécialistes du domaine.

L'ouverture d'une classe de concours d'italien langue seconde⁸⁴ en 2016, peut être vu d'une part comme un progrès dans la reconnaissance du métier, et d'autre part, comme une réduction du nombre général d'enseignants spécialisés en charge d'enseignement aux élèves allophones. Certains deviendront donc spécialistes, d'autres ne seront plus obligés de s'intéresser à ce public (Tosolini, 2015).

3.3.2.2. Les enseignants d'autres disciplines

Quant aux formations continues des enseignants italiens, elles sont organisées par les établissements qui d'une part suivent les orientations ministérielles générales, et d'autre part, prennent en compte les besoins des enseignants dans les établissements. Ces formations se font

⁸³ Document ministériel : "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2007.

⁸⁴Titre original : "Classe di concorso A023 : certificazioni di italiano L2 e i titoli per il concorso" (DPR n. 19/2016).

en accord avec les réseaux : scolaire, local (commune) régional (it. *Ufficio Scolastico Regionale*) et les organismes de formations (par exemple les universités).

Les préconisations concernant les formations au sujet des ENA insistent sur la transversalité des savoirs. Ainsi, le décret de loi de 2013 consacre 10 millions d'euros, entre autres pour la formation des enseignants sur les territoires à risque socio-éducatif avec forte concentration de migrants pour renforcer les compétences de l'intégration scolaire, la didactique interculturelle, le bilinguisme et l'IL2. Les *Lignes directrices* de 2014, indiquent que les formations doivent permettre

l'acquisition des compétences transversales du type relationnel et cognitif avec la mention de la capacité de médiation didactique au moment du partage des différents points de vue (aussi dans le secteur scientifique) provenant des élèves de langues et cultures diverses (MIUR, 2014 : 21).

Dans l'établissement que nous avons observé, une formation au sujet de l'enseignement d'IL2 a été organisée en collaboration avec les formateurs – chercheurs en glottodidactique de l'Université Ca-Foscari de Venise. Les questions abordées étaient adaptées aux besoins des enseignants de cet établissement.

3.3.3. La formation des enseignants en Pologne

En Pologne, les enseignants ont le statut de fonctionnaires d'État, mais il n'existe pas de concours national pour accéder à ce métier. Le recrutement se fait par les directeurs des établissements⁸⁵. Concernant la formation initiale, la loi de 1972 a mis en place des spécialisations « pédagogique-didactiques » dans les facultés universitaires de toutes les disciplines et cela n'a pas beaucoup changé jusqu'à nos jours. Actuellement, la formation initiale des enseignants polonais est réglée par la circulaire de 2012. L'enseignant dans les établissements du secondaire doit justifier d'un diplôme d'études de niveau de master dans une école supérieure publique ou privée (universités, académies pédagogiques, académies d'éducation physique, hautes écoles professionnelles, universités polytechniques).

La circulaire de 2012 redit les qualifications nécessaires pour exercer le métier : il s'agit des connaissances et compétences en psychologie, pédagogie et didactique de la discipline

⁸⁵ Le système éducatif polonais ne prévoit aucune planification prévisionnelle de postes vacants. Ce sont les directeurs des établissements qui informent directement le Pôle Emploi polonais d'une ouverture de poste pour un enseignant d'une discipline donnée.

choisie. La pratique pédagogique doit s'élever à minimum 150 heures d'enseignement⁸⁶. Par ailleurs, la première année d'enseignement est une année de stage à la fin de laquelle, le jeune enseignant passe un entretien auprès du directeur de l'établissement et d'un enseignant expérimenté dit agréé⁸⁷.

Il existe aussi des parcours universitaires permettant une reconversion par l'obtention d'un diplôme universitaire (d'une durée d'un à deux ans) préparant à l'enseignement d'une deuxième discipline ou donnant une formation pédagogique et didactique pour les candidats qui précédemment ont obtenu un diplôme de master avec l'option recherche. Il s'avère que les personnes n'ayant pas de qualification pédagogique peuvent également être recrutées à condition qu'ils s'inscrivent aux formations universitaires de niveau Master avec spécialisation pédagogique.

Cependant, certains chercheurs et praticiens remarquent plusieurs défauts du système de formation initiale des enseignants : le premier est celui d'abondance des universités privées à partir des années 2000 qui proposent des études préparant aux métiers de l'enseignement (Grabowiec, 2017). Un autre problème concerne le recrutement des enseignants fait par les directeurs des établissements scolaires (Chmiel, 2014). En outre, on évoque régulièrement l'aspect très théorique des études en Pologne, alors que plus de pratique et plus d'interventions des praticiens de terrain permettraient de mieux préparer les futurs enseignants à leur métier (Grabowiec, 2017).

Le principal défi de la Pologne jusqu'à maintenant était l'offre excédentaire des enseignants, trop de personnes étant qualifiées pour enseigner face au nombre restreint des postes. Cependant, la situation change à la suite des réformes récentes du système scolaire polonais, ainsi, on commence à observer le phénomène de démission des enseignants à cause des conditions de travail difficiles⁸⁸.

⁸⁶ Les formateurs et chercheurs dans les universités sont responsables à préparer les étudiants à la réalisation des cours pratiques (enseignement et observation). Ils sont aussi censés d'entretenir le contact systématique avec les établissements de stage et leurs directeurs.

⁸⁷ Durant leurs carrières, les enseignants polonais peuvent aspirer à plusieurs grades permettant d'avoir une augmentation de salaire, mais qui dépendent du temps de leur expérience professionnelle dans l'enseignement et des formations suivies (enseignant stagiaire, contractuel, titulaire, agréé).

⁸⁸ Les grèves contre les réformes récentes sont fréquentes. Les enseignants exigent une amélioration de salaires (les moins payés comparant aux autres pays de l'OCDE, (2016, vol.2). Leurs conditions de travail se sont dégradées après la réforme du système scolaire polonais de 2017 qui supprime les collèges et augmente le nombre d'élèves dans les écoles primaires et lycées rallongés.

3.3.3.1. Les enseignants de polonais langue seconde

Les textes officiels (MEN, 2016, 2017) concernant la formation pour l'enseignement auprès des ENA suggèrent aux dirigeants d'établissements scolaires de privilégier les enseignants ayant obtenu un diplôme universitaire en polonais langue étrangère (proposé dans le cadre d'une formation continue). Cette discipline prend sa place non seulement dans les universités de Cracovie et Varsovie, les berceaux de ce champ, mais aussi dans plusieurs autres universités polonaises. Or, si aucun enseignant n'a effectué ce type d'études, les cours individuels de PL2 pour les ENA sont dispensés par les enseignants de lettres polonaises⁸⁹.

En Pologne, il existe de nombreux centres de formation continue, par exemple : Fondation au nom de la diversité (Fundacja na Rzecz Roznorodności : FRR) ou Centre d'éducation des citoyens (Centrum Edukacji Obywatelskiej – CEO) ou encore le Centre du développement d'éducation (Osrodek Rozwoju Edukacji – ORE). Ces institutions sont indépendantes ou sous tutelle du ministère. Leurs principaux objectifs sont de sensibiliser la communauté scolaire (élèves et enseignants) à l'accueil des élèves allophones, leur meilleure intégration au sein de la classe et des établissements polonais. Elles peuvent intervenir notamment à la demande du directeur de l'école au cas des conflits entre les élèves autochtones et migrants. C'est un travail à visée interculturelle.

3.3.3.2. Les enseignants d'autres disciplines

Quant aux formations continues en Pologne, elles sont définies selon les besoins par le conseil des enseignants au sein de chaque établissement et par les enseignants eux-mêmes selon leurs besoins et de leurs plans individuels de carrière. Ainsi, si dans une école, on note une problématique spécifique, les enseignants peuvent choisir une formation à ce sujet. Dans l'établissement polonais que nous avons observé, les enseignants ont pu suivre une réunion d'information concernant l'accueil des élèves migrants et réfugiés.

⁸⁹ Tadeusz Zgółka (2011) remarque que le nombre d'étudiants en lettres polonaises diminue dans toutes les universités en Pologne. *A contrario*, les études des lettres anglaises sont très prisées. De ce fait, depuis l'introduction de système de Bologne dans les universités, les enseignants de polonais ne suivent pas toujours une formation complète de 5 années d'études en, ce qu'on appelle, la « philologie » polonaise. Certains suivent uniquement un master ou une spécialisation de deux ans en didactique de la langue polonaise. Ainsi, cette formation raccourcie, est-elle suffisante pour enseigner la langue et littérature polonaise dans les établissements du second degré (collège et lycée) ?

3.4. Le rôle d'autres acteurs éducatifs dans les trois systèmes éducatifs

Les trois systèmes scolaires divergent sur différents points qui peuvent jouer un rôle dans l'organisation de l'accueil et de l'inclusion des ENA. Il s'agit de l'organisation même du travail des enseignants et le type d'*acteurs éducatifs*⁹⁰ présents dans les établissements (cf. annexe 7) qui sont parfois impliqués dans la création des projets pédagogiques et didactiques des établissements visant l'inclusion des ENA. Pendant notre présence sur le terrain, nous avons remarqué que ces personnes (directeurs, assistants, surveillants, médiateurs et autres) ont un impact considérable sur l'accueil des familles immigrées au sein des établissements. Par exemple, en France, on trouve un conseiller principal d'éducation (dit CPE), responsable de l'organisation et de l'animation de la vie scolaire. Les CPE sont associés au personnel enseignant, ce qui veut dire qu'ils assurent le suivi individuel des élèves (les absences, le comportement, leurs projets d'orientation). Sous la responsabilité directe des CPE, se trouvent les assistants d'éducation (couramment appelés « surveillants »). Ceux-ci surveillent les élèves en absence de l'enseignant, les élèves exclus de cours, ainsi que les récréations, etc. Ce sont des personnes qui sont en contact direct des élèves, les observent pendant les pauses et se rendent compte de certaines difficultés liées à l'intégration au sein de l'établissement. Un des entretiens avec l'assistante d'éducation dans l'établissement français nous a permis de comprendre à quel point ces personnes sont aussi impliquées dans les projets d'école visant l'inclusion et le meilleur vivre-ensemble de tous. En Italie et en Pologne, les tâches administratives décrites font partie du métier des enseignants. S'ils sont professeurs principaux, ils veillent sur les justificatifs des absences et font des bilans de présence à la fin de chaque semestre. Les pauses et les récréations sont aussi surveillées par les enseignants qui se relayent. Dans ce sens, ils ont l'opportunité d'observer et d'échanger avec les élèves en dehors des cours.

Une particularité du système italien est la présence des médiateurs culturels et linguistiques. Les personnes exerçant ce métier peuvent être issues de l'immigration donc ils connaissent bien la langue et la culture des élèves qu'ils accompagnent. Leur rôle principal est d'aider les ENA à comprendre les leçons, à les leur réexpliquer, ou à faire leurs devoirs. Les médiateurs font donc un pont entre le pays d'origine et la nouvelle réalité dans laquelle des

⁹⁰ Selon l'*Abécédaire de sociodidactique* (Rispaïl *et al.*, 2017), la notion des *acteurs éducatifs* est une notion liée à celle de la *communauté éducative* et de la *coéducation*. Ces personnes « participent au développement cognitif, culturel, affectif et relationnel de l'enfant » (Rispaïl *et al.*, 2017 : 11). Il s'agit donc des interrelations qui se mettent en place dans différents environnements dans lequel l'élève passe son temps (cf. *l'écologie du développement humaine* de Bronfenbrenner, 1979, dans le chapitre 1 de cette thèse). La synergie entre ces différents acteurs permet « relier les divers apprentissages, les solidifier, les diversifier et éviter les possibles clivages, facteurs de difficultés scolaires et affectives » (Rispaïl *et al.*, 2017 : 11).

ENA se retrouvent. Dans certains établissements, si l'enseignant est d'accord, ils assistent aux cours auprès des ENA. Enfin, la profession de médiateur est reconnue dans les textes officiels de l'état italien depuis 1990 (Bonesso, 2017 ; Machetti & Siebetcheu, 2017) même s'ils subissent les conditions précaires concernant leur contrat⁹¹. Cependant, malgré le rôle essentiel des médiateurs dans l'accueil et le contact avec les familles immigrées, leurs formations ne sont pas toujours complètes surtout quant à la didactique de l'IL2 (D'Annunzio, 2014), ce que nous avons pu constater sur le terrain⁹².

Quant à la particularité des écoles polonaises, on peut noter la présence constante d'un pédagogue et d'un psychologue dans chaque établissement. Ces professionnels aident à la fois les élèves et les enseignants par exemple pour les difficultés d'adaptation. Ils organisent également les ateliers d'intégration des classes ou d'orientation pour les élèves en fin de cursus scolaire. La circulaire polonaise de 2016 permet également d'embaucher des assistants culturels et linguistiques pour soutenir les ENA venant des cultures différentes. Certains établissements polonais avec une forte présence de ces élèves profitent de cette opportunité qui permet aux jeunes et à leurs familles de mieux comprendre le fonctionnement de l'école polonaise (Tu, 2019).

Il est important de souligner que le fait d'être allophone n'est pas considéré par la loi française, italienne ou polonaise comme un handicap c'est pourquoi les ENA ne peuvent pas être assistés par un enseignant individuel dans aucun des trois systèmes présentés⁹³.

Conclusion du chapitre 3

L'objectif de ce chapitre était de présenter les contextes d'accueil et de scolarisation des ENA dans les trois pays de notre recherche. Quelques informations historiques et statistiques ont pu pointer des convergences et des divergences entre chaque terrain.

Tout d'abord, nous avons observé que la France présente une histoire migratoire bien plus longue. Les ENA y sont aussi plus nombreux que dans d'autres pays. En Italie, ils sont présents

⁹¹ Les médiateurs sont bénévoles, ou obtiennent des contrats vacataires sous-payés auprès des associations locales ou des collectivités locales (Machetti & Siebetcheu, 2017).

⁹² Depuis plusieurs années, dans les universités italiennes, il existe des formations à la médiation dans différents domaines liés à l'environnement de la société (écoles, hôpitaux, administration, tribunaux). Cependant, dans les facultés des langues étrangères, les contenus traités dans les parcours de médiation semblent être davantage linguistiques préparant aux métiers des traducteurs.

⁹³ Notons que dans les systèmes italiens et polonais, il y a aussi des enseignants assistants des élèves avec différents types d'handicap. En Italie, il s'agit de « insegnante di sostegno » et en Pologne « nauczyciel wspomagajacy ». Ces enseignants ont souvent le même parcours de formation, mais comme pour les médiateurs, leur statut financier n'est pas égal à celui des autres enseignants (propos recueillis durant nos observations de terrain).

dans les écoles depuis les années 1990 et étant donné la situation géographique du pays leur nombre augmente chaque année. En Pologne, au moment de notre recherche, le nombre d'ENA est moins important que dans les deux autres pays, même si depuis son entrée dans l'Union européenne, le pays accueille de nombreux migrants économiques des pays voisins. Ainsi, la mise en place des politiques éducatives et linguistiques concernant les ENA dépend du contexte historique et social de chaque pays. Certes, l'inclusion⁹⁴ de ces élèves est considérée comme une problématique importante dans les pays avec une longue histoire migratoire (France et Italie). En effet, les dispositifs de chaque pays trouvent des solutions différentes pour répondre aux besoins des ENA et outiller les enseignants se retrouvant directement en face de ce public. En France, ils se focalisent sur l'organisation institutionnelle qui permet de mieux gérer les flux de ces élèves et leur évaluation. Les questions en matière de la prise en compte du plurilinguisme des élèves et de l'éducation interculturelle ne sont pas clairement mentionnées dans les textes officiels français, pourtant on peut les retrouver sur le site du ministère de l'Éducation nationale. En Italie, hormis l'organisation, on prête attention à la question d'inclusion non seulement scolaire, mais aussi sociétale puisque toutes les lignes directrices italiennes parlent de l'éducation interculturelle et donnent des instructions didactiques et pédagogiques à destination de tous les enseignants. En Pologne, il s'agit de quelques réglementations concernant l'inscription administrative des élèves, mais les circulaires polonaises ne prévoient pas de service qui permet de veiller sur la prise en charge des ENA (comme les CASNAV en France). Le plurilinguisme et l'éducation interculturelle ne sont pas abordés dans les textes officiels polonais.

Par conséquent, le point commun de ces trois pays concerne l'enseignement-apprentissage de la langue d'accueil. En France, la maîtrise de la langue est devenue le leitmotiv des politiques depuis quelques décennies (Varro, 2012). En Italie, l'apprentissage de la langue doit aider les ENA à mieux s'intégrer dans le nouvel environnement (MIUR, 2014). En Pologne, les circulaires parlent encore de la langue polonaise pour les étrangers (dispositif de 2016). La dénomination de « langue seconde » apparaît seulement depuis peu dans les travaux de chercheurs polonais (Gębal & Majcher-Lęawiec, 2016 ; Szybura, 2016).

⁹⁴ Rappelons que dans les systèmes scolaires français et italiens, on parle de l'inclusion (it.inclusione) de tous les élèves, notamment ceux issus de l'immigration. En Pologne, on parle des politiques d'intégration (pl.integracja). Il s'agit des choix des termes compréhensibles sur chaque terrain. Les objectifs et les préconisations concernant l'inclusion sont semblables, mais leurs histoires et applications dans chaque pays sont différentes. Nous ne les discuterons pas ici, mais nous mentionnons que les politiques éducatives traitant de cette question existent dans ces trois contextes.

In fine, la formation professionnelle des enseignants, qui aborde les problématiques des ENA, s'articule de manière différente dans les trois pays. En France, apparaissent diverses formations continues, mais qui attirent surtout l'attention des enseignants de L2. En Italie, on met en place des formations locales qui émergent des questions de toute l'équipe éducative et qui sont préparées en collaboration avec les organismes extrascolaires et les universités, elles intéressent le plus souvent les enseignants de lettres-histoire-géographie. En Pologne, les formations continues et locales de courte durée sont rares. Il existe uniquement les DU en polonais langue étrangère (d'une durée de 1 à 2 ans) qui intéressent le plus souvent les enseignants de lettres polonaises.

En conclusion, dans les trois contextes, nous avons pu observer certaines problématiques communes comme le manque d'institutionnalisation du métier de l'enseignant de la L2, le manque de formations professionnelles, le flou concernant les outils didactiques, ainsi que les programmes inexistantes, ou ignorés par les enseignants.

En effet, la discipline de FL2, IL2 ou PL2 ne font pas partie des formations initiales à part entière, ce qui signifie que le métier d'enseignant de la L2 n'est pas reconnu de façon indépendante. Par ailleurs, les formations des enseignants des disciplines appelées « non-linguistiques » ne traitent guère des questions liées à la langue. Quant aux formations continues concernant les ENA, certes, elles traitent de la langue de scolarisation mais elles s'adressent plus ou moins explicitement aux enseignants de lettres et ceci, en dépit des circulaires des trois pays qui n'excluent pas les autres professionnels à se former à s'y inscrire. Étant donné la priorité donnée aux questions de l'apprentissage de la langue de chaque pays dans les textes officiels, dans le chapitre suivant, nous allons présenter les caractéristiques des didactiques de ces trois langues.

Chapitre 4 : Enseignement des langues de scolarisation en France, en Italie et Pologne

Dans ce chapitre nous présentons les caractéristiques didactiques concernant l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation. Il s'agit pour ce qui nous concerne du français, de l'italien et du polonais. Tout d'abord, les précisions linguistiques et sociolinguistiques de chacune des langues permettent de mieux comprendre les difficultés que les ENA rencontrent en les apprenant. Puis, nous expliquons le développement des didactiques de langue maternelle, étrangère et seconde dans le but de connaître les choix didactiques dans chaque pays. En effet, les recherches en didactique des langues-cultures (désormais DDLC) exercent une influence sur les formations et sur les pratiques de classe. Nous voulons montrer que la réciproque est aussi vraie : les pratiques et usages de la langue de scolarisation ont ouvert des pistes de recherche parfois différentes selon les pays, comme on le verra à travers les orientations pour les formations. Finalement, un point commun demeure : l'influence des travaux du Conseil de l'Europe pour la DDLC, dont les langues de scolarisation.

4.1. Quelques précisions terminologiques de départ

4.1.1. La didactique des langues-cultures ou la glottodidactique

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 1, notre recherche s'inscrit dans le domaine de la DDLC qui se préoccupe avant tout des questions d'enseignement-apprentissage en classe de langue. Cette discipline s'est développée à sa manière dans chacun des trois pays qui nous occupent. Cependant, la tendance européenne, dans laquelle ces pays s'inscrivent aussi, est de distinguer trois champs distincts : la didactique de langue maternelle (DLM), la didactique des langues étrangères (DLE), et la didactique des langues secondes (DLS).

Rappelons les enjeux concernant ce champ disciplinaire, tels que nous le présente Daniel Coste, didacticien français engagé au Conseil de l'Europe :

La didactique ne devrait pas se prendre, même dans ses rêves, pour une discipline comme la physique ou la... linguistique, en principe "scientifisable" de part en part. Son domaine et ses activités vaudraient plutôt d'être comparés à ceux de la médecine ou de l'économie, c'est-à-dire à des ensembles complexes où divers ordres de causalités sont à l'œuvre, où plusieurs modèles explicatifs peuvent voisiner ou se recouper, sans que l'ensemble devienne pour autant

scientifiquement incohérent; où, surtout, la constitution et les progrès d'un secteur de connaissance ne sauraient être entièrement séparés, même si cela est souvent méthodologiquement nécessaire, d'une relation à divers types d'action dans le monde, que ce soit soigner un malade, faire des choix budgétaires ou passer un examen de langue étrangère (Coste, 1986 : 23).

Ainsi, la DDLC doit être comprise comme une discipline transversale, qui se construit en complémentarité d'autres domaines et sous-domaines connexes tels que la linguistique, la sociologie et la sociolinguistique, la psychologie, la psycholinguistique et l'acquisition du langage, ou l'anthropologie et l'ethnologie (Cf Gebal, XXX). Par ailleurs, la DLM, la DLE et la DLS peuvent aussi se compléter et s'inspirer les unes des autres.

De surcroît, la DDLC se fonde sur les notions et les concepts sociolinguistiques. Ils permettent de comprendre les réalités complexes des situations d'enseignement-apprentissage des langues. En Italie et en Pologne, on préfère des racines grecques pour nommer cette discipline en un mot la « glottodidactique » (it. *glottodidattica* ; pl. *glottodydaktyka*). Les chercheurs italiens s'inspirent des travaux étasuniens. Le père fondateur de la glottodidactique italienne est Renzo Titone, fondateur du *Centre Italien de linguistique appliquée* (it. *Centro Italiano di Linguistica Applicata*), auteur de *Dix thèses de glottodidactique* (it. *Dieci tesi di glottodidattica*) qui date de 1966. La *glottodidattica* italienne se concentre tout d'abord sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (cf. (Titone, 1960, 1962 ; Carraro, 1961 ; Freddi, 1965), puis, dans les années 1970, elle commence à s'intéresser à l'enseignement de l'italien langue maternelle (cf. De Mauro, 1965), puis au fur et à mesure de l'italien langue étrangère (Medici & Simone, 1971 ; Katerinov, 1980 ; Freddi, 1975 ; Berretta, 1978 ; Famiglietti, 1977 ; Francescato & AA, 1977). En Pologne, la *glottodydaktyka* se développe dès les années 1970 (Grucza 1974, 1976 ; Dakowska, 1987, 1994, 2010, entre autres). *In fine*, les champs de la didactique des langues-cultures et de la glottodidactique se construisent en appui de divers domaines mentionnés plus haut. En France, la DDLC se cristallise dès la fin des années 1960 (Coste, 1994). Puis, dans les années 1990 apparaît la discipline dite de « sociodidactique » initiée par les travaux de Michel Dabène et de Louise Dabène (Dabène & Rispaïl, 2008)⁹⁵ et conjointe à la DDLC (cf. chapitre 1).

Dans les trois pays de notre recherche, l'histoire de la didactique de L2 est liée à l'évolution de la pensée en didactiques de LM et surtout celle de LE. Ainsi, nous présentons dans ce chapitre quelques éléments convergents (comme certaines références issues des études

⁹⁵ Elle se distingue de la glottopolitique, terme formé par la sociolinguistique rouennaise au même moment et transposé aujourd'hui pour une sociolinguistique militante (Guespin & Marcellesi, 1986 ; Bulot & Blanchet, 2003).

européennes ou américaines) et divergentes de ces didactiques. Nous retiendrons trois critères pour expliciter les différences : le critère linguistique (le français, l'italien et le polonais sont trois systèmes linguistiques ayant des règles différentes), le critère sociolinguistique en rappelant l'histoire de la DLM et enfin, le critère historique des DDLC (des glottodidactiques italienne et polonaise) qui sert à mieux comprendre les orientations didactiques et les formations en L2 dans chaque de trois pays.

Le tableau récapitulatif présente uniquement quelques principaux travaux dans les domaines mentionnés, certains d'entre eux seront cités ci-après. Cette liste peut donner l'idée générale des histoires de différentes didactiques même si, certes, elle est loin d'être exhaustive.

	Didactique des langues en FRANCE	Glottodidattica en ITALIE	Glottodydaktyka en POLOGNE
Didactique de langue étrangère (LE)	Coste 1970; 1978; 1986; 1994; Coste, Moore, et Zarate 1997 Dabène, 1979, 1994; Galisson et Coste 1976 Zarate 1986, 1997 Porcher 1987; 1995; 2008 Besse 1987; 1995 Germain 1993 Cuq et Gruca 2002 Cuq 2003 Beacco 2010 Puren 1988; 2015 Entre autres	Titone, 1960, 1966, 1997 Pablo E. Balboni 1979, 1994 Berretta 1978; Carraro 1961; 1961; Freddi 1975; 1975; 1987; 1987; 1993; Galli De Paratesi 1981; Katerinov 1980; Medici et Simone 1971; Pavan 2005; Titone 1960; 1966; 1997 Entre autres	Grucza 1976; 1978; Lewandowski 1980; 1985; Martyniuk 1992; Miodunka 1992; 2004; Seretny & Lipińska 2005; Miodunka et Seretny 2008; Wojenka 2008; Gębal 2008; Rabiej & Fuks 2009 Cyzman, 2011; Dakowska, 2014; Entre autres
Sociodidactique / Educazione linguistica	L. Dabène, 1994; M. Dabène, 1981, 1987; Barré-de Miniac, 1999; M. Dabène & Rispail 2008; Cortier 2009; Blanchet & Bulot 2012; Miguel Addisu, 2010; 2020; Rispail <i>et al.</i> 2017 Entre autres	Titone, 1966; Simone, 1971, 1974; De Mauro, 1965, 1974, 1975, 1985, 1995; Gentile, 1966; GISCEL, 1975, 2007; Freddi <i>et al.</i> , 1991, 1991; Balboni & Luise, 1994; Santipolo, 2002; Della Puppa, 2003; Balboni, 2008; Calò, 2015; Corrà, 2017; Entre autres	Gębal 2013; Prizel-Kania 2013 -----

Didactique de langue seconde (L2)	L. Dabène & Billiez 1984; Vigner 1989, 1992, 2001, 2009; Verdelhan-Bourgade 2002, 2005; Hélot & Young 2006; Chiss 2008; Chnane-Davin & Cuq 2008, 2015 ; Castellotti 2008, 2015; 2017; Spaëth, 2008, 2015; Auger 2010; Goï & Huver 2012; Beacco <i>et al.</i> 2016; Miguel Addisu 2016, 2018; Mendonça Dias <i>et al.</i> , 2020; Entre autres	Simone 1974; Sobrero 1974; Famiglietti 1977; Freddi 1982; Favaro & Demetrio 1984; Mazzoleni & Pavesi 1991; Favaro 1990; 1997; 2001; 2005; Favaro <i>et al.</i> 2000; Caon 1999; 2004; 2005; Pugliese 2001; 2005; Jafrancesco 2002; Bozzone Costa, Grassi, et Valentini 2003; Balboni 2003, 2004, 2008, 2010, 2014, Luise 2003; 2006; Caon & Rutka 2004; Celentin et Cognigni 2005; Caon et D'Annunzio 2005; Iori 2005; Ferrari & Pallotti 2005; Della Puppa 2006; 2009; Desideri 2006; Bettoni 2006; Caon et Ongini 2008; Tomassetti 2014; Vedovelli 2014; Entre autres	Czykwin & Misiejuk 2002; Lipińska 2003; Miodunka 2010; Bernacka-Langier, Brzezicka, <i>et al.</i> 2010; Bernacka-Langier, Janik-Płocińska, <i>et al.</i> 2010; Lipińska et Seretny 2013; Gębal & Majcher-Lęgawiec 2016; Szybura 2016; Gębal 2018; Entre autres
--	---	---	--

Tableau 5 : Les principaux travaux en DDL en France, en Italie et en Pologne.

Premièrement, remarquons que la DDLC et la glottodidactique comme disciplines de recherche commencent à intéresser les linguistes depuis les années 1960 en Italie, 1970 en France et en Pologne.

Deuxièmement, dans les travaux italiens, on constate une apparition très précoce des travaux italiens sur ce qu'en appelle « *educazione linguistica* »

⁹⁶, qui pourrait s'approcher en France du champ de la sociodidactique. Dans les deux pays, la source de l'intérêt est pourtant différente. En France, ce domaine est né par la présence de plus en plus forte des ENA plurilingues dans les classes. En Italie, l'éducation linguistique est issue du plurilinguisme qui caractérise la société italienne puisque l'idée de l'unité linguistique du pays a échoué très rapidement (ce qui n'était pas le cas en France ; nous y reviendrons plus tard). De plus, le domaine de l'italien langue étrangère (ILE) se rapproche très vite de l'italien langue seconde (IL2). Ceci est dû au fait que contrairement au français, l'italien est moins enseigné à l'étranger et la didactique se préoccupe plutôt des apprenants qui restent et qui vivent en Italie et pour qui cette langue devient la L2. Notons aussi qu'il n'était donc pas possible d'inclure dans notre tableau la grande quantité des recherches de la glottodidactique italienne qui comprend l'ILE, l'IL2 et l'*educazione linguistica*. Ces travaux ont été recensés par Balboni et peuvent être consultés sur le site de et d'ITALS⁹⁷ et DILLE⁹⁸

Quant à la Pologne, son histoire est tout autre car durant les cinquante ans d'enfermement causé par le communisme, le monolinguisme est devenu prépondérant. D'après nos recherches, le courant sociodidactique n'a pas encore son équivalent. Nous avons pu trouver uniquement deux travaux didactiques qui, très timidement, commencent à évoquer la nécessité de la prise en compte des variétés sociolinguistiques polonaises dans l'enseignement de la LE ou de la L2 (Gębal, 2013 ; Prizel-Kania, 2013).

Enfin, troisièmement, nous notons quelques recherches qui portent sur la didactique de L2, déjà bien développée en Italie et en France et qui commence à apparaître en Pologne.

⁹⁶ Nous nous permettons d'utiliser les dénominations italiennes lorsque la transparence lexicale permet de les comprendre facilement.

⁹⁷ La bibliographie complète des travaux sur l'*educazione linguistica* en Italie, effectuée sous la direction de Paolo E. Balboni, comprend trois volumes, disponibles en ligne :

https://www.itals.it/sites/default/files/docs/Bibliografia_Educazione_Linguistica_in_Italia_1960-1999.pdf

https://www.itals.it/sites/default/files/docs/Bibliografia_Educazione_Linguistica_in_Italia_2000-2018.pdf

https://www.itals.it/sites/default/files/docs/Bibliografia_Educazione_Linguistica_in_Italia_2011-2020.pdf

⁹⁸ Cette même bibliographie complète sur l'*educazione linguistica* des années 1960-1999, 2000-2010, 2011-2021 se trouve sur le site de Didactique des langues et la linguistique éducative (Didattica delle Lingue et Linguistica Educativa - Dille) : <https://www.societadille.it/risorse/>

4.1.2. Langue maternelle vs langue étrangère et langue seconde

Certains chercheurs sont devenus des références incontournables pour les études en didactique des langues notamment dans les pays de notre recherche. C'est entre autres le cas de Tove Skutnabb-Kangas (1988), qui établit des critères de définition de la langue maternelle que nous rappelons ici :

CRITERE	DEFINITION
ORIGINE	La/les langue(s) apprise(s) en premier lieu
COMPETENCE	La/les langue(s) la/les mieux connue(s)
FONCTION	La/les langue(s) qu'on utilise le plus
IDENTIFICATION	
A) INTERNE	La/les langue(s) avec la/lesquelles le locuteur s'identifie
B) EXTERNE	La/les langue(s) qui ser(ven)t à d'autres pour identifier le locuteur en tant que natif

Tableau 6 : Les critères de définition de la langue maternelle. (Source : Skutnabb-Kangas, 1988 :16, in Moore, 2006 : 108).

Bien que du point de vue étymologique la langue maternelle renvoie à la langue de la mère, cela n'est pas valable pour tous puisque les biographies langagières des personnes peuvent être complexes et du point de vue de la sociolinguistique, dans certains contextes la langue de la mère n'est pas la première à être transmise (J.-C. Rafoni, 2007). L'appellation de « langue maternelle » s'avère peu pertinente pour s'intéresser aux élèves issus de l'immigration qui parlent souvent une ou plusieurs autres langues à la maison ((L. Dabène, 1994; Lüdi, 1994 ; J.B. Marcellesi, 1994). Emerge alors une autre proposition, celle de « la langue de première socialisation à travers la famille » (Boyzon-Fradet & Chiss, 1997 : 57). En prenant en compte des réalités diverses d'acquisition des langues, certains chercheurs préfèrent parler de *langue première* (L1), et de *langue seconde* L2, puis L3, L4 etc. D'autres contestent cette chronologie et préfèrent l'appellation « langues premières » et « langues additionnelles » (Narcy-Combes, 2018). Le terme « *langue première* » des élèves est d'ailleurs utilisée en didactique des langues et en glottodidactique (Balboni, 2014 ; Narcy-Combes, 2018), elle désigne ce que les enseignants nomment traditionnellement « langue maternelle » ou « langue d'origine ».

Enfin, pour nommer les différents domaines de didactique, en France, on garde généralement l'opposition entre langue maternelle et langue étrangère. En Italie et en Pologne, il existe les mêmes dénominations, ayant les mêmes racines étymologiques, mais nous verrons que d'autres se sont également stabilisées dans le langage didactique. Pour l'exemple, dans les

trois pays de notre recherche, l'anglais, l'allemand ou l'espagnol sont des langues étrangères apprises par les élèves⁹⁹.

Concernant la L2, comme nous l'avons mentionné plus haut, cette appellation peut signifier la deuxième langue apprise/acquise et c'est ainsi qu'elle figure dans des travaux anglosaxons ou autres. Mais du point de vue de la didactique des langues-cultures, la *langue seconde* désigne la langue à la fois de scolarisation des ENA et de leur socialisation dans le pays d'accueil. Nous montrons dans les parties suivantes que cette dénomination est commune à la didactique en France et en Italie, en revanche, en Pologne elle vient tout juste de paraître chez certains auteurs.

En outre, dans les trois pays, apparaît également la dénomination « langue de scolarisation » ou « langue d'études », ou « langue de l'école », enracinée de manière plus ou moins solide, ce que nous expliquons dans la suite de ce chapitre.

4.2. L'enseignement-apprentissage du français

Afin de mieux comprendre les enjeux d'enseignement-apprentissage de la langue française auprès des ENA en France, nous rappelons, premièrement, les spécificités linguistiques et sociolinguistiques de cette langue. Deuxièmement, nous montrons ce que la didactique du FLM et FLE a apporté aux choix didactiques des enseignants. Et finalement, nous expliquons l'émergence de la didactique du FLS, celle qui renvoie aujourd'hui aux problématiques d'enseignement-apprentissage du français auprès des ENA.

4.2.1. Le français - spécificités linguistiques et sociolinguistiques

Le français est la troisième langue romane la plus parlée du monde après l'espagnol et le portugais. Le français s'est formé à partir de la langue d'oïl au Moyen-Age et est devenu une langue officielle en 1539 par l'ordonnance de Villers-Cotterêts. En 1794, Abbé Grégoire écrit le « Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française à la Convention nationale », la politique du monolinguisme est proclamée, la langue française devient dominante sur le territoire.

La langue française s'est répandue dans le monde entier notamment par les conquêtes territoriales et la colonisation. Elle est d'ailleurs devenue très vite une langue d'élite et

⁹⁹ Dans le contexte scolaire français, ces langues sont souvent appelées « langues vivantes », et s'opposent ainsi aux « langues classiques » (c'est-à-dire dites mortes) : le latin et le grec ancien.

d'éducation dans plusieurs pays étrangers. En France, dès l'instauration de l'école libre, gratuite et obligatoire avec les lois de Jules Ferry (1881 et 1882), il devient l'unique langue de l'enseignement.

Notons également que la France a signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1999. Cependant, celle-ci n'a toujours pas été ratifiée par l'Assemblée nationale (dernier rejet de l'amendement a eu lieu en 2015), malgré le rappel du Conseil économique et social des Nations unies en 2008.

Aujourd'hui, la langue française est parlée sur les cinq continents par presque 300 millions de personnes (selon les sources de l'Agence International de la Francophonie). C'est aussi la deuxième langue la plus apprise après l'anglais. Par conséquent, le statut socio-économique et historique du français dans le monde est plus élevé en comparaison de l'italien ou du polonais. Ceci a également un impact sur le développement de la didactique notamment du FLE.

4.2.1.1. Quelques caractéristiques grammaticales

La grammaire de la langue française se caractérise par la multiplicité des temps et des modes verbaux. A l'écrit et dans le langage littéraire, ils sont particulièrement présents, à l'oral, les temps et modes du passé ont tendance à disparaître de l'usage (par ex. le passé simple, le passé antérieur, le subjonctif passé et le subjectif imparfait). Concernant la conjugaison, il existe 3 groupes de verbes (1^{er} et 2^{ème} réguliers, et la 3^{ème} irrégulière). Dans la plupart des verbes, les terminaisons de la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne du singulier, ainsi que de la 3^{ème} personne du pluriel ne sont pas audibles. C'est pourquoi les pronoms personnels (je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles) doivent toujours précéder le verbe conjugué, ce qui constitue une difficulté pour certains apprenants.

Les noms ne se déclinent pas, mais le français possède des articles, déterminant leur nombre (singulier ou pluriel) et leur genre (masculin ou féminin). Ainsi, un apprenant du français doit apprendre dès le début quel est le genre de chaque substantif appris. Concernant la syntaxe, l'ordre des constituants est fixe : SUJET + VERBE + OBJET. La négation en français se compose de deux mots à l'écrit : « ne » se place devant le verbe et est omis à l'oral, « pas » (ou autre mots) se place après le verbe obligatoirement. C'est une autre caractéristique du français qui devient une difficulté car les apprenants ont souvent tendance à oublier le « ne » ou le « pas ».

4.2.1.2. Le système phonétique du français

Alors que l'alphabet du français compte seulement 26 lettres latines, son système phonétique est riche avec 19 consonnes et semi-consonnes et 16 voyelles dont 4 nasales.

Certaines voyelles sont de moins en moins audibles dans certaines régions françaises (au Nord de la France), d'autres sont plus prononcés par exemple au sud de la France, ou dans certains pays francophones : en Belgique, en Suisse, ou au Canada (Detey *et al.*, 2017). Un phonème peut s'écrire à différentes façons par ex. /ã/ à l'écrit devient « an » ou « en » ou « em » ; /e/ peut s'écrire comme /ai/, /er/, /é/. Plusieurs signes diacritiques obligatoires, ainsi que les règles orthographiques permettent de mieux comprendre ce système, qui reste néanmoins opaque et difficile pour les apprenants natifs et non-natifs (Jaffré, 2005).

4.2.2. Français Langue Maternelle (FLM)

Selon Sylvie Plane (2008), la didactique du FLM utilise des concepts, des données et des savoirs relevant de divers champs en sciences du langage et science de l'éducation. Cette discipline traite donc « du langage, qui est une faculté partagée par tous les humains, de la langue française, qui est indissociable des représentations sociales la concernant, et enfin de l'enseignement, qui renvoie à l'expérience éducative personnelle de chaque sujet social » (2008 : 618). Elle rappelle qu'en France, les questions auxquelles s'intéressent les chercheurs concernent l'écriture et la lecture des élèves par rapport aux attentes imposées par les programmes scolaires.

En effet, les travaux de Michel Dabène (1987) puis de Christine Barré-de Miniac *et al.*, (1999) ont montré que la compétence écrite est un acte social qui dépend de plusieurs circonstances sociologiques. Gérard Vigner souligne que dès l'émergence de l'école, l'écrit est le lieu principal des apprentissages scolaires :

Face à un oral qui pouvait toujours porter trace de ses origines locales et s'éloigner de normes d'un français central, oral dont la volatilité rendait le travail de correction toujours plus difficile, l'écrit, trace stable, transcendant la variété des usages locaux et sociaux, pouvait servir de langue de référence. Langue dont l'élève devait s'imprégner et qu'il devait soigneusement imiter. Les récitations, les dictées, les phrases à copier, les items, des exercices constituaient les éléments d'une phraséologie à partir de laquelle l'élève allait pouvoir écrire et parler (Vigner, 2001 : 7).

En effet, la longue histoire française, basée sur la culture écrite, littéraire et intellectuelle, a marqué l'éducation en France. Encore aujourd'hui, l'écriture reste une compétence primordiale pour réussir scolairement et professionnellement (Lahire, 1993, 1995, 2002). Les

élèves, qui héritent d'un capital culturel à la maison valorisé sur le « marché linguistique » (Bourdieu, 1982) développent des compétences valorisées socialement. De ce fait, ils se familiarisent plus vite avec le langage scolaire, et *a fortiori*, ils s'approprient mieux les spécificités lexicales de chaque discipline.

Les sociologues de l'école opposent les tenants d'un capital linguistique aux personnes issues des milieux populaires, qui sont plus sujettes à l'échec scolaire parce qu'elles ne possèdent pas ces capitaux (Bourdieu & Passeron, 1970b ; Lahire, 1993 ; Chomentowski, 2009). Les évaluations internationales confirment encore aujourd'hui cet écart (OCDE, 2016ab). C'est cette « confrontation entre les dispositions sociolangagières et socio-cognitives des élèves » ainsi que « l'opacité et le caractère implicite des réquisits scolaires » (Bautier & Goigoux, 2004 : 89) qui rendrait les apprentissages plus fragiles. L'hypothèse relationnelle entre pratiques enseignantes et difficultés scolaires relève de cet écart. Selon Elisabeth Bautier et Roland Goigoux (2004), en ignorant cette différence, les enseignants n'ajustent pas leurs pratiques et creusent encore les inégalités entre les élèves issus de milieux populaires et les autres. Ces questions se posent à propos des élèves issus de l'immigration (parmi lesquels les ENA) qui vivent souvent dans des quartiers défavorisés et à qui on colle souvent l'étiquette « en échec », à cause de leur non-maitrise du français (cf. chapitre 2 et chapitre 3).

Quant aux exigences langagières de l'école, Gérard Vigner souligne que l'école s'appuie sur l'« imprégnation » du français : elle se fait « hors du champ scolaire pour ce qui est de la dimension sociale de l'échange, [et] dans le champ scolaire pour ce qui relève de la maitrise des discours » (2001 : 141). Mais, contrairement à la réalité des interactions quotidiennes, qui sont le plus souvent orales, ladite maitrise est évaluée principalement par des activités de compréhension et production écrite (Moirand, 1992)¹⁰⁰ : depuis leur plus jeune âge, les élèves français acquièrent une méthode d'écriture régie par les règles cartésiennes, celle de la clarté et de la logique. A partir de l'école secondaire, l'écriture des dissertations, des commentaires composés ou linéaires est un exercice courant. Cette forme discursive est privilégiée dans tous les examens et concours. Cependant, ce choix est situé : d'autres choix existent dans d'autres systèmes scolaires. A l'école française, les ENA sont confrontés à cette difficulté à un moment donné de leur parcours.

¹⁰⁰ Il suffit d'observer les modes d'évaluation des élèves dans le système français où la priorité est donnée aux épreuves écrites. Par exemple, le baccalauréat comprenait jusqu'à récemment les épreuves uniquement écrites. La réforme de 2013 concernant les épreuves de langues vivantes ouvre enfin la possibilité d'évaluer les compétences orales des élèves. Depuis la nouvelle réforme du baccalauréat de 2021, les candidats doivent passer les épreuves orales des disciplines choisies.

De ce fait, le FLM peut être considéré comme une langue écrite, langue académique, langue littéraire. Autrement dit, c'est une langue pour apprendre et pour réussir scolairement. Le postulat est que la maîtrise de ce type de discours écrit et scolaire favorise la socialisation de ces adultes en devenir.

En outre, certains chercheurs francophones plaident pour la reconnaissance des différentes variantes du FLM (Bibeau & Germain, 1983 ; Francard, 1986). A cet égard, Nathalie Auger pose la question de la valorisation des élèves bilingues :

[...] comment enseigner une maîtrise du français ? – et tenir les autres variations linguistiques pour responsables. Or il y a là un paradoxe : pourquoi dire que la maîtrise de la langue française (entendu celle enseignée à l'école) mène à l'égalité des chances, alors même que ceux qui ne la maîtrisent pas sont en dehors du système scolaire ? Pourquoi dire que les variations de la norme ou que les autres langues (parlées à la maison, dans la cour) sont néfastes, alors que plus de cent cinquante études, sur trente ans, démontrent l'inverse (Cummins), à savoir : plus on connaît de langues (variations), plus on peut en apprendre d'autres facilement ? (Auger, 2007 : 122-123).

Dans ce contexte, la place de l'oral reste encore modeste malgré les recommandations du *Socle Commun de Connaissances et de Compétences* (MEN, 2006, 2015) précisant la nécessité de travailler sur les compétences orales des élèves de la CP jusqu'à la 3^{ème} du collège. En effet, à ces niveaux, on s'intéresse de plus en plus au rôle de l'oral dans les apprentissages en étudiant les interactions verbales en classe et les gestes professionnels qui les accompagnent (Plane, 2008 ; Nonnon, 2012).

Ainsi, la compréhension des caractéristiques de la didactique du FLM permet de mieux analyser les pratiques des enseignants du français. Pratiques auxquelles sont confrontés les ENA suivant des cours en classes ordinaires dès leurs premiers jours à l'école française. Mais contrairement aux élèves nés en France, les ENA bénéficient aussi de cours spécifiques pour apprendre le français qui, au début de leur séjour en France, est pour eux une langue étrangère.

4.2.3. Français Langue Etrangère (FLE) et les ENA

La longue histoire d'enseignement du français à l'étranger a permis de développer la discipline de la didactique du français langue étrangère. Différentes méthodologies et méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE se sont constituées au cours de l'histoire, et ont considérablement évolué ces cinquante dernières années (Germain, 1993 ; Porcher, 1994 ; Puren, 1994 ; Cuq & Gruca, 2002). Nous ne nous référons pas ici aux travaux de base en didactique du FLE qui ont été mentionnés dans le tableau du début de ce chapitre. Cependant,

nous évoquerons les débats qui ont eu lieu concernant les apports de la didactique du FLE pour les ENA arrivant dans les écoles françaises. Il s'agit de la confusion entre l'enseignement de la LM et de la LE qui nécessite à être appréhendée pour l'analyse des pratiques enseignantes.

A partir des années 1970, les nouvelles méthodologies du FLE visent la prise en compte des besoins de l'apprenant et le développement de la compétence de communication surtout orale. Selon Dell H. Hymes (1972), l'acquisition de cette compétence nécessite les connaissances psychologiques, culturelles et sociales permettant de gérer l'utilisation de la parole dans un cadre social. Lesdites connaissances ont été décrites par (Coste, 1978) comme quatre composantes (linguistique, textuelle, référentielle, et situationnelle) indispensables pour la maîtrise d'une langue étrangère.

En outre, la publication du Cadre Européen des Références pour les langues en 2001 (Conseil de l'Europe) a permis d'établir les différents niveaux de maîtrise d'une langue étrangère de A1 et A2 : locuteurs débutants, par le niveau B1 et B2 – locuteurs intermédiaires, et C1 et C2 – locuteurs avancés)¹⁰¹. Les méthodes de FLE donnent des outils de la langue qui sont nécessaires pour communiquer à l'arrivée dans un pays d'accueil (Verdelhan-Bourgade, 2002). Les enseignants en classe de FLE en France s'en servent souvent, du moins au début de la scolarisation des ENA (Davin-Chnane, *et al.*, 2008)¹⁰². Mais face à l'omniprésence de l'écrit et à l'importance des discours académiques à l'école, lesdits outils atteignent rapidement des limites pour les apprentissages scolaires. Car, comme le remarquent (Chnane-Davin & Cuq, 2008), les ENA doivent acquérir des savoirs disciplinaires en français donc le maîtriser à un très bon niveau. De surcroît, pour vérifier leurs savoirs, ils sont évalués comme les élèves natifs, ce qui demande un certain niveau de compétences de production orale et écrite.

Et c'est là où la didactique du FLE et du FLM se chevauchent :

[...] d'un côté, en FLE, l'objectif principal de l'apprentissage consiste à apprendre le fonctionnement de la langue alors que, 'e l'autre, en FLM, l'objectif consisterait à utiliser la langue à des fins culturelles (...). Le point d'application de l'enseignement paraît avoir été essentiellement les structures, alors que, pour le FLM, il était alors principalement les contenus (Marchand, 1989 : 74).

On peut ainsi parler d'une dichotomie qui s'installe entre les deux didactiques :

¹⁰¹ Aujourd'hui, on préconise la méthodologie actionnelle basée sur les tâches que les apprenants sont censés à accomplir pour apprendre une langue (cf. Puren, 2000). Les nouvelles méthodes de FLE fondées sur cette méthodologie permettent de rendre l'apprenant actif dans son apprentissage. Les documents et situations présentés dans les manuels s'inspirent de la vie réelle des Français et parfois des Francophones dans le but d'enseigner une langue utile, en lien avec la culture du pays, langue qui doit servir surtout à communiquer.

¹⁰² Certains enseignants effectuent un travail inverse en essayant d'adapter les activités didactiques du FLM à ce public.

Le FLM développerait l'écrit, la littérature et le FLE l'oral, la discussion (de comptoir ?) ; le FLM le savoir, le FLE le savoir-faire ; le FLM la culture savante, le FLE la culture quotidienne [...] ; le FLM le sérieux, la rigueur, le FLE le ludique, l'amusement (la futilité ?). Les représentations de l'enseignant de FLM étant un spécialiste de la littérature et celui de FLE un animateur linguistique et culturel (Auger, 2010 : 74).

De ce fait, la principale question des enseignants sera donc de savoir quels outils / quelles méthodes utiliser avec ces élèves et/ou comment les adapter ? En effet, parmi les ENA, on retrouve les allophones à qui on pourrait appliquer certaines méthodes du FLE. Mais, il y a parmi eux, les élèves venant des pays africains, ou d'autres régions francophones. Ceux-ci ont souvent un niveau très avancé à l'oral parce qu'ils ont appris le français dans les pays où c'est une langue véhiculaire. En entrant à l'école républicaine, ils sont considérés comme allophones à cause de leur niveau à l'écrit qu'ils sont censés améliorer en classe d'UPE2A. Ainsi, si la langue de scolarisation peut être étrangère à certains ENA, c'est aussi d'emblée une langue seconde pour d'autres.

4.2.4. Français Langue Seconde et Français Langue de Scolarisation

Jusqu'aux années 2000, la didactique du français était marquée par une dichotomie entre le français langue maternelle (FLM) pour le public natif et celle du français langue étrangère (FLE) pour les non-natifs (Davin-Chnane, 2008). Le rapprochement entre les deux se fait grâce aux recherches de Louise Dabène (1982, 1992) sur le travail autour du métalangage, inspirées des travaux de Hawkins (1984). Le terme du français langue seconde (désormais FLS) a tout d'abord émergé dans les situations d'enseignement-apprentissage en Afrique francophone où « il s'agissait de traiter l'héritage linguistique de la colonisation, la langue française » (Cuq & Chnane-Davin, 2008 : 14). Cependant, de par l'augmentation du nombre d'ENA dans les écoles françaises, le concept de français langue seconde (FLS) apparaît aussi comme pertinent, y compris en métropole. En outre, le français utilisé à l'école est nommé le *français langue de scolarisation*. Cette notion développée par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) permet de faire la différenciation entre les fonctions de la langue qui varient selon les situations. On essaye ainsi d'isoler des variantes qui seraient propres à certaines situations, pour mieux les étudier et/ou les enseigner.

4.2.4.1. Les définitions et les objectifs du FLS et de FLSCO

Dans sa définition, Henri Besse (1987) distingue plusieurs situations d'enseignement / apprentissage du FLS : « il y a l'enseignement / apprentissage d'une langue seconde quand ses

apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qu'en relèvent » (1987 : 14-15). On a affaire à « la pratique authentique » de la langue (Besse, 1987 : 15) ce qui présente en effet la situation des ENA qui apprennent le français à l'école et, qui entendent (ou pratiquent) aussi cette langue en dehors de l'école.

Dans les années 1980, Gérard Vigner développe le terme « français langue seconde » afin de qualifier le français dans certains pays, anciennes colonies françaises, plus tard, on l'élargie à d'autres contextes :

Le français langue seconde (désormais FL2¹⁰³) comme domaine d'enseignement propre trouve d'abord son origine dans ce que l'on appelle aujourd'hui les pays francophones, c'est-à-dire les pays dans lesquels le français n'est pas la langue d'origine de la plus grande part des élèves, qui seront, cela étant, accueillis dans des écoles qui feront du français, en partie ou en totalité, la langue vecteur des apprentissages. Le français langue seconde, c'est d'abord une solution destinée à assurer la scolarisation d'élèves non francophones natifs. Cette problématique rejoindra progressivement celle de la scolarisation, en France, de ce que l'on a appelé d'abord les 'enfants de migrants' (Vigner, 2009 : 5).

Plus tard, le chercheur nuance la notion du FLS et souligne que si elle fait partie de l'environnement des ENA, elle ne leur est pas pour autant familière puisqu'ils ont une autre langue-culture d'origine (Vigner *et al.*, 2011). Pourtant, vivant dans une situation d'immigration en France, les ENA devront, tout d'abord, maîtriser le français dans l'objectif d'intégrer le cursus scolaire du pays (Vigner, 2001), cet objectif est d'ailleurs évoqué dès la première circulaire du MEN (1970) concernant ces élèves :

La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études (MEN, 13 janvier 1970).

Ladite déclaration semble toujours valable aujourd'hui, car la maîtrise de la langue française est un leitmotiv dans les discours des professeurs et ceux des politiques (Auger, 2010 ; Varro, 2012). Elle constitue d'ailleurs la principale difficulté des ENA :

La position du FLS est difficile à percevoir puisque, comme pour le FLE, le français n'est pas langue maternelle pour une partie 'e la population. Cependant, il s'applique sur un territoire où les interactions sociales s'effectuent généralement en langue française. Un élève nouvellement arrivé sera en concurrence avec des

¹⁰³ Gérard Vigner (2009) utilise le sigle FL2 pour parler de la notion du français langue seconde. Plus tard, dans les analyses de nos données, nous utilisons également ce sigle pour apporter plus de cohérence dans les dénominations françaises italienne et polonaises. Cependant dans le présent chapitre nous choisissons le sigle FLS, le plus souvent utilisé par les chercheurs en DDLC en France. Il fait donc l'opposition aux recherches en acquisition du langage qui utilisent plutôt le sigle FL2 issu de la L2 afin de qualifier toute langue apprise après une première langue, quelle que soit son statut social (Cf. partie 4.1.2.).

élèves qui maîtrisent le français depuis leur plus jeune âge (Verdelhan-Bourgade, 2005 : 79).

De ce fait, selon Michèle Verdelhan-Bourgade (2002), ce français qui doit être appris et qui doit aider à apprendre, peut être nommé : le *français langue de scolarisation* (désormais, FLSco). Il s'agit du français particulier, celui de l'école, différent de celui parlé en dehors des classes qui s'avère problématique pour certains francophones.

Le FLSco a donc trois rôles : celui de « la matière enseignée », « des autres apprentissages scolaires » ; « de la communication » et de « l'évaluation scolaire » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 29). La chercheuse remarque aussi que le FLSco a plusieurs fonctions qui véhiculent : les connaissances sur le monde, les connaissances sur la langue, les représentations qui peuvent être nouvelles, l'accès à l'écrit, les compétences langagières, les modes de raisonnement et de la pensée (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 36). De plus, elle souligne que le FLSco se caractérise par des méthodes spécifiques concernant l'apprentissage (utilisation des outils scolaires, organisation temporelle), puis par les comportements physiques, sociaux, communicatifs et langagiers propres à l'école et enfin, par les obligations vis-à-vis des acteurs de l'école, de l'institution et des apprentissages (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 37). Le principal intérêt de ces travaux est d'établir une sorte de typologie des emplois du français en situation de scolarisation, en vue de les faire comprendre aux ENA et les aider dans la réussite scolaire.

Dans la continuité des travaux de Michèle Verdelhan-Bourgade, Jean-Louis Chiss (2006) distingue trois aspects didactiques du FLS auprès des ENA en France :

- Le français et l'appropriation des savoirs scolaires (Chiss, 2006 : 106), selon le chercheur, c'est la langue des apprentissages, la langue scolaire, le français de scolarisation ou la langue de disciplines, c'est-à-dire celle dans la dimension cognitive (informative). C'est la maîtrise du langage concernant les consignes, les reformulations, la conceptualisation, la littératie et l'entrée dans l'écrit ; il s'agit de « se confronter à tous les problèmes d'adaptation langagière, d'explicitation, de révision, de réflexivité » (Chiss, 2006 : 108). C'est ainsi une recherche constante des activités d'enseignement permettant à l'élève d'entrer dans l'écrit et de parvenir à un niveau de littératie exigé à l'école.
- La communication scolaire une interaction scolaire quotidienne (Chiss, 2006 : 108). C'est la compréhension des rôles sociaux de la communauté scolaire et des codes linguistiques qui y sont propres : les circuits questions – réponses, les stratégies d'explication et de définition (Chiss, 2006 : 109). C'est aussi la prise en compte de la structuration identitaire de l'élève en lien avec les langues-cultures qui l'entourent.

Il s'agit des aspects qui devraient être réfléchis et pris en compte par les enseignants dans la mise en place de leurs pratiques didactiques. De ce fait, le FLSco est utilisé pour parler de la langue présente dans le contexte scolaire, la langue de tous les élèves, quelques soient leurs origines (Auger, 2014). Il a cette triple fonction mentionnée plus haut : c'est, en effet, la langue des apprentissages scolaires, des enseignements disciplinaires et de la communication scolaire pour tous, ce qui signifie qu'elle conditionne la réussite scolaire (Cuq & Davin-Chnane, 2008 ; (Coste, 2008). Il s'agit d'une langue fabriquée et enseignée par l'école, commune à tous.

A contrario, le FLS (que d'autres appellent aussi : *français langue d'intégration / d'insertion, français langue d'adoption, ou d'adaptation*) concerne les ENA car il se focalise sur les enjeux sociaux-éducatifs, linguistiques ou identitaires des apprenants en contexte homoglotte. Jean-Pierre Cuq et Fatima Davin-Chnane notent d'ailleurs la dimension de socialisation du FLS qui permet de « vivre des événements d'une communauté culturelle nouvelle » (2008 : 24). La langue sert aussi à s'intégrer à la communauté scolaire et à s'immerger dans le système où des ENA souhaitent se sentir comme des élèves lambdas (Miguel Addisu, 2018). Le FLS a pour fonction à la fois l'intégration scolaire, la construction de l'identité langagière, et le développement cognitif de l'élève. Le postulat est qu'il n'est pas possible d'enseigner sans tenir compte aussi de cette fonction.

De ce point de vue, le FLS et le FLSco doit servir au développement des fonctions pour la socialisation et pour l'apprentissage des divers savoirs, alors que le FLE doit permettre d'entrer dans la communication à l'arrivée dans le pays d'accueil. C'est pourquoi le continuum entre FLE et FLM proposé par Michèle Verdelhan-Bourgade présente « la situation intermédiaire du FLS [qui] conduirait à considérer qu'on a affaire à trois ensembles juxtaposables mais non étanches, FLE, FLS, FLM » (2002 : 25). Ainsi, le statut du FLS est hybrides, comme postulent Cécile Goï et Emmanuelle Huver (Goï & Huver, 2012 : 26) :

[FLS], [FLE] et [FLM] [...] doivent être vues comme subjectivement construites, autour d'enjeux d'étayage et de positionnement identitaires et professionnels, traversés de part en part par le rapport à la diversité et à l'altérité, à l'autre et à eux-mêmes des acteurs qui catégorisent.

Les chercheuses montrent d'ailleurs que dans les représentations et dans les pratiques des enseignants dites de « FLS » les frontières entre les trois didactiques sont poreuses ou du moins indéfinies.

4.2.4.2. Les orientations didactiques et la formation des enseignants

Afin de commencer à penser aux méthodologies utiles pour le FLS, il est d'abord important de voir quelles sont les compétences qu'un ENA doit acquérir pour suivre les apprentissages en français. Selon Gerard Vigner (2001 : 20), il s'agit de :

- 1) Réception à l'oral => discours de maître, consignes de travail diverses ;
- 2) Réception à l'écrit => œuvres, textes, documents à lire ;
- 3) Production écrite => devoirs, exercices, prise de notes ;
- 4) Production orale => échange dans la classe.

Le français scolaire possède une place symbolique et pragmatique en France car il va servir à acquérir les savoirs et à réussir sa scolarité. De ce fait, le *Socle commun de connaissances et de compétences* (MEN, 2006, 2015) pointe que la maîtrise de la langue constitue un outil pour les apprentissages dans toutes les disciplines scolaires. Les *rhétoriques disciplinaires* (Spaëth, 2008 : 62) semblent être particulièrement importantes car le langage de chaque domaine est spécifique. Cela veut dire que « les disciplines scolaires constituent, en effet, à la fois des ensembles discursifs spécifiques impliquant des modes d'interaction particuliers à l'écrit comme à l'oral et des savoirs transversaux » (Vigner, 2001 : 63). La variation de la langue en fonction de la discipline est ainsi à prendre en compte (Vigner, Demarty-Warzée *et al.*, 2011). La démarche pour se l'approprier consistera à savoir passer des connaissances communes (notions) aux connaissances scientifiques (concepts) (Vigner, 2001). Les premières utilisent le discours empirique et descriptif, les deuxièmes se fondent sur le discours construit, détaillé, plus élaboré, mais aussi plus abstrait. Les apprenants doivent s'exprimer en faisant varier « le degré de précision dans la représentation des faits » (Vigner, 2001 : 101).

Sur le plan linguistique, cela nécessitera un travail d'enrichissement du vocabulaire spécialisé, de nominalisation des faits, et les constructions des phrases synthétiques basées sur les verbes de cause et conséquence. Le rôle de l'enseignant est de reformuler et de recourir aux différents objets didactiques permettant de mieux expliquer les concepts et de s'assurer que l'élève les comprend. Le didacticien recommande aux enseignants de travailler sur le langage, y compris dans les disciplines scientifiques :

Se familiariser avec la notion de discours et avec l'usage des outils de la langue, associés ;

Être capable d'analyser les niveaux de formulation de ses élèves et de proposer les aménagements nécessaires et les références à un certain nombre d'outils de la langue ;

Situer les formes d'écriture adoptées dans les cahiers des élèves, dans les manuels pour établir des liens avec certaines formes du discours enseignées dans les cours de français (Vigner, 2001 : 105).

Enfin, si on examine ces propositions, plusieurs pourraient faire partie des apprentissages dispensés aux élèves ordinaires, donc français, puisque l'usage du langage scolaire et disciplinaire est une difficulté pour tous les élèves et la cause d'échec scolaire de beaucoup d'entre eux.

En effet, il n'existe pas de programmes ministériels pour l'enseignement du FLS (cf. chapitre 3, Contextes). Le fait que la didactique du FLE/S soit une discipline spécifique, est passé sous le silence. Les instructions officielles n'évoquent pas non plus la fonction sociolinguistique et psycholinguistique importante du FLS. Ceci entraîne une conséquence visible en classe. Certaines recherches pointent le fait que les enseignants sont souvent « *démunis pour agir efficacement* » lors de leur travail auprès des allophones (Le Ferrec, 2008 : 128). La plupart du temps, ils sont obligés d'inventer et de créer leurs propres outils, ce qui n'est pas une tâche aisée pour tous (Auger, 2010). La difficulté principale des enseignants est de choisir une méthode adaptée pour les ENA arrivant avec les niveaux très hétérogènes. Depuis une vingtaine d'années, plusieurs propositions didactiques sont apparues¹⁰⁴ et parmi eux : le *Livret rouge* de la Direction de l'enseignement scolaire intitulé « *Le français langue seconde* » (2000), destiné aux enseignants du collège. Les recommandations et les activités qu'on y trouve, relèvent pour la plupart de la didactique du FLE mais, le document invite à une réflexion sur les objectifs didactiques et les enjeux d'enseignement du FLS, et par cela, il constitue une étape non négligeable dans la prise en compte du FLS par l'institution. Aujourd'hui, des outils, entre autres pour les disciplines scolaires, sont créés par les équipes des CASNAV en collaboration avec les chercheurs (cf. les sites des CASNAV l'académie de Strasbourg, de Créteil, de Paris, de Lille, de Nantes, de Besançon). Ce sont des supports de formation essentiels. Nous ne les présentons pas dans cette étude car celle-ci ne traite pas de pratiques basées directement sur ces outils, mais celles qui font le lien avec les langues-cultures premières des ENA.

Cependant, il est rare qu'on trouve dans les curricula des prérequis linguistiques relatifs aux différentes disciplines (Beacco *et al.*, 2016). Souvent, cet aspect reste vague, on se concentre sur la compréhension et reformulation informelle des contenus en classe au détriment du développement de l'acquisition d'une terminologie spécifique et adaptée. Ainsi, cette culture éducative à laquelle ont accès les élèves plutôt favorisés du point de vue socio-culturel, sera

¹⁰⁴ Site de FLS de Catherine Mendonza-Dias : <http://www.francaislangueseconde.fr/bibliographie/manuels-methodes/>

plus difficile d'accès pour les élèves défavorisés ce qui augmentera de nouveaux les écarts au niveau de la réussite scolaire. Par conséquent, la prise en compte de la dimension linguistique dans toutes les matières scolaires est primordiale pour réduire ce type d'inégalités scolaires et elle peut être possible grâce à la valorisation du plurilinguisme.

4.2.4.3. Le FLS et les langues premières des ENA

Les ENA se trouvent souvent dans une situation de bilinguisme composé (Hamers & Blanc, 1983)¹⁰⁵ où chaque langue correspond à un contexte particulier. Mais, dans le cadre de l'enseignement du FLS en France, le bilinguisme n'est toujours pas « un objectif cité comme tel » (Auger, 2007: 177), puisque les L1 des élèves appartiennent à la sphère privée dont l'école ne se préoccupe pas. Et pourtant, comme le remarque Laurent Gajo : « on a affaire à un bilinguisme non seulement fonctionnel, mais surtout identitaire » (2001 : 161) car un adolescent nouvellement arrivé est en train de construire son avenir professionnel, ainsi que son identité personnelle basée sur les langues-cultures qui l'entoure. Par conséquent, il s'agit de valoriser les langues-cultures premières pour renforcer les apprentissages scolaires, l'intégration et la construction de l'identité langagière des ENA. Ces savoirs et savoir-faire linguistiques et culturels « déjà-là » (Perregaux, 1994) intéressent des chercheurs français depuis les années 1980 (M. Dabène, 1987 ; L. Dabène & Billiez, 1984, 1987 ; Billiez, 1989 ; L. Dabène, 1989)

En termes de liens avec la didactique du FLS, Gérard Vigner (2001) postule dès le début des années 2000 que ces langues peuvent servir à l'apprentissage de la L2. Il propose ainsi de comparer et d'analyser les structures des deux langues pour « donner conscience de l'existence, dans leur langue d'origine, de constructions propres, distinctes du français » dans l'objectif de « légitimer leur langue d'origine, dans son identité propre » (Vigner, 2001 : 17). Alors, dans le cas des L1 enseignées à l'école, le chercheur suggère des traductions ou des lectures des albums bilingues et de remédier aux pratiques orales automatisées issus de la langue d'origine. C'est ainsi que depuis deux décennies la DFLS se préoccupe de la question de la place des langues dans la scolarisation et l'intégration des élèves issus de l'immigration (Castellotti, 2015). Ces langues qui, pendant longtemps, étaient « ignorées ou tolérées, tenues à la marge » (Vigner, 2001 : 7). Par la suite viennent des projets d'éveil aux langues (Candelier, 2003) et d'autres (*Comparons nos langues* de Auger, 2005 ; *Les langues du monde au quotidien*, (Kervran, 2006) ; le projet de l'école de Didenheim, Hélot & Young, 2006 ; Hélot, 2007, entre autres). Ces activités ont pour but de développer les compétences métalinguistiques,

¹⁰⁵ On oppose communément le bilinguisme composé au bilinguisme coordonné (cf. Hamers & Blanc, 1983).

métacommunicatives et cognitives des élèves permettant le développement des capacités d'observation, d'analyse des langues et des cultures (Candelier, 2003 ; Auger, 2007). Ces travaux amènent vers une nouvelle discipline, celle de la didactique du plurilinguisme ((Billiez, 1998 ; Degache, 2006) promouvant l'éducation plurilingue en milieu scolaire (Coste, 1991) dont les principes et les approches sont présentés Nous présentons ses principes et ses approches dans le chapitre 5.

En guise de conclusion du contexte d'enseignement-apprentissage du français, il est important de rappeler le constat commun de plusieurs chercheurs en DDL, celui de l'école française marquée par la tradition monolingue (M. Dabène, 2000 ; Vigner, 2001 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Hélot, 2007 ; Auger 2010, entre autres). Cette approche idéologique donne la priorité au langage écrit qui sert à stabiliser la norme et ne pas considérer les variations du français. La promotion intellectuelle et culturelle du monolinguisme français depuis le XVIème siècle impacte, en effet, l'acceptation des pratiques plurilingues des personnes ou ignore le plurilinguisme présent entre autres dans les classes françaises. Cependant, l'histoire sociolinguistique n'est pas la même en Italie, ce que nous expliquons dans la partie suivante.

4.3. L'enseignement-apprentissage de l'italien

Dans cette partie, nous verrons que la didactique de la langue italienne est liée à la toute jeune histoire d'unification de l'Italie par la langue (XIXème siècle). Les politiques linguistiques et éducatives qui en découlent, ainsi que de nombreux travaux en acquisition d'italien langue seconde (désormais IL2), ont pu dessiner la voie didactique italienne auprès des ENA.

Rappelons qu'en Italie, le champ s'occupant de la didactique d'italien porte le nom de la « glottodidactique » (it. glottodidattica), que Giovanni Freddi définit comme :

une science interdisciplinaire à caractère théorico-pratique qui conjugue les contributions venant de diverses aires disciplinaires comme les sciences du langage et de la communication, la psychologie, les sciences de l'éducation et de la formation, les sciences de la culture, les sciences sociales pour élaborer les modèles didactiques destinés à l'éducation linguistique (Freddi et al., 1991 : 141).¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Notre traduction de la citation : “La glottodidattica si definisce tradizionalmente come scienza interdisciplinare a carattere teorico-pratico che coniuga i contributi provenienti da diverse aree disciplinari quali scienze del linguaggio e della formazione nonché le scienze della cultura e della società per elaborare modelli didattici finalizzati all'educazione linguistica” (Freddi, 1991 : 141).

Ce nouveau champ disciplinaire se développe à partir des années 80 et 90, au moment de la création d'*Education linguistique démocratique* (it. *Educazione linguistica democratica*) du groupe de linguistes nommé GISCEL (1975, cf. chapitre 4.3.2) qui a révolutionné l'enseignement de l'italien (Balboni, 2006).

4.3.1. L'italien - spécificités linguistiques et sociolinguistiques

L'italien (it. *italiano*) est une langue de la famille des langues romanes, formé sur le dialecte toscan de Florence, qui domine dans les textes littéraires (Petrarca, Dante, Bocaccio) et administratifs à partir de la deuxième moitié du XVI^{ème} siècle. Afin de lutter contre l'illettrisme, la loi de Casati en 1854 annonce l'ouverture des écoles obligatoires et gratuites pour tous. Par ailleurs, afin d'accomplir le projet d'unité de l'Italie (1861), on suit les exemples de l'Allemagne et de la France, en proposant l'enseignement d'italien unique dans toutes les régions (Manzoni, 1868). Cette instruction dura presque un siècle¹⁰⁷.

De nos jours, l'italien est la langue officielle de l'Italie et de Saint-Marin. C'est aussi la deuxième langue officielle dans une des quatre communes suisses, dans quatre communes en Slovénie, dans la région d'Istrie en Croatie, à Malte et à Vatican. Il existe également des communautés italophones en Amérique du Nord et du Sud et dans certains pays européens, en Belgique.

De plus, l'Italie reconnaît 12 langues des minorités linguistiques parmi lesquelles nous trouvons : l'albanais, le catalan, les langues germaniques dans l'allemand, le grec, le croate, le français, le franco-provençale, le frioulan, le ladin, l'occitan, le sarde, et le slovène. Il existe aussi plusieurs variantes régionales, utilisées dans les échanges informels courants comme ceux du Nord d'Italie comme le piémontais, le lombard, le vénitien, le toscan ; ou du Sud, par exemple le napolitain, le sicilien (Russo & Zribi-Hertz, 2017)¹⁰⁸.

4.3.1.1. Quelques caractéristiques grammaticales

Comme le français, la langue italienne se caractérise par deux genres (masculin et féminin) et deux nombres (singulier et pluriel). Cependant, contrairement au français, l'italien a conservé plus de traces de la flexion latine ; il possède plusieurs genres d'articles, parmi

¹⁰⁷ Plusieurs manuels et programmes d'apprentissage d'italien sont conçus rapidement en se basant sur la langue de Dante et autres grands écrivains italiens. Ainsi, en 1870, apparaît *Le nouveau vocabulaire de la langue italienne selon l'usage de Florence* (*Nòvo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*).

¹⁰⁸ Il s'agit d'une fiche préparée publiée sur le site de Langues et Grammaires en Ile de France : <https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/ITALIEN.24.06.19.pdf>

lesquels on distingue : les définis (singuliers : *il, lo, la* et pluriels : *i, gli*), et les indéfinis (singulier *un(o), un(a)*). Les articles indéfinis pluriels et partitifs (singuliers : *del, della*, et pluriels : *dei, degli, delle*) sont souvent omis. Cette multiplicité et la complexité des règles d'usage peuvent poser des problèmes aux apprenants étrangers.

Et c'est aussi le cas pour l'appropriation des possessifs (*mio, tuo, suo, nostro, vostro, loro*). Ceux-ci, ayant une morphologie adjectivale, s'accordent en genre et en nombre avec le nom (*mia, miei mie* etc.). A part quelques exceptions, les possessifs sont précédés par l'article (ex. *il mio libro, la loro casa*). Parfois, les possessifs peuvent se placer derrière le nom (*un amico moi* – un ami à moi, *la casa mia* - la maison à moi).

En italien, l'ordre des constituants de la phrase est basé sur le schéma SUJET-VERBE-OBJET. Or, contrairement à la langue française, les suffixes verbaux permettent d'entendre le pronom – sujet, c'est pourquoi ceux-ci sont implicites et non-marqués par exemple, it. *Vado a casa* (fr : Je vais à la maison).

L'italien est une langue possédant beaucoup de variations régionales qui peuvent être un obstacle pour les personnes migrantes. Le système des temps verbaux ressemble à celui du français. Cependant dans les régions du Sud, on utilise toujours le passé simple (it. *passato remoto*). Dans le Nord, le passé composé (it. *passato prossimo*) l'a déjà remplacé (Genot, 2009). D'autres temps du passé ou du futur peuvent être plus ou moins utilisés en fonction des habitudes régionales. Quant au mode subjonctif (it. *congiuntivo*), il est utilisé plus largement et plus rigoureusement en italien qu'en français. Par exemple, on utilise toutes les conjugaisons du subjonctif notamment passé (it. *congiuntivo imperfetto, passato ou trapassato*) pour la concordance des temps (Genot, 2009).

4.3.1.2. Le système phonétique de l'italien

On dit souvent que l'italien est une langue où on prononce toutes les lettres écrites. En effet, le système graphique est plus régulier qu'en français. Cependant, comme dans beaucoup de langues latines, la présence d'une voyelle peut changer la prononciation de certaines consonnes comme c ou g + e ou i, en opposition à c ou g + a/o/u. Ainsi, l'italien possède 23 phonèmes consonantiques. Les lettres i, k x, et y apparaissent uniquement dans les mots empruntés ou d'origine latine. Certaines consonnes sont doubles et elles sont prononcées comme telles. Il y a 6 voyelles en langue italienne : /a/, /ε/, /e/, /i/, /ɔ/, /u/, et aucune voyelle nasale. Les voyelles sont prononcées séparément dans les diphtongues (it. *aiuto* – fr. aide, prononcé comme /ajuto/). De ce point de vue, l'orthographe de la langue italienne est

transparente par exemple à chaque voyelle correspond un seul graphème. Cela facilite l'accès à l'écrit pour les apprenants étrangers.

4.3.2. Italien langue maternelle (ILM)

L'Italie a tenté de mettre en œuvre l'enseignement de l'italien langue maternelle (it. *italiano lingua materna*, désormais ILM), langue unique dans toutes les régions depuis l'unification du pays en 1861, jusqu'aux années 1970. En 1962, on assiste à la suppression du latin des programmes scolaires. Les grands classiques l'*Illiade* et l'*Odyssée* sont dorénavant lus en italien. Afin de supprimer les accents régionaux, les programmes proposent de se baser sur la langue médiatique et d'écouter les émissions de radio et de télévision. C'est pendant cette période de durcissement de l'unification linguistique que ressurgisse la polémique de « la langue et anti-langue » (it. *lingua et antilingua*, Balboni, 2006 : 14), en interrogeant la variété imposée jusqu'alors par la bourgeoisie toscane, celle de Florence. Le débat mène à une révolution copernicienne concernant l'enseignement de la langue italienne (op.cit.) : en 1975, le groupe d'enseignants, pédagogues et linguistes nommé GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica)¹⁰⁹, et guidé par Tullio De Mauro, crée le manifeste de *Dieci tesi per l'Educazione linguistica democratica* (fr. Dix propositions pour l'éducation linguistique démocratique). Celles-ci expliquent les principes du langage verbal, les caractéristiques et les limites de la pédagogie linguistique traditionnelle et in fine exposent les principes de l'éducation linguistique démocratique qui impliqueraient la valorisation du patrimoine d'expression verbale et non verbale et la variété linguistique à l'école.

En conséquence, l'enseignement de l'italien langue maternelle entre dans la perspective sociolinguistique, (définie par son précurseur italien Gaetano Berruto, 1974) et à partir des années 80 plusieurs changements adviennent dans les programmes d'enseignement d'italien (De Carlo & Bonvino, 2019). L'objectif principal consistait à respecter les répertoires verbaux des élèves pour développer les connaissances et compétences linguistiques et non pas les diminuer (Pugliese, 2003). Autrement dit, il s'agissait de faire comprendre aux élèves italiens que leur droit fondamental est l'usage du langage dans toutes ses formes (Balboni, 2006). Selon le principe démocratique chaque variété est égale à l'autre¹¹⁰.

¹⁰⁹ Le Groupe d'intervention et d'étude dans le champ de l'éducation linguistique.

¹¹⁰ Cette démarche n'a pas eu lieu en France, le clivage FLE/FLM/FLS s'est toujours construit à partir de la question de la reconnaissance symbolique de la variation, et des fonctions d'usage. En outre, la norme écrite du français étant profondément ancrée dans les politiques éducatives à la française ce que Philippe Blanchet qualifie d'« un obscurantisme antidémocratique » (2019 : 304). En Italie, c'est une reconnaissance pragmatique car on ne peut pas discuter de l'existence ou non de ces variétés linguistiques.

En outre, jusqu'aux années 1970, les cours d'italien donnaient une place primordiale à la grammaire, dorénavant, elle devait être enseignée pour amener les apprenants à réfléchir sur la langue. Les mêmes indications sont données à propos de l'enseignement de la littérature (Balboni, 2006). La place de l'oral est valorisée davantage, tandis que l'écrit normé et standardisé est remis en question¹¹¹.

Par ailleurs, Paolo E. Balboni remarque que ledit traité s'appuyait aussi sur les travaux de Dell H. Hymes (1972) et sa définition de la compétence communicative, traditionnellement liée à la didactique des LE et L2. Il s'agit en effet des mêmes objectifs qui consistaient à communiquer de manière : efficace (dimension pragmatique), adaptée à la situation (dimension socio-culturelle), correcte (dimension linguistique), mais aussi à savoir pourquoi les messages sont efficaces, adaptés et correctes (méta-compétence) (Balboni, 2006 : 30). Le postulat des linguistes italiens permet de dire que tout élève arrivant au collège possède déjà les bases de ces dimensions. Le rôle de l'école est donc de l'aider à les développer davantage.

Ainsi, la dénomination « langue maternelle » (it. *lingua materna*) n'est pas utilisée à bon escient, car maints élèves arrivant à l'école italienne appartiennent à un des groupes suivants :

a) *Les élèves pour qui la langue maternelle est un dialecte [...], même s'ils ont développé la compétence de compréhension en italien standard écouté à la télévision [...] ; le dialecte est une « conquête » liée à la puberté et au désir d'appartenance au groupe, et à l'opposition contre les canons linguistiques de la famille ou de l'école ;*

b) *Les élèves vivant dans les zones bilingues d'Italie (les Ladins du Nord d'Italie, les Frioulans dans le Frioul, les Franco-provençaux et Walser en Val d'Aoste, les Allemands dans la région de Bolzano, les Slovènes en Frioul Vénétie julienne, les Croates à Molise, les Albanais et Grecs dans le Sud, les Catalanes à Alghero). Parmi eux, on retrouve les élèves pour qui la différence en LM et L2 est minime, et ceux pour qui cette langue est une langue seconde comme pour les élèves migrants [...]*

c) *Les élèves "presque natives" (Davies, 2003), qui ont une autre langue maternelle mais qui sont fondamentalement à l'aise dans les deux langues¹¹² (Balboni, 2006 : 32).*

¹¹¹ Il semblerait que la place de l'oral à l'école italienne a une place plus importante qu'en France. Par exemple, les épreuves du baccalauréat italien comprennent une épreuve orale obligatoire depuis la création de ce diplôme en 1923. A l'université les examens de chaque session comprennent les épreuves écrites mais aussi orales.

¹¹² Notre traduction de la citation originale : "a. ci sono studenti la cui lingua materna è il dialetto, [...] hanno già sviluppato almeno la competenza ricettiva dell'italiano ascoltato in televisione; anzi, bisogna notare che spesso il dialetto è una «conquistata» [...] legata alla pubertà e al desiderio di identità di gruppo, da un lato, e alla ribellione contro i canoni linguistici delle famiglie e della scuola, dall'altro;

b. altri studenti abitano nelle aree bilingui: ladini e friulani, francoprovenzali e walser in Valle d'Aosta, tedeschi in provincia di Bolzano, sloveni in Friuli, croati in Molise, albanesi e greci in molti comuni del Sud, sardi, catalani ad Alghero. In questi casi possono essere in situazioni di bilinguismo, in cui la differenza di competenza tra lingua

La didactique d'ILM suit son propre parcours lié à l'histoire sociolinguistique du pays. Celle-ci montre, en effet, que la diversité linguistique d'Italie n'a jamais complètement disparu malgré les efforts de plusieurs décennies pour unifier le peuple par la langue (De Carlo & Bonvino, 2019). En effet, l'italien standard a bien été inculqué dans les formations des enseignants, au point que certains le revendiquent dans leurs pratiques en classe (Balboni, 2006 ; Tomassetti, 2014). Mais certains enseignants semblent être plus indulgents sur cette question et ont une attitude plus ouverte vis-à-vis de la diversité linguistique des élèves.

4.3.3. Italien langue étrangère

Les travaux de la didactique d'italien langue étrangère (désormais ILE) deviennent très vite liés à la didactique d'IL2 car comme nous l'avons dit précédemment, l'enseignement de l'italien aux étrangers a lieu surtout en Italie. Dans les années 1980 et 1990, on commence à parler de l'italien enseigné aux élèves « étrangers » dans les écoles italiennes (Balboni, 2008). Emerge alors la dénomination d'« italien pour les étrangers » (it. *italiano per gli stranieri - itaLS*), mais aussi celle d'« italien langue seconde » (it. *italiano lingua seconda - itaL2*). Tout comme en France, à la même époque, les didacticiens utilisent explicitement des critères sociolinguistiques pour différencier deux objectifs : apprendre une langue qui restera étrangère ou qui s'inscrira dans son quotidien.

Le grand tournant dans le développement de la discipline d'ILE a eu lieu au moment de la parution du CECRL (2001). Ainsi, la glottodidactique s'intéresse aux apprenants étrangers adultes dans les universités italiennes, venus entre autres dans le cadre d'échange Erasmus ou encore, des contextes d'enseignement auprès des adultes, travaillant ou résidant en Italie (Jafrancesco, 2005 ; Begotti, 2006). Sont également créées différentes certifications en ILE par exemple :

- CELI de l'université pour les étrangers à Pérouse (it. *Certificato di Lingua Italiana*), destiné aux apprenants adultes scolarisés et/ou travaillant dans le commerce ;
- CILS de l'université de Sienne (it. *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*), destiné plutôt aux enfants, adolescents, scolarisés ou non en Italie.

A la différence du français, parlé dans plusieurs pays et étant la deuxième langue la plus apprise, le statut de la langue italienne dans le monde n'est pas le même. L'italien a pris une

materna e lingua seconda è minima, o in situazioni in cui l'italiano è davvero una lingua «seconda», quasi come quella che devono apprendere gli immigrati [...] ;
c. *studenti tendenzialmente «quasi nativi»*, per usare la terminologia di Davies (2003): sono studenti la cui lingua materna è altra rispetto all'italiano, ma che sono sostanzialmente a loro agio in entrambe le lingue.

position plus modeste¹¹³, qui actuellement, est plutôt liée à l'attractivité locale de l'Italie attirant de nombreux touristes et étudiants internationaux, ayant envie d'apprendre la langue italienne¹¹⁴.

Aujourd'hui, l'italien est appris dans plusieurs pays dans le monde par les personnes descendantes des émigrés italiens ou par les personnes attirées par des références culturelles fortes (histoire de l'Empire Romain, artistes peintres et architectes italiens, industries automobiles, textiles, cuisine...).

Concernant la définition actuelle d'italien langue étrangère Paolo E. Balboni (2014 : 19) propose :

Italien langue étrangère (it. italiano lingua straniera italiano LS ou- itaLS) : est la situation que nous trouvons dans l'environnement où notre langue n'est pas parlée mais est apprise dans une salle de cours avec un enseignant qui décide quel input offrir, dans quelle variété, de quel type et avec quels instruments – et qui guide les exercices, l'utilisation, la correction et l'évaluation¹¹⁵.

Par conséquent, cette définition semble se différencier des situations où la langue peut être apprise ou plutôt acquise dans le milieu endolingue, c'est-à-dire dans la situation de l'italien L2 dont le développement est présenté dans la partie suivante.

4.3.4. Italien langue seconde

Concernant l'italien langue seconde (désormais IL2) les chercheurs italiens soulignent qu'il s'agit d'étudier des situations d'acquisition dans lesquelles les apprenants sont en contact avec la langue en dehors de la classe de langue (Favaro, 2002 ; Pugliese, 2003, entre autres). Ainsi, la glottodidactique italienne, en se référant aux études du linguiste américain Stephen Krashen, (1986), s'occupe du soutien, de l'amélioration et de la correction de ce processus spontané des apprenants d'IL2 (Balboni, 2014).

¹¹³ Par ailleurs, l'hégémonie de l'anglais due à la globalisation omniprésente dans la deuxième moitié du XXème siècle, ne laissait pas sa place à l'apprentissage d'autres langues et surtout moins présente dans le monde, telle que l'italien. Les autres langues étaient « culturellement intéressantes mais substantiellement inutile » (it. "culturalmente interessanti, ma sostanzialmente inutili", Balboni, 2017 : 290).

¹¹⁴ Paolo E. Balboni appelle ce phénomène : « la glocalisation » (2017 : 290) faisant référence à Zygmunt Bauman (1997). La glocalisation permet de trouver un équilibre entre les pulsions globales et locales et préserver son patrimoine face à la globalisation croissante. Ainsi, comme il a été remarqué durant les *Etats générales d'italien dans le monde* (« *Stati gen Stati Generali dell'italiano nel mondo* », Florence en 2014 et 2016), l'apprentissage de l'italien ne se joue plus en dehors des frontières italiennes car les anciennes générations des émigrés italiens dans le monde ne sont plus aussi nombreuses et n'agissent pas pour la diffusion de la langue à l'étranger (Balboni, 2017).

¹¹⁵ Notre traduction de la citation originale : "Italiano LS, lingua straniera (itaLS) : è la situazione che troviamo laddove la nostra lingua non è parlata nell'ambiente ma appresa in un'aula con un docente che decide quale input offrire, in quale varietà, di che tipo, con quali strumenti- e che guida l'esercitazione, il riutilizzo, la verifica e la valutazione" (Balboni, 2014 : 19).

4.3.4.1. La définition et les objectifs d'IL2

Les premières études sur les problématiques des ENA en Italie sont apparues dans les années 70 (Simone, 1974 ; Sobrero, 1974) au moment du développement de l'éducation linguistique démocratique (GISCEL, 1975). A l'époque, on réfléchissait à l'acculturation des migrants aux nouvelles réalités linguistiques. Quelques années plus tard, Giovanni Freddi (1982) évoque pour la première fois, qu'il serait opportun de différencier l'italien langue étrangère (it. itaLS) de l'IL2 qui n'était pas encore exploré dans la perspective glottodidactique. Il souligne d'ailleurs que leurs objectifs et leurs méthodologies sont différents et qu'ils ne peuvent pas être mélangés (Freddi, 1982 ; Balboni, 2017). A la même époque, Graziella Favaro (1984) s'intéresse aux groupes ethniques de Milan pour analyser leurs besoins linguistiques. Dans les années 1990, on parle encore souvent de l'enseignement de l'italien langue étrangère et non pas seconde. De plus, l'expertise des chercheurs en glottodidactique et les outils didactiques pour l'enseignement de l'IL2 auprès des ENA manquent considérablement (Balboni, 2008)¹¹⁶.

L'intérêt de la chercheuse Graziella Favaro pour l'enseignement d'italien aux ENA à l'école italienne (1990) permet d'apporter la distinction entre ILE et IL2 (Favaro, 1997). De plus, les chercheurs commencent à se préoccuper de la question de la part du langage dans l'enseignement-apprentissage des disciplines scolaires dans les établissements secondaires (collège et lycée) et introduisent la dénomination de l'« italien pour étudier » (it. *italiano per lo studio*), (Favaro *et al.*, 2000). Plus tard, Stefania Ferrari et Gabriele Pallotti (2005) expliquent qu'il s'agit des capacités, des compétences et des connaissances acquises dans différents contextes : familial, scolaire, extrascolaire, dans le pays d'origine ou le pays d'accueil (cf. le tableau ci-suit). Celles-ci doivent aider l'élève à réussir les apprentissages disciplinaires (Ferrari & Pallotti, 2005).

¹¹⁶ Paolo E. Balboni (2008) rappelle que durant ces années, la problématique de l'IL2 était traitée par les pédagogues, les chercheurs en linguistique appliquée, ou les spécialistes en éducation interculturelle et l'immigration. La situation change avec la création en 2006 de l'*Observatoire nationale pour l'intégration des élèves étrangers et l'éducation interculturelle* (it. *Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale*), sous le patronat du ministère de l'éducation italien. A partir de ce moment-là, la didactique de l'IL2 est reconnue institutionnellement et les chercheurs en glottodidactique sont demandés à apporter leurs savoirs scientifiques sur le sujet. L'*Observatoire* a aussi le rôle de réfléchir sur les outils didactiques et évaluatifs, ainsi que sur la formation et la sensibilisation au sujet d'intégration des ENA.

CAPACITES, COMPETENCES, CONNAISSANCES	LIEU D'ACQUISITION
Capacités linguistiques générales	Pays d'accueil
Alphabétisation (lecture fluide, stratégies sélectives et globales de la lecture)	Ecole d'origine et école du pays d'accueil
Lexique scolaire et disciplinaire précis, syntaxe complexe	Ecole du pays d'accueil
Compétences textuelles	Ecole
Compétences cognitives	Ecole et famille
Compétences métacognitives	Ecole et famille
Connaissances générales	Famille, pays d'accueil, vie sociale
Connaissances scolaires, disciplinaires	Ecole d'origine et école du pays d'accueil

Tableau 7 : Les capacités, compétences et connaissances acquises dans différents contextes. (Source : Ferrari & Pallotti, 2005 : 51 ; traduit et adapté par nos soins).

Le tableau indique clairement qu'à l'arrivée dans le pays d'accueil, l'ENA acquiert la langue dans différents lieux et non seulement à l'école. Cependant, il est possible pour l'établissement d'agir sur plusieurs éléments. Ces compétences sont à acquérir par tous les élèves, tout au long de leur scolarisation mais, pour les enseignants, le défi consiste à savoir les enseigner de façon explicite. En effet, le travail sur la langue peut s'avérer difficile pour les élèves autochtones et allophones (Balboni, 2010a). Sur ce point l'« italien pour l'étude » correspond à ce qu'on appelle le français langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002) en France.

Au même moment, les didacticiens italiens commencent à s'intéresser davantage aux ENA et aux différents types de dispositifs d'enseignement de l'italien L2 (inclusif et exclusif entre autres) (Favaro, 2001 ; Pugliese, 2001 ; Caon & D'Annunzio, 2003). Ainsi, Rosa Pugliese remarque que l'expression d'IL2 (it. *ital2*) est historiquement appliquée aux minorités ethniques et linguistiques présentes sur le territoire national (les Slovènes, les Albanais etc.) et elle spécifie que désormais, les situations d'enseignement-apprentissage sont :

Les classes multilingues, c'est-à-dire une classe où l'italien langue maternelle est enseigné en présence des élèves non-natifs (donc langue seconde pour ces derniers) ;

Le laboratoire didactique de l'italien L2 ;

Les classes d'italien langue seconde dans les contextes de bilinguisme social (régions de Alto Adige, Val d'Aoste) (Pugliese, 2003 : 31)¹¹⁷.

¹¹⁷ Notre traduction de la citation originale : “- la classe “multilingue”, cioè la classe di italino lingua materna con presenza di allievi non nativi”lingua seconda” per questi ultimi); - il laboratorio didattico di italiano L2 ; - le classi di italiano lingua seconda nei contesti di bilinguismo sociale (Alto Adige, Val d'Aosta)” (Pugliese, 2003 : 31).

Comme le FL2 en France, l'IL2 se réfère aux ENA. Graziella Favaro le désigne comme un champ pédagogique et didactique « de transition » entre les langues dans lesquelles les élèves ont été scolarisés auparavant et l'italien qu'ils rencontrent dans les écoles italiennes (Favaro, 2005 : 11-12)¹¹⁸. Pour elle, son enseignement « demande des approches diverses de celles prévues pour la langue maternelle (...) et des techniques didactiques propres à l'apprentissage de la langue étrangère » (Favaro, 2005 : 12)¹¹⁹. Néanmoins, la didacticienne souligne également que l'immersion rapide dans la langue, les sollicitations nouvelles ainsi que les implications psychologiques et identitaires sont plus profondes, c'est pourquoi il est nécessaire de les prendre en compte. Les besoins des ENA sont, d'une part, scolaires - continuer à apprendre dans la nouvelle langue et suivre les cours en disciplines diverses, et, d'autre part, ils sont communicatifs : « parler, jouer, échanger, se rencontrer, étudier avec les camarades italianophones » (Favaro, 2005 : 12). Comme pour le FL2, il s'agit bien de la fonction scolaire et sociale de l'IL2.

Finalement, en termes de formation, Paolo E. Balboni structure et clarifie les différences qui existent entre la conception de l'IL2 et l'ILE. Il clarifie ainsi les deux contextes d'enseignement de l'IL2 et ILE sur le plan didactique. Si ces différences sont désormais reconnues dans les textes officiels en France et en Italie, ils ne sont pas toujours sur le terrain de l'école. En Pologne la différence commence seulement à être faite dans les recherches en glottodidactique (cf. partie 4.4.4. de ce chapitre). Ainsi, nous présentons le tableau de Paolo E. Balboni (celui de 2014 et de 2015 rassemblés) adapté par nos soins pour les situations générales de l'enseignement-apprentissage de la L2 et de la LE (cf. annexe 8) pouvant servir pour la formation des enseignants.

4.3.4.2. Les orientations didactiques et la formation à l'IL2

Paolo E. Balboni (2009, 2010b) remarque que dans les années 80, les réflexions sur les modes opératoires pour l'enseignement-apprentissage de la L2 n'étaient pas nombreuses. Les enseignants expérimentaient, chacun dans sa classe, les méthodes efficaces lesquelles ont pu être définies comme « la voie italienne de l'enseignement de la L2 » (Balboni, 2010b : 3). Les premiers modèles didactiques pour l'enseignement de la L2 sont parues au début des années

¹¹⁸ Notre traduction de la citation originale : «L'italiano L2 è un campo pedagogico e didattico "di transizione" tra la prima lingua di scolarità (le numerose e diverse lingue, dal momento che in Italia sono presenti alunni appartenenti a ben 190 nazionalità) è l'italiano appreso e insegnato nelle classi come lingua materna» (Favaro, 2005 : 11-12).

¹¹⁹ Notre traduction de la citation originale : «L'insegnamento dell'italiano L2 richiede dunque una modalità e un approccio diversi da quelli previsti per l'insegnamento della lingua materna [...] e delle tecniche didattiche propri dell'apprendimento di una lingua straniera» (Favaro, 2005 : 12).

1990 (Mazzoleni & Pavesi, 1991 ; Balboni, 1993) et ont été suivis de deux ouvrages méthodologiques de Graziella Favaro (1997, 2000)¹²⁰.

Au début des années 2000, Fabio Caon et Sonia Rutka (2004) proposent une méthode particulière pour l'enseignement dans les laboratoires d'italien L2, basée sur les jeux ludiques et suivie d'une méthode issue de l'approche affective. Puis, apparaît une méthode basée sur l'approche interculturelle via le football, le sport étant emblématique en Italie (Caon & Ongini, 2008). Par ailleurs, plusieurs études de type recherche-action ont été menées pour servir la didactique réflexive sur l'IL2 (Jafrancesco, 2002 ; Desideri, 2006). En outre, le groupe d'étude de Bergamo (Bozzone Costa, Grassi et Valentitni, 2003) publie le volume qui traite de l'italien pour étudier à l'école plurilingue et donne plusieurs propositions concernant la compréhension, la simplification, la lisibilité des textes, la reformulation. Les travaux initiés à l'université Ca-Foscari de Venise (Caon & D'Annunzio, 2005 ; D'Annunzio & Della Puppa, 2005) donnent quelques lignes directrices pour étudier les textes disciplinaires en IL2.

Dans la lignée de ces travaux, Stefania Ferrari et Gabriele Pallotti (2005) plaident pour une simplification des consignes dans les disciplines scolaires. Pour ce faire, ils soulignent qu'il est nécessaire de se rendre compte des difficultés des textes scolaires (Ferrari & Pallotti, 2005 : 57 -58). Par ailleurs, en s'appuyant sur l'étude du chercheur canadien Jim Cummins (1979), les didacticiens italiens soulignent que l'interdépendance dans les apprentissages est possible à certaines conditions. Les enseignants doivent travailler la langue et jouer le rôle de médiateurs entre le texte et la leçon, tout en guidant les élèves dans leur parcours (Ferrari & Pallotti, 2005 : 50). Selon les auteurs, afin de former les apprenants autonomes dans les apprentissages, il est nécessaire de mettre en place les trois démarches suivantes :

- *Employer les textes simples à difficulté contrôlée ;*
- *Stimuler l'approche interactive aux textes ;*
- *Motiver les élèves à utiliser les textes (Ferrari & Pallotti, 2005 : 55)¹²¹.*

Rosa Calò (2015) voit l'IL2 comme une matière scolaire qui apparaît dans des activités linguistiques visant la réception, l'interaction, la production et la médiation. Cette dernière est comprise comme une activité de production s'appuyant sur la reformulation des contenus (par exemple à travers la traduction et l'interprétation). Cependant, la chercheuse remarque qu'un élève n'est pas conscient du rôle que joue la langue et les formes des discours demandés dans

¹²⁰ Favaro (1997), *Progetto di formazione linguistica in italiano seconda lingua* ; Favaro (2000) *Imparare l'italiano, imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*. Editeur : Guerini e Associati.

¹²¹ Notre traduction de la citation originale : "a) impiegare testi semplici a difficoltà controllata ; b) stimolare un approccio interattivo al testo ; c) motivare gli alunni all'uso dei testi" (Ferrari & Pallotti, 2005 : 55).

les apprentissages disciplinaires. Il rencontre ainsi des difficultés à reconnaître les significations du lexique commun, utilisé aussi dans le langage scientifique. Il peut ne pas comprendre qu'un énoncé puisse avoir des caractéristiques d'une définition (définir, classifier, comparer). Ou encore, il a du mal à participer aux interactions en classe sur le thème scientifique. Enfin, il ne sait pas toujours reformuler les informations traitées dans les textes (Calò, 2015 : 98-99). Par conséquent, il semblerait que la plus grande difficulté consiste à préparer les élèves à affronter la langue disciplinaire qui se caractérise par sa complexité langagière et ceci concerne tout élève, allophone ou non. Rosa Calò (2015) plaide de s'appuyer sur les travaux de chercheurs européens de ce domaine (Vollmer, 2009 ; Beacco *et al.*, 2011 ; Beacco *et al.*, 2016) qui proposent des exemples pour les caractéristiques du langage scolaire. Elle évoque également pour le transfert des compétences entre les disciplines, mentionnées déjà dans les dix thèses pour l'*Education linguistique et démocratique* du groupe GISCEL (1975)¹²².

Finalement, l'évolution des méthodologies en IL2 montre que plusieurs ressources didactiques et pédagogiques existent déjà. En effet, comme le remarque Paolo E. Balboni (2008), la réflexion sur l'enseignement d'IL2 a commencé par le travail des associations et les institutions locales qui cherchaient la réponse pour un meilleur accueil des apprenants migrants, telles que : Centro COME de Milan¹²³, DARI de Padoue¹²⁴ et COSPE de Florence¹²⁵. Le matériel didactique proposée sont des activités différenciées pour différentes disciplines scolaires et adaptées aux ENA.

Concernant la prise en compte de ces orientations didactiques par l'institution, les préoccupations ministérielles concernent principalement la socialisation et l'éducation interculturelle, sans faire le lien avec l'enseignement-apprentissage de l'IL2 (Balboni, 2010)¹²⁶. Par ailleurs, les contenus des formations nécessiteraient à être repensés car elles se focalisent sur les questions linguistiques comme la typologie, les caractéristiques morpho-syntaxiques et

¹²² Rosa Calò (2015) analyse aussi les indications du ministère de l'éducation italien de 2012¹²² concernant les compétences linguistiques liées aux apprentissages disciplinaires. La chercheuse note que les indications ministérielles montrent uniquement les objectifs généraux (lire, écrire, produire, communiquer, décrire, argumenter). Or, elles ne vont pas assez loin pour expliquer aux enseignants « *quel lexique, quelles structures, quelles opérations cognitives et linguistiques* » (2015 : 244) doivent être développés pour atteindre l'objectif demandé dans la discipline.

¹²³ <http://www.centrocome.it/>

¹²⁴ <http://www.ctspadova.it/>

¹²⁵ <https://www.cospe.org/chi-siamo/>

¹²⁶ Rappelons que les programmes officiels concernant l'IL2 n'existent pas (cf. chapitre 3). Par ailleurs, l'évaluation du niveau d'italien des ENA sous forme des certifications (selon le CECRL) n'est guère évoquée dans les lignes directrices ministérielles (MIUR, 2014). Pourtant, les didacticiens italiens se réfèrent au CECRL pour parler de l'évaluation en IL2 pour les ENA (Bosisio, 2005). Il existe aussi des modèles de certification d'italien pour étude (D'Annunzio & Luise, 2008; Mezzadri, 2008) et un dispositif pour évaluer les compétences des élèves ENA (Della Puppa, 2009). En France, l'évaluation du FL2 est indiquée par une recommandation ministérielle. Les ENA passent la certification du DELF (cf. chapitre 3).

le lien avec le lexique italien (Balboni, 2010), ce qui montre probablement l'impact des études en acquisition des L2 sur la glottodidactique italienne.

Par ailleurs, les enseignants ont aussi du mal à expliquer leurs pratiques didactiques auprès des ENA (Tomassetti, 2014). A ce propos, Rosa Calò (2015) mentionne la nécessité de former les enseignants des disciplines en méthodologie des L2, aux approches CLIL¹²⁷ (didactique intégrée des langues) pour différencier et varier les outils didactiques auprès des ENA. Selon elle, il y a urgence à réfléchir au transfert des connaissances entre l'italien et d'autres disciplines en mettant en place une plus grande collaboration entre les enseignants.

4.3.4.3. L'IL2 et les langues des élèves

Comme noté plus haut, la glottodidactique de l'IL2 s'est beaucoup intéressée aux recherches en acquisition des langues et surtout aux erreurs des apprenants d'IL2 en s'appuyant sur les études en typologie des langues. Ainsi, dans les années 2000, sort une série d'ouvrages concernant les élèves d'origine slave (Celentin & Cognigni, 2005), arabe (Della Puppa, 2006) et chinoise (D'Annunzio, 2009).

Du point de vue didactique, Fabio Caon (2005) remarque que l'enseignement dans une classe plurilingue est complexe car on a affaire à plusieurs alphabets, à différents savoirs et expériences, motivations, styles cognitifs et stratégies d'apprentissage ainsi qu'à différentes compétences linguistiques et relationnelles des ENA. Il les voit comme un enjeu pour l'innovation méthodologique et didactique et un nouveau champ de recherche en pédagogie et glottodidactique. En se référant aux travaux de Jim Cummins (1979, 1984) le chercheur italien rappelle que le temps d'acquisition d'une L2 est différent chez chaque élève et, qu'il peut dépendre de la distance entre la L1 et la L2, distance qui demande un plus grand effort cognitif (Caon, 2005). Par ailleurs, les chercheurs italiens (De Mauro, 1995 ; Torrens Guerrini, 2003 ; Scaglione, 2004 ; Arcangeli & Marcato, 2009) soulignent l'importance du maintien de la langue maternelle pour la construction identitaire des personnes, non seulement d'un point de vue cognitif mais aussi, d'un point de vue psychologique. Aujourd'hui, les lignes directrices ministérielles et les recommandations en didactique d'IL2 valorisent la construction des compétences plurilingues et interculturelles des ENA.

Les pratiques didactiques relevées auprès des ENA s'appuient sur les méthodes de CLIL (Caon, 2005), dans lequel l'enseignement d'IL2 se fait notamment dans plusieurs disciplines scolaires (Di Sabato & Cordisco, 2000 ; Luise, 2006). En effet, cet intérêt de l'école italienne

¹²⁷ Ang. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), Fr. Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE).

pour les langues et les dialectes s'est fait principalement grâce à la publication de *Dieci Tesi per l'Education linguistica democratica* (GISCEL, 1975). Celle-ci a mis en relief l'importance de la prise en compte des variétés linguistiques de l'Italie en éducation et a permis de « préserver le plurilinguisme traditionnel de la péninsule » (Vedovelli, 2014 : 73). L'expérience de Val d'Aoste analysée Marisa Cavalli (2005) indique que les langues de l'éducation sont toutes celles que les élèves connaissent et utilisent pour apprendre (cf. chapitre 5). Néanmoins, l'étude de Roberto Tomassetti (2014) souligne que les approches plurilingues et pluriculturelles sont encore très peu prises en compte dans les formations des enseignants de l'IL2. Le chercheur n'observe pas de retombées didactiques de la valorisation des langues en classe car les pratiques enseignantes semblent être superficielles, basées sur les aspects théoriques. Ce point est également à prendre en compte dans notre analyse des pratiques déclarées par les enseignants dans l'établissement italien.

4.4. L'enseignement-apprentissage du polonais

Afin de comprendre les situations d'enseignement-apprentissage du polonais langue seconde (désormais PL2), nous présenterons l'histoire et les objectifs visés pour la didactique du polonais langue maternelle (désormais PLM) et étrangère (désormais PLE). Rappelons, qu'en Pologne, la didactique des langues est nommée la glottodidactique (pl. « glottodydaktyka ») qui voit le jour dans les travaux de Franciszek Grucza (1974, 1976). Nous présentons d'abord des aspects linguistiques puis, sociolinguistique du polonais, fortement marquée par l'histoire de sa nation et enfin, nous évoquons l'évolution de la didactique du polonais langue étrangère qui actuellement concerne aussi les ENA arrivant dans les établissements scolaires polonais.

4.4.1. Le polonais - spécificités linguistiques et sociolinguistiques

Le polonais (pl. polski) appartient à la famille des langues slaves occidentales. Il est la deuxième langue slave la plus parlée après le russe et devant l'ukrainien. Dès le XI^{ème} siècle, le polonais se distingue des autres langues slaves (celles du Sud et orientales) par le choix d'utilisation de l'alphabet latin, dicté par son appartenance à l'Eglise catholique de Rome. Durant les XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles, le polonais est une langue d'élite dans la Royaume polono-ukrainien multilingue et multiculturel. Dès la fin du XVIII^{ème} siècle, il n'est plus une langue officielle car la Pologne est sous l'occupation autrichienne, prussienne et russe. C'est à

ce moment-là et pendant tout le XIX^{ème} siècle que la population polonaise s'est senti menacée et, comme remarque Greta Komur-Thillo (2010a : 77), en ces moments particuliers « la langue acquiert une position culminante. Elle devient le lien entre la culture, le vécu et le mode de pensée d'un certain nombre de personnes ».

Le polonais redevient langue officielle, après la première Guerre Mondiale en 1919. Les premières écoles polonaises ont vu le jour dans les années 1920, la langue et la littérature polonaises ont enfin pu être enseignées légalement.

La 2^{ème} Guerre Mondiale a eu comme conséquence une disparition importante des différentes ethnies et les cinquante ans du régime communiste a uniformisé le pays du point de vue culturel et linguistique. Pendant cette période, les différentes langues régionales étaient interdites. Aujourd'hui, la Pologne peut être considérée comme un pays le plus monolingue comparé à la France et à l'Italie. En effet, les variations du polonais dans les différentes régions sont minimales (Lenart, 2016)¹²⁸ et difficilement audibles et reconnaissables pour les locuteurs non-natifs et même certains natifs.

4.4.1.1. Quelques caractéristiques grammaticales

Au niveau grammatical, la langue polonaise se caractérise par la flexion du nom et du verbe. Les déclinaisons du nom comportent sept cas : nominatif, génitif, datif, accusatif, vocatif, instrumental et locatif. On distingue aussi cinq genres : le masculin personnel, animé, inanimé, le féminin et le neutre, ainsi que deux nombres : singulier et pluriel. A la fois les déclinaisons et les genres constituent une difficulté majeure pour les apprenants étrangers. Pour les élèves parlant les langues slaves, ce sont plutôt les faux-amis qui peuvent leur poser des problèmes en apprentissage du polonais.

Concernant la conjugaison des verbes au passé, le polonais compte cinq groupes distincts. Les pronoms personnels sont omis car ils sont marqués par la terminaison du verbe conjugué, autrement, ils servent à marquer l'emphase. Le verbe marque le nombre, la personne, mais également le genre. Ainsi, les terminaisons du verbe au féminin sont marquées par la lettre « a », contrairement au masculin qui omet le « a » final. Par exemple :

Filip pojechał- do Rouen. vs Maja pojechała do Rouen.

(Traduction : *Filip est allé à Rouen.* vs *Maja est allée à Rouen.*)

Par ailleurs, en polonais il existe trois temps verbaux : le passé, le présent et le futur, ainsi que les modes (conditionnel, impératif). Cependant, pour marquer les faits accomplis et

¹²⁸ Il s'agit d'une fiche préparée publiée sur le site de Langues et Grammaires en Ile de France : https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/POLONAIS_24_06_19_A4.pdf

inaccomplis, le polonais utilise l'aspect perfectif et imperfectif. Le perfectif se crée par l'ajout des préfixes dans tous les temps verbaux par ex. przy+jechał (il est arrivé). L'imperfectif marque les situations habituelles ou futures par ex. jechał (il allait).

En outre, plusieurs ordres des constituants de la phrase sont possibles. Le plus courant à l'écrit est celui de SUJET + VERBE + COMPLEMENT. D'autres comme :

COMPLEMENT + VERBE + SUJET,

ou VERBE + COMPLEMENT,

ou SUJET + COMPLEMENT + VERBE, sont très courants et grammaticalement correctes. Ces changements sont possibles grâce à la flexion des noms et des verbes. Enfin, l'ordre inversé peut exprimer différents effets : prosodiques, énonciatifs, contrastifs et expressifs.

4.4.1.2. Le système phonétique du polonais

Le système graphique et phonétique de la langue polonaise comprend 35 consonnes et 8 voyelles (6 orales et 2 nasales) : /a/, /ɛ/, /i/, /ɔ/, /u/, /ɨ/, /ɔ̃/, /ɛ̃/. Quant aux consonnes, on distingue plusieurs affriquées, qui sont parfois des digrammes, dz, dź, dż, cz, et des alvéolo-palatales, qui sont marquées par un accent aigu ou suivi par la lettre i comme ć, ci, ś, si. Elles sont souvent appelées des consonnes « douces » ou encore « molles ». On distingue encore quelques palatales, qui varient selon le dialecte, écrit comme h/ch : /χ/. Les digrammes et les consonnes douces ou molles constituent des paires minimales, plutôt difficiles à distinguer pour les apprenants du polonais, c'est pourquoi le système phonétique polonais est souvent considéré comme imprononçable.

Quant au système orthographique, il est plutôt transparent, à l'exception de quelques homophones : rz et ź (prononcé comme /z/), h et ch (prononcé comme /χ/) ; et u et ó (prononcé comme /u/).

4.4.2. Polonais langue nationale

Le polonais langue maternelle (pl. polski język macierzysty, désormais PLM) n'est pas une appellation courante dans les recherches polonaises en didactique ou en acquisition. La tendance est de parler de la langue nationale (pl. język ojczysty). Le mot « ojczysty » vient du nom polonais « ojczyzna » c'est-à-dire *la patrie* et celui-ci du mot « ojciec » - le *père*. L'appellation a été donnée par le précurseur de la sociolinguistique polonaise Jan Niecisław

Baudouin de Courtenay dans l'article « *Respectons la langue nationale* » (1906)¹²⁹ ; elle correspond à l'idée d'unification nationale par une seule langue, promue dans d'autres pays européens. En effet, au début du XX^{ème} siècle, cette idéologie donnait l'espoir au peuple polonais de combattre leurs ennemis et gagner l'indépendance du pays. Pendant 123 ans d'occupation, la littérature polonaise était écrite, publiée et lue en cachette, ce qui a eu un impact sur les programmes scolaires de la langue polonaise. Après l'ouverture des écoles polonaises en 1920, ces programmes étaient centrés sur l'analyse des textes littéraires, souvent patriotiques à tous les niveaux scolaires. A la suite de la 2^{ème} Guerre Mondiale, durant presque 50 ans de régime communiste en Pologne, certains textes ont été censurés, d'autres étaient interprétés d'une manière dictée par l'état. L'importance de l'étude de la littérature polonaise et de ses thématiques très présentes comme celle de la bataille pour l'indépendance et le martyre du peuple polonais, reflètent à quel point, elle a pour vocation de mettre en valeur la nation polonaise. Cela explique aussi l'appellation de *langue nationale* dont Ewa Lipińska (2006) donne la définition suivante :

*La langue nationale est la première langue de connaissance et d'expérience (d'expérimentation) d'un être humain, langue dans laquelle il communique avec son entourage. Elle a une importance majeure dans la connaissance du monde et dans la formation des structures / traits personnels. De ce fait, l'homme s'identifie avec elle, et dans la vie adulte c'est la langue dans laquelle il pense, il rêve, il compte et il prie (Lipińska & Seretny, 2006 : 22)*¹³⁰.

Cette définition correspond à celle de la langue maternelle ou première que nous avons vu dans les études internationales. Katarzyna Włodarska (2013) admet que la « langue première » est une dénomination plus neutre, mais malgré ce constat, elle ne l'utilise pas. Selon Ewa Lipińska et Anna Seretny la langue maternelle apparaît supérieure à la langue nationale. Par ailleurs, Magdalena Olpińska-Szkiełko (2013), souligne qu'il ne s'agit pas automatiquement de la langue de la mère mais, par exemple d'une langue d'un groupe social, dans laquelle un enfant est élevé et laquelle durant son développement devient une langue dominante. Ainsi, certains chercheurs polonais utilisent l'appellation « langue nationale » comme synonyme de « langue première » ou « langue dominante » ou encore « langue plus forte » (Łączek, 2018).

¹²⁹ J. Baudouin de Courtenay (1906), „Szanujmy język ojczysty”, *Kraj*. p.11.

¹³⁰ Notre traduction de la citation originale : „Język ojczysty jest pierwszym poznawanym i 'doświadczanym' (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym się porozumiewa z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że człowiek się z nim utożsamia, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy i modli się” (Lipińska, 2006 : 22).

Concernant l'enseignement du PLM, le linguiste Tadeusz Zgółka (2017) remarque que les études de la langue à l'école ou de la linguistique polonaise dans le cursus supérieur sont rares. Cette tendance perdure et est encore visible dans les programmes des formations initiales des futurs enseignants de langue polonaise ce qui exerce une influence majeure sur leurs pratiques en classe. Cependant, ce manque n'empêche pas le fait que plusieurs spécialistes depuis XIX^{ème} siècle défendent et cultivent la norme de la langue polonaise. Ceci a d'ailleurs fait émerger le concept de la « culture de la langue » (pl. kultura języka), qui renvoie à l'acquisition du niveau littéraire d'expression écrite et orale pure, sans erreur de la langue. Ainsi, l'expression « avoir la culture de la langue » est devenue courante pour parler de l'utilisation du polonais, elle montre le côté élitiste du langage oral et écrit qui est socialement et implicitement valorisé. Et bien que les enseignants aient recours au polonais littéraire et scientifique qui diffèrent du polonais standard, ils n'enseignent pas forcément les frontières entre le polonais familier, vulgaire ou courant (Zgółka, 2017). Par conséquent, Tadeusz Zgółka (2017) postule pour que les élèves polonais apprennent à distinguer les différents registres de la langue polonaise, comme ils sont déjà habitués à le faire en langues étrangères apprises à l'école. Pour ce faire, il propose de s'appuyer sur le CECRL (CoE, 2001) qui définit, entre autres, le plus haut niveau d'apprentissage des langues appelé C2, lequel est identique avec celui d'un locuteur natif. En outre, le CECRL permet aussi d'évaluer d'autres aspects : linguistiques, pragmatiques, communicatifs et rhétoriques qui pourraient servir à la didactique du PLM (Zgółka, 2017). L'auteur fait les mêmes remarques sur l'enseignement de la rhétorique et de différents genres discursifs écrits, et surtout argumentatif. Ils sont encore très peu pratiqués en didactique de l'écrit à l'école polonaise, contrairement à la didactique d'autres langues en Europe. Autrement dit, il s'agit de méthodes cartésiennes d'écriture qui sont enseignées à l'école française, mais absentes dans les systèmes éducatifs polonais¹³¹.

Tout en respectant certaines valeurs données à l'appellation « polonais langue nationale », nous considérons que celle-ci ne correspond pas à la réalité des situations des personnes entrant au contact avec cette langue dans les premiers instants de leur vie. L'idée de la langue nationale renvoie à l'idée d'une langue-une nation qui, certes, a permis d'unir linguistiquement les Polonais, mais qui a aussi contribué à atténuer l'importance d'autres langues et dialectes parlés en Pologne. Cependant, cette volonté de préservation de la langue

¹³¹ A ce propos, il est important de noter qu'à tous les niveaux éducatifs en Pologne, on propose les évaluations des compétences à l'écrit et à l'oral et ceci dans toutes les disciplines (contrôles continues et les examens finaux). L'oral existe depuis plusieurs décennies aux épreuves de baccalauréat mais aussi à l'université. De ce fait, il est autant valorisé qu'à l'école italienne et davantage qu'en France.

polonaise a très vite permis d'ouvrir la voie pour la promotion de la langue polonaise notamment dans les ex-bloc soviétique. Par conséquent, apparaissent les recherches en didactique du polonais langue étrangère

4.4.3. Polonais langue étrangère

Dans le premier ouvrage consacré à la méthodologie de l'enseignement du polonais langue étrangère (désormais PLE) Jan Lewandowski (1980) remarque que l'histoire de la discipline commence avec la parution de la première grammaire de la langue polonaise, de Piotr Statorius-Stojenski en 1568. Entre XVIème et XVIIIème siècle, dans le Royaume de la Pologne multilingue et multiethnique, les habitants s'approprièrent la langue polonaise qui jouait un rôle de la langue étatique, administratif (Tazbir, 2011), autrement dit le rôle de langue véhiculaire dans le pays allant de la mer Baltique jusqu'aux Carpates¹³². L'enseignement du polonais langue étrangère a émergé dans les régions du Nord de la Pologne entre la Prusse de l'Est et de l'Ouest, où dominait la langue allemande (Lewandowski, 1980)¹³³.

Après la 2^{ème} Guerre Mondiale, on enseigne le polonais auprès des personnes rapatriées vers la Pologne. Puis, dans les années 1950, les conventions internationales permettent d'accueillir des étudiants étrangers dans les universités polonaises. Il s'agissait surtout d'étudiants venant des différents régimes communistes (coréens, vietnamiens, allemands et hongrois) qui, avant de commencer leurs études en Pologne, suivaient des cours intensifs de langue polonaise à leur arrivée (Lewandowski, 1980).

Dans son ouvrage, Jan Lewandowski (1980, mentionné plus haut) recueille tous les travaux en didactique du PLE publiés entre 1965 et 1980. Ces travaux documentent les pratiques didactiques qui concernent les étudiants étrangers en Pologne et les personnes s'inscrivant en cours de polonais à l'étranger. Les aspects traités concernaient la prononciation, la grammaire et des méthodes émergentes, ainsi que le lexique de base (équivalent de français fondamental dans les années 1950 en France).

¹³² Janusz Tazbir rappelle également les calculs de Tadeusz Łepkowski (1967) estimant qu'en 1870, seulement 30 à 35 % de la population polonaise se considérait comme Polonais à part entière, d'autres personnes parlant le polonais revendiquaient leurs appartenances ethniques.

¹³³ D'après Regina Jefimow, (1970), le lectorat de polonais dans les écoles des moines a vu l'apparition de cinq grammaires polonaises, six livres de lecture et quatre dictionnaires. A l'époque, il existait aussi le programme triennal de l'enseignement du polonais auprès des officiers et des médecins de l'armée prussienne. Ainsi, au XIXe siècle, le polonais était enseigné dans cinq écoles supérieures de Berlin dans l'objectif de faciliter la communication avec les peuples polonais sous l'occupation de la Prusse.

Certains s'interrogent aussi sur l'enseignement des aspects culturels en cours de langue (Hrycyk, 1980)¹³⁴.

Dans les années 2000, avec l'entrée de la Pologne dans l'Union européenne, les universités polonaises accueillent de plus en plus d'étudiants en mobilité. De plus, l'arrivée des entreprises internationales fait venir des travailleurs expatriés. L'intérêt pour l'apprentissage du polonais s'accroît et les travaux en didactique du PLE émergent rapidement. En 2005, Anna Seretny et Ewa Lipińska publie *ABC de la méthodologie du polonais langue étrangère*¹³⁵. En s'appuyant sur les travaux en glottodidactique, les auteures traitent des sujets concernant l'enseignement de la grammaire, de l'intonation, de la prononciation, du lexique, de l'évaluation selon le CECRL, des outils didactiques existants et des quatre compétences langagières.

Władysław Miodunka (2006) essaie de définir la discipline de la didactique du PLE dans la lignée des travaux européens en didactique des langues. Les auteurs polonais s'inspirent de la didactique du FLE, didactique de l'anglais langue étrangère (ang. *English as a Foreign Language : EFL*) ou de l'allemand pour transposer les méthodes pour le polonais langue étrangère. Par ailleurs, on consacre une place importante aux recherches en psycholinguistique (notamment à l'apprentissage en autonomie) et en acquisition des L2 en lien avec le PLE (P. E. Gębal, 2008). Enfin, Władysław Miodunka (2004) s'appuie sur les travaux du Conseil de l'Europe pour évoquer aussi la part de la culture et de l'interculturel dans l'apprentissage des langues étrangères.

Comme nous pouvons le constater, depuis les années 2000, les travaux en didactique du PLE vivent leur période de renaissance après les années 1970 et 1980 très propices pour cette discipline et les années 1990 où cette discipline était pratiquement endormie. Néanmoins, il semblerait que les anciennes politiques communistes de la fermeture de la Pologne à la construction d'une société multiculturelle et au multilingue impactent fortement la perception des immigrées qui s'installent récemment en Pologne et pour qui la langue polonaise devient la

¹³⁴ L'article de Krystyna Hrycyk (1980) montre comment enseigner les aspects culturels auprès des étudiants hongrois en Hongrie. L'auteure souligne le lien étroit entre la langue et la culture et l'importance de l'ouverture de l'enseignant vis-à-vis de la culture de ses apprenants. Ouverture permettant d'avoir une posture traitant des langues d'une manière égale. Lectrice à l'université de Debrecen (Hongrie), Hrycyk opte donc pour les méthodes comparatives d'enseignement, basées sur les tâches réelles que les étudiants devaient effectuer : l'organisation d'un voyage court à Wrocław en s'appuyant sur le flyer d'information en polonais, le travail sur les recettes de cuisine et la comparaison avec les repas hongrois, la comparaison des traductions des textes des auteurs polonais et hongrois, la création d'un dictionnaire des mots polonais issus des dialectes, des différents registres. La méthode de Hrycyk devait être authentique et proche de la réalité, elle constitue aussi une méthode innovante à l'époque où les approches communicatives et actionnelles n'ont pas été connues et où la langue enseignée était normative.

¹³⁵ Titre original : Lipińska E. & Seretny A. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Krakow : Universitas.

L2. Sur le terrain, on appelle ces personnes les étrangers et on n’imagine pas qu’ils voudront vivre définitivement en Pologne. Les politiques populistes et les textes officiels prônent aussi cette perspective (Łodziński, 2017)¹³⁶. En conséquence, même la glottodidactique polonaise tarde à aller au-delà de la réflexion sur le PLE et commence seulement depuis peu à réfléchir aux fonctions du polonais comme langue seconde, notamment pour les ENA de plus en plus nombreux dans les classes polonaises.

4.4.4. Polonais langue seconde

Le polonais langue seconde (pl. język polski jako drugi – JPJ2, désormais PL2) est une appellation qui a tout d’abord été utilisée pour désigner l’ordre chronologique de l’acquisition des langues (Arabski, 1985). La glottodidactique polonaise parle du PL2 depuis seulement quelques années. Le statut de l’enseignant du PL2 n’est pas reconnu dans les circulaires ministérielles, tout comme la dénomination « polonais langue seconde » qui est sous l’ombre de celle utilisée aussi dans le langage courant à l’école à savoir « polonais langue étrangère » (pl. *polski jako język obcy* – JPJO), (Gębal & Majcher-Lęgawiec, 2016).

4.4.4.1. La définition de PL2

Dans les travaux didactiques, la question de la L2 apparaît pour la première fois en 2003 dans le titre de l’ouvrage de Ewa Lipińska¹³⁷ mais, il s’agit plutôt de l’acquisition des langues en contexte bilingue. Alors, la définition du PL2 est proposée pour la première fois par Władysław Miodunka en 2010 et elle correspond à celles que l’on retrouve chez les didacticiens français (Cuq & Gruca, 2002) et anglo-saxons (Crystal, 1989; Johnson & Johnson, 1998) :

la terminologie de l’enseignement de la langue polonaise comme seconde sera utilisée en référence avec l’enseignement de la langue polonaise en Pologne aux enfants immigrés et réfugiés politiques, ainsi que les enfants appartenant aux

¹³⁶ Le sociologue polonais Sławomir Łodziński (2017) analyse l’opinion des Polonais sur les réfugiés durant la période entre mai 2015 et mai 2017 et son impact sur l’aide qui pourrait leur être offerte par les Polonais. Il remarque que l’opinion publique sur les musulmans se dégrade fortement à la suite du discours antimigrant du nouveau gouvernement populiste polonais (élu en 2015). Or il note que les représentations concernant les immigrés venant de pays slaves ne changent pas et que les Polonais se sentent toujours prêts à accueillir les Ukrainiens au cas de conflit politique.

¹³⁷ Traduction des titres de Ewa Lipińska (2003) : *Langue nationale, langue étrangère, langue seconde. L’introduction aux études sur le bilinguisme* (pl. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*). Plus tard, chez Agnieszka Rabiej et Agata Fuks (2009) : *J’aime le polonais ! Le Manuel pour le polonais comme langue seconde pour les enfants* (pl. *Lubię polski! Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*).

*minorités nationales/ ethniques, utilisant dans l'environnement familial une autre langue que le polonais (Miodunka, 2010 : 240)*¹³⁸.

En outre, Władysław Miodunka (2010) évoque l'enseignement du PL2 dans le cas des enfants et adolescents d'origine polonaise, apprenant cette langue dans d'autres pays que la Pologne¹³⁹. Or il existe plusieurs débats sur les définitions dans les travaux des didacticiens polonais. Par exemple, Jadwiga Cieszyńska (2006) postule que la langue allemande apprise par les élèves polonais vivant en Autriche est « une langue fonctionnellement première, dans laquelle l'enfant acquiert le savoir sur le monde »¹⁴⁰. Plus récemment, Marcin Łączek estime que « pour les élèves polonais scolarisés dans les écoles anglaises, la langue anglaise est une langue fonctionnellement première, alors que la langue polonaise est une langue nationale seconde (...) » (2018 : 78)¹⁴¹. Cependant, dans les travaux de Dorota Czykwin et Elżbieta Misiejuk (2002) l'appellation « *langue nationale comme seconde* » a été utilisée dans le contexte de l'apprentissage de la langue ukrainienne par les Ukrainiens en Pologne.

Les débats sur la définition montrent que la L2 peut avoir différents rôles et un poids différent selon les situations et les individus. L'acquisition d'une L2 peut donc se placer sur une sorte de continuum selon ses fonctions dans la vie de chacun. Przemysław E. Gębal et Urszula Majcher-Lęgowiec (2016) proposent de parler de trois cas différents :

- Le polonais langue étrangère (pl. język polski jako obcy) : pour les apprenants à l'étranger ou ceux ne planifiant pas un long séjour en Pologne ; le but étant d'acquérir une compétence communicative et une compétence interculturelle ;

¹³⁸ Notre traduction de la citation originale : „nauczanie polszczyzny jako języka drugiego będzie używany [...] w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego” (Miodunka, 2010 : 240).

¹³⁹ Comme le remarque Anna Szybura (2016), les travaux des chercheuses Ewa Lipińska et Anna Seretny (2013) auprès des descendants de Polonais aux Etats-Unis leur permettent de voir une différence entre le polonais des personnes immigrées l'utilisant au quotidien en Pologne et, le polonais utilisé par les émigrés polonais à Chicago. Dans ce dernier cas, elles proposent de parler d'une langue héritée. La langue seconde est pour elles « une langue non-maternelle des apprenants, ayant le statut légal (officiel) dans le pays dans lequel ils l'apprennent » (Lipińska & Seretny, 2013 : 26). Ainsi, cette langue sert de langue de communication quotidienne mais aussi d'une langue de scolarisation. Selon les chercheuses, pour les enfants d'origine polonaise aux Etats-Unis, la L2 sera la langue anglaise, et la langue héritée est la langue polonaise.

¹⁴⁰ Notre traduction de la citation originale : „Język niemiecki [L2] staje się językiem funkcjonalnie pierwszym, kodem, w którym zdobywana jest wiedza o świecie” (Cieszyńska, 2006 : 149).

¹⁴¹ Notre traduction de la citation originale : Zgodnie z powyższą definicją dla polskich dzieci, które uczęszczają do angielskich szkół, angielski jest językiem funkcjonalnie pierwszym, podczas gdy polski jest językiem ojczystym jako drugim (dalej: JOJD), a francuski czy hiszpański – językami obcymi” (Łączek, 2018 : 78).

- Le polonais langue héritée (pl. język polski odziedziczony)¹⁴² ;
- Le polonaise langue seconde (pl. język polski jako drugi) : apprenants migrants enfants et adultes, vivant en Pologne, le but étant le travail, l'éducation, la vie quotidienne, menant jusqu'à l'acculturation et l'inclusion de ce public.

Anna Seretny et Ewa Lipińska remarquent aussi que « la langue d'accueil reprend les fonctions de la langue première et notamment celle de la langue de scolarisation (d'éducation) » (2013 : 3)¹⁴³ des élèves immigrés. Plus récemment, Anna Szybura (2016) reprend cette idée. En effet, la chercheuse remarque que deux tiers d'élèves ne maîtrisent pas le polonais à leur arrivée à l'école. Elle rappelle l'étude de Halina Grzymała-Moszczyńska *et al.*, (2016) qui note des lacunes concernant le vocabulaire disciplinaire et celui concernant le discours scolaire. Ainsi, en s'inspirant des travaux français sur le FLS (Cuq & Gruca, 2002) et FLSco (Verdelhan-Bourgade, 2002), Anna Szybura (2016 : 100) propose d'introduire dans la glottodidactique polonaise, le terme « polonais, langue d'éducation scolaire » (pl. *polski język edukacji szkolnej* – *PJES*) qui correspondrait plutôt au FLSco, auquel elle attribue trois fonctions :

1. Langue d'une discipline scolaire permettant entre autres le bon fonctionnement et la communication à l'école ;

2. Langue comme médium permettant l'acquisition des savoirs disciplinaires par exemple grâce au vocabulaire spécialisé qui devrait être travaillé en concertation de tous les enseignants et spécialistes en glottodidactique ;

3. Langue comme outil de réalisation de soi donc du développement individuel et social qui ne peut se faire sans connaissance de la langue (Szybura, 2016 : 100).

Pourtant le dernier point mentionné par la chercheuse n'a pas de lien direct avec la dénomination « polonais langue d'éducation scolaire » puisqu'il ne s'agit pas de fonction de la langue aidant à la réussite scolaire. Les fonctions se référant à la construction de soi évoquées dans le point 3 rejoignent plutôt celles vues en FL2 et non pas en FLSco.

Paweł Gębal et Urszula Majcher-Lęgawiec concluent que ces débats dévoilent « le chaos terminologique » (2016 : 195), ce qui ne favorise pas l'institutionnalisation du polonais L2 et la nouvelle profession qui en découle, celle de l'enseignant de PL2.

¹⁴² Certains chercheurs en didactique des langues parlent de la langue héritée « język odziedziczony » (JO) synonyme de la langue nationale comme seconde « język ojczysty jako drugi » (JOJ2), ce qui peut s'approcher des situations des enfants d'origine polonaise parlant cette langue et parfois étant scolarisés dans cette langue mais vivant en dehors de la Pologne (Lipińska & Seretny, 2013). Or, selon la signification du mot « nationale » présentée ci-dessus, il serait important de poser la question du point de vue sociolinguistique, à savoir, si les locuteurs en question considèrent la Pologne comme sa nation et si effectivement, ils hiérarchisent la langue polonaise comme la seconde langue nationale dans leur propre répertoire verbal.

¹⁴³ Traduit par nos soins : „Funkcję języka pierwszego przejmuję język kraju osiedlenia, będąc zazwyczaj językiem szkolnym (edukacyjnym)” (Lipińska & Seretny, 2013 : 3).

4.4.4.2. Les orientations didactiques

Malgré le manque de programmes officiels, plusieurs recommandations concernant l'enseignement-apprentissage auprès des ENA sont proposées par les didacticiens dans deux ouvrages, le premier intitulé *Différent à l'école polonaise : le guide pour les enseignants travaillant avec les élèves étrangers* (Bernacka-Langier, Janik-Płocińska *et al.*, 2010)¹⁴⁴, le deuxième : *Vers l'école multiculturelle en Pologne* est une proposition des programmes pour les cycles 1, 2 et 3¹⁴⁵ (Bernacka-Langier, Brzezicka *et al.*, 2010). Les deux publications ont été éditées par la ville de Varsovie qui s'intéresse aux ENA étant donné les flux importants des immigrés depuis les années 2000. Ses auteurs s'y réfèrent au CECRL (2001), aux recherches menées par les didacticiens auprès des apprenants du PL2, mais aussi aux expériences didactiques issues de l'échange Comenius entre les écoles de Cardiff (Pays de Galles) et Varsovie. Ils proposent ainsi les programmes pour l'enseignement des ENA (Bernacka-Langier *et al.*, 2010) qui s'appuient sur les nouveaux curricula et sur les socles de compétences proposées par le ministère d'éducation polonais (2009). Ils soulignent aussi l'importance de l'éducation interculturelle qui pourrait s'enrichir de la présence des élèves pluriculturels dans les classes (Bernacka-Langier *et al.*, 2010) mais qui, jusqu'à lors est peu mentionnée par les recommandations ministérielles. Ainsi, les auteurs postulent de compléter le socle en y inscrivant le programme de PL2 qu'ils proposent et dont les quatre principaux objectifs sont :

préparer des élèves étrangers à poursuivre la scolarisation à l'école polonaise ;

préparer des élèves à fonctionner dans la réalité culturelle polonaise ;

poursuivre le développement linguistique des élèves étrangers dans leurs langues d'origine ;

*atteindre la compétence communicative en polonais langue seconde au niveau proche de A2, défini par le CECRL (Bernacka-Langier *et al.*, 2010 : 32).*

Aussi, on ajoute que leurs propositions sont conformes aux objectifs des programmes de l'enseignement des langues vivantes concernant la connaissance des outils linguistiques (lexicaux, grammaticaux, orthographiques et phonétiques), la compréhension orale, la production orale, l'interaction dans une conversation, la reformulation. Notons également que les compétences lexicales, grammaticales et socioculturelles définies dans les deux ouvrages se

¹⁴⁴ *Inny w polskiej szkole : poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. 2010. Bernacka-Langier, Anna, Barbara Janik-Płocińska, Agnieszka Kosowicz, Ewa Pawlic-Rafałowska, Marta Piegat-Kaczmarzyk, Gawęł Walczak, Zuzanna Rejmer, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, et Małgorzata Zasuńska.

¹⁴⁵ *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego dla I, II, III etapu kształcenia*. 2010. Anna Bernacka-Langier, Elżbieta Brzezicka, Stenia Doroszk, Przemysław Gębał, Barbara Janik-Płocińska, Agnieszka Marcinkiewicz, Ewa Pawlic-Rafałowska, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska/

réfèrent aux différentes disciplines scolaires. Pour finir, les auteurs préconisent que les enseignants soient qualifiés et formés en didactique du PL2 et, lorsqu'il n'y en a pas dans l'établissement, on suggère que le cours de PL2 soit donné par un enseignant de langue vivante étrangère et non par un enseignant de PLM car la didactique de celle-ci est différente. On suggère également une approche par projets, une didactique plurilingue et interculturelle, ainsi qu'un apprentissage à l'aide des outils NTIC (ang. Computer-Assisted Language Learning : CALL). Et enfin, on recommande une aide didactique pour les ENA avec les besoins éducatifs particuliers.

D'autres travaux en glottodidactique polonaise mettent l'accent sur la place des textes littéraires dans l'enseignement du polonais aux apprenants étrangers (Achtelik, 2004; Cyzman, 2011; Dunin-Dudkowska & Trębska-Kerntopf, 1998; Hejda, 2015; Seretny, 2006; Wojenka, 2008). Certains les considèrent comme une voie permettant l'entrée dans la culture du pays d'accueil, l'approfondissement des compétences linguistiques et le contact avec la langue authentique (Seretny, 2006 ; Wojenka, 2008) et rappellent que ces textes littéraires apparaissent aussi à l'examen de certification en polonais au niveau intermédiaire et avancé (Cyzman, 2011). Bien que d'autres restent sceptiques car trouvent que les textes littéraires sont trop poétiques, remplis de métaphores et ainsi sont difficiles à comprendre par un public étranger (Achtelik, 2004, entre autres).

4.4.4.3. PL2 et les langues des élèves

Dans la proposition de programme pour le polonais L2 de Bernacka-Langier *et al.* (2010), l'objectif primordial dans le contexte d'enseignement-apprentissage aux ENA est la promotion du plurilinguisme et de la pluralité culturelle en lien avec les voies promues *dans* les recommandations européennes. Les auteurs soulignent l'importance du droit pour tous de s'exprimer dans sa L1 et du développement du bi-plurilinguisme non seulement chez les élèves favorisés concernés par le bilinguisme, mais aussi chez ceux issus de l'immigration, venant parfois des milieux défavorisés. Ainsi, les auteurs soulignent que l'intégration sociale des immigrés et la promotion de tout type de plurilinguisme devraient être la priorité de chaque système scolaire. De plus, on suggère la transmission des savoirs culturels, historiques, géographiques et disciplinaires basée sur les méthodes CLIL/EMILE, ainsi que sur l'éducation interculturelle (Bernacka-Langier *et al.*, 2010).

Enfin, les travaux en glottodidactique polonaise s'intéressent aussi au plurilinguisme des apprenants d'une troisième langue 3 ou 4, par exemple ceux qui apprennent une langue vivante

après la langue anglaise (qui chronologiquement est souvent la L2) (Gębal, 2008 ; Kucharczyk, 2018).

4.5. La comparaison des spécificités didactiques des trois contextes

En expliquant l'évolution des didactiques du français, de l'italien et du polonais, nous avons pu observer certaines problématiques communes et des différences liées aux idéologies concernant les langues. Dans cette partie, nous tenterons de comparer les histoires linguistiques, sociolinguistiques et didactiques de trois langues concernées. Cette comparaison doit aider à comprendre les orientations didactiques qui s'opèrent dans les trois systèmes scolaires. Certaines préoccupations de ces didactiques sont communes. La première est celle de la maîtrise de la langue du pays car la question de la langue est un « lieu » de l'identité nationale et de l'unification des pays. De ce fait, l'enseignement de la L2 marqué par les différentes histoires nationales doit être contextualisé. La deuxième préoccupation montre des traces de différentes dynamiques des didactiques de la LM, LE et L2 dans les logiques de formation pour les enseignants ce qui, en conséquence, peut impacter sur leurs pratiques en classe.

4.5.1. Des approches monolingues vers les approches plurilingues

Concernant les différences majeures de l'évolution de l'enseignement des langues dans ces trois contextes, nous constatons tout d'abord une longue histoire monolingue de la France. Les didacticiens français sont d'accord sur le fait que la maîtrise de la langue française exerce un « pouvoir symbolique » (Bourdieu, 1977) puisqu'elle devient le seul levier pour la réussite scolaire des élèves (Vigner, 2001 ; Goigoux & Bautier, 2004, entre autres). Le monolinguisme à la française est donc un phénomène culturel et intellectuel basé principalement sur la valorisation des compétences écrites.

En Italie, après la 2^{ème} Guerre Mondiale, émerge l'effort vers une forme de monolinguisme. Cependant, existe aussi une réalité dialectale forte, le plurilinguisme est donc culturel et pragmatique (GISCEL, 1975 ; Chini, 2004 ; Vedovelli, 2014 ; Fusco, 2017). C'est pour cette raison que l'uniformisation de la langue est vécue comme une opposition, alors qu'en France dès le début de l'école, on a éradiqué les différentes variantes du français, ainsi que les langues régionales.

En Pologne, la volonté de sauvegarder la langue polonaise pendant plus d'un siècle d'occupation du pays, puis, l'effacement des langues régionales pendant la période communiste

a forgé une représentation de la nation monolingue (Lisek, 2011), à tel point que les variations ne sont pas perçues dans la vie sociale, médiatique et d'autant moins dans l'enseignement de la langue polonaise à l'école. Certes, depuis les années 2000, grâce aux politiques de l'Union européenne, on assiste à une valorisation des langues régionales mais l'approche variationniste en didactique de la LM est encore inexistante.

De ce fait, il s'agit des trois approches idéologiques différentes qui sur le terrain de l'école se présente de manière qui suit. En France, on donne la priorité à l'écrit, qui sert à stabiliser la norme, sans traiter de nombreuses variations de la langue. En Italie la priorité est attribuée à la grammaire unique qui stabilise la langue ainsi qu'à l'analyse transparente du système linguistique qui ne s'oppose pas aux dialectes oraux. En Pologne on parle de l'approche par la littérature patrimoniale¹⁴⁶ qui permet de construire l'identité nationale, sans s'arrêter sur le système linguistique et les variations orales. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de grammaire, de l'écrit ou de la littérature dans les autres contextes, mais cela montre que la priorité, en termes de certaines thématiques traitées, est liée à chaque contexte sociolinguistique. Ceci est donc intégré comme une évidence dans les cultures éducatives que nous travaillons. Aussi, on remarque sans surprise que l'école française survalorise l'écrit qui depuis longtemps est considéré comme une forme discursive plus formelle plus gratifiante. Alors qu'en Italie et en Pologne, l'oral a sa place légitime notamment dans les évaluations de toutes les disciplines et notamment aux épreuves du baccalauréat et à l'université. Certes, ces choix didactiques des trois pays ont pour objectif de valider la réussite éducative des élèves, mais ont aussi un impact sur les pratiques enseignantes en classe et sur la prise en compte des langues-cultures des ENA.

Car effectivement, à l'école française, le plurilinguisme est négligé ou perçu avec une certaine méfiance du fait que l'intérêt principal se focalise sur la maîtrise de la langue française (Varro, 2012). A l'école italienne, les compétences plurilingues des élèves sont une norme, c'est pourquoi on risque de ne pas remarquer le besoin de didactiser les situations d'enseignement-apprentissage s'appuyant sur les L1 des élèves (Tomassetti, 2014). A l'école polonaise, le plurilinguisme est ignoré car il est récent. Cependant, l'ancienne génération des enseignants n'hésite pas à s'appuyer sur l'intercompréhension entre les langues slaves pour la communication, même si les pratiques de valorisation des L1 sont rares. La jeune génération tente d'utiliser d'autres compétences en langues, par exemple en anglais (Pamuła-Behrens & Hennel-Brzozowska, 2017).

¹⁴⁶ Toutefois une place importante dans les programmes des cours de polonais au lycée est donnée à la littérature européenne (les grandes œuvres allemandes, anglaises, françaises et autres).

A ce propos, on remarque que le polonais est une langue parlée qu'en Pologne, c'est pourquoi l'apprentissage des langues étrangères est fortement promu à l'école. Savoir communiquer dans une autre langue est une compétence recherchée et un véritable atout dans la vie socio-professionnelle. Cette tendance semble être également visible dans les écoles française et italienne étant donné un certain engouement pour les écoles des « petits » bilingues, les classes européennes, bilingues et les filières des langues vivantes dans les universités mais aussi, pour les méthodes CLIL/ EMILE (Balboni & Coonan, 2014 ; Hélot & Erfurt, 2016). Néanmoins, cette mode concerne surtout la langue anglaise et éventuellement des langues voisines : l'allemand et l'espagnol.

Enfin, plusieurs recherches françaises montrent aussi que les enseignants s'intéressent au plurilinguisme de leurs élèves et cherchent des outils pour le valoriser dans l'enseignement de la L2 (Auger, 2005, 2010 ; Hélot, 2007, Clerc, 2008 ; Miguel Addisu, 2017, entre autres).

En ce sens, on pourrait dire que la Pologne se situe à l'extrême d'un continuum (le refus de l'altérité langagière pour garantir l'identité polonaise), et l'Italie à une autre extrême (la valorisation de l'altérité au sein de l'italien comme garant de l'identité italienne). La France cherche une sorte d'équilibre que la question des inégalités sociales met à mal ; l'altérité langagière paraît être le signe des inégalités à l'œuvre mais aussi, le signe d'une identité nationale plurielle. Ces tensions, on l'a vu, se déclinent en termes didactiques pour la question de l'enseignement de la L2, qui reste donc très contextualisé dans les trois pays.

4.5.2. Les didactiques contextualisées des L2

En étudiant les histoires des différentes didactiques des L2, nous avons pu observer quelques alliances qui se sont construites au fil du temps. Tout d'abord en France, la didactique du FLE transforme la didactique du FLM, elle l'influence par exemple sur la question de l'importance de l'oral et ceci peut être remarqué dans la conception des orientations en didactique du FLS. Ensuite, en Italie, la problématisation de la didactique de l'ILM est déjà variationniste ce qui influe sur la didactique de l'italien L2 qui considère d'emblée les ENA comme des plurilingues (en France cette question a été posée très tardivement). De plus, en Italie, c'est la didactique d'IL2 qui semble faire émerger la didactique d'ILE. Enfin, en Pologne il existe le clivage entre la didactique du polonais LM et LE qui ne communiquent pas ensemble. Cependant, certains didacticiens qui observent les perspectives de la didactique des langues en Europe, commencent à réfléchir au développement de la didactique du PL2 mais aussi à la prise en compte du CECRL en didactique du PLM.

Cependant, dans tous les cas, il existe quelques points communs concernant l'enseignement des LM dans les trois pays. Tout d'abord, on étudie principalement les textes littéraires en s'appuyant sur le principe que les élèves comprennent et s'expriment dans cette langue. Il s'agit de travailler sur la langue formelle et littéraire et le développement des compétences écrites et orales. En outre, on s'appuie sur une norme concernant l'orthographe, la ponctuation et la grammaire. Par conséquent, les élèves défavorisés et ceux non-natifs peuvent rencontrer des difficultés à comprendre les savoirs scolaires en cours de français, italien, polonais LM¹⁴⁷.

Concernant la didactique de la L2, dans les trois contextes, on mobilise des notions communes (L2, langue de scolarisation, compétences en langues, plurilinguisme), indépendamment des contextes, même si elles ne sont pas travaillées de la même manière. Elles s'inspirent principalement des études de plusieurs disciplines de lettres, sciences humaines et sociales anglo-saxonnes ou de langue anglaise (cf. Krashen, 1986 ; Skutnabb-Kangas, 1981 ; Hymes, 1972 ; Hawkins, 1984 ; Cummins, 1979, 2000, 2008 ; Vigotsky, 1934 ; Chomsky, 1965 ; Goffman, 1967 ; Gumperz, 1934 ; Bruner, 1977 ; Piaget, 1984 ; Halliday, Bauman, 1997, entre autres), et parfois francophones (cf. Lüdi & Py, 1986 ; Candelier, 2003 ; Cuq & Gruca, 2002 ; Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Cuq, 2003 ; Dubois, Marcellesi *et al.*, 2001, entre autres). De plus, les chercheurs en Italie et en Pologne se réfèrent aux travaux francophones, germanophones et autres. Cela dit, les recherches locales apportent un regard contextualisé sur la situation spécifique de chaque pays. Un lecteur français peut ainsi découvrir un certain nombre d'études polonaises et italiennes permettant de mieux comprendre les situations d'enseignement-apprentissage des langues dans ces contextes.

Toutefois, ces traditions didactiques s'ancrent à la fois dans l'entrée idéologique de chaque pays et dans un chapeau commun qui est le Conseil de l'Europe. On s'appuie alors sur les apports des chercheurs européens non pas pour le plan de la dissociation de l'oral et de l'écrit, mais sur les questions du développement de toutes les compétences en langues à la base du CECRL mais aussi sur celle de l'enseignement de la L2 (cf. Starkey & Byram, 2003 ; Van Avermaet, 2006 ; Cummins, 2011 ; Beacco *et al.* 2016, entre autres). Cette question de l'équilibre entre l'écrit et l'oral a d'ailleurs déjà été traitée en didactique des LE dans les trois pays.

¹⁴⁷ Rappelons aussi que dans les travaux des chercheurs français, italiens et polonais, on trouve différentes appellations pour parler de la langue de scolarisation. Il semblerait qu'en France et en Italie, la dénomination communément admise est celle de la « didactique de langue maternelle » ; en Pologne, on parle plutôt de la didactique de « langue nationale ».

En outre, on commence à s'emparer des thématiques relatives au développement de la compétence plurilingue et interculturelle promue aussi par les travaux du Conseil de l'Europe (cf. Byram *et al.*, 2003 ; Coste, Moore, Zarate, 1997 ; Candelier *et al.*, 2012, entre autres). Par conséquent, les propositions en lien avec les approches plurielles présentées dans le CARAP peuvent permettre à valoriser les élèves de toute origine, de toute langue et culture.

Ainsi, l'encrage de notre sujet en didactique des langues-cultures semble être justifié puisque les questions de la langue de scolarisation et de la prise en compte du plurilinguisme des élèves concernent toutes les disciplines et tous les contextes scolaires.

Conclusion du chapitre 4

Dans ce chapitre, il s'agissait de mettre en avant quelques précisions linguistiques, sociolinguistiques et didactiques de chacune des langues. Celles-ci nous paraissent essentielles pour mieux imaginer les difficultés des ENA – apprenants de ces langues, mais aussi pour mieux comprendre les choix didactiques dans chaque pays. L'approche historique a permis de montrer des concepts clés présents dans les formations des enseignants influant sur leurs pratiques en classe. Néanmoins, nous avons pu observer que la réciproque est également vraie puisque les usages des langues et les pratiques didactiques de l'enseignement de la langue de scolarisation ouvrent des pistes de recherche contextualisées pour chaque pays.

Quant au lien entre l'enseignement de la L2 et la construction de la compétence plurilingue, il apparaît presque absent dans des contextes marqués historiquement et institutionnellement par la promotion de l'unité de la nation homogène culturellement et linguistiquement. En effet, à différents moments de l'histoire, les trois pays présentés ici menaient une politique monolingue où le maintien de la langue était lié soit à la volonté d'une certaine hégémonie, comme en France (cf. chapitre 4.2), soit à la survie d'une nation comme en Pologne (cf. chapitre 4.4). *A contrario*, en Italie, l'idée du rassemblement de la population n'a pas été promue étant donné une forte présence des variétés linguistiques du pays (cf. chapitre 4.3). Néanmoins, la maîtrise de la langue de scolarisation est exigée dans les trois systèmes éducatifs et souvent soutenue par les populations qui veulent partager les valeurs d'unité nationale.

De ce fait, la recherche des constituants communs auprès du Conseil de l'Europe ouvre la possibilité de construire des réponses didactiques ou des formations en lien avec les perspectives contextualisées. Dans le chapitre suivant, nous allons analyser les différentes

approches plurielles promues par l'Europe (cf. Candelier *et al.*, 2012), qui permettent le développement de la compétence plurilingue chez les élèves.

Chapitre 5 : Prise en compte du plurilinguisme des ENA conceptualisation

Dans ce chapitre, nous souhaitons présenter les principes qui guident notre conception du plurilinguisme ainsi que des perspectives éducatives issues de la didactique du plurilinguisme (L. Dabène, 1994 ; Candelier, 2003 ; Troncy, 2014, entre autres) pour le contexte d'enseignement auprès des ENA.

L'idée que le plurilinguisme est un atout, est promue par le Conseil de l'Europe, dès la publication du *Portfolio européen des Langues* (CoE, 1997), puis dans le *Cadre européen commun des références pour les langues* (CECRL, CoE, 2001) ainsi que le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP, CoE, 2012). La valorisation des compétences plurilingues des ENA est également mentionnée par la Commission européenne (Rapport Eurydice, 2019)¹⁴⁸ et dans les rapports des évaluations internationales de PISA (OCDE, 2016ab ; 2018, cf. chapitre 2).

Nous partons ainsi du constat soutenu par plusieurs chercheurs européens, à savoir : lorsque les ENA rejoignent le système éducatif du pays d'accueil, ils possèdent des acquis antérieurs en leurs langues-cultures qui nécessitent à être pris en compte dans ce nouveau contexte d'enseignement-apprentissage. Le champ de la didactique du plurilinguisme est relativement nouveau, pourtant, les travaux et les débats scientifiques puisent dans les apports des recherches sur le bilinguisme qui remontent déjà à plusieurs décennies (Hélot & Erfurt, 2016).

Ci-après, nous nous appuyons sur les références incontournables francophones et anglophones qui nous permettent de mieux comprendre un certain nombre de phénomènes et concepts liés au plurilinguisme des élèves et qui sont, pour la plupart d'entre eux, connues et citées dans d'autres pays comme l'Italie et la Pologne. Il s'agit tout d'abord de définir le bi-plurilinguisme à travers sa dimension sociale qui agit sur les représentations, les tensions et les dichotomies entre la L1 et la L2 (partie 5.1). Ensuite, en s'appuyant sur la définition de la compétence plurilingue, nous présentons les spécificités de son développement en termes cognitifs et les enjeux qui en découlent pour les situations d'enseignement-apprentissage auprès des ENA (partie 5.2). Enfin, plusieurs chercheurs en didactique des langues-cultures ont

¹⁴⁸ Marisa Cavalli rappelle que « L'Union Européenne, en 2003, invitait déjà à « adopter une approche holistique de l'enseignement des langues établissant des liens appropriés entre l'enseignement de la langue “maternelle”, des langues “étrangères”, de la langue dans laquelle l'instruction est dispensée et des langues des communautés migrantes » (Cavalli, 2008 : 15).

développé les approches et ont analysé les pratiques permettant la prise en compte des savoirs, savoir-faire et savoir-être plurilingues et pluriculturels des élèves en classe. Nous présentons ici les concepts développés autour de l'éveil aux langues, de l'intercompréhension, de la didactique intégrée des langues, de l'interculturel ainsi que du *translanguaging* (García & Wei, 2014 ; cf. partie 5.3) qui serviront d'appui pour l'analyse des pratiques déclarées par les enseignants sur nos trois terrains. Pour conclure, nous interrogerons la place du plurilinguisme dans les politiques linguistiques et éducatives des trois pays et plus particulièrement dans les recommandations ministérielles à l'égard de la scolarisation des ENA.

Finalement, tout au long de ce chapitre nous utilisons deux termes « bilinguisme » et « plurilinguisme », sans pour autant oublier qu'ils font partie de divers positionnements des chercheurs en France et ailleurs. Ici, le bilinguisme se réfère aux travaux fondateurs sur l'acquisition des langues en contexte bilingue. Le terme « plurilinguisme » sera pourtant privilégié pour parler des ENA, du fait qu'ils viennent de différents horizons multilingues et sont majoritairement plurilingues¹⁴⁹. Par conséquent, même si les études sur le plurilinguisme émergent du bilinguisme, il est important de rappeler le paradoxe qui peut ressortir des modèles « bilingues » présentés, à savoir une sorte « d'équilibre ou de déséquilibre » qui « maintiennent cette forme de dichotomie, mais véhiculent souvent l'idéal inatteignable d'un bilinguisme parfait » (Coste, Moore, Zarate, 1997 [2009] : 10).

5.1. La dimension sociale du plurilinguisme

5.1.1. Quelle définition pour une personne « plurilingue » ?

« Plurilingue » est un mot composé de *pluri-* et de *-lingue*, tiré du latin *lingua* qui signifie « langue ». La définition de « plurilingue » telle qu'on la retrouve dans les dictionnaires d'usage commun des trois langues ne correspond pas à tous les cas des individus plurilingues. Dans l'actuelle édition du dictionnaire Larousse, la première acception de l'adjectif « plurilingue » signifie « qui emploie couramment plusieurs langues ». La définition du Robert en ligne est plus objective, car plurilingue désigne entre autres celui « qui parle plusieurs langues ». Le dictionnaire de la langue italienne (Garzanti¹⁵⁰) donne la même définition. Alors que le

¹⁴⁹ A ce propos, nous souhaitons rappeler qu'en langue française, il existe deux termes « plurilingue » et « multilingue ». Le premier se réfère à l'individu plurilingue, et le deuxième à l'espace ou la société, dite « multilingue ». En anglais, on utilise plutôt le terme « multilingual », même si on peut trouver « plurilingual » dans la version anglaise du CARAP (2012) : « A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures ».

¹⁵⁰ <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=plurilingue>

dictionnaire Treccani nous informe que « plurilingue » correspond plutôt au territoire où on parle plusieurs langues, alors que « multilingue »¹⁵¹ veut dire « un individu ou un groupe ethnique qui connaît ou parle diverses langues. Dans le Dictionnaire de la langue polonaise (Słownik Języka Polskiego) le vocable « wielojęzyczny » (wielo – plusieurs ; języczny – langues) est « celui qui utilise plusieurs langues »,¹⁵² mais son substantif « wielojęzyczność » est expliqué comme « la compétence d'utiliser couramment plusieurs langues »¹⁵³. Il est aussi important de noter que dans la langue courante polonaise, on utilise plutôt le vocable « poliglota », dérivé du grec « poluglōttos » (polus - nombreux ; glōtta – langue). Le même mot « poliglotta » est utilisé en italien¹⁵⁴, alors qu'en français le mot « polyglotte » semble être déjà désuet¹⁵⁵.

Il en résulte que les définitions communes dans les trois langues reflètent une certaine ambiguïté, évoquée aussi par François Grosjean à propos du bilinguisme (2015). En effet, plusieurs définitions d'abord du « bilinguisme » et ensuite du plurilinguisme se sont basées sur les exemples des personnes considérées comme des bilingues parfaits, parlant couramment les deux langues, donc qui ressemblent aux locuteurs natifs (par exemple des traducteurs, interprètes, professeurs de langues), (cf. Bloomfield, années 1930). Mais, comme l'évoque André Martinet, cette perfection est un idéal en quelque sorte utopique :

À côté de quelques rares virtuoses linguistiques qui, au prix d'un constant exercice, réussissent à maintenir nettement distincts deux médiums, voire plus, une observation soigneuse ne révélerait-elle pas dans une écrasante majorité de cas au moins quelques traces d'un amalgame structural ? D'autre part, ne pouvons-nous pas imaginer toute sorte de cas intermédiaires, se situant entre chacun de ceux qui suivent ; un unilingue qui passe d'un style à un autre ; un locuteur d'un substandard qui est capable, en cas de nécessité, de polir son langage pour le rendre proche du standard ; un patoisant qui graduellement et pour toutes sortes de raisons pratiques améliore son langage et passe du registre de la familiarité désinvolte au comportement le plus policé, en fait au standard ; un autre patoisant qui va traiter sa langue vernaculaire et le standard comme deux registres clairement distincts avec des structures largement divergentes ? (Martinet, 1953 in Languages in contact d'Uriel Weinreich traduit par Andrée Tabouret-Keller, 2001 : 31).

Ce propos du linguiste français paru dans la préface de la publication d'Uriel Weinreich « *Languages in Contact* » (Weinreich, 1953) résonne avec la conception du bilinguisme que

¹⁵¹ <https://www.treccani.it/vocabolario/multilingue/>

¹⁵² Pl. „posługujący się wieloma językami”: <https://sjp.pl/wieloj%C4%99zyczny>

¹⁵³ <https://sjp.pl/wieloj%C4%99zyczno%C5%9B%C4%87>

¹⁵⁴ <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=poliglotta>

¹⁵⁵ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P3246>

propose le chercheur américain c'est-à-dire, l'utilisation de manière alternée de deux ou plusieurs langues. Par la suite, d'autres chercheurs poursuivent la même direction, par exemple, selon le linguiste italien Tullio de Mauro, le plurilinguisme est « la cohabitation soit de types différents de sémiose, soit d'idiomes différents, soit de différentes normes de réalisation d'un même idiome (...) [c'est] une condition permanente de l'espèce humaine, et donc de toute société humaine » (De Mauro, 1977 : 74)¹⁵⁶. Cette définition holistique nous paraît particulièrement pertinente, car elle met l'accent sur le fait que les langues, dialectes ou registres puissent faire partie intégrante d'un être humain au point de l'habiter. Dès lors, la coprésence n'évoque pas uniquement l'usage quotidien de plusieurs langues, mais elle renvoie à l'identité même de chaque individu. Et en effet, le plurilinguisme nous entoure de chaque côté, sans parfois que nous nous en rendions compte. Il n'est pas « une exception, il n'y a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité » (Lüdi & Py, 1986 : 16). Ainsi, même l'habitant d'un pays où on cultive depuis longtemps une politique monolingue, est amené à observer et à vivre des situations de contact des langues survenant dans différents moments de la vie (tourisme, déplacements professionnels, mariage mixte, apprentissage d'une LV à l'école). Dans cette optique, les enseignants des pays auxquels nous nous intéressons ont du moins pu vivre les situations plurilingues dans leurs vies personnelles et, s'ils sont confrontés au plurilinguisme dans leurs classes, ils seront amenés à le comprendre par le prisme de leurs propres expériences et leurs représentations. Cependant, il est intéressant de savoir comment se construisent les représentations sociales sur le plurilinguisme. Nous tenterons d'examiner cette question dans la partie ci-suit.

5.1.2. Les représentations sociales du plurilinguisme

Les représentations sociales du plurilinguisme sont inévitablement liées au contexte historique et culturel de chaque pays (chapitre 4). Georges Lüdi et Bernard Py (1986 : 98) définissent la notion de représentations sociales comme :

des microthéories socialement partagées et prêtes à l'emploi, suffisamment vagues pour faciliter un large consensus et une application étendue. Comme les attitudes, les représentations sociales sont étroitement liées à des fragments de discours en circulation dans une communauté donnée.

Il est certain que les représentations sociales s'invitent plus ou moins inconsciemment dans toutes les relations humaines et notamment celles des enseignants et les élèves. Les deux

¹⁵⁶ Traduction de Tullio de Mauro par Vincenzo Orioles (2004 : 11).

chercheurs expliquent que les opinions, les stéréotypes, les représentations demandent une certaine intégration et une organisation argumentative complexe. Elles diffèrent ainsi des attitudes qui sont liées plutôt aux comportements positifs et négatifs des personnes vis-à-vis d'un phénomène comme langue (Lüdi & Py, 1986). Cependant, dans le cas des enseignants, les attitudes négatives ne sont pas toujours visibles ou exprimées, car elles sont soumises à une éthique du métier qui demande de traiter tous les élèves sur le même pied d'égalité. *A contrario*, les représentations sociales sont généralement considérées comme évidentes, elles sont donc argumentées de manière implicite dans les discours. C'est ainsi que l'analyse des contenus et du discours permet de percevoir certaines croyances et connaissances courantes des enseignants face aux L1 des élèves. En outre, si on prend en compte le manque des formations des enseignants concernant le plurilinguisme des ENA (cf. chapitre 8), il est évident qu'un certain nombre de leurs connaissances est basée sur les représentations sociales. Cela peut impacter les postures professionnelles auprès des ENA et, *a fortiori*, les pratiques enseignantes.

5.1.3. La vision diglossique du bilinguisme

Alors, comment le bi-plurilinguisme peut-il être perçu au niveau social ? Si l'approche fonctionnelle permet de considérer que le bilinguisme parfait n'existe pas et que les différentes langues sont utilisées en fonction des situations (Hélot, 2007 ; Grosjean, 2015), l'usage du bilinguisme est souvent considéré en termes dichotomiques (Coste, Moore, Zarate, 1997). Ainsi, on distingue des situations opposées dans lesquelles les langues sont pratiquées : professionnelle vs privée ; scolaire vs familiale, formelle vs véhiculaire, entre autres (Fishman, 1967 ; Lüdi & Py, 1986). Cette opposition des situations est aussi désignée par le terme de « diglossie » introduit par Joshua A. Ferguson (1959) qui juxtapose une langue nationale et un dialecte ou une langue régionale. D'une part, il s'agit d'une langue utilisée dans une sphère haute (high), publique, formelle comme le français à l'école, d'autre part, il est question d'une langue basse (low) parlée dans la sphère intime, à la maison : un dialecte ou une langue de l'immigration, non reconnue socialement. Ainsi, Georges Lüdi et Bernard Py (1986 : 13) utilisent ce concept pour parler des situations plurilingues des migrants et ils commentent ce déséquilibre de façon suivante : « les termes mêmes High et Low suggèrent un rapport de pouvoir. Ferguson les a choisis sciemment. Employer la variété H signifie occuper une position de force ; choisir L connote un manque de prestige, une position socialement inférieure ». La diglossie vue comme une situation stable par Joshua A. Ferguson (1959) et considérée plus tard comme un choix conscient (Lüdi & Py, 1986) était aussi vu comme un choix sous-estimant les

conflits qui existent dans les situations de contact des langues (Calvet, 2002 ; Tabouret-Keller, 2006). Car les auteurs rappellent que dans des situations de migration, les politiques d'unification linguistique de plusieurs pays européens ont créé le déséquilibre qui privilégie la langue officielle du pays et qui ignorent les langues d'origines des individus.

Dans les trois pays de notre recherche, les ENA vivant dans une situation de diglossie. En France, les observations en milieu scolaire confirment que les représentations négatives des enseignants rendent certaines minorités invisibles dans le but d'homogénéité des pratiques langagières en faveur de la domination du français (Auger, 2007; Miguel Addisu & Sandoz, 2015). Cette tension entre la langue minoritaire, dominée et majoritaire, dominante peut être perçue dans d'autres pays dans lesquels on ignore la L1 des ENA, comme le reflètent certaines recherches auprès des enseignants polonais (Pamuła-Behrens & Hennel-Brzozowska, 2017). Enfin, selon les situations et les régions (bilingue ou non) dans lesquelles arrivent les enfants migrants ou selon les réseaux¹⁵⁷ communautaires dans lesquels ils vivent, les situations diglossiques deviennent par extension polyglossiques (Moore, 2006). Par exemple, les ENA arrivant en Frioul-Vénétie Julienne seront confrontés à trois langues, l'italien comme langue d'apprentissage, leurs langues d'origine, et la langue frioulienne présente en ville dans plusieurs lieux de vie sociale (Fusco, 2017). Ainsi, il est intéressant d'étudier si les enseignants originaires de cette région donc plus habitués aux contacts des langues ont une perception moins cloisonnée du bilinguisme et s'ils réagissent différemment auprès des élèves plurilingues. En effet, les rapports de pouvoir entre les langues ne sont pas toujours dichotomiques puisque certaines d'entre elles profitent du statut privilégié du point de vue socioculturel ou économique.

5.1.4. Les statuts des langues et leur impact sur les représentations

Il existe des tensions entre les langues parlées à la maison et celles qui sont apprises, voire promues dans le cadre scolaire. Ces tensions peuvent provoquer la dévalorisation d'une langue considérée comme moins « importante » par rapport à son statut sociopolitique et économique. C'est par exemple le cas de l'arabe qui subit une représentation sociale souvent péjorative dans les trois pays de notre recherche, *a contrario*, l'espagnol ou l'allemand font partie des langues les plus apprises dans ces pays et bénéficient d'une image plutôt positive. Cela confirme l'idée

¹⁵⁷ Selon Danièle Moore (2006 : 35), les réseaux : « définissent les relations ordinaires et localisées entre les individus, qui s'organisent selon différentes configurations et autour de traits communs, notamment en termes d'éthique et des perspectives partagées ».

que le pouvoir de langues est régi par leur usage, leur fonctionnalité liée à la proximité et plus largement leur valorisation sociale (Calvet, 1999b).

Même si les politiques européennes promeuvent une ouverture vis-à-vis du plurilinguisme, les différents idiomes ont encore le statut inégal sur le marché des langues (Bourdieu, 1977). Le modèle gravitationnel de Louis-Jean Calvet (1999a) reflète ces différents statuts de langues par rapport à leur usage. Il montre ainsi que l'anglais est une langue hypercentrale, ayant une reconnaissance, un certain pouvoir socio-économique dans le monde donc on veut que les enfants l'apprennent pour communiquer. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 4, l'anglais a le statut privilégié au niveau des politiques éducatives sur nos trois terrains de recherche puisque c'est la première langue vivante étrangère enseignée dans les écoles. Le modèle gravitationnel montre également des langues supercentrales (français, espagnol, portugais, arabe, mandarin, hindi, malais, russe...), promues dans plusieurs zones géographiques ou dans certaines institutions internationales. Les locuteurs de ces langues apprennent soit l'anglais soit une langue de même niveau, plus rarement une langue centrale, comme c'est le cas en France, où on apprend premièrement l'anglais, puis l'espagnol et plus rarement l'allemand ou d'autres langues. Ensuite, les langues centrales sont selon le chercheur, parlées localement (comme le norvégien, le polonais, l'italien). Ce sont des langues d'administration, de scolarisation dans certaines zones bien définies. Les locuteurs de ces langues apprennent souvent la langue hypercentrale et les langues supercentrales. Ainsi, en Pologne, hormis l'anglais, on apprend également une à plusieurs langues supercentrales, plus rarement une langue centrale. En Italie, après l'anglais, on apprend également le français, l'allemand ou l'espagnol. Enfin, il reste encore 6000 à 7000 langues dites « périphériques » par exemple les langues régionales en France, ou les langues africaines. Elles sont rarement apprises par des locuteurs d'autres langues (Calvet, 1999a : 78).

Ce modèle explique les choix des politiques linguistiques et éducatives qui tendent vers l'enseignement des langues bien connues dans la société. Ceci crée des tensions entre les langues moins valorisées et parlées par les enfants à la maison et celles, valorisées par l'école. Il se peut dans ce cas que certaines langues supercentrales, tout en jouant un rôle important dans certaines régions du monde, sont dévalorisées dans d'autres contextes à cause des rapports socio-économiques et culturels et des représentations qu'on leur attribue. C'est par exemple, le cas de l'arabe qui est mal perçu en France, malgré sa place significative dans certaines régions du monde. A contrario, certaines L1 des élèves peuvent être valorisées en fonction des pays d'accueil même si leurs langues ne sont pas quantitativement importantes (Lüdi & Py, 1986), par exemple, les élèves venant des pays scandinaves, développés au niveau socio-économique

peuvent être bien perçus des pays européens. De ce fait, inconsciemment influencés par les différents statuts des langues-cultures, les enseignants (mais aussi les parents) peuvent avoir une attitude sélective et exercer les tensions à l'égard des langues. Ils peuvent par exemple valoriser les compétences bilingues d'un élève qui parle anglais à la maison, mais ignorer des compétences en d'autres langues. A ce propos, ajoutons que les enseignants dans les trois pays de notre recherche ont souvent eux-mêmes appris les langues dans un contexte scolaire¹⁵⁸ (donc l'anglais ou une langue supercentrale), ce qui a déjà pu influencer leur vision de l'importance de certaines langues (cf. chapitre 7).

Enfin, il est important de noter que ces statuts changent et transforment aussi les représentations sur certaines langues. Christine Hélot (2007) remarque que l'on ne considère pas les migrants espagnols, italiens ou portugais et leurs langues en France comme avant leur entrée dans l'Union européenne. Par ailleurs, il semblerait que la perception de certaines langues comme le roumain évolue en France, ce qui n'est probablement pas toujours le cas de certaines langues slaves. En Italie, la perception des langues se transforme à la suite de la révolution linguistique au milieu des années 1970 l'apparition de *Dix thèses de l'Educazione Linguistica Democratica* (cf. GISCEL, 1975). Aujourd'hui, malgré une certaine volonté de trouver la norme de la langue italienne, la société est fière de ses dialectes et ses langues régionales, et semble également reconnaître les langues issues de l'immigration (Vedovelli, 2014). En Pologne, on a pu observer qu'avant la guerre en Ukraine, le jugement de valeur concernant les ressortissants ukrainiens était lié à leur niveau socio-économique¹⁵⁹. Cela montre dans quel contexte social les ENA se retrouvent à leur arrivée et par conséquent, dans quel contexte socio-éducatif leur bilinguisme sera développé. Nous présenterons par la suite les différents types de bilinguisme qui permettent de mieux comprendre les enjeux liés aux tensions entre les langues.

5.1.5. Les enjeux des représentations des L1 des élèves : le bilinguisme additif vs soustractif

L'apprentissage des langues valorisées par l'institution scolaire tend vers le bilinguisme des élites (Skutnabb-Kangas, 1981 ; Hélot, 2007) opposé au bilinguisme dit de masse (Deprez, 1994) ou des migrants (Ludi & Py, 1986). Le premier est considéré comme plus prestigieux et

¹⁵⁸Selon les études en acquisition des langues, il est question d'un bilinguisme scolaire, consécutif qui s'oppose au bilinguisme simultané, voire précoce des élèves issus de l'immigration (cf. Hélot, 2007).

¹⁵⁹ Il s'agit de nos observations empiriques du terrain, basées sur les propos entendus dans la société, mais aussi sur les propos de certains enseignants enquêtés à l'école polonaise (entretien avec l'enseignante d'histoire et éducation civique : PL.06_HIS_EC, cf. chapitre 8.3.4).

concerne les individus issus des milieux sociaux favorisés parlant une langue dominante dans une société donnée, par exemple, un Français pratiquant l'anglais. Le deuxième est un bilinguisme populaire qui concerne les langues minoritaires au sein d'une société, comme des langues parlées par les immigrés. Ceux-ci grandissent souvent dans un milieu bilingue donc deviennent bilingues par la force des choses. C'est par exemple le cas des élèves bilingues français / bambara. Cette distinction entre les différents types de bilinguisme reflète des inégalités sociales qui surviennent entre autres à l'école. A ce propos, Andrée Tabouret-Keller (2000) souligne le caractère inégalitaire entre le bilinguisme ou le plurilinguisme écrit, qui caractérise les individus venant des pays plus développés, et le bilinguisme et le plurilinguisme oral, propre aux pays où les langues sont surtout parlées. En conséquence, au niveau scolaire, les élèves étant plurilingues « à l'oral » peuvent être moins soutenus dans leur développement du plurilinguisme que ceux qui ont développé les compétences écrites dans leur L1 (cf. partie 5.3).

A cet égard, Wallace Lambert (1980) a permis de distinguer deux contextes socioculturels du développement de bilinguisme qu'il nomme additif et soustractif. Le premier concerne la situation où la langue de l'élève est considérée comme une richesse et un outil de communication supplémentaire. Dans ce cas, on considère que la L2 s'ajoute au répertoire langagier déjà-là de l'individu. Le bilinguisme additif peut se traduire par un haut niveau de maîtrise de deux langues et ainsi avoir des avantages linguistiques, culturels, socio-économiques, ou encore cognitifs.

Quant au bilinguisme soustractif, il a lieu lorsque la L2 en tant que langue dominante prend le dessus sur la L1 de l'élève. Cela provoque une situation concurrentielle entre deux langues et les effets peuvent être néfastes pour l'élève au niveau linguistique, affectif ou cognitif¹⁶⁰. Le bilinguisme soustractif en milieu scolaire peut concerner les élèves qui parlent des langues plus éloignées, moins connues comme les langues centrales et périphériques (cf. partie 5.1.3). Ainsi, certains enseignants considèrent que la langue maternelle pratiquée dans la sphère familiale constitue un obstacle à l'apprentissage de la L2. Ils conseillent alors l'abandon de la L1 comme un sacrifice nécessaire pour la réussite de l'intégration de l'ENA qui doit permettre l'apprentissage plus rapide de la L2 (Hélot, 2007 ; (Simon *et al.*, 2015). Ce sentiment

¹⁶⁰ Dans certains cas, ils peuvent même aller jusqu'à l'attrition de la L1 (Grosjean, 2015). Simon *et al.* (2015) remarquent que l'abandon de la langue maternelle est un appauvrissement expérientiel et représentationnel car la relation de confiance et de sécurité qu'un enfant entretient avec cette langue lui permet de s'engager dans une atmosphère plus propice dans l'apprentissage de la L2.

de rejet de la L1 d'un ENA dans le pays d'accueil peut aussi provoquer des troubles identitaires (Moro, 2016) ou encore des revendications d'ordre politique (Hélot, 2007).

De ce fait, le bilinguisme soustractif émerge lorsque les langues des ENA sont ignorées ou minorisées par les enseignants au point qu'on ne leur laisse pas la place dans l'espace classe. Il semblerait aussi que les élèves comprennent assez vite ce type de situation et préfèrent utiliser leurs L1 dans la sphère familiale et la L2 à l'école. En effet, la perception sociale des langues des élèves influence la perception individuelle de leur bilinguisme¹⁶¹. Selon Nathalie Auger (2007) le mépris des langues et des cultures des ENA est aussi lié à la volonté de cultiver la langue majoritaire à l'école au nom de l'idéologie monolingue promue par les politiques étatiques (cf. chapitre 4). La chercheuse remarque d'ailleurs que certains élèves sont invisibles dans les écoles françaises du fait des représentations négatives qui sont associées à leurs langues-cultures (Auger, 2007) et qui en conséquence impactent sur les conditions du développement plurilingue des élèves.

Cependant, en valorisant les langues peu prestigieuses dans l'environnement familial et scolaire (Hélot, 2007), on observe les cas des élèves qui sortent du bilinguisme soustractif et tendent vers le bilinguisme additif (Deprez, 1994). Le bilinguisme est donc un comportement linguistique très complexe et dynamique puisque le profil d'un bilingue peut changer au fil du temps.

Nous avons vu dans cette partie que les représentations sociales concernant les langues dépendent de différents facteurs notamment de leurs statuts politiques, économiques et culturels. Ces représentations ont leurs traces dans les définitions du « plurilinguisme » données par les différents dictionnaires, mais elles sont aussi observables chez tous les individus, les enseignants inclus. Afin de combattre les différents stéréotypes sur les langues-cultures, il est possible d'agir en développant la compétence plurilingue des élèves. Pour ce faire, il est nécessaire de comprendre les spécificités de celle-ci, ce que nous tenterons d'examiner dans la partie suivante.

5.2. Le développement de la compétence plurilingue

Dans cette partie, nous présentons quelques caractéristiques du développement de la compétence plurilingue qui peuvent s'avérer pertinentes en contexte d'enseignement-

¹⁶¹ L'individu plurilingue peut aussi cacher la langue qui marque sa différence (Perregaux, 1991). Il s'agit donc d'une gestion stratégique de son répertoire plurilingue.

apprentissage des ENA. Nous expliquons la définition de la compétence plurilingue et ses spécificités comme l'émergence de l'interlangue et des transferts ainsi que le temps d'acquisition d'une L2 par l'ENA. Par la suite, nous réfléchissons comment l'hypothèse des transferts entre la L1 et la L2 peut être utile dans la compréhension du développement des compétences en deux langues. Enfin, nous abordons la question du développement des compétences plurilittéraires.

5.2.1. De la compétence communicative à la compétence plurilingue : émergence de la notion

La notion de compétence plurilingue émerge de la réflexion autour de *compétence communicative* (Hymes, 1973) qui comprend non seulement les formes linguistiques telles qui ont été largement analysées par Noam Chomsky (1965), mais aussi des règles sociales qui indiquent quand, comment et avec qui ces formes peuvent être pratiquées. La compétence à communiquer langagièrement comprend la composante linguistique, sociolinguistique, pragmatique et discursive, ce qui la rend primordiale dans les contacts humains. Dans cette optique, l'individu est amené à utiliser la même compétence communicative pour chaque langue qu'il parle :

Lorsque son bilinguisme est stable, après d'éventuelles périodes d'apprentissage ou de restructuration des langues, le bilingue présente la même compétence communicative que le monolingue, et communique aussi bien que ce dernier avec le monde environnant, mais de manière différente (Grosjean, 2015 : 33).

Par ailleurs, selon le chercheur suisse, la compétence communicative d'un bilingue peut se situer sur un continuum entre le monolingue avec certains interlocuteurs, et le bilinguisme avec d'autres. Il s'agit pour lui de naviguer « entre différents modes langagiers » de ce continuum (2015 : 57). L'apparition de la notion de compétence plurilingue en 1997 a permis de changer de paradigmes en incluant les convergences et divergences des situations plurilingues des locuteurs :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12)

Les auteurs désignent plusieurs points qui attirent tout particulièrement notre attention ; il s'agit tout d'abord du lien entre la langue et la culture, c'est-à-dire, la prise en compte non seulement de la communication langagière, mais aussi de l'interaction culturelle, toutes deux indispensables à l'inclusion des ENA. Ensuite, les auteurs soulignent la maîtrise « à des degrés divers » plusieurs langues-cultures, ce qui éloigne l'idée de la maîtrise parfaite des langues d'un bi-plurilingue. Et enfin, l'aspect d'égalité des langues, c'est-à-dire une juxtaposition des compétences langagières qui peuvent pourtant être complexes, voire hétérogènes.

La compétence plurilingue renvoie aussi à la notion du *répertoire verbal* (Gumperz, 1964) qui désigne les variétés linguistiques différentes de chaque individu et de chaque groupe social. Les locuteurs peuvent alors puiser dans leurs répertoires librement pour construire leurs compétences en L2. Pour les enseignants « cela ouvre des portes à la posture sociodidactique dans les classes, pour entraîner les élèves à ce 'puisage', dont on peut sans doute accélérer et développer les qualités de rapidité et de pertinence » (Rispaill *et al.*, 2017 : 22). Dans cette perspective, le répertoire plurilingue peut être travaillé et valorisé en classe.

Une telle définition de la compétence plurilingue renvoie à une perception nouvelle du plurilinguisme des ENA qui rejette l'hypothèse déficitaire (Lüdi & Py, 1986 : 7) du bilinguisme des individus. Elle permet ainsi de comprendre que les élèves utilisent leurs langues en fonction de la situation. L'approche fonctionnelle (Hélot, 2007) déstigmatise les langues en classe et ouvre la possibilité aux enseignants de s'appuyer sur le plurilinguisme des élèves en classe, mais aussi sur leurs propres compétences en langues pour communiquer avec les ENA. En outre, la compétence plurilingue peut être partielle et évolutive (Coste, Moore, Zarate, 1997) dans le sens où elle peut comprendre uniquement certaines activités langagières permettant de communiquer dans une situation concrète et en excluant d'autres situations par exemple savoir répondre aux clients à la gare. Mais, elle peut aussi évoluer tout au long de la vie grâce aux différentes expériences des locuteurs. Cette partialité et l'évolution sont tout à fait naturelles

selon le principe de complémentarité entre les langues (Grosjean, 2015) c'est-à-dire le choix de l'utilisation d'une langue dans tel ou tel contexte.

Ainsi, la notion de compétence plurilingue permet de reconnaître la diversité des situations de communication. Nous rejoignons donc l'idée des didacticiens considérant que l'école construit les acteurs sociaux en devenir et qu'elle peut « contribuer au développement d'une compétence rassemblant, fonctionnalisant, accroissant et valorisant ce capital d'expérience plurilingue et pluriculturelle » (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 12). Dans cette perspective les enseignants sont amenés à prendre en compte les spécificités de cette compétence plurilingue en construction.

5.2.2. Les spécificités d'une compétence plurilingue : interlangue et marques transcodiques

La réflexion autour des spécificités cognitives d'une compétence plurilingue se réfère aux travaux sur le bilinguisme, lequel, depuis plusieurs décennies, intéresse les linguistes, les acquisitionnistes et les didacticiens. Dans cette partie, nous présenterons les apports de certaines recherches qui reflètent quelques caractéristiques de la compétence bi-plurilingue.

Avant tout, rappelons un certain nombre de constats concernant le bilinguisme des migrants présentés par Georges Lüdi et Bernard Py (1986). Les chercheurs considèrent que la compétence bilingue se caractérise par son dynamisme reflété par ce qu'on appelle une *interlangue* c'est-à-dire « l'ensemble des connaissances intermédiaires qu'un sujet a d'une L2 qu'il est en train d'apprendre » (Lüdi & Py, 1986 : 114). L'interlangue ressemble à un mélange de deux langues souvent perçues chez les apprenants débutants et témoigne de cette compétence plurilingue en construction.

Patrick Chardenet (2008) remarque que cette notion permet de comprendre que l'apprenant de L2 crée un système de langue ayant ses propres traits caractéristiques entre la L1 et la L2. Premièrement, il s'appuie sur sa L1 comme sur une ressource, permettant d'accéder à la L2, ce qu'on appelle le transfert¹⁶². Ce transfert peut, entre autres, être utilisé comme une stratégie d'intercompréhension (cf. partie 5.4.2 de ce chapitre). Deuxièmement, il choisit d'utiliser une règle grammaticale, phonétique, lexicale ou discursive de la L2 dans des structures où celle-ci ne s'applique pas - la surgénéralisation. Et troisièmement, il emploie des

¹⁶² En didactique, le transfert peut également être compris comme « l'ensemble de processus psychologique par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant » (Cuq, 2003 : 240).

mots ou des structures qui ressemblent à ceux des enfants à bas-âge - la simplification syntaxique et sémantique) (Chardenet, 2008 : 161).

Cependant, l'interlangue est un comportement langagier qui, selon les chercheurs, peut être interprété de manières différentes (négatives ou positives) dans une situation exolingue¹⁶³ :

Par description négative, nous désignons une approche qui envisagerait ces connaissances, lorsqu'elles ne coïncident pas avec celles des natifs, comme altérations de la langue cible, altérations qui se manifestent sous forme de fautes. Dans une description positive en revanche, les connaissances intermédiaires sont appréhendées pour elles-mêmes, observées selon les mêmes méthodes que celles utilisées par le linguiste lorsqu'il écrit une langue naturelle. La question fondamentale est celle du fonctionnement de cette interlangue et non pas celle des relations qu'elle entretient avec la langue-cible et la langue - source (Lüdi & Py, 1986 : 115).

Les ENA apprennent la L2 dans un milieu exolingue dans lequel leur bilinguisme en devenir se caractérise par diverses manifestations discursives qui prouvent une activation de deux systèmes linguistiques. On distingue alors des marques transcodiques (alternances codiques, emprunts, calques). Si deux interlocuteurs maîtrisent les mêmes langues, ils peuvent recourir à ce que Georges Lüdi et Bernard Py (1986) appelle « le parler bilingue ». En didactique des langues, les différents alternances codiques (code-switching) sont considérées comme les « transferts » entre les langues, autrement dit, on les voit comme une création langagière (Lüdi & Py, 1986). Sans revenir à une explication détaillée sur les distinctions entre ces marques, rappelons surtout que celles-ci aident l'apprenant à construire le discours et à faire un lien cognitif avec ses compétences linguistiques. Les marques transcodiques sont souvent perçues chez les personnes en situation d'intercompréhension, parlant les langues issues des mêmes familles (cf. partie 5.4.2 de ce chapitre), elles peuvent également caractériser les pratiques translangagières (cf. partie 5.4.5).

Toutefois, comme l'ont remarqué les deux chercheurs suisses, les représentations de ces alternances des langues ne permettent pas toujours d'en percevoir des avantages.

¹⁶³ Exolingue signifie une situation de communication entre deux ou plusieurs locuteurs qui ne possèdent pas la même langue première. Par opposition à l'endolingue.

A ce propos, Danièle Moore constate :

Les locuteurs monolingues dans les langues de référence, comprennent mal l'émergence des formes qui ne leur appartiennent pas, et condamnent généralement les déséquilibres perçus de compétences comme les indicateurs d'une maîtrise précarisée, ou en cours de développement, des langues. Sur le terrain scolaire, elles sont généralement évaluées par les enseignants comme des énoncés fautifs relevant d'interférences, surtout quand ceux-ci ignorent les usages linguistiques locaux. Les enseignants, surtout quand ils ne sont pas eux-mêmes issus des groupes auxquels ils enseignent, sont souvent mal informés des pratiques linguistiques locales des élèves qui peuvent, dans le cas des groupes transplantés, s'être figées à un état x de la langue au moment du départ des parents, et/ou être teintées de restructurations liées au contact avec la langue et la culture du pays d'accueil, et/ou avec celles d'autres groupes (Moore, 2006 : 161).

C'est pourquoi les recherches en didactique rappellent qu'il ne s'agit pas de traiter *le parler bilingue* en classe en termes de mélange de langue, d'interférences et d'énoncés fautifs, mais que ce parler mixte émane la complexité de la compétence plurilingue qui peut pourtant s'avérer propice pour l'acquisition-apprentissage d'une langue (Cambrà-Giné, 2003 ; Cavalli, 2005 ; Gajo, 2007. Certaines de ces stratégies d'un bilingue en devenir peuvent être remarquées par les enseignants qui les interprètent selon leurs formations et leurs propres expériences langagières.

En résumant les phénomènes liés à l'acquisition d'une L2, on s'aperçoit que l'apprenant passe par les étapes d'acquisition dans lesquelles il s'appuie sur ces connaissances en L1 comme sur des ressources lui permettant de s'exprimer. Être conscient de ce phénomène aide à mieux le comprendre, lui laisser le temps d'appropriation, et le guider dans ce processus. Cette conscience est aussi importante pour ne pas considérer un bilingue comme un « sémilingue » (Hélot, 2007) qui ne saurait connaître la L1 ou la L2 qu'à moitié¹⁶⁴. Dans les analyses des propos des enseignants, il s'agira de vérifier si les enseignants sont conscients de ces phénomènes et comment ils les perçoivent. Dans la partie suivante, nous verrons que la construction d'une compétence plurilingue demande aussi un certain temps.

¹⁶⁴ Jadis, on préférait utiliser la notion de « semilinguisme » pour nommer le bilinguisme des enfants des minorités. Cette notion, chargée de connotations négatives à l'égard des locuteurs, est réfutée par de nombreuses recherches. S. Romaine (1989 : 234) rappelle que cette notion de semilinguisme n'est construite qu'en termes de déficits langagiers. D'ailleurs, Skutnabb-Kangas, à l'origine de cette notion, est revenue sur celle-ci pour affirmer qu'« il s'agit d'un concept politique et social plutôt qu'un concept linguistique ou scientifique » (1984 : 248-249). C'est pourquoi il est d'usage actuellement pour nommer ces bilingues d'utiliser la notion de « bilinguisme limité »

5.2.3. Le temps d'acquisition de la L2

Une autre spécificité concerne le temps d'acquisition de la L2. La première phase de développement langagier d'un bilingue demande un certain temps d'adaptation, d'immersion dans la nouvelle langue. Diana Lee Simon et ses collègues (2015) soulignent qu'au début de l'apprentissage les deux langues s'entremêlent, pendant cette période un bilingue en devenir se pose la question sur ce qui les différencie. Ensuite, il s'agit de mobiliser des ressources sémantiques de deux langues pour la création (phase d'interlangue). Ces opérations peuvent traduire une conscience méta-linguistique développée par exemple la perception des composantes phonologiques.

On estime que ce temps est de trois mois à l'école maternelle, jusqu'à 4 mois à l'école élémentaire et jusqu'à 6 mois au collège (Cummins, 2000, 2008 ; Simon *et al.*, 2015). C'est la raison pour laquelle les ENA doivent avoir un temps supplémentaire pour entrer dans le processus d'apprentissage, le temps d'acquisition de base de la L2. Néanmoins, ce délai n'est pas toujours connu par les enseignants qui assimilent rapidement les difficultés en L2 à des troubles du langage¹⁶⁵.

En effet, selon les systèmes, on ne laisse pas aux ENA le même temps pour s'approprier une nouvelle langue ou s'adapter à la nouvelle culture. En France et en Pologne, on considère qu'un ENA reste allophone pendant maximum un an ; l'objectif est de lui permettre de suivre le plus rapidement possible toutes les matières avec la classe ordinaire. Après une année, l'élève ne peut plus bénéficier de cours de L2, même s'il a besoin de développer davantage les compétences en cette langue. En Italie, il s'agit de trois ans, une période qui n'est pas toujours respecté par rapport à la possibilité de suivi des cours d'italien. En effet, les cours en laboratoire de langue sont plus intenses au début de l'apprentissage, mais ils s'arrêtent souvent très vite alors que l'élève aurait besoin de continuer l'apprentissage de la langue même au niveau élevé (lorsqu'il dépasse le niveau A2 à l'oral).

¹⁶⁵ Plusieurs études montrent pourtant qu'il n'y a pas de surcharge cognitive dû à l'acquisition simultanée ou successive de deux langues (Simon *et al.*, 2015 ; Kail, 2015). Ce thème ne sera pas évoqué davantage dans notre étude, mais nous avons pu l'explorer dans le cours « Acquisition du langage en contexte plurilingue » donné à l'université de Rouen. Nous sommes pourtant convaincus que les études en psycholinguistique et neurosciences (Kramer, 2006 ; Bialystok, 1986 ; 2011, entre autres) apportent des données tout à fait intéressantes pour comprendre le développement de la plasticité du cerveau d'un bilingue. En formation des enseignants, ces données pourraient apporter des arguments scientifiques convaincants concernant les avantages du plurilinguisme.

5.2.4. L'hypothèse des transferts entre la L1 et la L2 selon Jim Cummins

Aujourd'hui, nombreux didacticiens français, italiens, polonais s'appuient sur les travaux du chercheur canadien Jim Cummins (cf. chapitre 4). Ses recherches qui s'appuient sur les études en psychologie cognitive permettent de mieux comprendre l'importance de développer pleinement le bilinguisme et plus particulièrement en milieu scolaire. Le chercheur distingue deux types de compétences langagières. Les premières sont les *compétences de base en communication interpersonnelle* (ang. Basic Interpersonal Communicative Skills, désormais BICS), c'est-à-dire celles qui sont nécessaires pour communiquer dans la vie de tous les jours, mais qui ne nécessitent pas d'efforts cognitifs particuliers. Les deuxièmes sont appelées les *compétences langagières cognitives et académiques* (ang. Cognitive Academic Language Proficiency, désormais CALP), et elles sont liées au développement langagier, travaillé dans un cadre scolaire (Cummins, 1984, 2000). Le chercheur suggère que les bilingues savent transmettre les compétences d'une langue à l'autre, c'est-à-dire que si les CALP sont élevées dans la L1, elles seront rapidement développées en L2. Au contraire, si l'élève possède les compétences basiques (BICS) en L1, il aura plus de difficultés à accéder au niveau élaboré (CALP) de la L2. Cette hypothèse apparaît intéressante puisqu'elle peut refléter des cas d'élèves observés par les enseignants dans les situations d'enseignement-apprentissage. Jim Cummins (2000) remarque d'ailleurs que les CALP élevées en L1 favorisent des représentations positives à l'égard des ENA. L'analyse des propos des enseignants permettra de savoir s'ils réussissent à comprendre quelles sont les compétences développées par l'ENA dans la L1 et la L2. Le cas échéant, il sera intéressant de savoir comment ils prennent en compte cette interdépendance de la L1 et la L2 dans une situation d'enseignement-apprentissage et comment ils tendent à développer les CALP des élèves en L2 tout en soutenant la L1.

Dans cette perspective, la deuxième hypothèse du chercheur montre qu'il existe également des *compétences communes sous-jacentes* (ang. Common Underling Proficiency, désormais CUP). Il s'agit des compétences langagières dans les deux langues qu'il présente comme une construction commune à travers la métaphore du double iceberg (Cummins, 1981 : 36) :

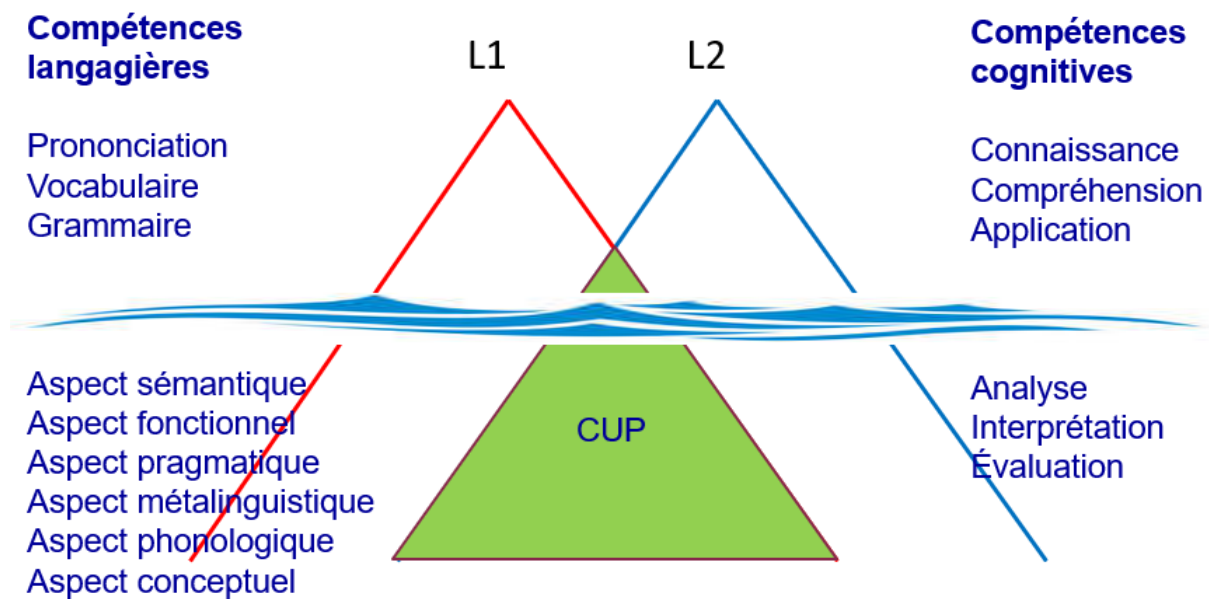


Figure 12 : Le schéma du double Iceberg pour représenter la compétence bilingue. Source : Cummins, 1981 : 36. Adapté par Mehmet-Ali Akinci

Sur ce schéma, la partie interlangue commune se trouve en partie immergée de l'iceberg. En dessus apparaissent deux surfaces séparées des deux langues. Ainsi, l'auteur disqualifie les représentations des deux espaces séparés des langues dans le cerveau et note que plusieurs données empiriques « révèlent des transferts interlangues de savoirs et de savoir-faire » (Cummins, 2014 : 47). Il distingue alors cinq types d'interlangue, développés dans une situation sociolinguistique :

- 1/ des concepts (ex. comprendre le concept de la photosynthèse) ;
- 2/ des stratégies métacognitives et métalinguistiques (ex. stratégies de visualisation, utilisation de supports visuels ou d'organiseurs graphiques, moyens mnémotechniques, stratégies d'acquisition du vocabulaire, etc.) ;
- 3/ des dimensions pragmatiques du langage (ex. accepter de prendre des risques en communiquant dans la L2, être capable de s'appuyer sur des indices paralinguistiques comme les gestes pour faciliter la communication, etc.) ;
- 4/ des connaissances linguistiques spécifiques (ex. connaître le sens de photo dans photosynthèse) ;
- 5/ la conscience phonologique (savoir que les mots sont composés de sons distinctifs et percevoir ces sons) (Cummins, 2014 : 49).

Par conséquent, dans l'espace CUP, les aspects cognitifs et linguistiques de deux langues se côtoient. On peut parler d'une compétence commune, complexe, comprenant les capacités d'interprétation, d'analyse, de synthèse. A contrario, l'espace émergé comprend les traits distincts et spécifiques à chaque langue. Les deux langues se caractérisent par leurs propres

prononciation, vocabulaire et syntaxe, ainsi que par les capacités d'application, de compréhension et de connaissances différentes.

Finalement, la métaphore du « double iceberg » permet de présenter la compétence bilingue d'une personne qui exprime ses pensées grâce au même système commun (Cummins, 1981, 2014). En effet, on note que le système cognitif ne peut fonctionner uniquement dans la L2 lorsque celle-ci n'est pas suffisamment acquise. Ainsi, le rôle des L1 sera primordial pour les élèves allophones et la prise en compte de ces langues dans le processus d'enseignement-apprentissage est indispensable. Jim Cummins (2011) souligne par exemple l'importance des compétences en lecture et l'écriture construites en L1 qui constituent un savoir-faire cognitif (mais aussi social) sur lequel les ENA peuvent s'appuyer dans l'apprentissage de la L2. Le rapport à l'écrit et le savoir-lire peuvent donc être transposés à d'autres langues, car du point de vue psycho-cognitif on ne réapprend pas deux fois à lire ou à écrire (Duverger, 1994 ; Auger, 2010). Il sera donc intéressant d'analyser si ces compétences communes sont perceptibles par les enseignants, s'ils savent tirer profit des savoirs et savoir-faire préalables des ENA et comment ils tentent de les développer davantage.

5.2.5. Le développement des compétences plurilittératiques

La notion de littératie (ang. literacy) a été élaborée tout d'abord dans les études anglo-saxonnes, puis francophones¹⁶⁶. Jean-Pierre Jaffré (Jaffré, 2004 : 31) définit la littératie de manière suivante :

l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps (Jaffré, 2004 : 31).

¹⁶⁶ Si la question de la littératie occupe une place importante dans les recherches françaises, en Italie et en Pologne les études sur cette question sont encore rares. Le terme « littératie » n'a pas son équivalent ou sa traduction littérale dans les deux langues. En Italie, on parle de l'alphabétisation (it. alfabetizzazione¹⁶⁶) ou des compétences littératiques chez les adultes (it. « letteratismo », Gallina, 2000). Quelques travaux polonais récents (pl. alfabetyzacja, cf. Dylak, 2012 ; Cackowska, 2016) montrent l'importance du développement de la littératie chez les jeunes enfants à travers les albums de jeunesse. On mentionne aussi la compétence en littératie informationnelle, c'est-à-dire le savoir lié à la recherche d'une information (« information literacy », « data literacy », Kurkowska, 2008), ou de la culture littéraire (pl. « kultura literacka », Atraszkiewicz, 2006) qui fait partie de la notion de littératie, telle que nous l'avons expliqué ci-dessus. Les recherches sur la question de littératie en Pologne utilisent l'appellation anglaise « literacy studies » parfois traduite en polonais comme « pismienosc » : <https://ikp.uw.edu.pl/instytut/struktura/zespoly-badawcze/zespol-literacy-studies-i-badania-edukacji/>

La littératie concerne donc le rapport à l'écrit que chaque être humain construit dans sa vie. La construction de ce qu'on appelle la compétence littératique se construit dès le plus jeune âge d'abord à l'oral, puis à l'écrit en apportant des connaissances sur la langue :

Les connaissances langagières sont phonologiques, lexicales, syntaxiques, sémantiques, textuelles et pragmatiques. Tous ces niveaux font référence au bagage langagier des enfants. Ces derniers entrent ainsi avec plus de facilité dans le monde des écrits, si des pratiques langagières orales monogénées, voire soutenues leur sont déjà familières (Willemin, 2003 : 3).

Car comme le remarquent les chercheurs (Lahire, 1993, 1995 ; Chiss, 2012), l'enfant venant d'une famille défavorisée ne développe pas les compétences littératiques égales à un enfant venant d'une famille ayant un riche bagage culturel. Or dans les sociétés occidentales, la réussite scolaire est étroitement liée aux compétences en lecture-écriture, comme le constate Colin Baker :

Là, où : les membres des minorités linguistiques sont relativement impuissants et économiquement faibles, la littératie est souvent considérée comme essentielle aussi bien pour le succès personnel que pour le prestige individuel et communautaire (Baker, 2001 : 320).

Ainsi, le rapport à l'écrit se construit déjà dans le milieu extrascolaire de l'élève grâce aux pratiques familiales (Penloup, 1999; Reuter & Penloup, 2001). Certains élèves sont donc riches du capital culturel familial (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) qui leur permettra de réussir à l'école (cf. chapitre 2.2.1.1)¹⁶⁷.

En outre, la littératie en tant que pratique sociale est liée à l'acculturation avec l'écrit (Adami, 2008)¹⁶⁸. Celle-ci consiste non seulement à construire un rapport à l'écriture et à la lecture dans la L1 ou L2, mais aussi un rapport au texte écrit puisque dans certains espaces culturels, on attribue moins d'attention au développement des compétences littératiques. De ce fait, selon les besoins culturels et professionnels des individus, les compétences littératiques peuvent être différentes en L1 et en L2 (Weth, 2016). En effet, tout dépend des cultures et de l'importance de l'écrit dans chacune d'elles, par exemple, dans la culture occidentale, le texte

¹⁶⁷ L'exemple des tests PISA de l'OCDE montre que les compétences des élèves sont mesurées en adoptant le standard de l'écrit (Barré-de Miniac, 2002).

¹⁶⁸ Selon Hervé Adami (2008), la littératie s'appuie sur l'acculturation avec différents genres discursifs, sur l'adaptation de l'individu au contexte social et scolaire dans lequel il lit/écrit. Le texte écrit est aussi un objet social et culturel portant des enjeux non seulement fonctionnels, mais aussi identitaires. En effet, chaque texte est inscrit dans un contexte social précis. Et c'est la compréhension de celui-ci qui permet aux élèves d'interagir socialement. Afin de percevoir le sens de l'objet-texte, il est donc nécessaire de passer par la décontextualisation temporelle et spatiale, qui n'est pas toujours immédiate. Le processus d'acculturation avec le texte écrit peut être long car il passe par la transformation de sa propre culture, parfois déjà enracinée, sur laquelle une personne migrante devra superposer une nouvelle culture (Adami, 2008). De ce fait, le texte écrit porte un enjeu identitaire, car lorsque l'élève sera capable d'être tout seul face au texte, on pourra parler de son insertion socio-culturelle.

écrit porte un enjeu cognitif, car il permet de mémoriser les savoirs et les préserver (Goody, 1979). Dans ce sens, l'écrit aide à l'apprentissage qui est lui-même basé sur les stratégies d'écriture et de lecture (Barré-de Miniac, 2011).

Pour rendre compte des compétences en lecture et en écriture en deux ou plusieurs langues, les chercheurs américains développent la notion de « bilittératie » (Baker, 2001 ; Martin-Jones & Jones, 2000 ; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003). Ils soulignent le fait que les pratiques bilittératiques sont multiples et complexes et dépendent de plusieurs critères ainsi que des relations des pouvoirs qui peuvent exister entre les L1 et L2 (cf. le modèle de continuité de Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003). Ainsi, les situations dans lesquelles les personnes bilingues développent leurs compétences plurilittératiques sont toutes différentes.

Concernant les ENA, plusieurs recherches montrent l'impact du développement des compétences littéraires en L1 sur la L2 (Martin Jones & Jones, 2003 ; Akinci, 2012 ; Moore, 2006 ; Cummins, 2014). On étudiera les pratiques plurilittératiques des élèves non pas à l'école, mais surtout en dehors d'elle (Martin Jones & Jones, 2000, Moore, 2006) afin d'analyser comment les élèves plurilingues construisent leur compétence plurilittératique en entrant dans l'écrit par d'autres langues. L'objectif consiste à trouver des pratiques enseignantes pour « promouvoir la plurilittératie » compris comme « l'optimis[ation] de l'accès à des textes imprimés et les dispositions comportementales en faveur de la littératie » (Cummins, 2011 : 5). Jim Cummins remarque que l'OCDE à la suite des résultats des élèves en compréhension de l'écrit dans les études PISA encourage également les démarches valorisant l'écrit. Ainsi, si les élèves viennent des milieux défavorisés ou la lecture n'est pas toujours pratiquée, il revient à l'école à promouvoir une attitude en sa faveur (Cummins, 2011). Plusieurs projets sur la lecture des albums à l'école primaire vont dans ce sens en encourageant la lecture plurilingue en famille (Deschoux & Perregaux, 2007). Certains montrent comment le travail sur les traductions possibles des histoires amène à la réflexion au langage, aux langues, à leurs statuts, leurs liens et leurs ruptures (Brauchli & Deschoux, 2012).

Pour le développement des compétences littéraires en L2, il existe plusieurs étapes préalables, car avant même qu'un texte en langue cible sera porteur de savoirs et qu'il jouera sur le développement cognitif d'un ENA, il est nécessaire de travailler ses savoir-faire langagiers. Au fur et à mesure, l'élève dépassera la frontière du métalangage pour ensuite, filtrer le texte lu par ses savoir-être. À ce moment-là une autre difficulté puisse apparaître, celle du décodage des marqueurs culturels d'un texte qui demande une décontextualisation par rapport

au vécu de l'élève venant d'une autre culture¹⁶⁹. Cette étape importante nécessitera de la part de l'enseignant des gestes pédagogiques qui permettront de guider un ENA, afin qu'il devienne un lecteur-scripteur autonome en L2 (Davin-Chnane, 2008 ; Le Ferrec, 2008).

Finalement, dans les systèmes éducatifs occidentaux comme ceux auxquels nous nous intéressons, les enseignants semblent être conscients de l'impact de l'écrit pour la réussite scolaire. Par conséquent, ils accordent une attention particulière à cette question. Ainsi, on s'interrogera de quelle manière permettent-ils d'entrer dans le langage écrit des L2 ? Comment étayent-ils les apprentissages dans ce processus ? Comment aident-ils à développer les compétences plurilittéraires chez les ENA ? Il s'agit de réfléchir comment valoriser leurs langues-cultures qui sont peut-être moins représentées dans la société, mais qui pourront leur permettre d'entrer notamment dans l'écrit (Hélot, 2007).

5.3. L'éducation plurilingue et pluriculturelle et les ENA

Les politiques linguistiques européennes promeuvent l'éducation plurilingue et pluriculturelle des pays depuis plusieurs années notamment à travers les publications du Conseil de l'Europe et les recherches et formations proposées par le Centre européen des langues vivantes (CELV) de Graz. Les chercheurs réunis dans ces structures réfléchissent à la question de la prise en compte du plurilinguisme des ENA. Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2016) propose un recensement des démarches et des activités d'apprentissage, ainsi que des éléments pour la prise en compte du répertoire linguistique et culturel des élèves allophones (cf. les annexes V et VI de ce Guide). Le principe de l'accueil d'un ENA évoqué par les auteurs est la valorisation de son « identité première » (Beacco *et al.*, 2016 : 175) et ceci par la prise en compte de son répertoire verbal ayant pour finalité son inclusion sociale et scolaire. De plus, on souligne que cette inclusion doit passer par des actions didactiques exploitant les répertoires linguistiques et culturels initiaux dans le but de l'apprentissage de la langue de scolarisation.

¹⁶⁹ La littératie s'appuie sur l'acculturation avec différents genres discursifs, sur l'adaptation de l'individu au contexte social et scolaire dans lequel il lit/ écrit (Adami, 2008). Le texte écrit est aussi un objet social et culturel portant des enjeux non seulement fonctionnels, mais aussi identitaires. En effet, chaque texte est inscrit dans un contexte social précis. Et c'est la compréhension de celui-ci qui permettra aux élèves d'interagir socialement. Afin de percevoir le sens de l'objet-texte, il est donc nécessaire de passer par la décontextualisation temporelle et spatiale, qui n'est pas toujours immédiate. Le processus d'acculturation avec le texte écrit peut être long car il passe par la transformation de sa propre culture, parfois déjà enracinée, sur laquelle une personne migrante devra superposer une nouvelle culture (Adami, 2008). De ce fait, le texte écrit portera un enjeu identitaire, car lorsque l'élève sera capable d'être tout seul face au texte, on pourra parler de son insertion socio-culturelle.

Afin d'aider les enseignants à mieux connaître les parcours langagiers et les compétences des élèves, plusieurs outils ont été conçus auprès du Conseil de l'Europe, parmi lesquels : le *Portefolio européen des langues* (Conseil de l'Europe, 1997), un outil d'évaluation qui accompagne le CECRL (CoE, 2001) et qui comprend le passeport des langues, la biographie langagière et le dossier dans lesquels l'apprenant est invité à illustrer et à justifier ses acquis et ses expériences linguistiques et culturelles.

Par ailleurs, l'éducation plurilingue et pluriculturelle¹⁷⁰ se construit avec l'émergence des approches dites « plurielles » qui s'opposent aux approches singulières en didactique des langues et cultures :

Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis « communicatives » se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement (Candelier et al. 2012 : 6).

Dans cette perspective, il ne s'agit plus de l'enseignement d'une seule langue-culture, isolée des autres langues que l'élève connaît. Aussi, il n'est plus question d'enseigner les langues avec « la méfiance face aux analogies entre les langues, phénomène dénoncé généralement comme générateur d'erreurs » ou « l'enfermement de chaque langue sur elle-même » (L. Dabène, 2002 : 14). Ainsi, l'objectif visé par l'éducation plurilingue et pluriculturelle est de battre en brèche ces principes qui enferment chaque langue dans une tradition pédagogique monolingue. Il s'agit, effectivement, d'apporter du renouveau dans la didactique des langues et de concevoir l'apprentissage des langues comme une construction des compétences avec des savoirs déjà existants, comme on peut le lire dans le CECRL :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que [...] l'apprenant ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (CECRL, 2001, p.11).

Par conséquent, à partir des années 1990, plusieurs recherches ont permis d'élaborer les approches pédagogiques permettant la prise en compte des savoirs et savoir-faire plurilingues et pluriculturels. Le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (dit CARAP) édité par les chercheurs européens (Candelier et al., 2012) et publié par

¹⁷⁰ Aux Etats-Unis on parle de « multicultural education » développé dans les études de James A. Banks (1993, 2003).

le Conseil de l'Europe, distingue quatre approches principales : l'éveil aux langues issu du courant britannique « language awareness », l'intercompréhension entre les langues parentes, la didactique intégrée des langues et l'interculturel. Les approches « plurielles » comprennent « des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier *et al.*, 2012 : 5). Elles concernent de surcroît les pratiques visant l'enseignement des langues étrangères (autrement dit des langues vivantes dans le système scolaire français), mais aussi, des pratiques d'enseignement des L2 auprès des ENA. Par ailleurs, même si chaque approche est définie indépendamment des autres approches, le plus souvent elles communiquent entre-elle ou se partagent des dimensions.

Enfin, de nombreux projets et expérimentations plurilingues et pluriculturels ont pu être observés et analysés par les chercheurs dans les pays anglo-saxons, mais aussi en Suisse et au Canada. Parmi ceux-ci, on peut ajouter l'approche translangagière (ang. translanguaging) (García & Wei, 2014) qui semble intéressante dans la mesure où elle autorise l'emploi de deux langues en alternance dans l'espace classe tout en valorisant les L1 des ENA. Tout compte fait, les recherches sur les démarches et projets promouvant la diversité linguistique et culturelle auprès des ENA amènent également des notions et concepts intéressants pour l'analyse des pratiques enseignantes. Aussi, nous tenterons de faire le lien entre les orientations didactiques et la manière dont les enseignants peuvent s'en emparer. Il s'agira entre autres d'évoquer la place de ces approches dans les recherches et les orientations didactiques en France, en Italie et en Pologne.

5.3.1. De *language awareness* à l'éveil aux langues-cultures

5.3.1.1. *L'importance de la conscience linguistique en éducation*

Le mouvement *Language Awareness* (« la conscience linguistique ») a été initié au Royaume-Uni dans les années 1970 par un groupe de jeunes linguistes et leur précurseur Eric W. Hawkins. Leur but était de proposer des solutions pédagogiques permettant d'améliorer les faibles résultats scolaires des jeunes adolescents britanniques. Pour ce faire, on propose d'éveiller la conscience linguistique des élèves et de créer les ponts entre différents apprentissages scolaires (Hawkins, 1984). La démarche *language awareness* visait quatre objectifs à la fois cognitifs et affectifs qui devaient permettre de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère, de développer le langage à travers de nouveaux concepts et mots émergeant dans différentes disciplines, relier différents aspects de l'enseignement des langues et des variétés linguistiques parlées par les élèves, et enfin, remettre en question les préjugés

linguistiques par une discussion ouverte allant vers une plus grande conscience des langues (Hawkins, 1984 : 4)¹⁷¹. Autrement dit, le principe de cette démarche montre la place du langage dans toutes les disciplines scolaires ce qui implique tous les enseignants aussi des matières souvent appelées « non-linguistiques ».

Plus tard, Van Lier définit la conscience linguistique (LA) comme :

une compréhension de la faculté humaine du langage et de son rôle dans la pensée, l'apprentissage et la vie sociale. Cela inclut la conscience du pouvoir et du contrôle par le langage, et les relations complexes entre le langage et la culture (Van Lier, 1995, notre traduction) site Web de l'ALA).

Il souligne ainsi le lien entre le langage et la culture et son rôle essentiel dans la construction des savoirs et savoir-faire de chaque individu. Concernant les ENA, la conscience linguistique joue un rôle principal, car ils apprennent la L2 et en L2 tout en construisant dans des situations socioculturelles réelles. Cependant, les enseignants peuvent aider à développer la conscience linguistique des ENA à condition qu'ils soient eux-mêmes conscients du langage et de son rôle dans les disciplines qu'ils enseignent. C'est une des questions qui nous interpellent en analysant leurs discours sur les pratiques en classe, mais aussi leurs représentations du rôle de la L1 dans les apprentissages des ENA. Certains d'entre eux semblent déjà mettre en place des projets en lien avec l'approche d'éveil aux langues, issue de *language awareness*.

5.3.1.2. L'approche d'éveil aux langues dans les pays francophones

En France, le mouvement *language awareness* a inspiré le didacticien Michel Candelier à concevoir l'approche nommée *l'éveil aux langues* (ang. *awaking to languages*) qui a été définie comme suit :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur les langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise (Candelier, 2003 : 20).

¹⁷¹Van Lier 1995, site ALA : « - facilitating the start of foreign language studies ; - assisting with 'the explosion of concepts and language' introduced by new subjects at the secondary school; - connecting different aspects of language education (English, modern languages, minority languages); - challenging linguistic prejudice and parochialism through open discussion and greater awareness'(Consulté le 7/04/2022 : https://www.languageawareness.org/?page_id=231).

Le but n'est pas de rendre les apprenants capables de communiquer dans toutes les langues qui les entourent, mais de se focaliser davantage sur le développement des consciences à l'égard de différentes variétés linguistiques. Autrement dit, il s'agit de développer des compétences cognitives et métalinguistiques telles que l'observation et le raisonnement autour des langues. Michel Candelier (2003) évoque aussi les objectifs communs pour « language awareness » et l'éveil aux langues, à savoir la dimension cognitive et affective. La première est celle d'ordre linguistique, la deuxième concerne l'ouverture à la diversité des langues-cultures.

Cependant, il est important de noter que ces objectifs dépendent aussi des contextes dans lesquels ces approches se sont développées. Au Royaume-Uni, il s'agissait de trouver une démarche permettant de lutter contre l'échec scolaire des jeunes adolescents (Garret & James, 1993; Hawkins, 1999). La clé du *language awareness* était le volet transdisciplinaire entre la langue de l'école et les langues vivantes apprises dans les écoles britanniques (le français, l'allemand). Les activités se concentraient sur le métalangage. Tandis qu'en France, le premier projet d'éveil aux langues (nommé Evlang ; Candelier, 2003) s'adressait aux élèves de l'école primaire, les activités proposées portaient principalement sur la découverte des langues et des cultures présentes autour des élèves :

Cette préparation vise le développement de l'intérêt pour les langues et les cultures, de la curiosité à leur égard de la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage, des compétences à observer/analyser les langues, quelles qu'elles soient, de la capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre – par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue (Candelier, 2003 : 21).

Il est donc question de la valorisation de toutes les langues et cultures présente dans la classe afin de « placer les langues socialement dévalorisées dans le paradigme général des langues observées, à 'égalité' avec toutes les autres langues » (Candelier, 2003 : 24). Ainsi, même les langues jusqu'à lors ignorées font partie des objets d'apprentissage légitimes à l'école. C'est alors un aspect primordial qui concerne directement l'enseignement auprès des ENA.

Enfin, l'éveil aux langues s'inscrit également dans une perspective interculturelle dans laquelle il ne s'agit pas d'une simple « rencontre à valeur essentiellement anecdotique de la diversité » (Candelier, 2003 : 24), mais d'un développement des savoir-être permettant la découverte de l'autre. Le but étant d'agir à la fois sur les représentations ainsi que sur leurs attitudes permettant l'ouverture à l'autre. De plus, en proposant les activités pédagogiques qui traitent de la culture, on crée le lien avec les apprentissages disciplinaires à savoir :

l'examen des lieux où sont parlées les langues que l'on rencontre mène à la géographie, la découverte des emprunts de langue à langue ou de la parenté entre langues renvoie à l'histoire, les écritures à la calligraphie et aux arts plastiques, la numération aux mathématiques, les proverbes à l'étude du milieu naturel (Candelier, 2003 : 22).

Cette relation avec l'approche interculturelle est aussi en droite ligne avec la citoyenneté démocratique (Starkey & Byram, 2003) puisque le développement des compétences sociales se fait grâce à la présence d'étudiants immigrés et la nécessité d'acquérir curiosité, intérêt et ouverture aux camarades de classe nouvellement arrivés, à leurs langues et à leurs cultures (Candelier, 2003). Cette situation donne l'occasion d'apprendre à connaître les autres, de réfléchir ensemble sur les différentes manières de penser, les représentations du monde, et de se demander ce que sont la « normalité » et les « valeurs universelles ». Cette dimension psychocognitive permet de valoriser la diversité culturelle et linguistique et, en conséquence, de mieux intégrer les ENA :

La diversité [est] une source potentielle de rivalités et de conflits, cela se confirme à longueur de pages de nos quotidiens. Une des ambitions de l'éveil aux langues est d'aider à ce qu'il n'en soit pas ainsi, à ce que la diversité puisse se vivre dans la solidarité, et non dans l'éclatement (Candelier, 2003 : 21).

L'acceptation des différences et de la diversité ainsi que connaissances sur le monde actuel (Audigier, 1998) doivent mener les élèves à devenir les futurs citoyens solidaires, sachant vivre dans une société multiculturelle. Certes, vu sous cet angle, un des enjeux majeurs d'éveil aux langues est la construction de la compétence interculturelle (Byram, 1999). Cependant, il est intéressant d'observer de quelle manière les enseignants travaillent sur les attitudes et les représentations des élèves pour que les activités d'éveil aux langues-cultures deviennent interculturelles. En ce qui concerne les ENA, Michel Candelier remarque la possibilité d'introduction de cette approche dans le travail avec ce public :

Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues « apportées » par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité (Candelier, et al. 2012 : 7).

Les activités d'éveil aux langues ont été conçues entre 1997 et 2001 par les chercheurs et formateurs français et suisses dans le cadre du projet *Evlang* (Eveil aux langues à l'école primaire). Conduit initialement dans cinq pays impliqués (l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse), le projet a progressivement pris l'ampleur dans plusieurs pays dans d'autres pays européens et au Canada (le projet *ELODIL : Enseigner en milieu pluriethnique et*

plurilingue¹⁷²). En outre, dans le cadre du projet suisse EOLE : *Education et ouverture aux langues à l'école*, piloté par Jean-François de Pietro et Christine Perregaux plusieurs outils pédagogiques ont été construits et mis en ligne pour les enseignants du primaire de Suisse romande et du Tessin¹⁷³. Enfin, on peut mentionner plusieurs autres initiatives découvertes et analysées par les chercheurs comme le projet de l'école élémentaire de Didenheim où les professeurs invitent les parents d'élèves à venir présenter leurs pays en classe (Hélot & Young, 2006 ; Hélot, 2007)¹⁷⁴. Un autre exemple peut être celui du travail sur la biographie langagière des élèves (Deprez, 1994; Perregaux, 2002) mise en place à travers différentes séquences comme les « Dessins réflexifs » (Molinié, 2006, 2009), les « Portraits langagiers » (Krumm, 2008), « Les langues du monde au quotidien » (Kervran, 2006; D. L. Simon & Maire Sandoz, 2009) ou « La Fleur des langues » (Armand *et al.*, 2010). Les séances sur les biographies langagières permettent de réfléchir sur les langues avec lesquelles les individus sont en contact.

5.3.1.3. Quelle place de l'éveil aux langues dans les programmes en France, en Italie et en Pologne

Quant à la (re)-connaissance de l'approche d'éveil aux langues auprès des enseignants, elle peut être diffusée par les formations professionnalisantes et par les programmes ministériels. En France, elle apparaît de manière implicite dans les programmes officiels pour l'école primaire (cycle 1 et 2) depuis 2002 :

Les élèves découvrent que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national. Ils sont amenés à développer à leur égard une attitude de curiosité positive (MEN, BO n°1, 14 février 2002, p.57).

A partir de 2015, on parle de l'éveil à la diversité linguistique au cycle 1 ayant pour le but la découverte de différentes langues notamment à travers les jeux (MEN, BO n°2 du 26 mars 2015). Enfin, l'approche d'éveil aux langues figure explicitement dans les programmes de maternelle depuis 2021 dans lesquels sa définition s'est encore plus élargie et, surtout, où on

¹⁷² Un des exemples les plus connus d'Elodil est la séquence « Fleur des langues ». Elle propose d'illustrer les langues avec lesquelles les élèves de classe sont en contact. Le but est de valoriser les langues parlées en famille et plus généralement, en dehors de l'école. Un autre exemple est la séquence « A la découverte de mon quartier ». Il s'agit d'une enquête autour des langues parlées à l'école ou dans l'environnement social de l'élève. Cette séquence permet d'aborder des notions sociolinguistiques telles que les statuts des langues, les langues officielles, le marché des langues, des représentations autour du plurilinguisme (Cf. http://www.elodil.com/pdf/activites_primaire/Fleurdeslangues.pdf)

¹⁷³ Selon nous, plusieurs séquences d'EOLE sont particulièrement intéressantes et adaptables pour le niveau de collège, par exemple : « A la découverte des mots venus d'ailleurs » ; « Et pourquoi pas la soleil et le lune ? Genre naturel et genre grammatical » ; « Un monde de chiffres Quelques systèmes de numération écrits et parlés » ; « Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues ». (cf. <http://eole.irdp.ch/eole/activites.html>).

¹⁷⁴ Christine Hélot souligne que grâce à ce type de projets les parents peuvent également comprendre « que leurs langues ne sont ni ignorées ni stigmatisées, et donc que leur héritage familial et culturel a une place » (Hélot, 2013 : 41).

préconise la valorisation de « la langue d'origine des enfants multilingues ou non francophones » afin de « éveiller tous les élèves à la diversité linguistique » (MEN, BO, n°25, 24 juin 2021). La diffusion de l'approche dans l'enseignement secondaire est freinée par le manque de culture interdisciplinaire des enseignants qui travaillent à ce niveau (Candelier *et al.*, 2004 : 54).

Concernant les formations en France, jusqu'à lors l'éveil aux langues est plutôt abordé en formation continue (et depuis peu dans les formations initiales de futurs enseignants du primaire). Mais, l'enquête *Enseignement et plurilinguisme en milieu scolaire* (Mendonça Dias *et al.*, 2019) menée auprès de 408 enseignants du primaire et du secondaire en France a pu montrer que l'éveil aux langues est connu davantage que la démarche de *language awareness*.

En Italie, à notre connaissance, le courant d'éveil aux langues n'a pas rencontré la même visibilité. Néanmoins, il semblerait qu'il a été développé à travers le mouvement d'*Educazione linguistica*, évoqué dans le chapitre 4 (Balboni & Luise, 1994 ; Costanzo, 2002).

En Pologne, le projet d'éveil aux langues (Evlang et Jaling) a intéressé de rares spécialistes de l'Université de Varsovie parmi lesquels Janina Zielińska, enseignante à la faculté de la didactique des langues étrangères. A son initiative, plusieurs activités d'Evlang ont été adaptées au contexte culturel polonais, puis ont été expérimentées par des enseignants dans quelques écoles primaires polonaises. Les résultats ont montré que les enseignants de langues ne percevaient pas de l'intérêt de l'introduction de cette approche (Candelier *et al.*, 2004 ; Zielińska & Gałkowski, 2005 ; Zielińska & Woynarowska-Soldan, 2012).

En Pologne, il apparaît que les enseignants spécialistes d'une langue sont particulièrement difficiles à convaincre de l'intérêt de l'introduction de l'approche en cours de langues (Candelier et al., 2004 : 54).

Récemment, une étude comparative sur la mise en place de l'éducation plurilingue et de l'éveil aux langues dans les écoles autrichienne et anglaise a été menée par Marta Kotarba Kańczugowska (2015). En analysant les deux exemples, elle propose un cadre des principes pour la mise en place des démarches plurilingues dans le système éducatif polonais.

Dans cette partie, nous avons pu découvrir que l'éveil aux langues peut être une approche intéressante à mettre en place auprès des ENA. Plusieurs activités existent déjà. La question qui se pose est celle des orientations didactiques pour le second degré. Notons aussi que l'éveil aux langues est une approche connexe aux autres approches plurielles. Michel Candelier (2003 : 337) explique que des « convergences et synergies » existent non seulement avec l'approche interculturelle (évoquée plus haut), mais aussi avec l'approche de l'intercompréhension et de la didactique intégrée des langues.

5.3.2. L'intercompréhension

5.3.2.1. Qu'est-ce que l'intercompréhension ?

L'approche de l'intercompréhension entre les langues apparentées¹⁷⁵ a vu le jour dans les années 1980 au moment de l'émergence de la linguistique contrastive / comparative (Beacco, 2010). Néanmoins, dans l'Europe faussée par la devise de « une nation égale une langue », la comparaison des langues ne fait pas partie des stratégies d'enseignement des langues étrangères. C'est notamment le cas de la France, mais aussi de l'Italie et de la Pologne où traditionnellement le mélange des langues n'est pas autorisé par les enseignants, pouvant empêcher d'apprendre la langue dite « pure ». En effet, ce qui est plutôt préconisé dans plusieurs pays européens fondés sur le monolinguisme, c'est de « donner la maîtrise complète et non partielle d'une langue » (Blanche-Benveniste, 2008 : 34). Alors que l'intercompréhension peut être une ressource dans l'apprentissage des langues :

contrairement aux mises en garde habituelles contre les similitudes sources éventuelles d'erreurs, l'idée que la proximité n'est pas inévitablement une source de difficultés, mais qu'elle peut, au contraire, être utilisée à bon escient, constituer un puissant levier pour l'apprentissage dans la mesure où elle aide au repérage des analogies (L. Dabène, 2002 : 16).

Cependant, plusieurs chercheurs rappellent la plus ancienne des approches d'appropriation des L2 est celle qui s'appuie sur les contacts humains. Le terme « *intercompréhension* » apparaît pour la première fois chez Jules Ronjat (1913) qui évoque la compétence des individus à comprendre des dialectes de différentes langues (Escudé & Janin, 2010). L'intercompréhension concerne tout d'abord le contact de l'individu avec les langues apparentées, c'est-à-dire, langues issues de la même famille linguistique (romanes, germaniques, slaves) que sa langue L1. Elle est donc inextricablement liée au contact des langues.

Par ailleurs, l'intercompréhension est une approche préconisée par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2007) et le CECRL :

¹⁷⁵ Nous utiliserons ici le terme « langue apparentée » pour parler des idiomes de la même famille linguistique. Ces langues peuvent parfois être nommées « langues voisines, langues sœurs, langues proches », sachant qu'en didactique des langues scandinaves les « langues proches » et « langues voisines » ne recouvrent pas les mêmes réalités. Ainsi, les « langues proches » sont celles qui possèdent des marques linguistiques, socioculturelles et historiques communes par exemple : le norvégien/ le suédois/ le danois ou le russe/ l'ukrainien. Par opposition, les « langues voisines » sont celles qui ne présentent pas de références socioculturelles communes comme le français/ l'italien ou le polonais / l'ukrainien (cf. Robert, 2004). Pour ce dernier couple, on fait la distinction entre les langues slaves de l'Ouest (le polonais) et les langues slaves de l'Est (l'ukrainien) (Chovancová & Pognan, 2018).

Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés, mais appartenant à un stock international commun (CECRL, 2001 : 11).

A propos de cette perspective, Pierre Escudé et Pierre Janin (2010) remarquent que le contact peut être placé sur le *continuum de langues* (Escudé & Janin, 2010) dont les frontières sont poreuses, car certains peuvent percevoir des similitudes au niveau de la grande famille des langues indo-européennes¹⁷⁶. Si on prend l'exemple d'un Polonais qui apprend le français, il peut observer des similitudes avec la langue anglaise, même si celle-ci n'est pas une langue de la famille des langues latines. Le continuum de langues est une notion qui permet d'élargir la perspective de l'intercompréhension.

Finalement, plusieurs dimensions accompagnent l'approche de l'intercompréhension : réceptive (comme intelligibilité inhérente et acquise) et communicationnelle puisqu'il s'agit d'un acte de communication entre les personnes « intercompréhension entre les langues » (Candelier, 2008) ou développée dans la linguistique italienne « intercomunicazione tra le lingue » (Balboni, 2007). Reste enfin la dimension réflexive : cognitive et métacognitive (Degache & Garbarino, 2017). Cette dernière doit donc exercer le lecteur « qui, par le contact avec plusieurs langues, compare les langues, et les comprend précisément grâce à cela » (Degache & Garbarino, 2017 :12). Dans la partie suivante, nous verrons comment l'intercompréhension peut faciliter l'apprentissage de la L2.

5.3.2.2. Comment l'intercompréhension peut-elle faciliter l'apprentissage ?

Néanmoins, l'intercompréhension peut-elle devenir une approche facilitatrice des apprentissages ? Comment l'enseignant peut-il utiliser l'intercompréhension dans ses pratiques pédagogiques ? Christian Degache (2015) liste plusieurs fonctions de l'intercompréhension qui permettent de définir les objectifs de l'apprentissage de la langue :

- *une fonction d'entrée ou d'introduction à l'apprentissage d'une langue cible donnée ;*

¹⁷⁶ Pierre Escudé et Pierre Janin (2010) parlent de deux lois qui caractérisent ce contact : la *loi de fusion* où les langues se rencontrent et se partagent les invariants logico-sémantiques et la *loi de diffraction* où les langues se distinguent en créant des variantes liées aux changements géographique, social ou générationnel.

- *une fonction de soutien ou de renforcement de l'apprentissage d'une langue cible en particulier ;*
- *une fonction de déclencheur de motivation ou de revitalisation, par la mise en situation rapide et authentique, des compétences dont on dispose au préalable (Degache & DGLFLF, 2015 : 7).*

Ces objectifs peuvent être atteints par quelques stratégies d'enseignement-apprentissage développées par les spécialistes de l'intercompréhension. Ces stratégies sont en lien avec la création de l'interlangue et les transferts entre la L1 et L2 (cf. partie 5.2.2 de ce chapitre). Nous présenterons ici trois d'entre elles : le repérage de la forme (Escudé & Janin, 2010), les réductions et les superpositions (Robert, 2004). Pour finir, nous aborderons aussi les attitudes et les comportements des individus face à l'intercompréhension.

Quant à la stratégie de la forme, elle peut parfois être facilitée par le contexte, mais l'enjeu didactique consiste à « trouver derrière les irrégularités, les différences, les codifications spécifiques, des phénomènes de régularité et de sens » (Escudé & Janin, 2010 : 43). Autrement dit, il est question de faire des ponts entre les langues que les élèves connaissent déjà, ponts qui sont désignés comme : « des régularités graphiques et/ou phoniques de langue à langue » (Escudé & Janin, 2010 : 43). Certes, celles-ci ne sont pas constantes, mais, comme le remarque Jean-François De Pietro (2008), il existe plus de vrais amis que de faux-amis.

Jean-Michel Robert (2004) pose le postulat que l'acquisition de la L2 dépend du degré de proximité entre les langues dont il existe deux manières d'appropriation : la réduction et la superposition pouvant être accompagnées des possibles pratiques pédagogiques. Dans le cas de la réduction, l'apprenant de la langue non apparentée passe par les mêmes stades d'acquisition du langage que pour sa langue maternelle :

Au stade logico-combinatoire (à partir du 18^{ème} mois), le très jeune enfant produit des énoncés à deux ou trois termes, des énoncés à 'syntaxe' acatégorielle et agrammaticale. Il sélectionne les mots chargés sémantiquement qu'il peut repérer et reproduire. Dans le cas d'acquisition d'une langue étrangère ou seconde, le locuteur étranger (si sa langue maternelle est éloignée de la langue cible) a tendance à utiliser cette sémantaxe ; il sélectionne les mots chargés sémantiquement qu'il peut repérer et reproduire. Ce phénomène se remarque particulièrement au début de l'acquisition d'une langue [seconde] en milieu naturel (non guidée par une institution d'apprentissage) (Robert, 2004 : 503).

Le chercheur souligne que si l'apprenant utilisant ce système intermédiaire satisfait ses besoins langagiers dans une situation de communication, il se retrouve « devant un système linguistique réduit (généralisation de structures et grammaire simplifiée) qui, au niveau de la surface, présente de fortes analogies avec le stade logico-combinatoire » (Robert, 2004 : 503). Selon le chercheur, ce procès de construction par réduction peut être observé chez les

apprenants dont les langues sont éloignées. En effet, les enseignants expriment parfois leur sentiment d'être démunis face aux élèves qui passent par cette étape de réduction qui n'est pour eux une sorte de stratégie, mais plutôt un signe de difficulté d'acquisition de la L2. Cependant, ils peuvent aussi tirer profit de cette étape et conduire l'apprenant à discriminer les différentes composantes d'un énoncé par l'accentuation des mots pleins (mots concepts), puis par la discrimination des mots outils (mots grammaticaux) (Robert, 2004). Ces solutions pourraient se référer aux pratiques des enseignantes de toutes les disciplines. Néanmoins, si le repérage du lexique disciplinaire, spécifique est préconisé et observable dans les pratiques didactiques, l'enseignement des outils grammaticaux liés par exemple au langage des mathématiques semble être encore peu mis en place par les enseignants.

Concernant la superposition, elle survient pour les langues proches où l'intercompréhension est possible davantage. L'apprenant se rend compte très rapidement de la proximité et superpose la L2 sur la L1 en produisant des interférences interlinguistiques afin de reformuler le mot manquant. Ce sont les phonologies différentes qui deviendront le premier obstacle de l'apprenant :

L'apprenant se repère par le son et par la graphie (dont le rapport en langue cible ne correspond pas toujours à celui en langue maternelle). Un travail particulier devra être fait pour que cet apprenant soit à même, le plus vite possible, de relier son et graphie en langue cible et de pouvoir sélectionner la correspondance, auditive ou visuelle, entre la langue cible et sa langue maternelle (Robert, 2004 : 504).

A ce propos, Marie-Christine Jamet (2009) analyse les erreurs dues à l'interlangue pour envisager les stratégies qui peuvent déterminer ces erreurs (transfert, simplification, hypergénéralisation) chez les apprenants italiens de la langue française. Elle constate que les erreurs dues au transfert ne sont pas les plus fréquentes ; elle souligne ainsi qu'il est nécessaire de « s'appuyer sur les ressemblances pour apprendre à comprendre la LE et stimuler une réflexion métalinguistique que les apprenants construisent au fur et à mesure » (2009 : 56).

Pour finir, on peut aussi rappeler des stratégies qui touchent aux attitudes et aux comportements des individus vis-à-vis de l'intercompréhension. Une d'elles est « *approximation* » évoquée comme droit par Claire Blanche-Benveniste (1997). Celle-ci doit aider à ralentir la conversation et à éviter les blocages dans un acte de communication, par exemple par l'utilisation des mots vides de type : « chose », « machin », « truc » (Escudé &

Janin, 2010). Même si on pourrait lui reprocher d'être imprécise¹⁷⁷, l'approximation est présente dans des processus d'apprentissage puisqu'elle fait partie intégrante de chaque reformulation, indispensable dans la co-construction des savoirs des élèves. Et comme le soulignent Pierre Escudé et Pierre Janin « le droit à l'imprécision est donc inscrit dans l'acte de parole, tout autant que le droit de précision » (2010 : 47).

Une autre attitude qu'évoquent les deux chercheurs est « *intentionnalité* » (Escudé & Janin, 2010). Celle-ci concerne l'individu qui se montre ouvert aux variétés de sa propre langue, et qui, en conséquence, devient plus attentif pour comprendre d'autres langues. Mais, cette attitude s'appuie sur une représentation de l'intercompréhension comme une réalité linguistique et non comme une hiérarchie sociopolitique :

quand on échange entre locuteurs de langues différentes, chacun doit chercher autant à comprendre qu'à faire comprendre. Dans le cadre d'un processus didactique d'enseignement, comme dans celui de la pratique quotidienne, cela conduit à construire des phrases simples ; éviter les pronoms et les doubles pronoms ; travailler sur un vocabulaire transparent (par exemple, éviter d'employer l'adverbe « vite » - peu identifiable par le non-natif – et lui préférer « rapidement », dont il existe une forme quasi identique dans les autres langues romanes) (Escudé & Janin, 2010 : 41).

5.3.2.3. L'intercompréhension en langues romanes et en langues slaves – quel angle de direction ?

Concernant les outils basés sur l'approche d'intercompréhension, on peut distinguer les méthodes Eurom4 et Eurom5 conçues par l'équipe des chercheurs en langues romanes dirigée par Claire Blanche-Benveniste (1997). Leur objectif principal vise la compréhension des textes écrites dans les langues romanes. D'autres supports ont vu le jour grâce à l'équipe internationale MIRIADI, réuni par le laboratoire de *Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles* (LIDILEM) de l'université de Grenoble 3. Il s'agit des projets Galatea¹⁷⁸, Galanet¹⁷⁹ et Galapro¹⁸⁰. Le public visé par ces projets sont essentiellement des étudiants, adultes et enseignants en formation. Parmi les travaux didactiques qui pourraient être intéressants pour les ENA en France ou en Italie, nous avons repéré quelques séquences

¹⁷⁷ « Il faut hélas noter, malgré sa fécondité opératoire et cognitive, l'approche approximative reste trop souvent considérée comme une démarche « illicite », en particulier dans un environnement scolaire ou universitaire attaché à la recherche d'une stricte exactitude » (Escudé & Janin, 2010 : 47).

¹⁷⁸ GALATEA (1995-1999), dirigé par Louise Dabène vise le développement de l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes : <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/>

¹⁷⁹ GALANET (2001-2004), coordonné par Christian Degache est une plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes : <http://galanet.eu/>

¹⁸⁰ GALAPRO (2008-2010), coordonné par Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro). C'est une autre plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes : <http://galanet.eu/>

d'EOLE (programme suisse d'éveil aux langues cité auparavant)¹⁸¹, ainsi que la méthode *Euromania* (Escudé, 2008). Cette dernière propose des séquences conçues dans différentes langues romanes et à travers différentes disciplines scolaires. L'expérimentation de cette méthode auprès des élèves du cycle 3 a notamment confirmé le résultat concernant le transfert des compétences :

la notion de transfert de compétences est active et productive dans les domaines des savoirs et des savoir-faire disciplinaires, cette compétence supérieure (motrice d'activités épi ou métalinguistiques et cognitives) donne de l'autonomie et de la réussite à l'élève dans l'ensemble des activités scolaires concernées ; son intégration dans le milieu scolaire et dans ses règles s'en trouve renforcé (Escudé, 2012 : 7).

En France et dans d'autres pays latins, les projets autour de l'approche d'intercompréhension des langues romanes se développent depuis une vingtaine d'années, notamment dans l'apprentissage des langues vivantes dans les classes bilingues, européennes et internationales et ceci par l'enseignement des disciplines non linguistiques (Escudé, 2014) (cf. chapitre 5.4.3.).

En Italie, Paolo E. Balboni (2004, 2007) choisit de parler de « intercommunication » en soulignant qu'il existe également des problèmes interculturels qui dans le cas de la famille des langues romanes peuvent être encore plus importants que les problèmes linguistiques¹⁸². De plus, le chercheur présente une grille d'observation d'un élève permettant de comprendre sa façon d'agir dans une situation d'intercommunication. Il s'agit d'observer les différents types d'intelligences (cf. (Gardner, 1999 ; Torresan, 2010), les stratégies d'apprentissage et les styles cognitifs, les caractéristiques personnelles (esprit de coopération / compétition ; personne introversive / extravertie ; optimisme / pessimisme), ainsi que la motivation (Balboni, 2010a). C'est un instrument qui peut être intéressant puisqu'il met en relief les différences psychocognitives des élèves.

En Pologne et dans les pays slaves, ce type d'initiatives est plus récent. En effet, pendant longtemps et jusqu'à encore maintenant, nous notons surtout une forte présence des travaux linguistiques sur les homonymes en langue slave (Kozielewski, 1959 ; Karpaczewa, 1984 ; Daszczyńska, 1987 ; Lotko, 1992 ; Tokarz, 1999 ; Szpila, 2002 ; Karaszczuk & Pryjmaczok,

¹⁸¹ EOLE : Moi, je comprends les langues voisines 1 italien, espagnol, portugais. Objectifs centraux : Développer des stratégies d'intercompréhension entre langues proches. Dégager quelques règles en observant le fonctionnement de points de grammaire particuliers dans d'autres langues romanes.

¹⁸² Paolo E. Balboni propose d'ailleurs d'étudier la communication interculturelle afin de concevoir le premier guide des points essentiels et aider les locuteurs pour les observer. Le chercheur propose également de créer un dictionnaire du lexique commun / interroman permettant de s'exprimer plus clairement auprès d'un interlocuteur d'une langue de la même famille (2007 : 11-12).

2006 ; Kusal & Bałaban, 2014, entre autres). Cependant, on y traite principalement des transferts négatifs en insistant sur la dangerosité de l'utilisation des « faux-amis » en communication. Cela témoigne, selon nous, d'un attachement à une vision des langues pures, normées et à une image utopiste d'un bilinguisme « parfait » ; vision qui fait référence aux méthodologies traditionnelles d'enseignement des langues. Par conséquent, peu d'auteurs polonais traitent de la prise en compte d'éléments positifs des transferts en didactique des langues slaves. Pawel Gębal (2018) remarque que les enseignants du PL2 les traitent aussi de manière négative. Néanmoins, récemment Wojciech Hofmański (2019) évoque non seulement des effets négatifs, mais aussi positifs des transferts lexicaux dans la communication translinguistique de cette famille des langues¹⁸³. Concernant la didactique du PLE, on peut citer l'étude d'Agnieszka Jasińska (2013) qui étudie les possibilités de s'appuyer sur l'intercompréhension entre les langues de deux familles différentes : le polonais et l'allemand. Par ailleurs, récemment, Anna Grabowska (2017) fait référence au modèle de Paolo E. Balboni (2007) visant à mieux prendre en compte les caractéristiques psychologiques individuelles de chaque apprenant pour faciliter l'entrée dans l'intercompréhension. Ainsi, nous pouvons conclure qu'il existe peu de travaux intéressants dans le domaine de l'intercompréhension en langues slaves¹⁸⁴, tel qu'on le comprenne dans la perspective européenne des approches plurielles¹⁸⁵.

Alors que dans la situation actuelle où la Pologne accueille des réfugiés ukrainiens, il nous semble intéressant de développer les projets d'intercompréhension tels que le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) et le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC) du groupe Miriadi¹⁸⁶ qui constituent des guides pour la programmation des formations, mais aussi pour l'évaluation de la compétence plurilingue en intercompréhension. Il s'agit d'une « approche qui privilégie les

¹⁸³ En outre, Héléne Włodarczyk (2018), spécialiste française de la langue polonaise évoque l'importance de trouver le métalangage plus international, plus explicite, permettant *a fortiori* de comparer les langues indo-européennes, sans passer par les méandres des termes issus des linguistiques nationales opaques.

¹⁸⁴ Patrice Pognan (2018) remarque que les travaux en intercompréhension des langues slaves se font encore rares et que le recours à l'anglais est assez courant.

¹⁸⁵ Le plus grand réseau se nomme Slavic. Network. Son équipe propose le travail sur l'intercompréhension en polonais, tchèque, slovaque, slovène et en bulgare. Cependant, comme le remarque Grégoire Labbe (2018 : 91) : « Le site slavic-net est en fin de compte un projet abouti agréable à parcourir, mais que l'on aurait aimé plus ambitieux. Nous jugeons en effet qu'il est dommage qu'il n'aille pas plus loin que la simple mise en parallèle de dialogues et de vocabulaire. Manquent alors de nombreuses informations grammaticales, phonologiques ou encore syntaxiques pour que le visiteur du site soit vraiment capable de comprendre certaines correspondances » (: <http://www.slavic-net.org/>).

¹⁸⁶ Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance.

compétences réceptives afin de pouvoir lire, écouter ou interagir, chacun dans sa langue » (Site de Miriadi¹⁸⁷).

Enfin, les difficultés en L2 ne seront pas les mêmes selon les L1 des élèves. L'intercompréhension entre les langues parentes aide à accéder plus vite à la L2 grâce à des nombreuses ressemblances sémantiques et morphosyntaxiques. Cela concerne les ENA venant en France ou en Italie des pays des langues latines ou dans le cas des langues slaves.

Cependant, même si les recherches présentées montrent que l'intercompréhension peut s'avérer efficace pour l'enseignement-apprentissage de la L2 les idées reçues, les représentations par exemple concernant les transferts négatifs ne permettent pas toujours de se servir de cette approche. Effectivement, pour certains enseignants, il s'agit d'éviter de s'appuyer sur la L1, ce qui peut éviter de mélanger les langues, faire des calques et acquérir certains aspects grammaticaux qui différencient les deux langues. L'intercompréhension est pourtant utilisée comme méthode pour l'enseignement des langues vivantes en éducation bilingue. En ce sens, elle retrouve des liens avec l'approche de la didactique intégrée des langues.

5.3.3. La didactique intégrée des langues dans toutes les disciplines scolaires

5.3.3.1. La didactique intégrée des langues

L'approche de la didactique intégrée des langues (DIL) permet de tisser des liens entre les langues enseignées à l'école ou d'intégrer des langues dans l'enseignement de disciplines. Elle est apparue dans les écoles en France, en Suisse et au Canada dans les années 1990 dans le cadre des projets CLIL ou EMILE¹⁸⁸, largement diffusés dans les sections bilingues, internationales ou européennes (Brohy, 2008). Selon l'idée précurseur de Eddy Roulet, l'objectif de la DIL est de « faire intervenir dans l'exploration de la langue seconde les instruments qui ont été mis en œuvre et acquis par l'élève lors de l'étude de la langue maternelle » (1980 : 84). Le linguiste suggère de construire une didactique intégrée des langues maternelles et secondes basées sur les principes communs. À l'instar de Marisa Cavalli (2005), nous considérons que les objectifs de la DIL sont intéressants du point de vue psycholinguistique, car l'apprenant peut, grâce à cette approche, prendre conscience des phénomènes verbaux et des formes linguistiques. De ce fait, l'apprentissage du vocabulaire ou

¹⁸⁷ <https://www.miriadi.net/guide-pour-l-utilisation-refic>

¹⁸⁸ CLIL (Contents and Language Integrated Learning), EMILE (Enseignement de Matières Intégrées à la Langue Etrangère).

des structures grammaticales est basé sur la comparaison des langues afin de trouver des convergences et des divergences. L'apprenant prend donc l'appui sur ses connaissances et compétences existantes, selon le principe de rétroaction :

Le principe de rétroaction agit dans la direction exactement opposée : cognitivement, dans l'optique de Vygotsky, toute acquisition linguistique successive en L2 ou LE est censée avoir un effet de restructuration ou, tout au moins de « révision », dans le sens d'une « vision » autre, plus approfondie, des connaissances préalablement acquises en L1. Au plan didactique, ce principe se traduit non seulement par un rappel (devant induire un transfert) des connaissances, des compétences et des stratégies acquises dans une langue sur lesquelles il s'agit de fonder le processus d'acquisition dans les autres, mais aussi par la prise en compte des modifications (systémiques, perceptives ou autres) que ces nouvelles acquisitions peuvent avoir sur les langues précédemment acquises : qu'il s'agisse de déstabilisation cognitive et de restructuration des systèmes ou de simple prise de conscience de certains phénomènes passés jusqu'alors inaperçus. [...] Il s'agit également de stimuler, de façon systématique, les transferts de ces connaissances, compétences et stratégies, transferts qui, guidés, orientés, assistés au début grâce à l'étayage des trois enseignants [de langues], puissent devenir de plus en plus autonomes, spontanés et automatisés chez les élèves, se transformant ainsi en une véritable compétence stratégique transversale de transfert (Cavalli, 2005 : 201).

Ainsi, la L2 pourra permettre d'apprendre la L3, sans oublier la L1 qui pourra avoir plus de lien avec la L3 qu'avec la L2, et ainsi de suite. Dans ce sens, la DIL peut être mise à profit du développement de la compétence commune sous-jacente, présentée par Jim Cummins (1981, 2008) dans la partie immergée du double iceberg (partie 5.2.3 de ce chapitre). Cela veut dire qu'il est possible de s'appuyer sur les connaissances linguistiques et cognitives préalables pour mieux comprendre et en construire d'autres.

En outre, la DIL concerne non seulement les disciplines linguistiques, mais aussi celles où le bagage notamment culturel des élèves plurilingues peut être utile pour apprendre. Et, en effet, la DIL a pris son essor à travers l'enseignement bilingue disciplinaire. Les principaux postulats ont été annoncés dans les travaux de Daniel Coste et Auguste Pasquier (1992 : 15) :

L'acquisition de savoirs nouveaux ne se fait pas nécessairement mieux dans une langue familière que dans une langue moins familière parce que, dans bien de cas, les mots familiers peuvent obscurcir ou fausser les concepts nouveaux et parce que, dans la plupart des cas, en langue maternelle aussi, la mise en place de nouvelles connaissances est fonction de la maîtrise d'éléments linguistiques eux-mêmes nouveaux et simultanément introduit (Coste & Pasquier, 1992 : 15).

Le deuxième postulat des chercheurs évoque que la compréhension cognitive des concepts ne dépend pas de leur dénomination dans une langue particulière (Coste & Pasquier, 1992 : 16). Dans cette perspective, l'apprentissage des disciplines en deux langues s'appuie sur

l'approche fonctionnelle puisque l'on emploie la langue pour s'approprier de nouvelles connaissances sur le monde, tout en contribuant au développement des compétences linguistiques et communicationnelles. Cette démarche, à la fois motivante et facilitatrice pour l'apprenant, peut, par exemple, s'appuyer sur la reformulation qui aide à comprendre, à étayer et, *in fine*, à construire les savoirs (Cavalli, 2005).

L'idée de la DIL en lien avec différentes disciplines reflète parfaitement les contextes d'enseignement-apprentissage des ENA. Scolarisés dans une L2, ces élèves s'approprient les savoirs nouveaux dans cette nouvelle langue en s'appuyant plus ou moins explicitement sur leurs L1. Il s'agit donc de ce que Laurent Gajo appelle « la construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires » (2007 : 37). Un ENA se retrouve dans une situation de réflexivité quant à l'utilisation du langage décontextualisé notamment en L1 « où l'opacité de la structure discursive du contenu disciplinaire entraîne la déconstruction de l'objet disciplinaire lui-même » (Gajo, 2007 : 40). C'est dans ce sens que l'auteur parle d'une part de la médiation, c'est-à-dire l'explication des contenus disciplinaires qui se limite souvent à une simple conceptualisation (la désignation, la nominalisation, la catégorisation) (cf. Vigner, 2001, chapitre 4). D'autre part, il souligne l'importance de la re-médiation, autrement dit la reformulation qui devient un outil permettant la clarification des contenus linguistiques. Il s'agit alors des activités métalinguistiques, à savoir des « stratégies de résolution de problèmes et d'ajustement des ressources communicatives » (Gajo, 2007 : 43). Le chercheur souligne que dans un contexte socio-éducatif monolingue, on oublie souvent ce va-et-vient entre la remédiation et la médiation autrement dit entre la déconstruction et la construction des savoirs. Cela veut dire que les ENA peuvent se retrouver dans une situation d'auto remédiation des savoirs disciplinaires et linguistiques. Ils les construisent sans aide de l'enseignant et de leurs camarades, faute de la barrière de la langue.

5.3.3.2. La DIL dans toutes les disciplines scolaires

Concernant les spécificités de différentes disciplines scolaires, il est important de noter la différence entre les disciplines linguistiques et celles dites non linguistiques, sachant que cette deuxième dénomination apparaît peu pertinente :

Même les disciplines qui possèdent un langage formel propre, comme les mathématiques, recourent abondamment à la langue naturelle pour la mise en place et le contrôle des savoirs. La scolarisation se fonde alors sur une sorte de « tout linguistique », toutefois moins visible et/ou perceptible en L1 qu'en L2 (Gajo, 2007 : 38).

Nous pourrions alors citer les exemples de l'enseignement des disciplines telles que les mathématiques, l'histoire et l'art, exemples déjà étudiés par les chercheurs dans le contexte bilingue valdôtain (Gajo & Serra, 1998 ; Coste, 2007 ; Cavalli, 2005, entre autres), comme expliqué par Daniel Coste :

en mathématiques, il s'agira de formulations parallèles, posées comme strictement équivalentes, renvoyant à des définitions, à des règles, à des démarches qui ne sont pas liées à une langue particulière, mais requièrent une mise en forme rigoureuse et conventionnelle pour leur expression dans un langage mathématique et une langue naturelle (Coste, 2000 : 91).

Tandis qu'en histoire, les « définitions, démarches et interprétations seront fortement marquées par les langues et cultures en présence » (Coste, 2000 : 91). Dans l'enseignement des arts en L2, il s'avère que cette discipline n'est pas une simple expression de la spontanéité, mais reflète son propre langage et le vocabulaire aussi spécialisé comme les couleurs, matières, formes, nuances (Gajo & Serra, 1998). Un autre constat montre qu'il existe aussi des points communs entre certaines disciplines : « l'histoire et les mathématiques, par exemple, ont recours au discours argumentatif ou assertif ; l'histoire et l'éducation artistique se servent, entre autres, du discours narratif ou expositif ; les explications caractérisent toutes les disciplines » (Cavalli, 2005 : 225). Enfin, l'expérience dans les écoles de Val d'Aoste a pu révéler qu'il existe des carences au niveau de la L2, c'est-à-dire que la compréhension du langage spécialisé de différentes disciplines est surtout passive ; les élèves savent interpréter les structures linguistiques, mais ne savent pas les produire ni à l'oral ni à l'écrit (Gajo & Serra, 1998). Ces exemples reflètent alors ce qu'on appelle la conscience langagière (cf. *language awareness*, partie 5.4.1) liée aux différentes disciplines. En découle une hypothèse que si dans un contexte d'enseignement-apprentissage monolingue l'enseignant est conscient du poids de la langue dans sa discipline, il saura probablement mettre en relief les phénomènes linguistiques dans son enseignement, donc de faire de la re-médiation.

Dans la publication de l'ADEB intitulé « Le Professeur de Discipline Non Linguistique », on insiste également sur l'importance de l'écrit dans la construction des apprentissages disciplinaires concernant la mémorisation, la conceptualisation, l'analyse et la réflexion (Vigner, 2011). A ce propos, Jacqueline Demarty-Warzée (2011) souligne le travail qui peut se faire autour de différents types de discours selon les disciplines (par exemple : narratif en histoire, descriptif en géographie et en sciences sociales, informatif en physique-chimie ou en géographie, argumentatif en géographie, en SVT, injonctif en histoire, en arts, en SVT). De ce fait, les outils en DIL peuvent être aussi utiles pour l'enseignement de la langue de scolarisation (cf. chapitre 4). En effet, l'école qui permet une verbalisation des savoirs dans

les deux langues, « constitue un cadre symbolique (image institutionnelle) et pratique (contrat didactique) de légitimation, de construction et de stimulation de ce bi - plurilinguisme » (Gajo, 2007 : 38). Mais quelle est la place de la DIL dans les trois contextes de notre recherche ?

5.3.3.3. La DIL dans les trois contextes de notre recherche

En France, la DIL s'est surtout développée dans le cadre de l'éducation bilingue (classes européennes et bilingues, cf. Hélot, 2016). Concernant l'enseignement auprès des ENA, il est nécessaire de noter les pratiques enseignantes analysées et décrites dans le cadre du projet « Comparons nos langues » de Nathalie Auger (2005)¹⁸⁹. Les activités proposées dans le cadre de cette démarche ont pour l'objectif de repérer des similitudes et des différences entre les langues dans le but est l'appropriation de la L2. Nathalie Auger souligne alors l'importance de travail sur l'interlangue et de ses procédés telles que la simplification et l'interférence qui « doivent être connus par les enseignants en vue de ne pas stigmatiser l'enfant » (2005 : 4). Il s'agit donc d'un processus d'apprentissage réflexif autour de la L1 et la L2 à la fois métacognitif, cognitif et socio-affectif car, selon la chercheuse, « comparer avec du connu permet de créer un lien affectif fort » (Auger, 2010 : 95). De plus, la démarche sur les ressemblances et les différences entre les langues permet également de relever la curiosité des élèves, la sensibilité à sa propre langue et aux autres, mais aussi une attention à la manière de dire dans les deux langues c'est-à-dire relativiser sur son propre langage. Dans cette situation, l'enseignant n'est pas dans une posture de détenteur des connaissances :

De son côté, l'enseignant de français a une compétence dans l'enseignement-apprentissage de sa langue, mais ne connaît pas le monde professionnel dont sont issus les apprenants. De fait, pour travailler, va s'opérer une mutualisation des connaissances. L'enseignant s'informe donc auprès des apprenants. Cette méthode a pour effet de valoriser/motiver le public tout en activant la curiosité de l'enseignant à l'égard de son public (Auger, 2005 : 3).

Le projet « Comparons nos langues » semble être une solution adaptée à la réalité du terrain, celle de la diversité linguistique des classes. Il s'agit ainsi d'une double finalité : faciliter l'apprentissage de la L2 et créer une ressource linguistique profitable à tous les élèves. L'approche socioconstructiviste est au cœur de cette démarche en favorisant la réflexion et l'analyse de la langue par le biais de ces propres pratiques linguistiques¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Cette méthode reste la plus répandue chez les enseignants français selon l'enquête « Enseignement et plurilinguisme en milieu scolaire (Candelier & Mendonça Dias, 2019 : 3).

¹⁹⁰ Notons, qu'en Suisse, la méthode de comparaison des langues a été développée par le biais des activités EOLE (cf. partie 5.4.1.2. de ce chapitre) et porte une étiquette de la pédagogie de détour (Perregaux *et al.* 2003 ; Balsiger *et al.*, 2012). On souligne alors que « le détour par l'observation et la comparaison avec d'autres langues permettraient d'aider les élèves à aborder des phénomènes linguistiques difficiles à voir en langue 1. Les élèves

En Italie, la didactique intégrée des langues a émergé en tant que l'éducation linguistique (it. *educazione linguistica*) et l'apparition de *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* du groupe GISCEL (cf. chapitre 4) à la fin des années 70. Son introduction dans les programmes de l'école italienne a eu lieu dès le 1979. Comme le rappelle Edvige Costanzo il s'agit d'inclure l'*educazione linguistica* dans toutes les disciplines scolaires et à travers « l'usage du langage dans toute la variété et ses fonctions » (Costanzo, 2003 : 13). Mais, l'auteur remarque que la mise en place de cette approche s'est heurtée à des difficultés liées au modèle organisationnel de l'école italienne (l'enseignement trop disciplinaire), ainsi que des formations initiales (également très disciplinaires) et des représentations des enseignants quant à la langue normée. Concernant le développement de cette démarche dans les recherches en DDL, il est important de mentionner les propositions didactiques pour l'éducation linguistique en L1, L2, langues étrangères et classiques (Balboni, 2008) et les propositions pour la mise en place de la méthode CLIL (Balboni & Coonan, 2014). Nous tenterons de vérifier dans le contexte observé si et de quelle manière l'approche de l'*Educazione linguistica* est prise en compte dans les pratiques des enseignants.

En Pologne, comme ailleurs, la DIL est mis en place à travers des méthodes CLIL/EMILE dans le cadre de l'éducation bilingue de : anglais-polonais, français-polonais, allemand-polonais, espagnol-polonais en Pologne (Dzięgielewska & Zajac, 2006; Zaparucha, 2017 ; Kucharczyk, 2018, entre autres). A notre connaissance, il n'existe pas de travaux similaires dans le contexte d'enseignement auprès des ENA venus principalement des pays slaves de l'Est (l'Ukraine, la Russie). De nos jours, le défi sera probablement pris en compte plus sérieusement, étant donné que la guerre en Ukraine a fait entrer dans les écoles polonaises un nombre inédit des ENA (mars, 2022, un mois après la guerre 130000 ENA dans les écoles polonaises). De ce fait, les programmes d'enseignements auprès des ENA pourraient largement s'inspirer des principes de la DIL et de ses projets CLIL / EMILE, le plus élaborée et déjà largement diffusée auprès des enseignants.

Finalement, on constate que l'approche de la DIL est en lien fort avec d'autres approches plurielles. Pour Susanne Wokusch (2008), le principe d'éveil aux langues et à la diversité linguistique des élèves fait partie de la DIL par le biais de l'observation du fonctionnement des langues, ainsi que par la comparaison d'aspects socio-culturels des langues présentes dans leur environnement. Comme d'autres chercheurs (Cummins, 2000), elle évoque également « l'exploitation du potentiel de transfert des savoir-faire langagiers et des processus de haut

développeraient ainsi une capacité à la distanciation, à la relativisation et à la conceptualisation (Perregaux *et al.*, 2003 : 32.).

niveau » (Wokusch, 2008 : 14) et souligne le lien de la didactique intégrée avec l'intercompréhension « basée sur des stratégies et des ressemblances lexicales et morphologiques entre langues d'une même famille » (2008 : 14). Effectivement, les approches plurilingues ont des liens communs, mais entre elles, mais également avec l'approche interculturelle que nous présentons par la suite.

5.3.4. L'approche interculturelle

Depuis quelques décennies, l'interculturel est devenu *un champ de recherche pluridisciplinaire et transversal* (B. Rafoni, 2003 : 13). Car cette dernière parmi les quatre approches plurielles est probablement la plus complexe et la plus étudiée dans les différents champs disciplinaires : ethnographie, sociologie, psychologie, sociolinguistique ou sciences de l'éducation. Le terme s'est aussi imposé dans les travaux en DDL (Blanchet & Coste, 2010 ; Lemoine, 2018). C'est à partir des années 1990 qu'émerge la réflexion sur la part de la culture dans l'interculturel et sur la question comment enseigner la culture d'un pays ou quelle culture enseigner (Zarate, 1986). La culture de l'autre peut être interprétée de différentes manières selon différentes grilles de lectures, autrement dit selon différents systèmes sémiotiques qui servent à interpréter le monde¹⁹¹. En effet, les différentes pratiques d'enseignement de la culture/ civilisation des LE ont un impact sur les représentations des apprenants et la construction de leur posture des citoyens démocratiques (Byram, 1999 ; Beacco, 2000 ; Byram & Starkey, 2003). Le débat apparaît dans le domaine des méthodologies des LE au moment où il a été admis que la culture est intrinsèquement liée à la langue. Car effectivement, les enseignants de L2 et de LE sont amenés à transmettre les connaissances et les valeurs socio-culturelles des pays où ces langues sont parlées (Byram *et al.*, 2002).

Néanmoins, dans les sociétés de plus en plus pluriculturelles, vivant dans le monde globalisé apparaît la question du partage et du vivre-ensemble avec les personnes venues d'ailleurs. Question qui jaillit non seulement dans l'enseignement des langues, mais également dans toute autre discipline où l'on entre en contact avec les ENA. Cette rencontre dite interculturelle a ouvert la voie à de nouvelles approches éducatives. Ainsi, dans certains pays étant à la base multiethnique, comme les États-Unis, il s'agissait de la mise en place de l'éducation multiculturelle permettant aux différentes ethnies de coexister ensemble (Banks,

¹⁹¹ Par exemple si on prête une attention particulière à une norme linguistique, on met en place une sorte de discrimination, par exemple concernant l'accent (on est donc dans la glottophobie, cf. Blanchet, 2015). Ainsi, la relation entre l'élève allophone et l'enseignant est une relation interculturelle à part entière.

1993). En Europe, la problématique est différente, car nombreux pays sont construits sur le principe d'une nation, une langue et une culture.

Dans cette partie, nous discuterons d'abord les modèles éducatifs concernant la gestion des cultures des élèves. Puis, nous définirons le terme clé qui est « interculturel » en expliquant la différence que l'on fait avec le terme « pluriculturel ». Pour finir, nous ferons le point sur la place de l'éducation interculturelle dans trois pays de notre recherche.

5.3.4.1. Quels sont les modèles éducatifs pour la gestion des cultures à l'école ?

Avant d'expliquer les objectifs de l'éducation interculturelle, il est intéressant de rappeler d'autres modèles éducatifs proposant de gérer la présence de plusieurs cultures. Antonio Muñoz Sedano et Franck Martin (2000 : 111) analysent quatre perspectives éducatives de la réalité multiculturelle en lien avec différentes visions socio-politiques :

1) Perspective de l'affirmation hégémonique de la culture du pays d'accueil. À l'intérieur de cette perspective on considère trois modèles : assimilationniste, ségrégationniste et compensatoire.

2) Perspective de l'intégration des cultures, avec le modèle des relations humaines ou de l'éducation non raciste.

3) Perspective de la reconnaissance de la pluralité des cultures, avec les modèles des cursus, l'orientation, le pluralisme et les compétences multiculturelles.

4) Perspective d'une option interculturelle, fondée sur la symétrie culturelle avec les modèles d'éducation antiraciste, holistique et interculturel. Le modèle interculturel, envisagé dans une perspective systémique, réunit les réussites des modèles multiculturels et antiracistes et entre dans les courants actuels de l'éducation pour la démocratie, dans une dimension mondiale et globale (Sedano & Martin, 2000 : 111).

Quant à la première perspective, elle présente le modèle assimilationniste comme celui qui peut être privilégié dans certains contextes dans lequel la culture s'est fondée sur le principe de l'Etat monolingue et monoculturel avec la conviction du caractère universel de la culture française, représentation qui ne peut faciliter le dialogue interculturel (Malewska-Peyre, 1991)¹⁹². Et effectivement, c'est le modèle qui pendant longtemps dominé dans le système français « l'idée revient à transformer les enfants en citoyens porteurs d'une culture commune » (Meunier, 2008). Ceci porte ses conséquences visibles dans les discours des enseignants :

¹⁹² A ce propos, les chercheurs en psychologie remarquent que « La stratégie d'assimilation complète (passing) a pour objectif de ressembler le plus possible au type occidental, physiquement et culturellement : on change, si c'est possible, aspect physique, coiffure, couleur de cheveux, vêtements, manière d'être, prénom, etc. Ce conformisme peut être superficiel, mais il peut aller jusqu'au renoncement de son identité, de son nom, de ses parents, de ses amis, de ses croyances ou de ses valeurs » (Malewska-Peyre, 1991 : 210).

De nombreux enseignants, fortement habitués à un enseignement traditionnel ou rarement formés à l'éducation multiculturelle, considèrent que la culture originaires que portent en eux les enfants minoritaires est quelque chose qui gêne, davantage qu'elle n'aide une bonne "intégration" dans le collège et dans la société. (...) Dans cette perspective, les éléments culturels des enfants minoritaires sont vus comme quelque chose qui interfère dans le développement scolaire et social des dits élèves ; le plus raisonnable est donc d'exclure ces éléments (par exemple la langue) du cursus et de la vie de l'école (Sedano & Martin, 2000 : 113).

Concernant le modèle compensatoire, il correspond aux programmes linguistiques proposés dans certains pays (par exemple dans la circulaire polonaise de 2016, cf. chapitre 3)¹⁹³

Au programme compensatoire correspond, dans le cadre linguistique, le programme de remédiation. Les élèves sont séparés en groupes pour certaines activités ou en classes d'une manière permanente ; on adapte le programme à leurs possibilités linguistiques limitées en espérant que, ayant surmonté leur handicap, ils pourront s'intégrer aux enseignements normaux (Sedano & Martin, 2000 : 114)

Ces types de modèles sont critiqués en France ou en Italie (Goï, 2015 ; Favaro, 2002), car ils produisent le sentiment d'inégalité sociale, de dévalorisation ou d'oppression envers les élèves issus des minorités culturelles ou ethniques. Les auteurs remarquent que l'hégémonie de la culture d'accueil peut à la fois empêcher « les processus psychologiques de construction de l'appartenance culturelle », mais aussi amoindrir « l'analyse de la dynamique sociale qui gère les rapports culturels dans une société donnée » (Sedano & Martin 2000 : 116).

Quant à la deuxième perspective celle, de « l'intégration des cultures, avec le modèle des relations humaines ou de l'éducation non raciste » (Sedano & Martin 2000 : 116), elle permet de mettre en place une compréhension des cultures à l'intérieur de l'école en promouvant des relations de tolérance pour d'autres cultures, en réduisant les stéréotypes et les comportements racistes. Cependant, ce modèle pédagogique ne laisse pas la place à « l'analyse des structures sociales, économiques et politiques qui créent et maintiennent les discriminations en classes ethniques et sexistes » (Sedano & Martin, 2000 : 117). On enseigne plutôt comment il faut réagir et se comporter, sans laisser la place aux questions ou à la réflexion nécessaire à la compréhension des modèles présentés. Il s'agit aussi de la création d'une société monolithique qui oublie sa diversité.

¹⁹³ Rappelons que dans la circulaire polonaise concernant la scolarisation des ENA, il est proposé d'ouvrir les classes d'accueil au sein de l'établissement lorsqu'on rassemble 15 élèves. Cependant, la mise en place de ce type de classes dans les écoles polonaises a été plutôt rare avant la guerre en Ukraine (février 2022). Désormais dans certaines circonscriptions, les classes du PL2 sont ouvertes, dans d'autres, faute de moyens financiers, le dispositif n'est pas proposé.

La troisième perspective est celle de la reconnaissance de la pluralité des cultures, avec les modèles des cursus, le curriculum multiculturel et les compétences multiculturelles, ainsi que l'orientation¹⁹⁴ et le pluralisme¹⁹⁵. Nous nous intéresserons tout particulièrement aux deux premiers. Le premier – le curriculum multiculturel concerne à reconnaître les savoirs préalables des élèves aussi dans leurs L1. La visée principale de cette perspective étant l'amélioration de leurs résultats scolaires. Les auteurs remarquent à juste titre que cette thèse constructiviste se base sur plusieurs études des linguistes montrant que la bonne maîtrise de la L1 aide à l'acquisition de la L2 (Cummins, 2008). C'est dans les programmes scolaires bilingues que l'on s'appuie sur la LE pour apprendre dans toutes les disciplines. Les curricula multilingues connus aux États-Unis depuis les années 1990, ont été repensés afin de ne pas se limiter à des simples présentations de fonctionnement de différents groupes ethniques, mais, pour encourager les élèves à réfléchir et à utiliser leurs compétences dans les relations humaines (« *contribution approach* » and « *additive approach* » vs « *transformation approach* » et « *social action approach* », Banks, 2003 : 18). En France, cette méthode se développe soit dans les écoles favorisées où on reconnaît la connaissance des L1 des élèves comme un facteur de future réussite professionnelle, soit dans les cursus et classes extrascolaires d'apprentissage des langues d'origine :

C'est par l'expression 'activités interculturelles' que la problématique interculturelle a été, en France introduite à l'école primaire. Instituées dans le cadre de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (B.O. n° 15 du 17 avril 1975), elles avaient pour objectif de favoriser une meilleure insertion des enfants étrangers dans le système scolaire, tout en respectant leur identité culturelle et de faciliter la réadaptation dans le pays d'origine, en cas de retour (Abdallah Pretceille, 1999 : 83-84).¹⁹⁶

Concernant les compétences multiculturelles, en se référant à Gibson (1976), on les définit comme « un processus par lequel une personne développe un certain nombre de compétences dans de multiples systèmes de normes de perception, d'évaluation de création et d'actualisation » (Sedano & Martin, 2000 : 120). Pour James A. Banks (2003) la compétence multiculturelle doit permettre de « comprendre, s'adapter et fonctionner de manière adéquate aussi bien dans la culture majoritaire que dans la culture minoritaire » (Sedano & Martin, 2000 :

¹⁹⁴ C'est un modèle psychologique qui consiste à encourager l'individu à trouver l'équilibre entre son identité personnelle et culturelle et retrouver son estime de soi.

¹⁹⁵ Le pluralisme consiste à connaître les groupes ethniques qui nous entourent, dans le but de les accepter et « d'augmenter la conscience et la confiance en soi des groupes minoritaires brisant l'hégémonie de la culture dominante dans la sélection des connaissances scolaires » (Sedano & Martin, 2000 : 119). Il s'agit donc d'une conception idéologique défendant le nouveau modèle social.

¹⁹⁶ Plusieurs chercheurs en didactique des langues parlent des bénéfices que ces cours pourraient apporter également aux élèves autochtones (Hélot, 2007 ; Auger, 2010 ; Lory & Armand, 2016).

120). C'est cette perspective qui semble être davantage pédagogique et mène vers les principes communs avec l'approche interculturelle. Cependant, les modèles de la reconnaissance de la pluralité, très répandus aux États-Unis de par son histoire et son contexte, sont, au fur et à mesure, critiqués pour leur caractère d'accumulation des cultures.

Enfin, la dernière perspective dite interculturelle implique, selon les deux auteurs, « l'intégration d'une culture par un sujet et l'intégration du sujet dans une culture. La réciprocité de l'intégration assurant à la fois le dynamisme psychologique (la construction du sujet) et le dynamisme culturel (la réorganisation de la culture par ce nouvel arrivant) » (Sedano & Martin, 2000 : 123). Il s'agit de considérer ce modèle éducatif comme holistique (Banks, 1991) dans lequel l'institution et tous les acteurs scolaires seront impliqués afin de promouvoir des idées démocratiques (non-racistes), mais aussi, d'émerger les valeurs et normes qui légitimeraient la diversité linguistique, culturelle et ethnique et sociale. On insiste également sur le développement de l'esprit critique des élèves concernant les systèmes politiques, sociaux-économiques et les idéologies qui les accompagnent. En Europe, le modèle interculturel a pour objectif de travailler chez tous les élèves « le goût et la capacité de travailler à la construction commune d'une société où les différences culturelles sont considérées comme une richesse commune et non un facteur de division » (Sedano & Martin, 2000 : 126). Les auteurs soulignent l'importance de la formation des enseignants.

Si nous avons rappelé cette catégorisation issue des études en psychologie culturelle, c'est pour rendre compte de différentes façons de compréhension de cette nouvelle approche, dont on entend parler de plus en plus souvent en Europe. L'éducation multiculturelle se décline ici et là, par ces différents modèles décrits par les deux chercheurs.

5.3.4.2. Du pluriculturel vers l'interculturel – définition du terme

Il serait difficile de présenter les différentes définitions de la notion de l'interculturel dans le cadre restreint de notre thèse, c'est pourquoi nous les expliquerons à travers les recherches principalement dans le domaine de la didactique des langues-cultures.

Le terme « pluriculturel » comme plurilingue met l'accent sur le nombre pluriel des cultures connues par un individu. Dans le terme « interculturel », il est question de deux lexèmes porteurs de sens : « inter » et « culturel ». Le préfixe « inter » vient du latin et signifie « parmi, au milieu de, entre », il note le fait qu'il s'agisse d'une espace entre les cultures et non pas des environnements de deux cultures séparées et monolithiques¹⁹⁷. Il porte aussi la même

¹⁹⁷ D'autres préfixes comme « trans » sont utilisés pour définir les relations entre les deux cultures par exemple dans le domaine de psychologie (Moro, 2010).

signification dans plusieurs autres langues indo-européennes comme en italien et notamment en polonais¹⁹⁸. Martine Abdallah-Preteceille explique :

le préfixe 'inter' du terme 'interculturel' indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le pluri-, le multiculturel s'arrêtent au niveau de constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective ([1999], 2011 : 49).

Quant au « culturel », l'adjectif dérivé du nom « culture », il porte plusieurs définitions parmi lesquelles anthropologique : « un corps d'informations et de valeurs privilégiées par le groupe auxquelles l'individu accède grâce à un système d'apprentissages particuliers (...) » (Camilleri, 1985 : 14) ou encore individuel : « la culture, quelle que soit la définition qu'on en donne, c'est le sujet-individuel qui la vit, l'incarne, la porte, est traversé par elle et, par là même, la rend vivante » (Abdallah-Preteceille & Porcher, 1996 : 57). Nous ne ferons pas ici le rappel de toutes les acceptions du terme « culture », mais à l'instar de Gabrielle Varro (2001) nous soulignons le fait qu'il n'existe pas une culture nationale « homogène » (par exemple une culture française, italienne ou polonaise), promue pendant longtemps par les politiques des Etats-Nations. *A contrario*, chaque culture est complexe et constituée de plusieurs sub-cultures au sens sociologique, comme les cultures religieuses, générationnelles, étrangères, régionales, etc. (Besse, 1993 ; Abdallah-Preteceille & Porcher, 1996 ; Cuq, 2003). C'est pourquoi il est incontestable que toute culture est fondée sur le métissage d'où sa caractéristique d'« une entité plurielle » (Cuq, 2003 : 63).

En didactique des langues-cultures, la question de la culture étrangère a été traitée diversement selon les méthodologies d'enseignement-apprentissage en vogue (Zarate, 1986)¹⁹⁹. Elle pouvait alors être absente ou idéalisée, mais jusqu'à très longtemps, les sujets de comparaison et de confrontation semblaient être mis de côté.

C'est donc grâce aux travaux du Conseil de l'Europe que l'approche pluriculturelle, puis interculturelle apparaît, mais la différence entre les deux est importante. Car, selon nous, l'approche pluriculturelle se réfère à la connaissance des cultures qui nous entoure, son enseignement vise les pratiques permettant la découverte de la culture de l'autre ou de son environnement. Martine Abdallah-Preteceille, parle de la « folklorisation » des cultures des

¹⁹⁸ En italien la traduction d'interculturel est « interculturale » et en polonais « międzykulturowy » dont le préfixe « między » correspond à la signification de « inter » en français et en italien, situé en opposition à multi, comme dans le vocable « multiculturel » (it. multiculturale), (pl. wielokulturowy ou multikulturowy). Cette différence est également remarquée dans les travaux de recherche sur l'éducation interculturelle en Italie (Agostinetti, 2003) et en Pologne (Grzybowski, 2007; Nikitorowicz, 1995).

¹⁹⁹ Nous pensons notamment à la présentation de la culture française et/ou francophone dans les manuels du FLE.

apprenants qui consiste, en disant ironiquement, de faire de la « pédagogie couscous » (1999 : 86). Ainsi, l'approche plurilingue est différente de celle qu'on appelle interculturelle et qui s'intéresse davantage à la construction des relations entre les individus issus des cultures différentes :

Le passage du multi/pluriculturel à l'interculturel marque la transition d'une identification avec deux (ou plusieurs) groupes sociaux et avec leurs cultures à l'acquisition des compétences nécessaires pour un engagement personnel face à l'altérité (Cavalli & Coste, 2017 : XX).

Il est donc question de bâtir des attitudes permettant de vivre et d'agir dans des relations avec l'autre, autrement dit de construire une compétence interculturelle (Starkey & Byram, 2003 : 126) :

Compétence interculturelle : ensemble de savoirs, de savoirs faire, de savoirs être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage

Alors, il s'agit non seulement d'accepter l'existence d'une société pluriculturelle, mais de réfléchir comment entrer en relation avec d'autres cultures. Dans ce sens, nous considérons que sans discussion, sans réflexion, sans comparaison des différentes cultures, l'interculturel est absent. Et effectivement, parfois les pratiques interculturelles sont limitées :

Devant notre étonnement, les formateurs expliquent que le travail interculturel se borne à une journée autour des traditions culturelles des enfants (« couscous, thé à la menthe, tente berbère... ») (Auger, 2010 : 25).

C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de notre recherche, il sera intéressant d'analyser les pratiques en lien avec les cultures d'origine des ENA afin de vérifier si elle relève de l'approche pluriculturelle ou, si elles sont véritablement interculturelles.

5.3.4.3. Quelles sont les propositions de la mise en place de l'éducation interculturelle en Europe ?

Selon Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher, l'éducation interculturelle est « une des modalités possibles de traitement de la diversité culturelle au sein de l'école, de toutes les formes de diversité (pluralité européenne, régionale, migratoire, linguistique) [...] » (1996 : 59). Les chercheurs en didactique des langues réfléchissent depuis longtemps à la prise en compte de cette diversité et présentent des propositions concrètes, mais encore peu estimées et répandues dans le monde de l'éducation (Allemann-Ghionda, 2001). Ainsi, en socio-didactique, on explique que :

tout apprentissage de langue est une situation de dialogue avec une altérité linguistique, culturelle, et plus largement humaine et sociale. La relation à l'altérité, comme relation réflexive à soi-même également, devient alors centrale dans le processus didactico-pédagogique, à la fois comme objectif et comme moyen (Rispaïl et al., 2017 : 12).

Cette rencontre avec une langue différente est une rencontre avec l'autre (du latin « un autre ») qui peut s'avérer inhabituelle. Mais c'est aussi une rencontre avec notre alter ego (« un autre je »). Elle peut donc révéler des questionnements de soi voire une transformation de soi. Selon Paul Ricoeur (1990), la relation avec l'altérité qui permet à l'individu de construire son identité et *vice versa*. Il s'agit d'un changement progressif de soi qui entre en contact avec une autre culture et se transforme à travers celle-ci.

Dans le contexte d'enseignement-apprentissage la rencontre avec l'altérité, autrement dit avec le plurilinguisme, se passe du côté de deux acteurs : l'enseignant et l'apprenant. Ainsi, advient une relation interculturelle qui permet de construire une compétence interculturelle tout en traversant différentes étapes :

Un parcours interculturel est souvent (toujours ?) fait de passages et de retours entre ces phases : des moments de divergences, d'altérophobie, d'incompréhension, de tensions voire de conflits se produisent même si la rencontre effective a déjà commencé à produire une forme de syncrétisme ou de synthèse, y compris par le désir ou la sensation fantasmatisques de s'être assimilé à autrui ; et ceci d'autant que le processus recommence à chaque contact avec de nouvelles altérités qui peuvent reconfigurer l'ensemble du répertoire culturel (et linguistique) de l'individu. Ces moments de tensions sont légitimes, parfois souhaités, parfois souhaitables (personne n'est obligé de tout accepter !) (Blanchet & Coste, 2010 : 14-15).

Du point de vue individuel, chaque rencontre agit pour cette construction de compétence interculturelle, remplie des tensions, toujours présente dans une éducation à l'interculturalité « selon le principe de l'efficacité pédagogique des tâtonnements, 'erreurs' et autres obstacles à dépasser dans des situations problèmes » (Blanchet & Coste, 2010 : 15). Il s'agit alors de confronter les apprenants à la diversité par le biais d'activités interculturelles. Et ce changement progressif ne concerne point une simple prise en compte des aspects culturels liés à la langue apprise, il s'appuie sur l'interaction entre les cultures et la relation qu'un apprenant construit à travers l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Selon les propositions de Jean Claude Beacco, il est possible de créer des rencontres avec l'autre dans chaque matière scolaire afin de proposer « des occasions de découverte, d'apports de connaissances et d'informations » (2016 : 71). Face à ces occasions, les apprenants seront confrontés à l'altérité qui relèvera en eux des réactions parfois brusques et spontanées,

très probablement fondées sur les représentations sociales. Dans ce type de situations d'enseignement, il sera question de gérer les attitudes des élèves, c'est-à-dire de dépasser la spontanéité des comportements à « à des réactions contrôlées, assumées et réfléchies » (Beacco, Byram, *et al.*, 2016 : 71). Par ailleurs, le chercheur souligne que :

*Car les activités de chaque discipline ont à articuler l'accès à des connaissances nouvelles au développement de compétences critiques et interprétatives de la part des apprenants, avec pour finalité d'enrichir leur perception du monde et de la société, et de complexifier leurs attitudes par rapport à l'altérité. Ce sont des ensembles solidaires d'activités cognitives et des occasions d'expériences socio-affectives où les croyances peuvent se modifier [...]. En tout état de cause, les réactions verbales des apprenants à la découverte de « réalités » intellectuelles, sociétales ou esthétiques autres sont ainsi suscitées dans cet espace prédéfini d'expérience interculturelle réaliste qu'est l'école. Un tel cadre facilitateur devrait rendre possible un dialogue à la fois intra- et interculturel entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, modérateur, médiateur et éducateur, dépositaire des valeurs sociales fondatrices que l'école a la responsabilité de transmettre, pour assurer la cohésion sociale et le développement de chacun comme personne et comme citoyen (Beacco, Byram, *et al.*, 2016 : 72).*

L'éducation interculturelle doit ainsi agir sur les attitudes, les croyances et les valeurs des élèves dans le but d'amener les individus vers l'acceptation de la différence. Et, en effet, le lien entre le développement de la compétence interculturelle et la construction d'un citoyen démocratique européen, basé sur la compréhension des droits de l'homme est essentiel :

*Une autre responsabilité majeure incombant aux enseignants est la promotion de l'engagement à la démocratie et au développement soutenable fondé sur la compréhension des droits de l'homme. La motivation et les progrès devraient suivre si les enseignants et les élèves s'engagent ensemble à promouvoir les aptitudes linguistiques tout en développant l'éducation à la citoyenneté (Starkey *et al.*, 2003 : 85).*

Hugh Starkey *et al.* (2003), mais aussi Michel Byram et Manuela Maria Wagner (2017) promeuvent l'éducation interculturelle et citoyenne, ce dernier postule qu'en apprenant la citoyenneté de son propre pays, « les élèves peuvent acquérir les savoirs et les compétences nécessaires pour agir dans la communauté qui est multiculturelle et internationale et comprend un ensemble des valeurs culturelles, des croyances et des comportements » (2017, en ligne)²⁰⁰. Il s'agit d'apprendre à se décentrer puis, de comprendre et finalement, d'accepter l'altérité

²⁰⁰ Traduit par nos soins. « Education for intercultural citizenship postulates that learners can, in addition to learning active citizenship in their own country, acquire the knowledge and skills necessary to act in a community which is multicultural and international, and comprises more than one set of cultural values, beliefs, and behaviors » (Byram & Wagner, 2017 : 3).

notamment à travers l'apprentissage d'une nouvelle langue (Byram *et al.*, 2002; Kerzil, 2002). C'est la raison pour laquelle, les projets éducatifs et interculturels ont été particulièrement développés dans les contextes éducatifs accueillant des ENA. De ce fait, il nous semble intéressant de présenter quelle est leur mise en place dans ces trois contextes de notre recherche. Lors des entretiens avec les enseignants, nous avons pu discuter de l'altérité, comme du sujet qui s'invite dans leurs classes et qui demande à être traité, discuté, analysé, réfléchi. La manière dont ils raconteront ces situations pédagogiques permet de comprendre leurs propres postures interculturelles, ainsi que leurs doutes et leurs difficultés à traiter les relations avec l'autre. Il s'agit aussi d'interroger les pratiques qui sont sensés de préparer les jeunes à favoriser l'inclusion des ENA et, *a fortiori*, la cohésion sociale de tous les élèves.

Ajoutons aussi que les trois contextes auxquels nous nous intéressons ici se caractérisent par la présence d'une multitude de cultures étrangères, régionales, religieuses ou ethniques. Cette diversité semble être plus visible en France et en Italie du fait de leur histoire migratoire. Quant à la société polonaise, elle est marquée par la cohabitation de plusieurs cultures minoritaires et ethniques ancrées dans toutes les contrées du pays depuis plusieurs siècles (Żok, 2014). On note également la présence accrue de plusieurs cultures étrangères, européennes, et asiatiques dans de grandes métropoles polonaises due, entre autres, à l'ouverture des marchés économiques ou aux mouvements causés par des conflits politiques. En conséquence, dans ces trois pays, on s'intéresse particulièrement à la communication interculturelle, aux relations interculturelles ou encore à l'éducation interculturelle qui émergent dans les sociétés à travers ces contacts des cultures.

5.3.4.4. L'éducation interculturelle en France

En France, l'interculturel fait son apparition vers 1975 dans le contexte de l'arrivée des enfants des travailleurs migrants dans les écoles républicaines, puis, très rapidement, le champ s'est intéressé aux difficultés concernant la gestion des dysfonctionnements liée à la crise migratoire. Par conséquent, l'interculturel a été marginalisé et discrédité au départ, notamment dans le champ académique, alors qu'aujourd'hui, il trouve sa place dans différents domaines, comme les relations commerciales et entrepreneuriales (Abdallah-Preteuille, 1999). Ainsi, l'approche interculturelle n'avait pas connue un grand essor dans les dispositifs éducatifs, car elle semblait gêner l'appropriation d'une seule culture valable dans un pays qui revendique son monolinguisme et son monoculturalisme :

Entre 1975 et 1985, le discours prévalent d'affirmation et de revendication identitaires – du "droit à la différence" – a été accompagné, dans certaines

écoles, par une pédagogie dite "interculturelle", encouragée par la C.E.E. Mais cette pédagogie est restée marginale en France, parce qu'elle semblait à beaucoup de décideurs contraires au modèle français, fondé sur le principe d'égalité de traitement de tous les enfants (Varro & Mazurkiewicz, 2001 : 38).

Petit à petit, les enseignants en ZEP²⁰¹ ont été les premiers à initier le débat sur les diversités culturelles à l'école française (Abdallah-Preteceille, 1999). Viennent alors diverses formes de la prise en compte des cultures des élèves issus de l'immigration. Elles sont introduites notamment grâce aux projets en lien avec l'éveil aux langues-cultures comme Eklang et Jaling (Candelier, 2003), évoqués plus haut. Michel Candelier remarque :

Tout comme l'approche interculturelle, l'éveil aux langues attend peu des discours sur la nécessité de l'acceptation positive de la différence. Mais il ne croit pas plus aux effets d'une rencontre à valeur anecdotique de la diversité : pour assurer le développement d'un véritable ancrage des attitudes d'ouverture et de solidarité, il faut faire de la diversité des langues et des cultures l'objet d'une véritable élaboration de savoirs et de savoir-faire scolairement légitimes, au cours de laquelle l'élève pourra vivre le plaisir d'une véritable découverte, d'une découverte active (Candelier et al., 2003 : 24).

De ce fait, les activités proposées dans le cadre de cette approche se réfèrent aux programmes scolaires. De plus, les auteurs préconisent une posture pédagogique qui ne serait pas « moralisante » vis-à-vis de tous les élèves, ce qui va dans le sens de discussion, débat, réflexion autour de la construction d'une compétence interculturelle :

Il n'est pas besoin alors d'argumenter en « faisant la morale », comportement dont on sait qu'il est bien souvent contre-productif, en particulier auprès des jeunes. En faisant de langues habituellement dévalorisées des objets pédagogiques légitimes, on favorise la construction d'attitudes positives à leur égard et à l'égard de leurs locuteurs et des cultures qu'elles reflètent et expriment. Et cela non seulement auprès des élèves qui ne les parlent pas, mais aussi auprès des élèves qui les parlent, et qui s'enferment trop souvent dans une auto-dévalorisation. Enfin, alors que l'interculturel, en particulier à son origine, se cantonnait dans les questions posées par la présence dans l'école d'élèves issus de la migration, l'éveil aux langues s'est situé d'emblée au niveau général de toutes les variétés linguistiques, de tout statut (Candelier et al. 2003 : 24).

D'autres projets invitent les parents d'élèves en classe (Hélot & Young, 2006 ; Hélot, 2007) et permettent de travailler la relation à l'autre et de combattre les préjugés, éviter le sentiment d'exclusion. Certains analysent aussi des pratiques artistiques et transdisciplinaires (Auger, 2010) permettant de développer non seulement les compétences interlinguistiques,

²⁰¹ Les ZEP (Zones d'éducation prioritaire) ont été mises en place en 1982 par le ministre d'éducation nationale, Alain Savary. Leur politique consistait à réduire les difficultés sociales des élèves au nom de la réussite scolaire. Il s'agissait d'une stratégie visant l'équité au sein d'un système inégalitaire. Les ZEP ont été transformées en REP (réseau d'éducation prioritaire).

mais aussi interculturelles, car « elles permettent d'étayer des questions identitaires et d'entrer dans le conceptuel et le symbolique en deux ou plusieurs langues » (Clerc *et al.*, 2007 : 327).

Nathalie Auger (2005, 2007) note que le projet « Comparons nos langues » articule la langue d'origine et l'apprentissage du français ce qui est pour elle, une proposition interculturelle. A travers de la mise en avant des éléments universaux des langues-cultures étudiées et l'étude des éléments caractéristiques de toutes ses langues, l'enseignant peut mesurer les difficultés en L2 de ses apprenants et ainsi, il se trouve lui aussi en situation interculturelle. Il est donc évident qu'il s'agisse des activités motivantes pour les élèves puisqu'elles prennent appui sur leurs connaissances linguistiques et culturelles. Cette légitimation des langues au sein de l'école ne peut qu'impacter favorablement la construction identitaire des EANA, en favorisant chez les élèves l'envie de s'exprimer. La classe devient ainsi un cadre d'échange interculturel.

Hormis ces projets pédagogiques, ayant lieu dès l'école maternelle (cf. partie 5.4.1) l'interculturel est également présent à tout moment de la scolarisation et notamment dans d'autres disciplines scolaires. Par exemple, Martine Abdallah Pretceille (1999) note trois aspects de l'éducation civique :

- la laïcité comme condition de reconnaissance de la diversité ;
- l'éducation aux Droits de l'Homme ;
- les attitudes et compétences : la communication avec les autres ; les préjugés et stéréotypes ; l'ethnocentrisme, décentration et empathie.

Or si les programmes scolaires et les socles des compétences ne France évoquent la place de l'interculturel, la circulaire de 2012²⁰² concernant l'organisation de la scolarité des ENA ne le mentionne à aucun moment. C'est la raison pour laquelle, l'intérêt interculturel de ce type d'activités linguistiques est double « la comparaison est un prétexte, un déclencheur pour entrer en empathie avec l'autre (élève et enseignant), provoquer l'intérêt, la curiosité » (Auger, 2010 : 94).

5.3.4.5. L'éducation interculturelle en Italie

En Italie, le thème de l'éducation interculturelle dans les travaux en glottodidactique survient à la fin des années 1990 (cf. Salvaderi, 1997). Comme évoquent Ducco Demetrio et Graziella Favaro (2002), l'idée de l'approche interculturelle apparaît :

²⁰² Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

pour rendre, d'un côté, moins traumatique l'impact des nouvelles réalités linguistiques, culturelles et sociales qu'une personne, laissant son propre pays d'origine, vit et supporte inévitablement, et de l'autre, pour répondre aux inadéquations et aux besoins de l'école confrontée à la pluralité générée par les flux migratoires (Demetrio & Favaro, 2002 : 37).

Autrement dit, c'est non seulement l'ENA qui est concerné par l'interculturel, mais aussi l'école, qui doit trouver des solutions pour mieux l'intégrer et travers des moyens de communication interculturelle (Balboni & Caon, 2015). Les chercheurs italiens décrivent ainsi des pratiques des enseignants dans les classes multilingues et multiculturelles en réfléchissant à leur apport pour l'enseignement/apprentissage des L2 (Grassi, 2003 ; Caon, 2005 ; Pugliese, 2004 ; Favaro, 2005). Concernant le travail sur la compétence interculturelle dans les disciplines scolaires diverses, on peut citer quelques travaux de Paolo E. Balboni (2003) et Francesca Della Puppa, (2003).

La spécificité italienne est la place importante attribuée à l'éducation interculturelle dans les programmes scolaires italiens dès 1979 pour le collège (scuola média) et dès 1985 pour les écoles primaires (scuola primaria)²⁰³ et maternelles (1991). Les orientations concernent notamment le « vivre ensemble » et la construction d'une citoyenne démocratique et européenne²⁰⁴. Concernant la scolarisation des élèves « étrangers », l'interculturel s'établit dès le 1989²⁰⁵. La circulaire de 1990 est explicitement dédiée à cette question en soulignant que l'école est responsable de l'insertion de ces enfants de l'orientation plurielle à travers de différentes disciplines. On souligne également l'importance de l'éducation interculturelle comme condition structurelle de la société multiculturelle. Quant à l'aspect démocratique de l'éducation interculturelle, il apparaît dans la circulaire datant de 1992²⁰⁶. Celle-ci fait aussi rappel des points théoriques concernant l'évolution de l'interculturel et on traite de la prévention du racisme et de l'antisémitisme. Cependant, comme le note Piergiorgio Todeschini (1999) les objectifs fixés ne sont pas réalisables sans des solutions pratiques concrètes comme la formation des enseignants.

Malgré cette forte présence de l'interculturel dans les programmes institutionnels et dans les circulaires concernant les ENA en Italie, il serait intéressant d'étudier dans quelle mesure le message a été reçu par l'école (Amatucci, 2000) et quel type de formations existent au sujet de l'interculturel.

²⁰³ D.P.R. N° 722 1979.

²⁰⁴ Point fortement présent dans les programmes d'histoire-géographie de la 2^e année du collège, que nous avons observé lors de notre séjour Comenius en 2011/2012.

²⁰⁵ Circolare Ministeriale n°301, 1989.

²⁰⁶ Circolare Ministeriale n°73, 1994.

5.3.4.6. L'éducation interculturelle en Pologne

L'éducation interculturelle en Pologne émerge dans les années 90 et est intrinsèquement liée au contexte politique. Pendant la période communiste, la diversité culturelle et linguistique était ardemment effacée par le pouvoir en place. Avec l'arrivée de la démocratie, le pays s'ouvre vers l'Europe et vers le monde. On se rappelle les anciennes minorités culturelles et linguistiques toujours présentes sur ces terrains et on commence à les valoriser, ce qui constitue une condition sine qua non pour entrer dans l'Union européenne (2004). Bien que les trente dernières années de l'histoire polonaise ne soient pas marquées par de grands flux migratoires tels qu'en France ou en Italie, les questions interculturelles sont bien présentes dans les recherches en éducation (Ogroszka-Skrzypek & Szczurek-Boruta, 2013). Dans sa thèse consacrée à l'éducation interculturelle en Pologne, Anna Żok (2014) remarque que la majorité des chercheurs s'occupent des minorités nationales et ethniques en Pologne. Par ailleurs, selon la proximité frontalière avec certains pays²⁰⁷, on s'intéressera aux relations interethniques entre les Polonais et les Biélorusses et leurs appartenances identitaires. On se focalise aussi sur les stéréotypes des Tchèques et des Polonais ou à la compréhension de différentes religions. Certains analysent également le rôle et le discours de l'Eglise catholique dans la construction d'une posture interculturelle et remarquent l'insuffisance du dialogue quotidien sur ces aspects (Róžańska, 2019).

Les programmes scolaires polonais²⁰⁸ abordent la question d'appartenance à la communauté locale (quartier, ville, région), dans le but de développer un sentiment identitaire avec *la petite patrie* (pl. mała ojczyzna) (Żok, 2014). Le spécialiste de ce domaine, Jerzy Nikitorowicz considère que l'éducation régionale ne s'oppose pas à l'éducation interculturelle et pourrait constituer sa première étape : « l'appartenance au groupe, à la région, à la communauté, à la nation, au cercle culturel ouvre effectivement plusieurs plans de voir soi-même » (Nikitorowicz, 1995 : 29). Cette perspective basée sur la construction d'une identité locale permet d'apprendre à vivre dans un monde global, le concept que le sociologue Zygmunt Bauman définit comme « glocalisation » :

²⁰⁷ Une des notions-clé permettant de travailler en éducation interculturelle en Pologne est la « zone frontalière » (pl. « pogranicze »). Il s'agit d'un territoire situé à la frontière non seulement de deux pays ou de deux groupes ethniques, mais toute autre frontière culturelle (Nikitorowicz, 1995). Dans cette perspective, l'éducation interculturelle vise à accompagner l'entrée dans cette zone et à profiter de la diversité : « la formation de 'l'homme de la zone frontalière', l'homme qui agit pour le changement de soi-même, 'quitte le centre', quitte la zone frontalière des pensées et des recherches, en essayant de regarder la culture dominante de côté, ou de l'autre côté » (Nikitorowicz, 1995 : 44).

²⁰⁸ Edukacja regionalna – Dziedzictwo kulturowe w regionie, Rozporządzenie MENiS z 1995 roku.

le processus choisissant et unifiant les trends organique globales et locales concerne à redistribuer les privilèges et les handicaps, les richesses et les pauvretés, l'abondance des ressources et leur manque, le pouvoir et l'impuissance, la liberté et la dépendance. La glocalisation est, on peut le dire, le processus de re stratification du monde, sous d'autres conditions et le processus de construction d'une nouvelle hiérarchie autoformée ayant une ampleur mondiale (Bauman, 1997 : 61).

Certains remarquent pourtant que l'éducation régionale pourrait prendre davantage en compte les minorités culturelles et linguistiques historiques de chaque région polonaise (Obracht-Prondzyński, 2007). Ainsi, on revient à la question de domination culturelle et linguistique des pays monoculturels, domination qui, dans le cas de la Pologne, est due au contexte historique et social de sa jeune démocratie en construction :

L'histoire de la Pologne étant très mouvementée, marquée par des guerres, des périodes de domination étrangère et par la disparition du pays de la carte européenne, les attitudes patriotiques ont été exaltées à différentes périodes. Dans les moments les plus sombres de l'histoire, la survie de la nation polonaise et le maintien d'une identité nationale en dépendaient réellement (Żok, 2014 : 54).

Ainsi, le développement de l'identité nationale est en fort lien avec la construction de l'identité interculturelle. Par conséquent, les thèmes patriotiques sont fortement ancrés dans les programmes scolaires polonais. Certains pédagogues préconisent le patriotisme modéré contre le traditionnel qui aboutit à des comportements chauvins (Śliwerski, 2001). Jerzy Nikitorowicz fixe donc l'objectif éducatif suivant :

L'être humain devrait donc constamment analyser l'héritage culturel, distinguer de celui-ci ce qu'il est le plus précieux et désigner les directions de changements et de modification. L'éducation dans l'esprit de re constructivisme devrait comprendre l'analyse critique du patrimoine culturel, désigner les directions de la reconstruction culturelle et tester des projets des changements par l'introduction de ceux-ci dans les programmes scolaires (Nikitorowicz, 2005 : 14).

En se basant sur les travaux de Jean Piaget (1984), les chercheurs polonais priorisent la construction de l'identité en contact avec l'Autre et ceci par les interactions (Nikitorowicz, 1995 ; Ogrodzka-Mazur & Lewowicki, 2001). D'ailleurs, Jerzy Nikitorowicz (2005) souligne l'importance de la transmission des langues au sein de la famille et son rôle dans le développement psychologique et identitaire de l'enfant. Il soutient l'éducation bilingue telle qu'elle est proposée en Lituanie auprès des enfants d'origine polonaise. Il rappelle également que les enseignants polonais n'acceptaient pas toujours des formes dialectales du polonais en privilégiant la norme (Nikitorowicz, 2005 : 74). Selon lui, il s'agit du problème de la conscience linguistique des enseignants qui permet d'accepter une autre culture. En poursuivant l'idée de

Antony Adams et Witold Tulasiewicz (1995), le chercheur admet que la reconnaissance du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans des classes caractérisées par la diversité pourraient être une solution adaptée. Il mentionne les projets basés sur la lecture des albums en L1 des élèves, ainsi que ceux prenant en compte les langues et dialectes de leur parents permettant de reconnaître les variétés de la langue de l'élève.

Dès lors que l'Europe valorise la diversité du patrimoine linguistique et culturelle des pays, naissent aussi les politiques en matière de la promotion des langues régionales et minoritaires en Pologne. Différentes initiatives locales promeuvent non seulement la culture régionale, mais aussi la présence des langues dans l'espace public (panneaux de villes) et dans les écoles (baccalauréat du kachoube en 2005). Au demeurant, on se limite à souligner la présence des langues régionales et minoritaires et on laisse peu de place à la pluralité linguistique et à la rencontre interculturelle et européenne. Les langues restent toujours des parents pauvres de l'éducation interculturelle à la polonaise (Żok, 2014).

En somme, les recommandations ministérielles concernant l'éducation interculturelle sont plutôt peu significatives (Szczurek-Boruta, 2014) contrairement aux propositions pédagogiques locales et individuelles (Grzybowski, 2007). Jerzy Nikitorowicz (2005) pose d'ailleurs des questions pédagogiques essentielles à l'égard de l'éducation interculturelle :

*Comment former un homme dans cette nouvelle réalité [multiculturelle] ?
Comment le soutenir dans les difficultés de son fonctionnement au quotidien ?
Comment le mobiliser pour surmonter les difficultés et les barrières interculturelles ? Comment augmenter sa créativité, son activité, son innovation, sa subjectivité, son ouverture à l'autre dans le monde culturellement diversifié ?
Comment développer l'identité en gardant le respect et en préservant les valeurs premières ? (Nikitorowicz, 2005 : 15).*

Selon le chercheur, les enseignants ont souvent simplifié les relations interculturelles au point que les tensions, les rejets, les conflits passaient sous silence. Pourtant le travail didactique en situation d'interaction en classe ne peut pas être abstrait et notionnel, au contraire, il faut doter les élèves des outils interprétatifs (Nikitorowicz, 2005). Il propose d'ailleurs le modèle de sensibilisation culturelle, expérimenté par certains enseignants, comme le montre l'étude de Anna Twardzik (2016) dans les écoles maternelles et primaires en Pologne. Celle-ci montre pourtant que les thématiques interculturelles sont rarement abordées et que les enseignants observés ont un discours parfois stigmatisant et stéréotypé sur d'autres cultures (surtout ceux qui sont plus âgés). C'est à partir des années 2000 qu'on évoque des stratégies pour l'éducation interculturelle et non pas multiculturelle (Lewowicki & Suchodolska, 2011 ; Lewowicki *et al.*, 2016). L'analyse des programmes en histoire montre le manque de traitement de sujets sensibles

tels que les relations avec les pays voisins de la Pologne ou l'omission des sujets portant sur les migrations (Szwarc, 2016). Ainsi, les concepts comme la tolérance, la discrimination, la xénophobie, les stéréotypes, etc. sont présentés comme une liste de définitions abstraites, sans contextes. Plusieurs publications des organismes de formations polonaises (ORE²⁰⁹, 2016 ; CEO²¹⁰, 2009 ; FRS²¹¹, 2010 ; 2015, entre autres) proposent des articles et des outils pédagogiques au sujet de l'éducation interculturelle à destination des acteurs éducatifs.

Enfin, la prise en compte de l'interculturel dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Pologne est en pratique très rare (Jaroszevska, 2015). Elle est d'ailleurs de plus en plus restreinte depuis les changements récents des programmes du gouvernement d'ultra-droite, l'effacement des sujets portant sur le caractère multiculturel des sociétés occidentales (par exemple britannique dans le cas de l'apprentissage de l'anglais). Ce manque du traitement des questions interculturelles est également perçu en didactique du PLE (Miodunka, 2004; Zarzycka, 2008) dans laquelle on prête attention surtout à la connaissance de la culture polonaise et ses principales caractéristiques.

Pour conclure, il est important de souligner que nous considérons l'approche interculturelle commune à toutes les autres approches plurilingues. Au-delà du fait qu'elle soit développée d'une manière particulière dans chaque pays, elle permet non seulement la construction de la compétence interculturelle des élèves, mais aussi celle des enseignants qui entrent en contact avec eux (Byram & Zarate, 1996). Cette construction peut se faire notamment

²⁰⁹ Osrodek Rozwoju Edukacji : (fr. Centre du développement de l'éducation, <https://www.ore.edu.pl/>) fonctionne sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale, l'équivalent de l'IFE. Il est important de noter qu'avec l'arrivée du gouvernement d'ultra droite de Kaczynski en 2016, les plans d'action de l'ORE changent considérablement. Ceci est visible lorsqu'on accède sur le site du centre, sur lequel du premier abord, on remarque la promotion du patriotisme, ainsi que des matières « l'éducation à la vie en famille ». Cette dernière a remplacé la discipline « éducation sexuelle », promeut les valeurs chrétiennes, interdit de parler d'homosexualité, de contraception etc. Par conséquent, on constate le déni généralisé de la part des autorités ministérielles de toutes les recommandations venant des chercheurs en SHS en matière de l'éducation interculturelle ayant pour conséquence une régression drastique des savoir-être tels que la tolérance, l'acceptation, la sensibilisation à l'Autre. Cela peut être ressenti dans les discours des hommes politiques de l'extrême droite au pouvoir (Komur-Thilloy, 2010a) qui se moquent des sociétés de l'Europe occidentale et de leur modèle « multi-kulti » (mot qui prend une connotation péjorative dans leurs discours), (Łodziński, 2017). A ce propos, on peut citer l'étude de Starnawski (2018) qui analyse l'impact des discours politiques populistes en Pologne sur la perception des migrants issus des culture musulmane.

²¹⁰ Centrum Edukacji Obywatelskiej (fr. Centre de l'Education à la citoyenneté) est une organisation non-gouvernementale qui proposent de nombreuses formations à destination des enseignants et éducateurs. Elle propose entre autres le matériel pédagogique dans tous les domaines et notamment des scénarios des séquences transdisciplinaires en lien avec le thème de migration et les réfugiés : <https://ceo.org.pl/>

²¹¹ FRS : Fundacja na Rzecz Roznorodności Społecznej (fr. Fondation pour la Diversité Sociale). Elle propose des formations à destination des écoles, des éducateurs, des entreprises au sujet de la lutte contre les discriminations sociales. Sur son site, on trouve de nombreux rapports et articles sur les retours des expériences des enseignants travaillant entre autres auprès des ENA en Pologne : <https://frs.org.pl/>

par l'autorisation des pratiques plurilingues en classe et par le biais des gestes de valorisation des compétences en langues-cultures des ENA que nous évoquerons dans la partie suivante.

5.3.5. De l'alternance des langues aux pratiques translangagières renforcées par les gestes d'empowerment

Dans les approches plurielles présentées plus haut (et surtout la DIL et l'intercompréhension) l'alternance des langues en classe a un intérêt linguistique et communicatif à la fois. En éducation bilingue, on distingue deux types d'alternances : micro-alternance et macro-alternance.

La première est comprise comme un « recours ponctuel et non programmé à l'autre langue » (Gajo, 2007 : 37) c'est-à-dire, lors des échanges entre enseignant et élève(s), ou entre les élèves, ou encore dans leurs productions écrites. Elle survient lors d'un travail en classe, de manière spontanée et peut avoir deux fonctions distinctes pour l'apprenant : « elle peut aussi bien être une marque d'évitement face à une difficulté (par le recours à la solution de facilité que représente la L1) que celle d'une stratégie d'affrontement du problème » (Cavalli, 2005 : 225). L'alternance-micro permet de poursuivre le raisonnement donc d'être une sorte de tremplin pour l'élève (Moore, 2001). Du côté de l'enseignant, elle signale des points sur lesquels il est nécessaire de rebondir voire d'ouvrir une séquence latérale (des Séquences Potentiellement Acquisitionnelles - SPA, cf. (De Pietro *et al.*, 1989) afin d'expliquer, de combler des lacunes linguistiques des élèves.

La deuxième – « macro-alternance » est mise en place dans l'objectif de « introduire un objet d'étude par le biais de la L1 ou la L2 et de faire en sorte que les élèves réélaborent cet objet au moyen de l'autre langue, dans des activités orales ou écrites par le biais de textes ou d'autres supports » (Gajo & Serra, 1998 : 16). Elle est donc pensée et planifiée par l'enseignant par exemple dans le but de « réaliser différentes phases d'une séquence didactique bilingue » (Gajo & Serra, 1998 : 7). Ces différents types d'alternance étudiés surtout en éducation bilingue (école bilingue valdôtaine) et à travers des pédagogies CLIL/EMILE, émergent aussi dans le contexte d'enseignement auprès des ENA. Cependant, depuis les travaux d'Ofelia García et Li Wei, on parle du *translanguaging* traduit en français par les « pratiques translangagières »²¹².

²¹² Guillaume Gentil (Gentil, 2019 : 21) étudie les possibilités de traduire ce terme en français et il remarque : « La perspective onomasiologique nous invitera à situer *translanguaging* dans un champ notionnel, en le mettant en lien avec d'autres notions qui ne sont pas nécessairement proches dans la forme (par exemple, « compétence plurilingue et pluriculturelle, » « médiation linguistique, » « mise en langage, » « méso-alternance »). C'est cette démarche onomasiologique qui, finalement, nous conduira à envisager différentes formes équivalentes, en français, des acceptions du terme *translanguaging* relevées en anglais. »

Ce concept est défini comme une pratique pédagogique qui vise non seulement une meilleure compréhension des savoirs enseignés, mais aussi le développement de la langue dominée dans les relations avec la langue dominante (García & Wei, 2014 : 229)²¹³. Dans ce contexte, les pratiques translangagières dépassent les fonctions strictement didactiques de différents types d'alternances puisqu'il s'agit de prendre en considération les pratiques sociolangagières des personnes plurilingues dans le contexte où les idéologies monolingues imposent une seule langue de scolarisation et un langage normé. Dans cette perspective, les pratiques translangagières font un contrepoint puisque « imposer une pensée unilingue (quelles que soient les langues) renforcerait les inégalités en les fragilisant puisque ces élèves ne pourraient alors utiliser qu'une part minime de leur répertoire verbal pour apprendre » (Miguel Addisu, 2020 : 159). Et effectivement, les chercheurs de différents domaines s'intéressant aux enfants venant d'ailleurs sont d'accord pour dire qu'ignorer leurs compétences en L1 amène à l'échec scolaire (Hélot, 2007 ; Cummins, 2014 ; Young & Mary, 2016), voire à des troubles identitaires (Moro, 2010).

Par ailleurs, le préfixe « trans » est significatif étant donné qu'il désigne des valeurs transgressives, transformatives et transdisciplinaires (Wei & García, 2014 : 233), autrement dit, il présuppose une valeur évolutive, progressive des apprenants en devenir plurilingue²¹⁴. La pédagogie du *translanguaging* est alors perçue dans le sens large, dans lequel on ne considère pas deux langues séparément, mais au contraire, on se base sur le principe qu'un bilingue qui possède un seul répertoire verbal avec toutes les nuances sociolangagières que celui-ci inclut (García & Wei, 2014).

Quoique dans ces nombreux travaux menés aux États-Unis, Ofelia García prouve des effets positifs des pratiques translangagières sur le développement des compétences cognitives, métalinguistiques et discursives des élèves issus de l'immigration, il nous est important de s'interroger quelle est la place de cette démarche dans les classes en France, en Italie et en Pologne. Comment les enseignants qui exercent leur profession dans des systèmes éducatifs européens promouvant la norme et/ ou le monolinguisme, peuvent s'emparer de ce type de pratiques ? Comment arrivent-ils à se détacher de leur habitus professionnel (Bourdieu, 1972) pour trouver le juste milieu entre l'enseignement de la langue de scolarisation et la valorisation du plurilinguisme ?

²¹³ Translanguaging as a pedagogical practice not only promotes a deeper understanding of content, but also develops the weaker language in relationship with the one that is more dominant. (Wei & García, 2017, p. 229)

²¹⁴ A la différence du préfixe « inter » voulant dire « entre » où le sens de transgression de transformation n'est pas perceptible.

En effet, il est intéressant de comprendre si et à quels moments les enseignants autorisent les élèves à parler leurs langues et s'ils verbalisent ces différentes situations selon le contrat préétabli :

Dans l'espace propre de chaque classe, des contrats se mettent en place, de façon implicite et/ou explicite, pour régler les droits et les devoirs. Dans les classes de langues, le contrat codique – quelle(s) langue(s) l'apprenant est-il autorisé à/censé utiliser ? – peut faire l'objet d'une demande d'explicitation et de négociations. Selon les circonstances et les finalités qu'il se donne, l'enseignant peut a) proposer en priorité la langue cible (mode unilingue), b) consentir, en cas de difficulté et momentanément, au recours à la langue source (micro-alternance soit avec une fonction de facilitation ponctuelle de la fluidité de la communication, soit comme occasion à saisir pour une restructuration de l'interlangue [...], c) recourir en classe à un parler alterné dans les deux codes (mode bilingue) [...] dans lequel le choix peut aussi être laissé à l'apprenant (Cambra & Cavalli, 2008 : 322).

Les résultats de recherche PARLangues menée par Véronique Miguel Addisu (2017, 2020) en France montrent que les élèves s'appuient sur leurs savoirs et savoir-faire ignorés en d'autres langues afin de progresser dans les apprentissages scolaires. Du côté des enseignants, ce sont des gestes d'*empowerment* qui renforcent ce type de pratiques en classe. Nous comprenons le concept d'*empowerment* des élèves comme « le pouvoir d'agir » qui peut être donné à l'élève lors de certaines situations en classe (Hélot, 2007 ; Auger, 2010 ; Cummins 2014). Traditionnellement, il s'agit du pouvoir de l'enseignant sur l'élève, ici, il est compris comme le pouvoir de l'élève et le pouvoir avec l'élève permettant la construction collaborative des connaissances en classe :

Les élèves dont l'expérience scolaire reflète des relations collaboratives de pouvoir participent en toute confiance à l'enseignement parce que leur identité est affirmée et qu'elle se déploie dans leurs interactions avec les enseignants (Cummins, 2015 : 52).

A titre d'exemple, notre recherche en classe de FLS lors du projet PARLangues¹ a montré quelques situations dans lesquelles l'enseignante utilise les gestes d'*empowerment* pour valoriser les élèves et construire leurs savoir-faire langagiers, culturels en les autorisant les pratiques translangagières en classe (Jaskuła, 2018). En effet, il semblerait que ces micro-alternances (Gajo & Serra, 1998), appelés aussi des traductions (Pugliese, 2017) sont assez naturelles et détectables dans les classes par des chercheurs qui les observent. Certaines études proposent d'ailleurs des pistes très concrètes qui s'appuient entre autres sur la comparaison des langues (Auger, 2005 ; Gajo & Berthoud, 2018) ou sur les pratiques langagières contextualisées (Blanchet & Clerc-Conan, 2015 ; Clerc, 2008).

Enfin, les gestes d'*empowerment* nécessitent une posture particulière de la part de l'enseignant qui ne sera pas détenteur de tout savoir, mais qui, au contraire, saura prendre la place de l'apprenant lorsque celui-ci partagera ses connaissances en LC1 :

[...] l'alternance codique peut se révéler comme une excellente stratégie pour l'enseignant de discipline pour dépasser son éventuelle insécurité linguistique : il se propose ainsi comme un modèle (« autre ») d'apprenant performant et de coapprenant et peut de la sorte inciter ses étudiants à prendre, eux aussi, des risques, malgré les difficultés (extrait 5). Il contribue de la sorte à dissiper les craintes et les appréhensions des apprenants (Cambra & Cavalli, 2008 : 322).

Notre recherche a pour objectif d'analyser si les pratiques translangagières sont conscientes chez les enseignantes et si, grâce aux gestes d'*empowerment* et leur posture de co-apprenant, ils légitiment le *translanguaging* des élèves. De par leurs dires, nous essayerons de comprendre s'ils laissent les élèves s'exprimer librement et s'ils s'appuient sur les connaissances sociales « déjà-là » (Perregaux, 1994) pour en développer de nouvelles.

Conclusion du chapitre 5

Dans ce chapitre nous avons tenté de présenter trois aspects du plurilinguisme. Tout d'abord il s'agissait d'aborder sa dimension sociale à travers ses définitions, ses représentations liées entre autres aux statuts des langues et à la vision dichotomique du bilinguisme. Cela a permis de pointer deux types du développement du bilinguisme dans un contexte éducatif : le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif, tous les deux marqués par lesdites représentations sociales.

Ensuite, il était question de présenter les concepts concernant la construction de la compétence plurilingue, ce qui a permis d'évoquer ses spécificités et l'hypothèse des transferts entre les langues (Cummins, 1981, 2008) à laquelle se réfèrent plusieurs approches didactiques plurilingues. Les principes du développement des compétences plurilittéraires sont en lien avec l'objectif de la réussite scolaire des élèves plurilingues, telle qu'on la comprend dans les cultures occidentales basées sur l'écrit.

Enfin, dans la troisième partie de ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux quatre approches plurielles en mentionnant leur émergence dans les différents pays et plus précisément dans les trois pays de notre recherche. Ainsi, nous pouvons constater que chacune d'elles se construit à sa façon en fonction des contextes. Si l'éducation interculturelle est celle qui semble être la plus développée dans les trois pays, c'est probablement parce qu'elle englobe différents aspects et différentes disciplines par sa transmission des valeurs humaines et morales fortes.

Nous remarquons également que l'approche de la didactique intégrée des langues prend une place importante dans les curricula des trois pays permettant de développer les cursus bilingues qui concernant néanmoins seulement des langues les plus enseignées et valorisées sur le plan international. Quant à l'intercompréhension, elle est surtout présente dans les travaux de recherche, mais dans les pays latins et anglo-saxons elle s'ancre dans les orientations didactiques en éducation bilingue. Enfin, l'éveil aux langues s'est développé comme une approche à part en France et occupe désormais une place reconnue dans les programmes scolaires du primaire. En Italie, cette approche a pris une autre forme puisqu'elle est apparue déjà dans les années 1970 sous le nom de *Educazione linguistica e democratica* et ses principes correspondent plutôt à celle de *language awareness* développée en Grande-Bretagne au début des années 1980. Il semblerait qu'en Pologne l'approche britannique ou sa version française sont connues seulement dans certains cursus en DDLE.

Néanmoins, quelques recherches sur les trois terrains affirment que certains enseignants trouvent leurs pratiques valorisant le plurilinguisme des élèves. Celles-ci s'appuient souvent sur les pratiques nommées translangagières qui permettant d'alterner les langues, de traduire des mots, des contenus disciplinaires dans le but de soutien des apprentissages en classe.

Finalement, il serait possible de définir les objectifs didactiques pour la construction des compétences plurilingues et interculturelles travaillées en classe à l'aide du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP, Candelier *et al.*, 2012)²¹⁵. À l'instar du Cadre européen pour les langues (2001) il propose les indicateurs d'appropriation de ces compétences de tous les apprenants, qu'ils soient nouvellement arrivés sur le territoire ou qu'ils choisissent un cursus d'enseignement / apprentissage bilingue (Hélot & Young, 2006). Il s'agit des éléments objectivables pour les enseignants et les institutions éducatives qui ont été listés comme des ressources divisées en trois types : savoirs, savoir-faire et savoir-être et accompagnés d'un indicateur de valeur nécessaire et utile :

Nous considérons donc, à toutes fins utiles, que les ressources mobilisées par les compétences peuvent dans une certaine mesure être décontextualisées, isolées et listées, qu'elles peuvent être définies en termes de maîtrise et, surtout, qu'elles peuvent faire l'objet d'un enseignement / apprentissage grâce à des activités appropriées (Candelier et al., 2012 : 12).

Sur le site Internet du CARAP, on trouve en effet des activités issues des approches plurielles présentées ci-dessus. Plusieurs activités issues des approches plurielles présentées ci-

²¹⁵ L'appellation anglaise est également utilisée dans plusieurs pays : The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – FREPA. Le CARAP est paru en 2012 à l'issue du projet du Centre européen pour les langues vivantes de Graz débuté en 2004.

dessus ont été mises dans la base de données du CARAP, disponible en ligne sur le site²¹⁶. Elles sont destinées aux enseignants qui peuvent eux-mêmes partager leurs matériels didactiques.

Les auteurs soulignent également que l'apprentissage réflexif dans l'éducation des langues étrangères est tout particulièrement important lorsqu'il est question de créer des connexions appelées souvent des « ponts linguistiques ». Le fait de jouer avec le vocabulaire qu'on connaît déjà, de se servir des savoirs sur un pays donné permet d'apprendre une langue plus rapidement. En outre, les différents projets plurilingues décrits ci-dessus montrent l'importance des activités visant le développement des stratégies métalinguistiques pour l'acquisition des langues étrangères et secondes :

Il concerne aussi, puisque la perspective est celle de l'éducation linguistique et culturelle globale, des langues de tout statut, non seulement les langues étrangères ou secondes, mais aussi les langues de scolarisation et les langues de la famille des élèves allophones (langues de migrants, langues régionales) (Candelier et al., 2012 :10).

Certes, le concept pro plurilingue du dispositif CARAP possède un grand intérêt pour la description de ce qui s'apprend par les approches plurilingues. Or ni les programmes des trois pays de notre recherche ni les préconisations ministérielles ne s'en emparent afin d'aider à désigner les objectifs de l'éducation plurilingue ou de l'éducation auprès des ENA. Cette question va être discutée à la suite de nos analyses.

Dans la deuxième partie de cette thèse, nous proposons l'analyse des pratiques déclarées des enseignants en réfléchissant au lien fait entre la langue de scolarisation et les L1 des élèves. Nous étudions dans quelle mesure ces pratiques se réfèrent aux approches plurielles déjà existantes. Nous interrogeons aussi des facteurs permettant la mise en place des pratiques plurilingues et interculturelles par les praticiens. Pour finir, nous allons aborder la question des perspectives pour la formation des enseignants.

²¹⁶ Site du CARAP : <http://carap.ecml.at/>

DEUXIEME PARTIE
**Le cadre méthodologique, l'analyse des données et
la discussion des résultats**

*« Car c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans
leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui
peut les libérer ».*

(Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*,
1998 : 32).

Chapitre 6 : Cadre méthodologique de la recherche

Afin de mettre en œuvre une méthodologie plurielle prévue pour notre recherche comparée, nous avons dû chercher des terrains comparables et propices à l'enquête qualitative des pratiques enseignantes. La perspective compréhensive envisagée nécessitait une implication forte de notre part tant au niveau du temps passé sur le terrain qu'au niveau de l'investissement humain et personnel pour nouer des relations avec les enquêtés. Dès lors, nous avons fait le choix de collecter de nombreuses données pour pouvoir ensuite nous concentrer sur les plus saillantes : démarche qui permet, entre autres, de rendre plus valides nos analyses qualitatives. Dans cette partie, il sera tout d'abord question de décrire le parcours qui nous a permis de trouver des établissements scolaires dans les trois pays. Ensuite, nous expliquerons la constitution de notre corpus, c'est-à-dire le choix de nos principaux outils méthodologiques : questionnaires et entretiens. Puis, nous présenterons l'échantillon des enseignants ayant pris part à cette enquête. Et enfin, nous expliquerons le poids de l'outil complémentaire de notre enquête à savoir les observations participantes et participations observantes *in situ*.

6.1. Les terrains de recherche

La collecte des données de notre recherche doctorale a eu lieu dans trois contextes éducatifs européens connus par nos propres expériences personnelles (en tant qu'étudiante) et professionnelles (en tant qu'enseignante). De ce fait, nous étions consciente, au préalable, de diverses problématiques concernant les ENA.

Nous avons opté pour mener nos enquêtes dans les trois établissements scolaires publics de niveau collège en France, à Rouen, en Italie, à Udine et en Pologne, à Ożarów Mazowiecki, ville qui fait partie de la métropole de Varsovie (voir la carte ci-dessous) :

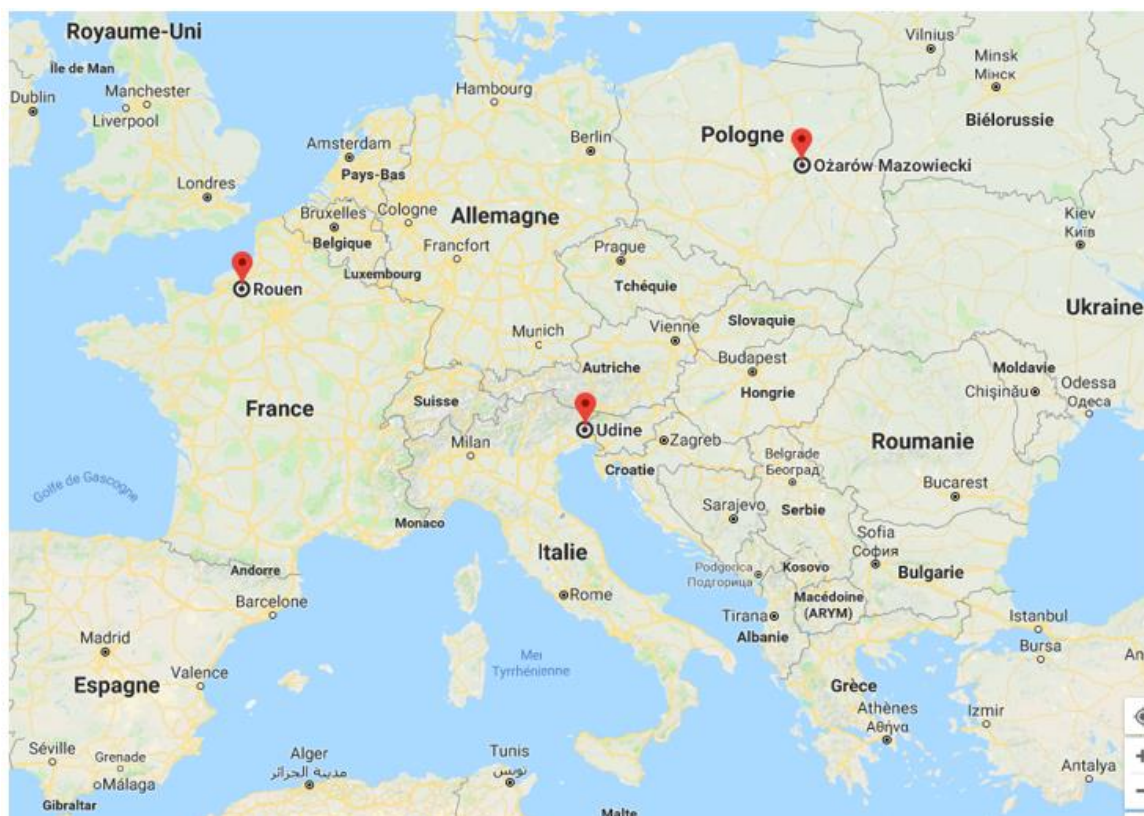


Figure 13 : La carte des villes, marquées par les points rouges, où les données ont été collectées.

Par rapport à d'autres villes plus importantes dans ces pays (ex. Marseille, Milan, ou centre de Varsovie), le point commun des trois régions de notre recherche est leur nombre moyen d'élèves issus de l'immigration. De plus, les établissements choisis se situent dans les communes de taille moyenne dont l'environnement socio-économique est semblable c'est-à-dire ni très défavorisé, ni vraiment favorisé.

La collecte des données sur les trois terrains s'est étalée sur deux ans, entre janvier 2017 et décembre 2018, sachant qu'en France, notre présence sur le terrain était la plus longue étant donné que nous habitons dans la ville où a eu lieu notre enquête. Nous avons ainsi eu la possibilité de connaître deux établissements français : le collège « A », où nous avons mené notre préenquête du terrain et le collège « B », que nous avons choisi pour mener notre enquête principale. Enfin, nous étions présente au collège B durant 5 mois à raison d'environ deux demi-journées par semaine. En Italie, nous avons passé 4 semaines consécutives (20 jours), et en Pologne, nous avons effectué trois séjours (au total 20 jours sur le terrain).

6.1.1. Le terrain en France

La collecte des données en France a eu lieu à Rouen, ville de taille moyenne (150 000 habitants) située dans une agglomération urbaine de taille moyenne (plus de 400 000 habitants) à 150 km de Paris. Nous la connaissons depuis plusieurs années, c'est pourquoi nous avons eu quelques savoirs préalables sur les quartiers où nous avons effectué nos enquêtes. De plus, durant notre année de Master 2 recherche (2015-2016) nous avons mené les enquêtes avec les enseignants dans trois collèges rouennais. Pour notre recherche de thèse, nous avons repris le contact avec deux de ces établissements où existaient les UPE2A²¹⁷.

Le premier collège (indiqué par la lettre « A ») se trouve sur la rive droite, au centre-ville de Rouen. Afin d'y mener les enquêtes de terrain, nous avons repris le contact avec la direction rencontrée l'année précédente. Cette fois-ci, il s'agissait de demander l'autorisation pour mettre en place le projet PARLangues 1

²¹⁸, sous la responsabilité de Véronique Miguel Addisu, notre co-encadrante de thèse. Dans le cadre de ce projet, notre rôle était d'observer la classe UPE2A et de réaliser des entretiens avec les enseignants volontaires. Cette enquête avait lieu au premier semestre de notre thèse (d'octobre 2016 à janvier 2017).

Le collège A se trouve à proximité de la gare ferroviaire et routière ainsi, il est facilement accessible pour les ENA inscrits en UPE2A venant parfois de différents établissements situés dans d'autres quartiers de la ville, ou d'autres communes de la métropole. En outre, situé au centre historique de la ville, ce collège maintient une bonne réputation depuis longtemps ; ses élèves sont issus des couches sociales aisées. C'est, entre autres, l'opinion des enseignants qui y travaillent et que nous avons enquêtés. Effectivement, l'environnement plutôt aisé avait, selon eux, un impact sur la faible visibilité de la classe d'UPE2A et des ENA dans ce collège.

Enfin, nous avons eu l'impression que durant la période d'observation de la classe UPE2A, notre présence régulière dans la salle des professeurs n'était pas vraiment remarquée. Le projet PARLangues 1 et le sujet de notre thèse n'avaient pas l'air d'intéresser les enseignants. En conséquence, l'atmosphère défavorable de cet établissement a joué sur la décision de ne pas y poursuivre notre projet de recherche et le projet PARLangues 1²¹⁹.

²¹⁷ Pour rappel : UPE2A signifie « Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants ».

²¹⁸Projet Parcours, Langues et apprentissages en français d'élèves plurilingues - Projet PARLangues.

²¹⁹ Notre présence au collège A a duré quatre mois. Nous y avons suivi 10 séances de cours de FLS en observation participante, d'une durée de 3 heures chacune, une à deux fois par semaine (30h d'enregistrement au total). En outre, nous avons aussi collecté 10 questionnaires et avons effectué 5 entretiens semi-directifs.

Par conséquent, en raison du choix d'analyser des pratiques des enseignants d'un seul établissement, nous avons décidé de ne pas ajouter les résultats de l'enquête menée au collège A dans le présent travail. Néanmoins, les interactions en classe observées lors des séances en UPE2A de ce collège ont été intégrées aux analyses publiées dans une revue (cf. Jaskuła, 2018).

Le deuxième établissement, indiqué comme « collège B », se trouve à proximité du centre-ville de la rive gauche de la Seine, dans un réseau d'éducation prioritaire - REP²²⁰, et seulement à dix minutes à pied du centre historique de la rive droite du fleuve. En raison de sa localisation, le nombre d'élèves issus de l'immigration y était plus important qu'au collège A.

Afin d'effectuer notre recherche sur ce terrain, nous avons repris le contact avec l'enseignante en UPE2A (FR01_FL2, nommée ici Mathilde), rencontrée lors de l'entretien mené pour le Master 2, quelques mois auparavant. Grâce à elle, nous avons pu discuter avec la direction de l'établissement pour convenir de notre présence régulière au collège²²¹.

Contrairement au collège A, l'accueil dans la salle des enseignants du collège B était d'emblée plus ouvert et plus chaleureux. Il est forcément difficile à savoir si c'est l'effet du même âge avec les enseignants de cet établissement ou, si c'est une atmosphère propice de cet établissement. La relation avec l'équipe pédagogique du collège B a joué sur le choix de la poursuite de notre recherche dans cet établissement. Notre collecte de données sur ce terrain a eu lieu au second semestre de la première année de notre thèse : de janvier à juin 2017. Durant cette période, nous avons noué des relations professionnelles et parfois amicales avec plusieurs collègues - enseignants, qui nous ont consacré leur temps pour un entretien individuel²²².

En raison de l'environnement favorable de ce collège, le projet de recherche collaborative PARLangues 2 a pu y être mis en place à partir de l'année scolaire 2017/2018. Cela nous a donné l'occasion de retourner régulièrement sur ce terrain, de participer aux réunions avec les enseignants enquêtés auparavant et d'analyser l'évolution de leurs pratiques selon une méthodologie longitudinale (cf. Jaskuła & Miguel Addisu, à paraître).

²²⁰ Anciennement Zone d'Education Prioritaire : ZEP. Dans l'Académie de Rouen on compte 14 REP+ et 31 REP (données de l'Académie de Rouen, 2016/2017).

²²¹ Notons que dans les deux établissements, nous avons pu discuter longuement avec la principale et la principale adjointe. Elles nous ont présenté les situations des ENA, les nationalités représentées, les problèmes concernant la communication avec les parents. Elles se sont également exprimées d'une manière très positive sur la qualité du travail que fournissent les enseignants de FLS, aussi bien au niveau des compétences que de leurs relations avec les élèves et la gestion de leurs difficultés. Ceci constitue un élément important pour comprendre les enjeux pédagogiques du niveau méso sur ce terrain.

²²² Nous avons aussi participé à une excursion à Paris avec les ENA et quelques enseignants du collège ce qui nous a permis de nouer des liens encore plus forts avec les enseignants. Puis, nous avons assisté à 2 jours de festival artistique du collège pendant lequel les élèves présentaient les projets transdisciplinaires préparés avec leurs enseignants.

6.1.2. Le terrain en Italie

Afin de collecter les données en Italie dans la ville d'Udine, nous avons contacté les enseignants rencontrés pendant notre séjour d'assistante Comenius en 2011/2012. Une de ces enseignantes est aujourd'hui responsable de service d'accueil pour les ENA dans le service régional (équivalent du CASNAV en France). Elle nous a mis en contact avec le collège du centre-ville d'Udine, accueillant plusieurs ENA. En avril 2017, nous avons effectué un voyage de trois jours pour rencontrer la direction de ce collège. A la suite de cet entretien, nous avons convenu que la collecte des données avait lieu au mois d'octobre 2017, c'est-à-dire au début de la deuxième année de notre thèse.

Ledit collège se situe dans un quartier mixte au centre-ville d'Udine, ville qui compte autour de 100 000 habitants et se situe dans la région autonome de Frioul Vénétie julienne²²³. Il s'agit d'une région frontalière avec l'Autriche et la Slovénie qui se caractérise par le croisement entre les trois langues (italien, allemand, slovène) de trois familles de langues (romane, germanique, slave) (Fusco, 2017)²²⁴. De plus, c'est une région italienne officiellement bilingue où on trouve la deuxième langue régionale la plus parlée en Italie – le frioulan²²⁵.

Compte tenu de la petite taille de la ville, il n'y existe pas de quartiers considérés comme défavorisés, ou des quartiers à forte majorité d'immigrés²²⁶. La société y est plutôt mélangée et le phénomène de « *ghettoisation* » n'est pas visible comme dans d'autres grandes villes

²²³ Le nom de la région est composé d'une part de « Friuli », région d'abord germanique (jusqu'aux années 1420) occupée par des Vénitiens (1420-66), des Français (1805-13) et par des Autrichiens de la Monarchie des Habsbourgs (1797-1903, 1813-1866), avant de faire partie de la République italienne. C'est une région autonome depuis 1963.

²²⁴ Fabiana Fusco parle du carrefour des populations et des langues où on distingue : les langues néo-latines : l'italien (standard et avec sa variante régionale), le frioulan ('furlan', aussi appelé 'marilenghe', c'est-à-dire « langue maternelle ») et le vénétien (et ses plusieurs variétés : le vénétien d'Udine, de Gorizia, de Pordenone, le « bisiaico » dans la ville de Monfalcone, les parlers des îles de Marano et Grado, le triestin de la ville de Trieste, le « mugessano » et autres variantes à l'Ouest et au Sud-Ouest de cette région avec les provinces de Trévise et Venise, ainsi que le vénétien d'Istria et Dalmazia), puis de l'autre côté, on trouve des idiomes de la famille germanique (présents dans la vallée alpine entre Frioul et Autriche) et ceux de la famille slave (réparties sur les terrains confins avec la Slovénie), notant les aires plurilingues d'un intérêt notable du point historique et sociolinguistique (2017 : 39, traduit par nos soins).

²²⁵ Le frioulan est une langue néolatine, se construisant à la base du latin de la région de Aquileia à partir du Xe siècle, puis mélangé avec les dialectes slaves et germaniques (Fusco, 2017 : 41). Actuellement, c'est une langue parlée dans la province d'Udine, Gorizia et Pordenone et d'autres provinces de Venise. Il existe diverses typologies dialectales du frioulan avec un système commun permettant aux habitants de différentes villes et villages une intercompréhension (Frai, 1984 in Fusco, 2017 : 42). Cependant, plusieurs études sociolinguistiques indiquent que la langue italienne constitue aujourd'hui un obstacle pour le maintien du frioulan (cf. Francescato, 1993). En effet, langue de prestige, l'italien garantit la réussite scolaire et favorise la promotion sociale, alors que le frioulan est une langue pratiquée et parlée en famille, surtout dans des zones urbaines comme Udine (Fusco, 2017 : 69, traduits par nos soins).

²²⁶ Cependant, depuis quelques années, l'installation des immigrants dans des villes de tailles moyennes et petites est de plus en plus fréquente en Italie (Fusco, 2017).

italiennes (Rome, Naples ou Milan) ou dans plusieurs villes françaises où on distingue les zones à urbanisation en priorité (dites ZUP), comme à Rouen.

En conclusion, la prise de contact ainsi que l'accueil dans le collège nous ont paru faciles et agréables. Cela a permis de collecter nos données durant un seul séjour d'un mois.

6.1.3. Le terrain en Pologne

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, depuis quelques années, le phénomène migratoire a également pris son ampleur en Pologne. Le nombre de migrants est particulièrement important dans de grandes villes et dans la région de Varsovie (Urząd do Spraw Cudzoziemców, 2015). Ayant suivi une formation au sujet des ENA organisée par la ville de Varsovie en juin 2015, nous avons décidé de chercher un établissement dans cette région. Cependant, nous avons rencontré plusieurs aléas avant de trouver un collège qui nous autorise de mener notre enquête de thèse.

Tout d'abord, nous avons appelé les établissements qui ont participé au projet Comenius Regio entre Cardiff et Varsovie²²⁷, mais les directeurs de ceux-ci n'ont pas souhaité être de nouveau sollicités pour une recherche *in situ*. Par ailleurs, nos anciens collègues, enseignants à Varsovie, nous ont conseillé de voir avec quelques établissements semi-privés accueillant des ENA. Cependant, ce type d'écoles n'aurait pas pu être comparable avec celles en France et en Italie car leurs élèves scolarisés étaient issus de milieux socioculturels plutôt favorisés.

Ensuite, en octobre 2016, nous sommes déplacée au Bureau d'Education des ENA à Varsovie²²⁸. Nous avons obtenu quelques informations sur le nombre de ces élèves dans la région durant l'année 2015/2016. Malheureusement, pour l'année 2016/2017, il n'y avait pas encore eu d'informations concernant les établissements qui accueillaient ces élèves. En outre, on nous a informée que les écoles en Pologne étaient en train de gérer d'autres difficultés liées à la nouvelle réforme de l'éducation nationale : il était question de supprimer le niveau de collège et rallonger de deux ans la scolarisation dans les écoles primaires²²⁹. Ainsi, suivant les conseils de ce Bureau d'éducation de la ville, nous avons pris contact avec les établissements qui ont accueilli les ENA l'année d'avant. Toutefois, en raison de ladite réforme, aucun principal de collèges contactés ne voulait nous accueillir. Enfin, le Bureau d'éducation nous a

²²⁷ Projet réalisé entre 2013 et 2015, financé par la Commission européenne et projet Comenius Regio. Il a été coordonné par la ville de Cardiff (Pays de Galles) et la ville de Varsovie.

²²⁸ Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawa, ulica Wojciecha Górskiego 7, 00-033 Warszawa, Pologne.

²²⁹ Voir à ce sujet : Simonart D. (2017) « Pologne : une réforme nationaliste des programmes scolaires » : <http://www.rfi.fr/fr/emission/20170904-pologne-reforme-nationaliste-programmes-scolaires>

conseillé d'aller au Centre d'innovation socio-éducative et des formations de Varsovie (WCIES)²³⁰. Celui-ci nous a mis à disposition des rapports et des livrets concernant l'accueil des ENA à Varsovie qui ont été utiles pour analyser la situation polonaise (cf, *Inny w polskiej szkole*, 2010 ; *Ku Wielokulturowej szkole w Polsce*, 2010).

Finalement, grâce aux informations qui nous ont été fournies dans le centre d'innovation WCIES, nous avons trouvé une formation en ligne destinée aux enseignants et aux acteurs scolaires, intitulée « *Parlons des réfugiés* ». Elle a été organisée en collaboration avec le Centre d'éducation citoyenne (CEO)²³¹. Après avoir contacté les organisateurs, nous nous sommes déplacée pour participer à la journée du lancement de cette formation, le 15 septembre 2017. Durant cette formation, nous avons rencontré une formatrice et enseignante d'histoire, d'éducation civique et d'éthique (PL.05_HIS.EC.ET : plus loin Renata) qui travaillait dans un établissement de la ville d'Ożarów Mazowiecki, située à 15 km du centre-ville de Varsovie. Elle a été intéressée par notre recherche et nous a mis en contact téléphonique avec la direction de son établissement. Nous avons ainsi pu convenir de notre arrivée sur ce terrain en novembre et décembre 2017.

Notre premier séjour correspondait à 7 jours consécutifs dans l'établissement. Durant cette période, nous avons établi le premier contact avec les enseignants, avons distribué les questionnaires, et avons observé 8 heures de cours en observation participante et 2 heures de cours en participation observante. Nous avons aussi participé à 6 heures d'atelier psychologique avec une classe accueillant un élève ukrainien. Notre immersion dans la vie d'établissement et notre contact avec les élèves étaient satisfaisants, mais encore insuffisants.

Au mois de décembre, nous sommes retournée sur le terrain pour y passer au total 5 jours. Durant cette période, nous avons pu observer 5 heures de cours, faire 3 entretiens complets, dont un avec la principale de l'école, puis 3 entretiens de très courte durée (de 10 à 15 minutes maximum) qui ne sont pas exploitables en raison de leur faible qualité d'enregistrement. Du reste, faute de temps, la plupart des enseignants n'acceptaient que quelques questions durant les récréations dans les halls de l'établissement avec beaucoup de bruit de fond.

Par conséquent, afin de récolter un nombre suffisant d'entretiens exploitables, nous avons sollicité la permission à nos directeurs et au comité de suivi d'effectuer un troisième séjour en Pologne. Ils nous ont effectivement conseillé de compléter nos données *in situ*. Nous

²³⁰ (WCIES) Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, ulica Stara 4, 00-231 Warszawa, Pologne

²³¹ (CEO) Centrum Edukacji Obywatelskiej, Stanisława Noakowskiego 10, 00-666 Warszawa, Pologne

sommes retournée dans l'établissement polonais pour 9 jours scolaires au début du mois d'octobre 2018. Durant cette période nous avons observé 4 heures de cours, et avons réalisé 7 entretiens longs. Nous avons également préparé une journée de la langue-culture française à la demande de l'enseignante de lettres polonaises (Aleksandra : PL.04_POL). Il s'agissait au total de 7 heures de cours en participation observante avec les classes correspondant au niveau de la 6^e en France.

En conclusion, nous avons effectué sept voyages à Varsovie dont trois, pour trouver le terrain, une pour la formation mentionnée, et trois pour la collecte des données dans l'établissement choisi. D'après nos observations du terrain, les aléas concernant la collecte des données en Pologne sont dus à la nouvelle réforme et au manque de temps des enseignants.²³²

6.1.4. Les établissements choisis et le nombre de données collectées

Dans le tableau ci-dessous nous présentons le récapitulatif du nombre de semaines, jours et heures d'observation *in situ*, ainsi que le nombre d'enseignants dans les établissements choisis et le nombre de questionnaires et d'entretiens effectués.

²³² Beaucoup d'enseignants ont perdu leur travail à cause de la réforme du système éducatif. Certains ont préféré changer de métier à cause de la charge importante du travail à la suite de ces changements. Par conséquent, à cause de la pénurie des enseignants dans les établissements, certains devaient assurer deux postes à temps plein, ce qui est devenu légalement possible après la mise en vigueur de cette réforme. Par exemple, dans l'établissement observé, l'enseignante de chimie effectuait 40h de cours par semaine !

PAYS	FRANCE	ITALIE	POLOGNE
Semaines de présence	16	4	4
Total de jours de présence	35 demi journées	20	20
Nombre d'enseignants par établissement	48	40	71
Nombre de questionnaires	16	17	20
Nombre total d'entretiens	12	11	13
Nombre d'entretien choisis	6	6	6
Observation participante	10 h	12 h	14 h
Participation observante	56 h	37 h	11 h

Tableau 8 : Le nombre d'enseignants et d'enquêtes effectuées, ainsi que le temps d'observation sur les trois terrains de recherche.

Dans le collège B en France, nous avons été présente pendant 16 semaines à raison d'au moins deux demi-journées par semaine. 16 sur 48 enseignants et assistants ont répondu à notre questionnaire et douze ont accepté de répondre aux questions lors d'un entretien. Nous y avons observé au total 66 h de cours, dont environ 50 h de cours en FL2 (en participation observante) et 16 h de cours en d'autres disciplines (en observation participante).

En Italie, nous avons passé 4 semaines consécutives, c'est-à-dire 20 jours ouvrés passés dans l'établissement. Au total, nous avons collecté 17 questionnaires et avons effectué 13 entretiens.²³³ De plus, 49 heures de cours y ont été observés (12 heures en observation participante et 37 heures en participation observante).

Enfin, dans l'établissement polonais nous avons passé 20 jours au total, avons collecté 20 questionnaires, et avons effectué 10 entretiens longs et 3 entretiens courts. En outre, nous

²³³ En outre, nous avons effectué six entretiens avec les acteurs éducatifs de la ville d'Udine (directrice d'une association, une formatrice, une médiatrice culturelle et linguistique, des enseignantes d'un autre établissement de la ville). Comme en France avec les collèges A et B, ces divers entretiens en Italie nous ont permis de comparer dans une certaine mesure des contextes d'inclusion des ENA dans deux établissements de la ville.

avons observé 25 heures de cours (14 heures en observation participante et 11 heures en participation observante)²³⁴.

Compte tenu de la qualité sonore des enregistrements et de la méthodologie qualitative choisie pour notre recherche, nous avons décidé d'analyser six entretiens d'enseignants par pays. Notre corpus s'appuiera également sur les questionnaires collectés dans les trois établissements, ainsi que sur quelques données issues des observations de séances auxquelles nous étions invitée. A présent, nous allons présenter le protocole de recherche sur les trois terrains.

6.1.5. Le protocole sur le terrain

Sachant que la coopération entre le chercheur et les personnes étudiées est une condition *sine qua non* de l'enquête ethnographique (Blanchet 2000), il est nécessaire d'expliquer comment celle-ci a été mise en place. La préparation en amont pour entrer sur le terrain concernait la prise de connaissance des textes ministériels, des rapports des spécialistes et des travaux de recherche concernant la scolarisation des ENA dans les pays mentionnés. Notre protocole de recherche sur le terrain était reparti en trois temps.

Le premier contact concernait à entrer en relation avec les acteurs du terrain à l'arrivée dans les établissements (Arborio et Fournier 2010). C'était en général un échange rapide sur l'objectif de notre présence et une courte présentation de notre sujet de thèse. Ce moment était primordial pour construire une relation de confiance avec les enseignants qui par la suite, nous invitaient à observer leurs cours. Etant convaincue que la mise en place d'une relation de qualité entre le chercheur et les personnes étudiées doit « commencer de façon satisfaisante et être maintenue avec tact par le dialogue, le respect des accords et les renégociations nécessaires » (Cambra-Giné, 2003 : 48), notre coopération débutait dès l'invitation en observation. Cependant, à partir de ce moment-là, nous gardions à l'esprit que « toute classe n'est pas toujours ouverte ni accessible, et qu'il convient d'en négocier l'accès et les conditions de cet accès, ainsi que d'en évaluer les conséquences, les bénéfiques et les risques » (Cambra-Giné, 2003 : 48). En outre, le contrat réciproque comprenait notamment l'enregistrement des données et l'utilisation des pseudonymes lors de l'étape de transcription des entretiens.

²³⁴ Comme nous l'avons mentionné précédemment, en Pologne aussi nous avons pu faire des entretiens avec les responsables d'accueil dans les établissements de la ville. Mais, nous avons aussi pu discuter avec les collègues - enseignants d'autres établissements polonais. Le but était de mieux appréhender le contexte d'accueil des ENA dans différents établissements scolaires polonais.

Dans un deuxième temps, nous proposons à tous les enseignants de remplir le questionnaire, ayant pour objectif de faire une première enquête informative de nos terrains. A ce propos, il est important de souligner que les questionnaires ont été mis à disposition dans les salles des professeurs, déposés dans leurs casiers, remis en mains propres, ou transmis par mail par les directions des établissements.

En troisième lieu, nous réalisons un entretien semi-directif individuel. Le questionnaire servait de guide d'entretien, puisque les enseignants étaient invités à développer les réponses à nos questions. Mais, souvent, ils se mettaient à parler librement de leurs difficultés, ressenties et pratiques.

Ainsi, notre démarche sur le terrain peut être présentée par le schéma suivant :

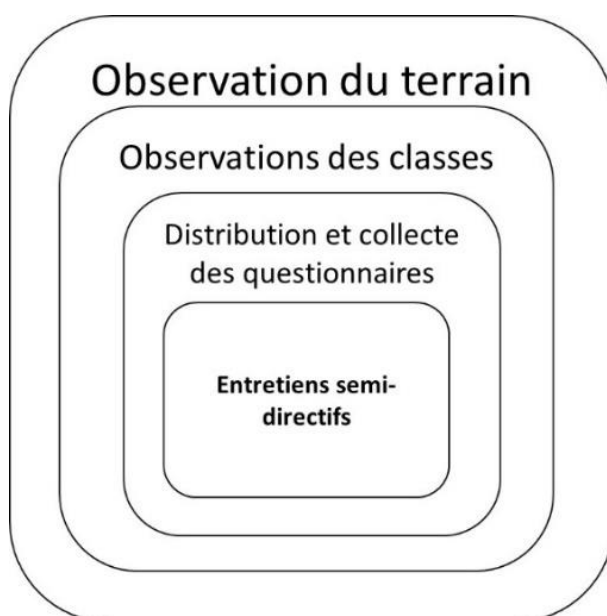


Figure 14 : La démarche sur les terrains de recherche. La démarche sur les terrains de recherche.

Somme toute, l'observation du terrain et des classes débutait très rapidement et avait lieu tout au long de notre séjour. La distribution des questionnaires et leur collecte se sont fait après un mois de présence sur le terrain en France et quelques jours après notre arrivée en Italie et en Pologne. La dernière étape de notre enquête était la prise de rendez-vous pour les entretiens individuels avec les enseignants. Ceux-ci ont eu lieu après trois mois de présence sur le terrain en France (hormis l'enseignante de FL2 – Mathilde, qui a participé à l'entretien lors de notre année de Master 2 Recherche), et dès la deuxième semaine du séjour dans les deux autres pays.

Par ailleurs, nous avons collecté différents types de témoignages : les entretiens complets et longs (plus de 25 minutes jusqu'à 1h30), des entretiens courts et des conversations spontanées

avec les enseignants et d'autres acteurs éducatifs sur les terrains. Ces dernières avaient souvent lieu après les cours ou pendant les récréations, c'est pourquoi elles n'ont pas pu être enregistrées de manière audible.

Dans la partie suivante, nous expliquerons le choix des deux principaux outils méthodologiques, à savoir les questionnaires et les entretiens. Le troisième outil complémentaire - les observations participantes ont été effectuées chez un nombre restreint d'enseignants dans les trois pays de notre recherche (le choix de cette méthode sera expliqué dans la partie 6.4 de ce chapitre).

6.2. La constitution du corpus : les questionnaires et les entretiens

Rappelons-le, le pivot de notre corpus est constitué des questionnaires et des entretiens semi-directifs. Ces données sont analysées selon la méthode mixte, quali-quantitative (cf. Blanchet & Chardenet, 2011, chapitre 1). De plus, l'étude se complète par l'analyse des données issues des rapports internationaux sur l'éducation (tels que PISA de l'OCDE, cf. chapitre 2), analyse qui a permis de comparer certains aspects comme les performances des élèves issus de l'immigration dans les systèmes éducatifs français, italien et polonais.

De ce fait, la constitution dudit corpus relève du choix de collecter les données riches, apportant le plus d'informations possibles sur les terrains et les enquêtés. A ce sujet, l'approche empirico-inductive sur laquelle nous nous appuyons, sert à décrire le contexte macro, méso et micro grâce à la prise d'indices en observation participante d'un côté, et de l'autre, à valider ou invalider un certain nombre de questions posées préalablement (Blanchet, 2000). Cette deuxième étape se fait par l'analyse des questionnaires et des entretiens des enseignants. Enfin, la synthèse interprétative est possible grâce au traitement qualitatif des deux types de données. Ainsi, notre démarche peut être présentée de la manière suivante :

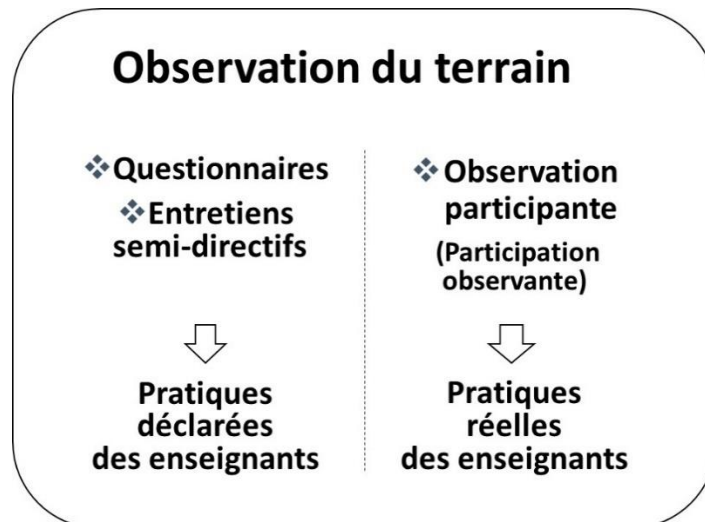


Figure 15 : La démarche d'enquête sur le terrain.

Notre corpus restituitif, recueilli selon la méthode ethnographique est réinterprété par la recontextualisation, et ceci dans le but de montrer sa significativité. Cela indique « qu'il rend compte d'interprétations du monde social par certains de ses acteurs » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 449).

En outre, étant donné que l'investigation sur le terrain ne permettait plus de repérer de nouveaux observables, le corpus a été clos selon le principe de saturation significative (Blanchet & Chardenet, 2011). Pour ce faire, notre ressenti concernant les données collectées était suffisant car, au bout de quelques semaines de présence en France et en Italie, il n'était plus possible d'établir de nouveaux liens afin de pouvoir observer des classes ou mener des entretiens auprès des enseignants. En Pologne, cette saturation s'est fait ressentir en fin de notre troisième séjour.

Dans ce qui suit nous allons expliquer comment les différents outils méthodologiques nous ont servi pour recontextualiser les pratiques enseignantes – l'objet de notre recherche. Nous commencerons par le questionnaire, puis nous aborderons la fonction des entretiens. Un autre point important de cette partie sera la présentation des grands thèmes de notre enquête avec les enseignants.

6.2.1. Le questionnaire pour établir le premier contact avec les enseignants

Afin d'établir les profils langagiers et professionnels des enseignants, nous avons opté pour un questionnaire préétabli. Celui-ci a été fondé sur les indices issues du terrain français à la suite de notre recherche de Master (2015-2016). Il s'agissait de collecter les informations

nécessaires pour la prise de connaissance de nos enquêtés, c'est-à-dire les questions de fait (âge, discipline enseignée, formations, etc.). En outre, certaines questions semi-fermées à choix multiples étaient le moyen de guider le questionné, mais aussi, d'obtenir des réponses rapides et simples à analyser. Ceci a conduit à une meilleure préparation de l'entretien. En outre, le questionnaire comprenait des questions dites d'opinion, ce qui a permis de rebondir sur certains sujets durant l'interview. Ainsi, le recueil des informations préalables nous a amené au traitement quantitatif des données grâce auquel on a pu établir des corrélations avec certaines réponses données en entretien. Du reste, le questionnaire a fourni quelques renseignements sur les contextes méso, comme les langues pratiquées par les élèves dans les établissements.

Cependant, il convient également d'évoquer le risque *d'ajustement* des réponses par les témoins (Blanchet, 2017 : 75) dans une situation explicite et formelle de l'enquête :

le témoin, parfois réduit au rôle d'informateur, est ainsi conduit à présenter de lui la facette qui lui semble le mieux convenir au rôle social qu'il joue, à proposer des réponses qu'il présuppose attendues par l'enquêteur, sollicitant même souvent de ce représentant institutionnel du « savoir » la confirmation qu'il a effectivement fourni « la bonne réponse (Blanchet, 2016 : 75).

Il semblerait que ce risque soit d'autant plus important lorsque l'on soumet un questionnaire à un enquêté, car celui-ci peut réfléchir plus longtemps à la question et changer sa réponse. Les hésitations ne sont pas perçues par l'enquêteur, ce qui « déculpabilise » l'enquêté, comme lorsqu'il décide d'effacer sa réponse. En effet, nous avons remarqué que certains enseignants ne répondaient pas à toutes les questions. Et parfois, au moment de retour des questionnaires, ils nous demandaient notre avis pour ajuster leur réponse à l'oral. C'était alors un signe de réflexion et d'ailleurs, certains enseignants ont explicitement dit que ce questionnaire les avait invités à repenser leurs pratiques et gestes envers les ENA. Par conséquent, c'était un prélude pour l'entretien, car utiliser le questionnaire comme le guide d'entretien oral a permis de contre-vérifier les réponses écrites dans le but de « déceler les paradoxes, ostentations et dissimulations » (Blanchet, 2011 : 76).

Enfin, les enquêtés n'ont pas tous fourni des réponses précises dans les questionnaires²³⁵. Par exemple, on remarque que leur longueur change, soit pour des raisons de temps pris pour le remplir, soit à cause de leurs incertitudes. Toutefois, ce premier outil d'enquête donne des réponses variées y compris de la part des enseignants n'ayant pas eu le temps de participer à l'entretien.

²³⁵ Les réponses aux questions ouvertes ont toutes été écrites dans les langues officielles des trois pays : le français pour les enseignants en France, l'italien en Italie, et le polonais en Pologne.

Pourtant, compte tenu du faible nombre de réponses obtenues, nous ne prétendons pas que les résultats de ce questionnaire révèlent une réalité générale de nos terrains, puisqu'ils ne remplissent pas la condition de la représentativité (Blanchet, 2000 ; Meuris, 2008). Néanmoins, ils permettent la contextualisation de notre enquête sur les trois terrains. Enfin, nous considérons que le nombre de réponses par pays et par établissement peut aussi être interprété comme un signe d'intérêt porté à notre enquête.

Bien que la méthode privilégiée pour cette recherche soit qualitative, les données issues des questionnaires aident à obtenir des réponses quantitatives intéressantes. Lesdits questionnaires ne pouvaient pas suffire à donner l'image objective du terrain (Beaud & Weber, 2003 ; Blanchet, 2000), mais ils se complètent avec les données issues d'observations et d'entretiens. A cet égard, l'analyse des données quantitatives issues des évaluations PISA (cf. chapitre 2) fait partie de notre démarche méthodologique, car elle permet de présenter le contexte macro de la scolarisation des ENA dans les trois systèmes présentés.

6.2.2. L'élaboration et la passation du questionnaire

Le questionnaire (voir annexes n°9, en français ; n°10, en italien ; n°11, en polonais) comprenait 32 questions ouvertes et fermées, réparties en cinq catégories :

1. *Professionnellement* - 8 questions sur : le temps de travail dans le métier, les professions exercées auparavant, le temps de travail dans l'établissement et avec les ENA, ainsi que le nombre d'ENA²³⁶ rencontrés durant la carrière professionnelle.
2. *Formations* - 2 questions sur : les formations (initiales et continues) concernant l'accueil et l'intégration des ENA et le bi-plurilinguisme.
3. *Personnellement* - 6 questions sur : les langues apprises, acquises et pratiquées par les enseignants, ainsi que sur différents types de séjours et expériences à l'étranger.
4. *Les élèves nouvellement arrivés et leurs langues* - 6 questions sur : les langues parlées par ces élèves dans différentes situations scolaires et extrascolaires, ainsi que leur impact sur leurs apprentissages, puis les conditions de vie des ENA.

²³⁶ Pour nommer les élèves nouvellement arrivés (ENA) dans le questionnaire, nous avons choisi les appellations officielles de chaque pays. En France, il s'agissait des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), en Italie des élèves « nuovo arrivati in Italia » (NAI), et en Pologne des « élèves étrangers nouvellement arrivés » (pl. « uczniowie cudzoziemscy nowo przybyli »). En polonais nous avons nous-mêmes ajouté l'adjectif « nouvellement arrivés », car nous avons voulu souligner que ce sont ces élèves qui nous intéressent principalement. Sachant que ces nominations ne sont pas toujours connues par les enseignants, nous les avons expliquées en présentant notre sujet dans l'avant-propos du questionnaire.

5. *Les élèves nouvellement arrivés en classe* - 10 questions sur : le travail entre les élèves, l'évaluation, la prise en compte des langues-cultures de ces élèves, la pédagogie différenciée, l'impact de la culture scolaire, les méthodes d'enseignement, les disciplines faciles ou difficiles pour les ENA, ainsi que le travail en collaboration avec les collègues enseignants.

Cet ordre des questions était établi selon le principe logique et psychologique afin de mettre à l'aise les questionnés, c'est-à-dire les questions de fait ont été suivies par des questions d'opinion et des exemples (Boukous 1999).

Par ailleurs, au début du questionnaire nous avons présenté en une dizaine de lignes le sujet de notre recherche. Cet avant-propos nous paraissait particulièrement important pour sensibiliser et intéresser les enseignants. Nous y rappelions que nous avions exercé le métier d'enseignante de français pendant plusieurs années car, il nous semble que ce statut nous rapprochait des enseignants du terrain.

Le questionnaire a été corrigé selon les suggestions et remarques de la part de nos directeurs, puis testé auprès d'un échantillon de 15 enseignants en France lors d'une intervention inscrite au plan académique de formation (dit PAF) de l'académie de Rouen (avril, 2017).

In fine, nous avons traduit ledit questionnaire en italien et en polonais, en vérifiant certaines appellations avec des personnes du terrain à notre arrivée *in situ*. En Italie, il s'agissait de notre collègue, enseignante de français. En Pologne, c'était l'enseignante d'histoire, qui nous a invitée dans cet établissement.

La communication dans chaque établissement avait également un impact sur notre collecte des données. Dans l'établissement italien, les enseignants étaient prévenus longtemps à l'avance de notre arrivée. Notre recherche a même été inscrite dans le projet de l'établissement et nous avons même découvert une autorisation officielle du directeur de l'établissement avec notre nom figurant sur le site du collège. En France et en Pologne, notre arrivée devait être annoncée par mail, mais nous nous sommes aperçue qu'elle s'est passée plutôt à l'oral au moment où nous sommes arrivée dans l'établissement. Par ailleurs, nous avons envoyé le mail aux directeurs des établissements pour présenter notre recherche et pour transmettre aux enseignants notre questionnaire. Enfin, en discutant avec les enseignants sur place, nous nous assurons à chaque fois que ce questionnaire leur était parvenu.

6.2.3. L'entretien semi-directif avec les enseignants

Comme nous l'avons évoqué précédemment, cette recherche doit donner la parole aux enseignants, acteurs en première ligne de contact avec les ENA. Les nouveaux enjeux qui se présentent dans les classes méritent d'être exprimés et décrits. Les pratiques didactiques innovantes, parfois « bricolées » sont mises en place par certains, les difficultés, les doutes et les failles peuvent être rencontrés par les autres. De ce fait, pour mieux saisir et comprendre les choix des enseignants et pour leur laisser la place et le temps de s'exprimer librement, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. Car comme indique Philippe Blanchet (2011 : 74), l'enquête semi-directive :

est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, de préférence lors d'un entretien ou parfois sur questionnaire écrit, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) (Blanchet, 2011 : 74).

Notre questionnaire constituait la première étape de cette enquête et l'entretien en était la deuxième. Cette démarche a approfondi les réponses fournies dans le questionnaire, c'était aussi le moyen pour mettre en mots les pratiques didactiques et de réfléchir aux gestes professionnels des enseignants. Le discours semi-guidé de l'entretien aide à connaître les postures et les représentations des enseignants concernant la scolarisation des ENA.

Tout en étant consciente que « l'entretien de recherche se distingue de l'échange « naturel » en ce sens qu'il instaure une relation de dépendance entre le chercheur et le sujet » (Chardenet, 2011 : 451), nous avons cherché la meilleure façon de faire parler les enseignants et de contourner le risque qu'ils puissent se sentir jugés par le chercheur. Comme le propose Patrick Chardenet, nous avons opté pour plusieurs techniques afin d'améliorer « la productivité informationnelle » (2011 : 451) de nos sujets. Nous nous sommes basée essentiellement sur notre ressenti pour trouver des phrases-accroches du début de l'entretien, car il s'agissait tout d'abord de mettre l'enseignant en confiance (Beaud & Weber, 2003), afin qu'il ait envie de s'exprimer librement sur lui et ses pratiques. Tout cela dépendait de notre connaissance de l'enseignant. Par exemple, en France, ce contact était facilité par le fait que nous avons participé aux cours de FL2 pendant plusieurs mois durant lesquels nous côtoyons les enseignants régulièrement dans la salle des professeurs. Par ailleurs, les enseignants avaient plutôt notre âge, ce qui facilitait, semble-t-il, nos relations. En Italie et en Pologne, le temps de notre recherche était beaucoup plus court ce qui changeait le mode opératoire.

Ainsi, avec les enseignants que nous connaissions moins et qu'il fallait mettre en confiance, nous commençons à parler des ENA que nous observions au collège. Notre but était de créer le lien professionnel, de parler de leurs progrès, de raconter des anecdotes de la vie scolaire, de montrer que nous étions là pour aider les élèves aussi. Dans la plupart des cas, nous commençons par le remerciement pour le questionnaire auquel nous nous référons en demandant les informations générales du début du questionnaire. En effet, nous choisissons tout d'abord de les faire parler des personnes externes puisque, comme dit Philippe Blanchet (2011 : 76) :

Tenir compte de l'effet d'interaction et du contexte, c'est également poser des questions d'abord indirectes : il est plus facile de faire parler les gens sur les autres que sur eux-mêmes et de contourner ainsi les accommodations personnelles du témoin à l'enquêteur, qui amènent le témoin à se présenter au chercheur tel qu'il suppose que le chercheur le souhaite (on lui répond ce qu'on croit qu'il attend pour lui faire plaisir ou ce qu'on croit convenable de dire dans cette situation)

C'est pour cette raison que nos questions ont été souvent orientées vers les sujets concernant directement les ENA ou les outils didactiques utilisés pour travailler la langue (par exemple l'utilisation des dictionnaires (Q 22) pour ensuite passer aux questions concernant le plurilinguisme des élèves.

Aussi, nous essayons de trouver des points qui nous liaient aux enquêtés. Ceux-ci concernaient souvent les mêmes lieux communs, parfois les mêmes connaissances. Nous évoquions que nous avons fait les études dans le même endroit qu'eux (en France) ou que nous avons travaillé dans tel ou tel collège de la ville (en Italie ou en Pologne). Cette stratégie devait également nous rendre crédible afin de trouver une sorte de légitimité, car nous étions étrangère au terrain, quel que soit le pays. En effet, cette étrangeté a été ressentie par certains de nos enquêtés dans chacun des pays de notre étude. Par exemple, en France, les enseignants voulaient parfois nous expliquer les mots issus du jargon scolaire que nous connaissions déjà assez bien. En Italie, parfois, il était question de réorienter l'entretien du fait qu'on nous posait des questions curieuses sur nos expériences à l'étranger. En Pologne, il fallait parfois montrer que nous suivions toujours les actualités polonaises, les changements au niveau du système éducatif, et que nous connaissons les conditions difficiles de travail des enseignants.

Finalement, il est important de tenir compte de l'existence du risque de « l'effet d'interaction et du contexte » (Blanchet, 2011 : 76) dans lequel se trouvent les professeurs durant l'entretien. Ils peuvent, bien évidemment, nous donner les réponses que l'on attend d'eux par politesse ou pour s'adapter à la situation. C'est pourquoi nous avons contourné certaines

questions afin qu'elles soient indirectes. Autrement dit, nous avons laissé parler nos enquêtés sur les élèves et par ce biais, nous avons réussi à faire émerger des informations importantes sur leurs représentations, ce qui peut différer sur les pratiques déclarées²³⁷. Cet aspect nous semblait important pour cette recherche puisque nous y étudions le profil de l'enseignant tout en problématisant sa biographie langagière (par exemple la représentation de son propre bilinguisme). Ces questions implicites ont pu être complétées par la suite par confrontation avec d'autres questions plus directes.

A présent, nous expliquerons les choix thématiques abordés dans notre questionnaire et l'entretien.

6.2.4. Le choix thématique des questions

6.2.4.1. Connaître le parcours professionnel des enseignants

La première partie de l'entretien visait à mieux connaître le parcours professionnel des enseignants. Tout d'abord, il s'agissait de poser des questions concernant l'ancienneté de travail dans le métier, les professions éventuellement exercées auparavant, et leur impact sur la profession de l'enseignant. Ensuite, on demandait également ancienneté dans l'établissement et celle de la rencontre des ENA dans leurs classes.

6.2.4.2. S'informer sur les formations des enseignants

L'autre objectif consistait à s'informer sur les formations suivies par les enseignants. Nous souhaitions savoir s'ils ont entendu parler des ENA ou du bi-plurilinguisme durant les formations initiales ou continues. D'une part, lesdites formations peuvent avoir le lien avec les politiques éducatives des pays et dans ce cas, elles peuvent être obligatoires. C'est par exemple le cas des formations concernant l'éducation inclusive et les élèves dits à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les trois pays de notre recherche. D'autre part, les formations sont influencées par les histoires didactiques de chaque pays (cf. chapitre 4), ce qui peut être évoqué par les enseignants lorsqu'ils parlent des contenus. En outre, selon les contextes, les formations continues peuvent être organisées par les collectivités publiques locales ou nationales ou d'autres organismes de formation, des écoles supérieures privées ou des maisons d'édition des

²³⁷ Toutefois, il s'est avéré que certaines situations externes ont pu influencer les propos de nos enquêtés ; par exemple, le jour de notre enquête une des enseignantes semblait être particulièrement perturbée par l'arrivée d'un ENA. Ainsi, nous avons eu l'impression que l'entretien est devenu une sorte de « thérapie » (Beaud & Weber, 2003 : 257) où l'enquêtée exprimait une certaine « impuissance » face à une situation compliquée.

méthodes des LE ou L2 (par exemple en Pologne, cf. chapitre 3). Dans ce cas, les thèmes abordés sont souvent ciblés et concernent les difficultés actuelles des enseignants ou des établissements. Il va de soi que les enseignants sont souvent libres pour choisir les formations qui les intéressent. Par conséquent, les propos des enseignants concernant les formations nous renseignent sur leurs besoins à la fois au niveau de connaissances des caractéristiques ENA (leur plurilinguisme) et au niveau d'outils didactiques pour l'enseignement de la L2 dans la démarche plurilingue et interculturelle.

6.2.4.3. Connaître les biographies langagières des enseignants

Les questions concernant la biographie langagière des enseignants avaient pour objectif de mieux les connaître et, *a fortiori*, de mieux appréhender leurs pratiques en lien avec le plurilinguisme des élèves. La méthode de la reconstruction de la biographie langagière (BL) en didactique des langues permet l'analyse des parcours de vie et des histoires des sujets plurilingues :

[la BL] repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel (...). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel (Molinié, 2011 : 446).

Inspirés de l'ouvrage de Donald A. Schön *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (1983), les didacticiens français soulignent l'importance des activités menant à la réflexion sur la posture des enseignants (Molinié, 2006, Huver & Molinié, 2009 ; Bretegnier, 2009, Thamin, 2009, entre autres). De ce fait, une de nos hypothèses est celle que les expériences langagières vécues dans le passé peuvent permettre aux enseignants de mieux comprendre les ENA et, par conséquent, de mieux construire les pratiques pédagogiques auprès de ce public particulier. Cette idée est d'ailleurs évoquée par Christine Perregaux (2002 : 83) :

[...] ce qui nous intéresse en fait, c'est « le biographique » comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues. Le biographique permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent, une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs. Selon le moment de l'investigation, le « biographé » construira son histoire

différemment, mettant l'accent sur des circonstances prenant du sens pour lui à ce moment-là, mais qui pourraient disparaître plus tard ou qui ne seraient pas apparues plus tôt.

Par conséquent, dans notre enquête, on interroge les enseignants sur les langues²³⁸ qu'ils parlent, qu'ils ont apprises à l'école ou qu'ils ont acquises en milieu naturel. Il est précieux aussi de comprendre leurs attitudes envers les LC des élèves. A cet égard, l'entretien biographique favorise cette réflexivité grâce à l'interprétation et la reconstruction du sens de son vécu de sorte que l'enquêté interroge son positionnement et ses choix concernant son propre répertoire verbal (Bretegnier, 2009). Dès lors, l'enquêteur joue un rôle interactif et co-constructif dans cette analyse du parcours biographique de son témoin (Molinié, 2006 ; Thamin, 2009) conduisant à :

une prise de conscience des attitudes et des stratégies langagières et identitaires développées et utilisées par le sujet interrogé ; le sujet produit son discours en réponse à des questions issues d'une thématique qui lui est sans aucun doute familière. Mais cette thématique intime et personnelle est en revanche susceptible d'être abordée sous des aspects ou des angles de réflexion nouveaux qui permettent une verbalisation du familier resté non dit, qui ramène au présent des souvenirs. La réflexion analytique sur ces attitudes et sur ces stratégies amène à la fois le sujet et l'enquêteur à revenir sur les propos antérieurs, à les reprendre, à les développer, à les affiner, à les compléter (Thamin, 2009 : 98).

En France, la biographie langagière est une méthode utilisée en formation initiale, mais aussi en formation des futurs enseignants de langues et, plus particulièrement, dans les parcours universitaires en FLE/S (Huver & Girardeau, 2009 ; Molinié, 2009). Elle peut notamment éclairer sur les histoires scolaires encore assez proches des jeunes professionnels (Cadet & Causa, 2005 ; Chiss & Cicurel, 2005). De ce fait, l'entretien peut avoir le même effet et permettre aux enquêtés de prendre conscience de leur trajectoire scolaire, de leur contact et leur apprentissage des langues. Le but étant d'amener les enseignants à mieux comprendre leurs élèves plurilingues :

La méthode biographique contribue donc à montrer que, quelles que soient les sources de leurs plurilinguismes et de leurs pluralités culturelles, qu'ils proviennent d'une histoire migratoire, d'une trajectoire scolaire ou de formes variées de mobilités socio-professionnelles et culturelles, les sujets plurilingues sont capables d'historiciser leur diversité de façon à imaginer de nouveaux contours à leurs identités (Molinié, 2011 : 155).

²³⁸ À l'instar d'Aude Bretegnier (2009), dans ce contexte l'emploi de « langue » est compris de manière large : « comme renvoyant à la fois à la diversité des formes de parlers sociohumains, inscrits en histoire, plus ou moins instables, ce que l'on désigne parfois comme « lectes », hyperonyme de dialectes, régiolectes, sociolectes, idiolectes, cryptolectes... – la liste n'est pas exhaustive –, ou comme « variétés linguistiques » (2009 : 1).

A cet égard, il n'est pas question de faire un « inventaire des langues connues par la personne », mais de « rend[re] compte des liens affectifs et identitaires avec ces langues, de leur usage selon les interlocuteurs, les sphères et les activités » (Rispaïl, *et al.*, 2017 : 18). Ainsi, poser des questions sur la biographie langagière durant l'entretien sociodidactique avec les enseignants a pour objectif de « mett[re] en lumière les stratégies individuelles et collectives en œuvre lors de contacts de langues » (Rispaïl *et al.*, 2017 : 18). Dès lors, à l'instar de Muriel Molinié, nous considérons que le travail biographique peut « déconstruire les cloisonnements posés entre les langues et entre les variations de langues » (2010 : 5), ce qui constitue un principe pour « guider l'action éducative » (Molinié, 2010 : 5).

6.2.4.4. Parler du plurilinguisme des ENA

Les questions concernant les L1 appréhendent non seulement la simple connaissance que les enseignants ont sur les ENA, mais aussi leurs représentations sur ces langues. En effet, nous avons interrogés les praticiens sur les situations dans lesquelles ils entendent les élèves parler leurs L1 (en cours, en récréation, à la cantine, en excursion). Ces questions devaient, d'un côté, « faire prendre conscience aux enseignants de la réalité plurilingue » (Perregaux, 2002 : 93) de leurs classes, et de l'autre, aborder le sujet de la présence du plurilinguisme dans l'enceinte scolaire.

En sociolinguistique, la dénomination des langues et leur hiérarchisation peuvent indiquer les représentations stéréotypées et discriminatoires alors qu'en sociodidactique, on analyse les représentations concernant la langue à enseigner, les comportements liés à son enseignement-apprentissage, mais aussi, les postures envers les LC1 des élèves, en rapport avec la L2 (Rispaïl, *et al.*, 2017). A l'égal de Jean-Claude Beacco, on pense que les enseignants sont : « influencés par les savoirs ordinaires dans la mesure où des professionnels ne sont pas à l'abri de la doxa relative aux langues, puisque celle-ci peut informer les croyances et opinions de tous » (2011 : 39). Ce sont donc des savoirs sociaux, légitimés par leur large diffusion (Beacco, 2011), et qui construisent les représentations des personnes. Par conséquent, les aspects sociopolitiques tels que les politiques linguistiques, les religions, la famille et le passé de la personne « vont contribuer à consolider l'apprentissage d'une langue ou, au contraire, le ralentir » (Rispaïl, *et al.*, 2017 : 114).

Ainsi, en parlant des langues des élèves, les enseignants peuvent exprimer leurs représentations plus ou moins conscientes :

Les représentations sont utilisées par les enseignants pour aborder la complexité de leur tâche en tant que cadre schématique qui permet d'interpréter les situations, de guider leurs actions et de gérer les dilemmes (Cambra, 2003). Elles doivent être prises en compte par la recherche de par leur importance dans les jugements que les enseignants portent sur leur travail, dans leurs décisions, leur comportement interactionnel et leur activité modélisante sur les apprenants. Elles sont, pour partie, héritées, stéréotypées, partagées par la communauté, mais, en même temps, individuelles et changeantes ; elles se construisent localement au cours des échanges sociaux, se constituent en systèmes et émergent dans les discours ainsi que dans les actions. Elles sont très influencées par des facteurs biographiques tels que, d'une part, la culture éducative et les traditions didactiques, les descriptions de la langue, les discours des manuels ou de la formation et, de l'autre, l'histoire linguistique, interactive et d'apprentissage de tout un chacun, ainsi que l'expérience en tant qu'enseignant (Cambra Giné & Cavalli, 2008 : 318).

En outre, les représentations des enseignants peuvent être liées à la langue normée, enseignée à l'école (Beacco, 2011). Car, les enseignants sont experts de la langue de scolarisation et celle-ci privilégie certaines formes morphosyntaxiques, ainsi qu'une prononciation plus normée, pour ne pas dire plus native. Par conséquent, il est intéressant de comprendre s'ils acceptent certains écarts à la langue généralisée, et si, face aux élèves plurilingues, ils réussissent à expliquer les points linguistiques et culturels qu'ils n'ont jamais eu la nécessité d'expliquer auprès des élèves ordinaires, natifs.

6.2.4.5. Questionner les cultures scolaires

Il s'agit également de comprendre ce que les enseignants pensent des cultures d'apprentissage et des cultures scolaires des élèves. Pour définir la culture scolaire dans notre questionnaire, nous avons cité André Chervel qui désigne par la *culture scolaire* « (...) toute cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion, mais aussi son origine » (1998 : 191), autrement dit il s'agit du « produit d'un processus éducatif sur une jeunesse qui y a été soumise : c'est la culture que l'enfant acquiert à l'école » (Chervel, 2005 : 77). Nous avons donc souhaité savoir si cette autre culture liée aux comportements et attitudes scolaires de l'ENA est perceptible aux yeux des enseignants et s'ils considèrent leur impact dans la compréhension du discours ou des consignes scolaires.

La culture scolaire est à différencier de la culture d'apprentissage puisque cette dernière « est nécessairement une résultante de la ou des cultures d'enseignement auxquelles ils [les élèves] ont été exposés (qui leur ont donné des habitudes d'apprentissage), mais aussi des stratégies d'apprentissage qu'ils ont pu individuellement développer » (Cortier, 2005 : 479).

Ces stratégies peuvent être diverses et variées, parfois plus auditives pour les personnes issues des cultures orales, parfois plus écrites, comme celles qui caractérisent les sociétés occidentales (Goody, 1979).

Cependant, du côté des enseignants, il sera question de compréhension de la culture scolaire et d'apprentissage de l'ENA tout en prenant le recul sur la sienne, celle que Claude Cortier nomme *culture éducative* déterminée par « les modes d'organisation sociaux » (478). La chercheuse qui a étudié les situations d'enseignement-apprentissage du FLSSCOL²³⁹, considère qu'en tant que phénomène social, la culture éducative est construite à trois niveaux, macro : la transmission des valeurs idéologiques d'un pays, méso : les supports didactiques disponibles à l'établissement, et micro : les représentations, les rituels dans la relation pédagogique. Il en va de soi que la culture éducative se construit tout au long du parcours scolaire et universitaire de la personne y compris pendant la formation et l'expérience professionnelles de l'enseignant. Cette culture est profondément ancrée dans l'habitus professionnel, c'est pourquoi, comme le conseille Claude Cortier (2005 : 479), il est nécessaire de :

mettre en évidence les traits de notre culture éducative, les habitus, les rituels culturels d'enseignement, afin de les rendre visibles et appréhendables, estimant que connaître sa propre culture est indispensable pour appréhender l'altérité. En effet, les traditions académiques, la « culture d'enseignement » à la française se trouve en confrontation avec la « culture d'apprentissage » des nouveaux arrivants [...]

De ce fait, questionner les cultures scolaires des élèves²⁴⁰ aide entre autres à faire comprendre les pratiques et les représentations associées aux diverses cultures (Denizot 2021). Le but étant de faire réfléchir nos enquêtés à des convergences et à des divergences qui existent

²³⁹ FLSSCOL signifie le français langue seconde de scolarisation (FLSSCOL) (Cortier, 2005).

²⁴⁰ Selon Véronique Castellotti (2008), les élèves allophones sont issus des cultures sociolinguistiques, didactiques et éducatives différentes et celles-ci jouent sur leur « faculté d'intégration ». La chercheuse distingue d'abord les élèves venant des pays de tradition monolingue ou plurilingue qui arrivent dans les pays ayant soit la même situation sociolinguistique soit différente de la leur. Ceci peut compliquer la compréhension des pratiques langagières des élèves. Ensuite, Castellotti évoque les cultures didactiques « ensembles linguistico-éducatifs » en disant que les allophones viennent souvent des pays où l'apprentissage était « fondé sur la mémorisation et la reproduction de modèles, très peu ouvert à l'altérité et rarement perméable aux apports extérieurs » (Castellotti, 2008 : 249). Enfin, l'auteure renvoie à la distinction proposée par Béatrice Bouvier à propos des traditions pédagogiques et éducatifs, liés aux modèles culturels des pays. Lesdits modèles peuvent être : individualiste « système éducatif qui prépare la personne à l'autonomie, pierre angulaire de l'indépendance » (Bouvier, 2003 : 403, cité dans Castellotti, 2008 : 249) ou communautaire donc celui qui « prépare la personne à vivre en bonne intelligence avec son groupe d'appartenance » (Bouvier, 2003 : 403, cité dans Castellotti, 2008 : 250).

entre eux, leurs cultures et celles des ENA²⁴¹ puisque c'est ainsi que se construit la communication interculturelle.

6.2.4.6. Repérer des pratiques en classe

L'objectif principal de notre enquête est de repérer et de comprendre les pratiques enseignantes qui prennent en compte le plurilinguisme des élèves.

Le vocable pratique venant du mot latin « practice » se définit comme « agir, faire ». On parlera d'abord des pratiques sociales, qui sont « des actes, des manières d'agir d'une société » (Rispaïl, *et al.*, 2017 : 105). Lesdites pratiques sont situées historiquement et culturellement et constituent un habitus, visible dans les pratiques quotidiennes (Bourdieu, 1972). C'est pourquoi les pratiques enseignantes doivent prendre en compte « ces pratiques sociales de référence » (Martinand 2003). Cela révèle que l'élève doit se référer à ses expériences sociales, familiales ou imaginaires pour trouver du sens dans ses apprentissages. Ces dernières peuvent lui permettre justement à un transfert potentiel des savoirs « déjà-là » (Perregaux, 1994). L'enseignant devra ainsi corréliser ses pratiques didactiques aux pratiques sociales qui « prennent en compte les savoirs antérieurs des apprenants, leurs représentations et leurs rapports à l'écrit, par exemple » (Rispaïl, *et al.*, 2017 : 106). Quant aux ENA, ils doivent trouver le lien avec leur langue-culture déjà-là.

Dans le cadre de notre enquête, nous avons posé des questions concernant les pratiques enseignantes qui faisaient référence aux LC1 de ces élèves. Il s'agissait des questions 25 et 26 :

25. *Avez-vous l'occasion de faire référence aux langues-cultures d'origines de vos élèves plurilingues pour mieux les connaître/ comprendre ? Pourriez-vous citer un exemple ?*

26. *Avez-vous l'occasion de faire référence aux langues-cultures d'origines de vos élèves nouvellement arrivés pour leur enseigner certains sujets (par ex. des fêtes célébrées dans leurs pays/ des écrivains connus / le climat...) ? Pourriez-vous citer un exemple ?*

Le but était d'analyser les exemples notamment selon le niveau d'expertise des enseignants, puisque comme l'explique Jean-Claude Beacco, parler des pratiques didactiques, c'est exposer ces « savoirs d'expertise » :

on s'accorde à considérer que des « sujets expérimentés » sont en mesure d'agir avec efficacité grâce à des connaissances spécialisées et au recours à des situations type déjà affrontées et dont ils ont mémorisés les protocoles de gestion. Ces savoir-agir sont spécifiques à une certaine catégorie de

²⁴¹ Pour mieux illustrer cette question aux enseignants pendant l'entretien, nous présentions l'exemple de l'inexistence des agendas scolaires individuels dans la culture scolaire polonaise dont nous sommes issue, et de sa présence « obligatoire » dans le système français.

tâches/contextes d'intervention. Ils se fondent essentiellement sur une capacité de diagnostic et d'analyse des situations (2011 : 35).

Dans la situation où les enseignants rencontrent de plus en plus d'élèves venus d'ailleurs, et qu'ils ne sont pas toujours formés à ces nouvelles situations de classe, les savoirs d'expertise varient et c'est pourquoi, ils méritent d'être décrits. A cet égard, la contextualisation sociohistorique doit aider à mieux les comprendre.

Enfin, poser ces questions dans les questionnaires et dans les entretiens peut également permettre d'étudier la précision du sens avec laquelle les enseignants parlent de leurs pratiques :

Nous découvrons alors – avec une précision qui, sans être absolue, est cependant supérieur à zéro – ce que les gens croient faire, comment ils interprètent les objets, les événements et les gens qu'ils côtoient dans leur vie. Nous le faisons en parlant avec eux, au cours d'entretiens formels ou informels ou lors de rapides échanges lorsque nous participons avec eux aux activités ordinaires que nous observons ; nous faisons en les observant et en les écoutant se livrer à ces activités ; nous pouvons même le faire en leur donnant des questionnaires où ils peuvent dire quel sens qu'on leur propose. Plus on s'approche des conditions dans lesquelles ils donnent effectivement et réellement du sens aux objets et aux événements, plus notre description de ce sens sera juste et précise (Becker, 2002 : 41-42).

Et effectivement, en observant les enseignants dans les classes, nous avons pu constater que parfois, faute de leur immersion dans les situations d'enseignement, les praticiens n'ont qu'« un regard partiel et partial sur les événements qui s'y produisent » (Cambra Giné, 2003 : 49). En outre, les pratiques qu'ils mettent en place relèvent d'un habitus professionnel (Bourdieu & Passeron, 1970), il en va de même pour les gestes professionnels que nous allons définir ci-suit.

6.2.4.7. Relever des gestes professionnels

Afin d'étudier les profils et les gestes professionnels des enseignants de toute discipline confondue, nous nous sommes appuyée sur les recherches de Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009). Leur définition du geste professionnel est la suivante :

Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire » (Bucheton & Soulé, 2009 : 35).

Comme pour les pratiques, les gestes sont aussi inscrits dans l'habitus de l'enseignant, conforme au contexte dans lequel il enseigne. Il s'agit ainsi des actions visant la communication en classe, actions qui relèvent d'une culture scolaire connue par les élèves lambda. Parmi ses gestes, on peut distinguer le pilotage, l'atmosphère, l'étayage et le tissage.

Le premier geste est celui du pilotage des tâches durant la leçon, autrement dit la manière dont l'enseignant gère différentes contraintes du temps et de l'espace ou des instruments de travail prescrits ou programmés. Il sera question de la préparation des activités différenciées pour un ENA ou de l'adaptation des formes d'évaluation.

Le deuxième geste est l'atmosphère qui permet de « maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive » (Bucheton & Soulé, 2009 : 35). Ce climat de classe aide à engager les élèves et créer une atmosphère propice dans les apprentissages. Ce geste joue un rôle important dans l'accueil des ENA en classe, il se traduit par exemple par un mot bienveillant et attentionné à son arrivée.

Le troisième geste - l'étayage est l'organisateur central de l'agir enseignant, il consiste à faire comprendre les contenus enseignés, faire dire à l'élève ce qu'il est en train d'apprendre et lui faire faire par exemple des activités, des exercices proposés. Les gestes d'étayage peuvent être très divers selon « les disciplines, l'avancée de la leçon, l'hétérogénéité [...] du public ou la nature de la tâche » (Bucheton & Soulé 2009 : 39). En didactique des langues, Jim Cummins parle également de l'étayage comme d'un moyen de « l'accès aux connaissances tant dans le contenu fourni (input) que pour la production des apprenants » (2011, 9). Par l'exemple, il est question de la reformulation et la médiation des contenus enseignés afin qu'ils soient plus facilement compréhensibles.

Enfin le quatrième geste est le tissage donnant du sens à la situation et au savoir visé puisqu'il permet de s'appuyer sur les savoirs préalables des élèves et leurs expériences. Autrement dit, le tissage se réfère aux pratiques sociales des élèves (Rispaill *et al.*, 2017). Jim Cummins évoque également « l'activation des expériences préalables, la transformation des connaissances déjà acquises en ressources disponibles » (Cummins, 2011 : 9). Il est donc question du tissage avec les savoirs des élèves qui peut se faire d'abord par la réactivation des savoirs en L1, puis le passage vers la L2. Somme toute, l'analyse des gestes des enseignants nous permet de nuancer l'étude de leurs pratiques. Car il ne s'agit pas uniquement de montrer leurs activités en lien avec l'apprentissage du FLS ou en lien avec les approches plurielles, mais aussi d'examiner comment ils adaptent leurs gestes professionnels auprès des ENA.

D'après, Dominique Bucheton et Yves Soulé, les gestes sont systémiques puisqu'ils co-agissent ensemble, mais aussi dynamiques, car leur synergie peut évoluer lors de la leçon et

selon « le degré d'expérience et la culture des enseignants » (2009 : 34). Ils constituent l'agir de l'enseignant, c'est-à-dire le multi-agenda de ses préoccupations (Bucheton & Soulé, 2009 : 35). Les chercheurs proposent alors un inventaire des postures d'étayage et de leurs gestes constitutifs présenté dans le tableau ci-suit :

POSTURES ENSEIGNANTES ET GESTES PROFESSIONNELS

Gestes d'étayage Postures de l'enseignant	Gestes de pilotage	Gestes d'atmosphère	Gestes de tissage	Objets de savoir	Tâche élève
Posture de contrôle	Le pilotage est collectif, synchronique et très serré. L'enseignant ne laisse aucune initiative à l'élève.	L'atmosphère est tendue et hiérarchique. Par peur de perdre du temps ou de perdre la maîtrise de la classe, l'enseignant contrôle tout.	Il y a peu de gestes de tissage.	En actes	L'élève est placé dans une posture scolaire, en position de « faire », d'appliquer. Aucune initiative ne lui est laissée.
Posture d'accompagnement	Le pilotage est souple et ouvert. L'enseignant laisse le temps et permet l'approximation. Il aide « sans faire à la place » de l'élève.	L'atmosphère est détendue et collaborative.	Les gestes de tissage sont nombreux : l'enseignant fait du lien entre les apprentissages, leur donne du sens. Il s'appuie sur ce que les élèves savent, disent, montrent pour poursuivre les apprentissages.	Dévolution : l'enseignant permet à l'élève d'entrer dans la tâche en l'explicitant. Emergence : le savoir émerge des interactions maître-élève, élèves-élèves au sein de la classe.	La posture de l'élève est réflexive et créative. Il s'engage dans le « faire » en interaction avec le maître et les autres élèves. Il participe à la démarche.
Posture de lâcher-prise	Le pilotage est confié au groupe qui s'autogère. L'enseignant autorise une exploration préparée.	Les apprentissages se font dans une confiance réciproque. L'enseignant est présent, attentif mais n'intervient que très peu.	Les élèves travaillent en autonomie. Une grande part d'initiative leur est laissée.	En actes	Les élèves s'approprient seuls le savoir. Ils sont placés en position de « faire en autonomie ».
Posture de sur-étayage ou de contre-étayage	Le pilotage est serré. L'enseignant s'impatiente et finit par prendre le contrôle de la situation en « faisant à la place » de l'élève.	L'enseignant contrôle tout.	Peu de gestes de tissage.	En actes	L'élève est en position de « faire » jusqu'à, parfois, « ne rien faire ». Aucune initiative ne lui est laissée. Cette posture n'autorise que très peu d'apprentissages.
Posture d'enseignement	L'enseignant formule, structure, nomme les savoirs.	Les élèves sont attentifs, concentrés.	L'enseignant tisse des liens entre les différentes phases de sa séance. Il revient sur les apprentissages réalisés, les fait énoncer par les élèves.	Les objets de savoir sont nommés : l'enseignant formule des objectifs ; les élèves s'engagent de manière consciente dans les apprentissages.	L'élève verbalise ses stratégies, les contenus d'apprentissage réalisés. Il prend de la distance, analyse, adopte une posture réflexive.
Posture de magicien	Jeux, gestes théâtraux, récits frappants, mystères et révélations.	L'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Devinette Tâtonnement aveugle	Aucun geste de tissage.	Les objets de savoir sont peu nommés.]	L'élève manipule, joue mais sans savoir pourquoi il accomplit ces tâches.

Tableau 9 : Les postures enseignantes et gestes professionnels selon Dominique Bucheton (Bucheton, 2009).

Dans notre étude, nous analysons les postures prépondérantes chez les enseignants que nous avons interviewés. Ces postures vont être présentées dans la discussion de notre analyse des données.

Pour conclure, nous souhaitons émettre l'hypothèse selon laquelle les gestes des enseignants aident à renforcer les compétences plurilingues chez les ENA. Selon nous, il existe également un autre geste qui est évoqué dans les études en DDL (Hélot, 2007 ; Auger, 2010) en tant que concept d'*empowerment* des élèves. Celui-ci consiste à donner le pouvoir aux apprenants et à les encourager à s'exprimer. D'après Julian Rappaport (1984), l'*empowerment* possède quatre composantes : la participation, la compétence, l'estime de soi et la conscience critique. Dans cette perspective, l'enseignant n'est plus le seul détenteur des savoirs, il s'appuie sur les connaissances et les compétences préalables des élèves, il les encourage à s'exprimer dans le but de co-construire les apprentissages et de mieux les accompagner dans l'appropriation de la L2. Dès lors, les enseignants de toute discipline peuvent mettre en œuvre les gestes d'*empowerment* afin d'aider les apprenants plurilingues et pluriculturels.

A présent, nous allons expliquer la manière dont nous avons transcrit et saisi les données de notre enquête.

6.2.5. La saisie et les transcriptions des données pour l'analyse

Afin de traiter le corpus, nous avons eu recours à un certain nombre d'outils informatiques que nous présentons ci-suit.

Premièrement, il s'agissait de saisir les données issues des questionnaires. Pour ce faire, nous avons utilisé le service d'enquête Lime Survey (Version 2.73.1+171 220), outil hébergé par l'université de Rouen Normandie. Cela a permis de localiser les données recueillies et, ainsi de les sécuriser. L'extraction des données vers le logiciel Excel a permis d'obtenir des feuilles de calculs bruts que nous avons harmonisées pour une meilleure visibilité des données avant leur analyse détaillée (cf. annexe n°12, 13 et 14). La saisie informatique des enquêtes a aussi facilité son analyse car le service Lime Survey a aussi permis d'obtenir les résultats au format PDF avec des graphiques prêts à une première analyse.

Deuxièmement, il fallait traiter les corpus oraux issus des entretiens. Pour ce faire, nous avons opté pour la transcription permettant de préserver les données et d'analyser les objets de recherche d'une manière plus objective. C'est aussi grâce à la transcription que « le chercheur adoptant une perspective ethnographique dégage des traits spécifiques à la communauté qu'il

étudie » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 463-464). Ainsi, les travaux en didactique des langues analysent soit les objets langagiers, soit les actions, les pensées des sujets. Selon l'objectif visé, il est nécessaire de choisir le mode de transcription écrite des discours oraux comme les marques de la syntaxe, du flux, des ruptures, du débit, des codifications concernant les catégories thématiques. Dans notre étude, il s'agit de repérer les informations sociolinguistiques et éducatives ce qui nous amène à utiliser une méthode mixte, c'est-à-dire l'analyse de contenu et l'analyse de discours :

L'analyse de contenu focalise sur la notion de thème qui constitue une affirmation sur un sujet, c'est-à-dire un énoncé (expression, phrase ou phrase composée), sous lequel un vaste réseau de formulations singulières peuvent être affectées. Le thème est identifié par le réseau et noté présent chez un sujet selon une densité, et absent chez un autre (...).

En revanche, l'analyse de discours interroge la formation linguistique des énoncés, leur ajustement lexical, syntaxique et textuel en tant que source de signification. On peut ainsi considérer qu'un champ sémantique lexical autour d'un thème révèle une catégorie (analyse de contenu), mais l'interprétation de la hiérarchie des termes dans une progression entre les différentes façons de désigner un objet (réseau anaphorique de co-référence), ou de la hiérarchie des arguments et contre-arguments (...) met en avant des stratégies de discours (Chardenet, 2011 : 82).

De ce fait, tous les éléments donnant le sens aux analyses doivent être mis en évidence pour une meilleure visibilité au moment de l'analyse des données et l'intégration des exemples.

Ajoutons que nos transcriptions des entretiens ont été réalisées afin de les rendre le plus compréhensifs possible pour le lecteur (Beaud & Weber, 2008). Nous avons ainsi supprimé les répétitions non significatives, les cafouillages et les ellipses. *A contrario*, nous avons laissé quelques hésitations pertinentes qui donnent du sens à l'analyse. Le tableau ci-suit synthétise les consignes de transcriptions utilisées pour nos entretiens semi-dirigés.

123.	Numéro de tour de parole
ENQ :	Enquêtrice
IX :	Intervenant.e non identifié.e
E1, E2, E3...	élève 1, élève 2, élève 3...
CLASSE	emphase (accent d'intensité ou d'insistance)
plurilingue	mots ou expressions sémantiquement importants pour notre étude
(sourire)	comportement non verbal (gestes, déplacements, expressions du visage)
/ // ///	pause courte, moyenne, très longue (un moment de réflexion ou d'hésitation)
euh ...	hésitation, réflexion
(XX)	mot inaudible
?	question
!	exclamation, signe d'étonnement ou de surprise
« mais je suis fatigué »	discours rapporté des élèves ou d'autres personnes
<i>Content and language</i>	mots ou expressions dans une autre langue que celle de l'entretien
[oui ok] [mhm]	chevauchement très bref des paroles par ex. acquiescement

Tableau 10 : Les signes utilisés pour la transcription des entretiens.

En guise de conclusion, il est nécessaire de parler des mises en garde concernant la transcription des données. Celles-ci concernent :

la tendance à surinterpréter le sens d'un événement en le considérant comme ayant plus d'impact qu'il n'en a en réalité ;

le temps de l'analyse n'est pas le temps de l'action elle-même ;

les différents modes de contacts ne peuvent tous être pris en compte ; le contact visuel, les gestes, l'intonation, le rythme, le ton, etc. sont pour une bonne part absents en partie de la transcription ;

l'histoire interactionnelle des sujets échappe à l'analyste qui vient en un point x du déroulement de l'interaction (Cicurel, 2011 : 328).

On peut ajouter à cela « le mode d'échange communicatif » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 452) qui est spécifique, verbal ou non verbal, intentionnel ou conscient dans une interaction ; il dépend de la vision du monde de chacun et de sa culture. C'est un aspect important pour une recherche ayant lieu dans trois pays européens où les cultures langagières et communicatives peuvent être à la fois similaires, mais aussi divergentes. Par conséquent, l'écoute des entretiens confrontée aux notes prises lors des entretiens a permis de mieux comprendre certains non-dits dus à la rapidité de l'interaction qu'une simple lecture de la transcription rendrait ambiguë et conduirait à une surinterprétation.

Enfin, pour la meilleure lisibilité de nos analyses (cf. chapitre 7 et 8), nous avons traduits les propos cités des enseignants italiens et polonais, les transcriptions en langues originale se trouvent dans les annexes.

Dans ce qui suit, nous allons exposer notre choix d'observer les pratiques enseignantes en classe en expliquant dans quelle mesure cela peut aider à les analyser.

6.3. Les enseignants enquêtés

Dans cette partie, nous présentons les profils des enseignants, qui ont répondu au questionnaire et qui ont été interviewés par la suite. Pour cela, nous utilisons le tableau comprenant cinq colonnes indiquant les informations suivantes :

- 1) L'identifiant de l'enseignant : commençant par les deux premières lettres du pays (FR – France ; IT – Italie, PL – Pologne) ; suivies du numéro de l'enseignant enquêté dans le pays (de 01 à 20) ; suivi des lettres correspondant à la discipline enseignée (par ex. FR.01_FL2 indique l'enseignante de français langue seconde en France).
- 2) La ou les discipline.s enseignée.s ; le classement commence par les disciplines de L2, puis de lettres, histoire géographie, ensuite de langues vivantes ; puis arts plastiques, musique ; ensuite viennent la physique, la chimie, la biologie, les mathématiques.
- 3) L'ancienneté d'enseignement ; lorsque la personne vient de commencer son contrat, on écrit 0,25 pour dire qu'elle y travaille depuis environ 3 mois, ou 0,5 correspondant à 6 mois d'ancienneté.
- 4) L'ancienneté d'enseignement dans l'établissement observé ;
- 5) L'ancienneté de travail auprès des élèves nouvellement arrivés (ENA).

Par ailleurs, nous avons marqué en couleur grise, les profils des enseignants choisis pour l'analyse des entretiens. Il s'agit d'un échantillon de 6 enseignants par pays, ce qui donne au total 18 entretiens analysés.

Le choix des entretiens s'appuyait principalement sur la qualité d'enregistrement de l'entretien, certains étaient peu audibles, car enregistrés durant une récréation, d'autres étaient

coupés pour des raisons techniques²⁴², ou déviaient sur des sujets non directement liés à notre recherche.

A la suite de la présentation du tableau, nous détaillons les caractéristiques des enseignants dans chaque pays.

6.3.1. Les enseignants en France

Sur les 48 enseignants (dont 8 assistants didactiques) travaillant dans le collège B en France, nous avons recueilli 16 questionnaires et avons effectué 12 entretiens, parmi lesquels 6, les plus pertinents, ont été choisis pour une analyse approfondie. Le tableau ci-après présente les profils de 16 enseignants qui ont répondu à notre questionnaire :

²⁴²Notre dictaphone ne permettait pas d'enregistrer le son lointain par exemple pendant l'observation des cours. Par ailleurs, sa mémoire était parfois limitée suite à plusieurs enregistrements dans la journée. De même, la batterie ne tenait pas toujours. A l'écoute, cela donnait des mini-coupures des mots. C'est pourquoi, pour être certaine que tout s'enregistre, durant les entretiens, nous utilisons aussi le dictaphone de notre téléphone portable.

Enseignants France	Sexe	Discipline enseignée	Ancienneté d'enseignement	Ancienneté dans l'établissement	Ancienneté de travail avec les ENA
FR.01_FL2 Mathilde	F	Français Langue Seconde (FLS)	11	9	11
FR.02_FL2	F	Français Langue Seconde (FLS)	7	0,5	1
FR.03_FRA Xavier	M	Lettres Modernes	14	5	5
FR.04_FRA.LAT Solen	F	Lettres Modernes, Langues anciennes	15	7	12
FR.05_FRA	F	Lettres Modernes	8	1	1
FR.06_FRAR	F	Lettres Modernes	6	0,5	5
FR.07_AFLS	F	Assistante FLS, Aide aux devoirs	0,5	0,5	0,5
FR.08_HIS.GEO	M	Histoire-Géographie	25	18	18
FR.09_ESP Cécile	F	Espagnol	19	12	10
FR.10_ANG	F	Anglais	8	3	2
FR.11_ALL	F	Allemand	6	6	2
FR.12_ART Antoine	M	Arts Plastiques	13	2	13
FR.13_DOC	F	Documentation Information	10	3	3
FR.14_SPO	F	Education Physique et Sportive (EPS)	13	3	3
FR.15_PHY.CHI	M	Sciences Physiques	8	1	7
FR.16_MAT Guillaume	M	Mathématiques	13	10	10
MOYENNE (ANNEE)			11	5	6

Tableau 11 : Les profils des 16 enseignants français, répondants au questionnaire (en gris les 6 enseignants choisis pour l'analyse des entretiens, cf. chapitre 8.1).

Parmi les enseignants qui ont répondu au questionnaire, nous comptons deux enseignants de FL2 (une travaillant à 80 % et l'autre à 20 %) ; quatre enseignants de français (dont une qui est remplaçante et une autre qui enseigne aussi le latin) ; puis une assistante en classe UPE2A et UPE2A-NSA ; une documentaliste ; un enseignant d'histoire-géographie ; une enseignante d'espagnol ; une enseignante d'anglais ; une enseignante d'allemand ; une enseignante d'éducation physique et sportive ; un enseignant d'arts plastiques, un enseignant de sciences physiques et un enseignant de mathématiques²⁴³.

Nous avons aussi indiqué l'ancienneté dans l'enseignement. Enfin, on peut constater que l'équipe pédagogique dans le collège B en France est assez jeune, car la moyenne d'années de travail en tant qu'enseignant est de 11 ans.

La plupart des enseignants travaillent dans ce collège depuis moins de 5 ans (dont une assistante et une professeur remplaçante). Pour l'analyse des entretiens, nous avons choisi une personne qui y travaille depuis moins de 5 ans, il s'agit de Antoine, l'enseignant d'arts plastiques (FR.12_ART). Ceci a permis de mesurer son adaptation dans l'environnement de travail de cet établissement, même si ce facteur peut paraître individuel.

Nous avons aussi demandé depuis combien de temps les enseignants travaillent auprès des ENA. La moyenne est de 6 ans, mais parmi eux 7 enseignants ont moins de 5 ans d'expérience auprès de ces élèves. Pour l'analyse des entretiens, la plupart des enseignants sélectionnés ont plusieurs années d'expérience avec ces élèves.

6.3.2. Les enseignants en Italie

Parmi les 40 enseignants dans l'établissement italien (dont 8 enseignants spécialisés pour les élèves à BEP), 17 ont répondu à notre questionnaire. Puis, 11 entretiens ont été effectués parmi lesquels 6 ont été retenus pour l'analyse détaillée.

Concernant les identifiants des enseignants, il est important de noter que l'abréviation IHG correspond à la discipline d'italien-histoire-géographie. Dans le système scolaire italien au niveau collège, ces trois matières sont enseignées par un seul enseignant.

²⁴³ Parmi ces enquêtés, on compte 11 femmes et 5 hommes. Les hommes sont FR.03_FRA (interviewé), FR.08_HIS.GEO, FR.12_ART (interviewé) ; FR.15_PHY.CHI ; FR.16_MAT (interviewé).

Enseignants Italie	Sexe	Discipline enseignée	Ancienneté d'enseignement	Ancienneté dans l'établissement	Ancienneté de travail avec les ENA
IT.01_IL2 Silvia	F	Lettres Histoire Géographie	19	12	10
IT.02_IHG	F	Lettres Histoire Géographie	16	5	16
IT.03_IHG Flavia	F	Lettres Histoire Géographie	35	17	16
IT.04_IHG Elena	F	Lettres Histoire Géographie	40	17	15
IT.05_IHG Paola	F	Lettres Histoire Géographie	37	2	15
IT.06_IHG	F	Lettres Histoire Géographie	20	7	10
IT.07_IHG	F	Lettres Histoire Géographie	26	10	5
IT.08_IHG	F	Lettres Histoire Géographie	14	0,25	0,25
IT.09_ANG	F	Anglais	31	18	10
IT.10_ANG Vittorio	M	Anglais	12	2	5
IT.11_ANG	F	Anglais	20	4	10
IT.12_FRA	F	Français	30	1	15
IT.13_ALL	F	Allemand	15	4	12
IT.14_ART	F	Arts plastiques	18	2	18
IT.15_MUS	F	Musique	33	28	10
IT.16_MAT Erika	F	Mathématiques et Sciences	10	1	2
IT.17_BEP	F	L'enseignant BES	35	8	0
MOYENNE (ANNEE)			24	8	11

Tableau 12 : Les profils des 17 enseignants italiens, répondants au questionnaire (en gris les 6 enseignants choisis pour l'analyse des entretiens, cf. chapitre 8.2).

Comme nous l'avons décrit dans le chapitre 3, dans le système italien, il n'existe pas de cours réguliers d'IL2. C'est pourquoi, plusieurs enseignants sont chargés à donner des cours aux ENA dans l'« laboratorio » d'IL2 (cf. chapitre 3) à condition qu'ils ont suivi une formation spécialisée.

Pendant la période de notre recherche, c'est l'enseignante indiquée dans le tableau comme Silvia (IT.01_IL2), qui était chargée de ces cours et que nous avons pu observer. Par ailleurs, elle donnait des cours d'italien-histoire-géographie à des classes ordinaires. Les enseignants IHG2, IHG3 et IHG4 avaient aussi l'habilitation IL2, et pouvaient donner des cours aux ENA à un autre moment de l'année. Par conséquent, sur 8 enseignants d'italien-histoire-géographie (dont Silvia), la moitié pouvait être chargée de l'enseignement de l'IL2.

Finalement, parmi les enseignants qui ont rempli le questionnaire, on compte : trois enseignants d'anglais, une enseignante de français, une enseignante d'allemand, une enseignante d'arts plastiques et techniques, une enseignante d'éducation musicale, une enseignante de mathématique et une enseignante spécialisée avec les élèves à BEP²⁴⁴.

La moyenne d'ancienneté dans la profession est de 24 ans, bien plus élevée qu'en France. Les deux enseignants les plus jeunes sont l'enseignante de mathématiques : Erika (IT.16_MAT) et l'enseignant d'anglais : Vittorio (IT.10_ANG). Leurs entretiens ont été choisis pour l'analyse.

Leur ancienneté moyenne dans ce collège est de 8 ans. Pour l'analyse des entretiens, nous avons choisi trois enseignants qui y travaillent depuis 2 ans ou moins (l'enseignante d'italien-histoire-géographie : Paola (IT.05_IHG) ; l'enseignant d'anglais : Vittorio (IT.10_ANG) ; et l'enseignante de mathématiques : Erika, (IT.16_MAT).

Enfin, la moyenne de travail avec les ENA est de 11 ans. Seulement deux enseignants (d'anglais et de mathématiques) ont rencontré ces élèves sporadiquement dans leur carrière professionnelle puisqu'avant, ils ont travaillé en milieu rural, avec très peu d'élèves issus de famille immigrée.

6.3.3. Les enseignants en Pologne

Dans l'établissement polonais, on compte 71 enseignants (dont 25 de l'ancien collège²⁴⁵, 46 de l'école primaire). Nous avons obtenu 20 réponses au questionnaire dont 13, qui ont

²⁴⁴ Parmi les enseignants enquêtés en Italie, on compte un seul homme, enseignant d'anglais (IT.10_ANG), qui a été choisi pour l'analyse de l'entretien.

²⁴⁵ Rappelons qu'une réforme de 2017 supprime les collèges en Pologne (dont la durée était de 3 ans, élèves de 13 à 15 ans), et rallonge la scolarisation à l'école primaire de deux ans (désormais, les élèves de 7 à 14 ans). Ainsi, durant l'année scolaire 2017/2018, il n'y avait plus de première classe de collège, mais il y avait un nouveau niveau appelé : la 7e classe de l'école primaire. Ensuite, durant notre deuxième séjour dans cet établissement, en 2018/2019, il ne restait que la dernière année de collège (3e) et consécutivement, 2 niveaux de plus à l'école primaire : les 7e et les 8e classes. En conséquence, certains enseignants ont perdu leur travail d'enseignant, d'autres ont réussi à avoir un poste à l'école primaire qui partageait les mêmes locaux.

enseigné dans l'ancien collège et 7 qui ont enseigné à l'école primaire. Ainsi, sur 13 entretiens réalisés dans l'établissement polonais, 6 sont exploitables pour l'analyse.

Par ailleurs, il est important de préciser que, comme en Italie, les enseignants de polonais ont la possibilité de donner des cours de PL2 aux ENA, en sachant que l'on privilégie les personnes avec une formation en polonais langue étrangère. L'enseignante de PL2 enquêtée Bronisława (PL.01_PL2), est retraitée, mais elle donne des cours sous contrat vacataire. L'enseignante de polonais, Hanna (PL.03_POL), a également donné des cours individuels de PL2 aux ENA dans cet établissement.

Le tableau ci-juit résume le profil de l'ensemble des enseignants ayant participé à l'enquête en Pologne.

Enseignants Pologne	Sexe	Discipline enseignée	Ancienneté d'enseignement	Ancienneté dans l'établissement	Ancienneté de travail avec les ENA
PL.01_PL2 Bronisława	F	Polonais Langue Seconde (PL2)	40	18	5
PL.02_POL	F	Lettres polonaises	31	0,25	4
PL.03_POL Hanna	F	Lettres polonaises	7	7	4
PL.04_POL Aleksandra	F	Lettres polonaises	8	8	8
PL.05_HIS.EC.ET Renata	F	Histoire, Education civique, Ethique	23	20	4
PL.06_HIS.EC	F	Histoire, Education civique	23	12	2
PL.07_GEO	F	Géographie	27	17	3
PL.08_ANG	F	Anglais	16	9	0,25
PL.09_ANG	F	Anglais	15	15	3
PL.10_ANG Janina	F	Anglais	27	18	3
PL.11_ALL	F	Allemand	15	13	2
PL.12_ART	F	Arts plastiques	15	8	3
PL.13_CHI	F	Chimie	30	15	5
PL.14_PHY	M	Physique	15	15	3
PL.15_BIO	F	Biologie	2	5	2
PL.16_BIO Maja	F	Biologie	15	12	3
PL.17_MAT	F	Mathématiques	18	16	4
PL.18_MAT	F	Mathématiques	30	18	3
PL.19_MAT	F	Mathématiques	26	16	2
PL.20_MAT.INFO	F	Mathématiques, Informatique	9	8	4
MOYENNE (ANNEE)			20	13	3

Tableau 13 : Les profils des 20 enseignants polonais, répondants au questionnaire (en gris les 6 enseignants choisis pour l'analyse des entretiens, cf. chapitre 8.3).

Parmi les enseignants qui ont répondu au questionnaire, on compte : quatre enseignants de polonais (dont l'enseignante de PL2) ; deux enseignantes d'histoire et d'éducation civique (dont une est aussi l'enseignante d'éthique) ; une enseignante de géographie ; trois enseignantes d'anglais ; une enseignante d'allemand ; une enseignante d'arts plastiques, une enseignante de chimie, un enseignant de sciences physiques, deux enseignantes de biologie et quatre enseignantes de mathématiques²⁴⁶. On remarque que les enseignants de sciences « dures » sont plus représentés que dans les deux autres pays²⁴⁷.

La moyenne quant à l'ancienneté d'enseignement est de 20 ans et dans l'établissement observé – 13 ans. Parmi les enseignants polonais choisis pour notre analyse, deux d'entre elles (enseignantes de polonais) ont moins de 10 ans d'expérience dans ce métier.

Concernant l'ancienneté de travail avec les ENA, la moyenne dans l'établissement polonais est la plus basse, car seulement de 3 ans. Les enseignants choisis pour les entretiens ont entre 3 et 8 ans d'expérience auprès de ces élèves.

6.3.4. Les enseignants choisis pour l'analyse des entretiens

Dans le tableau ci-suit, nous présentons les enseignants sélectionnés pour l'analyse des entretiens. Ceux-ci enseignent pour la plupart les disciplines littéraires (le français, l'italien, le polonais, l'histoire-géographie, les langues vivantes). Or, dans chacun des pays, nous avons choisi un ou une enseignant.e de sciences dites « dures » : mathématiques en France et Italie, et biologie en Pologne. Par ailleurs, en France, nous avons retenu l'entretien d'un enseignant d'arts plastiques, discipline souvent considérée comme manuelle donc demandant probablement moins de compétences langagières de la part de l'élève. Malheureusement, en Italie et en Pologne, les entretiens d'enseignants d'arts plastiques sont peu exploitables, mais celui de l'enseignant français représente assez bien les pratiques et les représentations observées dans les deux autres pays. Dans ce tableau, nous avons noté si les cours de ces enseignants ont été observés et de quelle manière.

²⁴⁶ Comme nos collectes de données en Pologne ont eu lieu pendant les années scolaires (2017/2018 et 2018/2019), les valeurs saisies dans le tableau correspondent à celles déclarées au moment de restitution du questionnaire.

²⁴⁷ Parmi les enseignants enquêtés en Pologne, il y a un seul homme : l'enseignant de sciences physiques (PL.14_PHY).

Enseignants France	Discipline enseignée	Observation participante	Participation observante	Enseignants Italie	Discipline	Observation participante	Participation observante	Enseignants Pologne	Discipline enseignée	Observation participante	Participation observante
Mathilde FR.01_FL2	Français Langue Seconde (FLS)		50h	Silvia IT.01_IL2	Lettres Histoire Géographie	4 h		Bronisława PL.01_PL2	Polonais Langue Seconde	2 h	
Xavier FR.03_FRA	Lettres Modernes			Flavia IT.03_IHG	Lettres Histoire Géographie	7 h		Hanna PL.03_POL	Lettres polonaises		
Solen FR.04_FRA.LAT	Lettres modernes et classiques Théâtre	4h		Elena IT.04_IHG	Lettres Histoire Géographie			Aleksandra PL.04_POL	Lettres polonaises		7 h
Cécile FR.09_ESP	Espagnol	2h		Paola IT.05_IHG	Lettres Histoire Géographie		10 h	Renata PL.05_HIS.EC.ET	Histoire Education civique Ethique	3 h	2 h
Antoine FR.12_ART	Arts Plastiques	2h	3h	Vittorio IT.10_ANG	Anglais			Janina PL.10_ANG	Anglais	1 h	
Guillaume FR.16_MAT	Mathématiques			Erika IT.16_MAT	Mathématiques et Sciences		7 h	Maja PL.16_BIO	Biologie		

Tableau 14 : Le temps d'observation dans les classes des enseignants choisis pour l'analyse (cf. chapitre 8).

Ainsi, notons que parmi chacun des six enseignants choisis, seulement quatre ont pu être observés.

Dans la partie suivante, nous allons aborder le poids des observations des classes qui ont pu être réalisées lors de notre enquête.

6.4. Les observations de classes

Les observations des classes constituent le dernier outil méthodologique qui dans une certaine mesure, permet d'analyser les pratiques réelles des enseignants, en contrebalançant les pratiques déclarées en entretien. A ce titre, les observations complètent nos données de recherche. Dans cette partie, nous montrons la différence entre les observations participantes et les participations observantes effectuées, puis nous expliquons le choix des observations pour l'analyse des données.

6.4.1. Les observations participantes et les participations observantes

L'observation participante mise en place par Bronisław Malinowski (1935) est une méthode courante dans les champs de la sociolinguistique et des sciences de l'éducation (Gumperz 1982). Inspirée des recherches ethnographiques, elle fait partie des méthodes empirico-inductives et consiste à « réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête » (Blanchet, 2011 : 73). La situation d'observation est gérée par une règle qui interdit de créer des préjugés et des hypothèses, ainsi que des suggestions de travail des personnes tierces en arrivant sur le terrain. Autrement dit, le devoir du chercheur est le respect total des règles du terrain observé (Cambra Giné, 2003).

Lors de notre recherche, nous avons pénétré dans un espace relativement clos, celui de l'école. Celle-ci est réservée à un nombre de personnes restreintes : les élèves, les enseignants, la direction, ou éventuellement les inspecteurs, les stagiaires, le personnel administratif et les agents techniques. Une fermeture encore plus grande concerne la classe. En tant que chercheuse, il nous a fallu avant tout gagner la confiance des enseignants et établir des relations humaines et professionnelles claires pour être invitée dans leurs classes. Cela n'était pas toujours facile d'autant plus que le chercheur n'a pas sa place reconnue ni légitimée dans une classe : « on se méfie en principe du visiteur de passage, toujours perçu comme ayant un rôle évaluateur, assimilable à celui des inspecteurs » (Cambra Giné, 2003 : 47).

Dans le cadre de notre enquête, l'observation dans les situations informelles a eu lieu dès l'entrée sur le terrain de recherche. Elle comprenait notamment les discussions avec différents acteurs éducatifs pendant les récréations, avant ou après les cours, devant ou en dehors de l'établissement. Souvent, elle nous apportait des informations pertinentes pour comprendre l'atmosphère de l'environnement donné. A ce propos, Bronisław Malinowski (1923) soulignait aussi l'importance de la période d'habituation de la communauté observée à la personne du chercheur. Cela peut être facilité par le partage de différents instants de la vie quotidienne. C'est en France que ce partage et le temps long d'observation nous ont permis de faire la connaissance approfondie de l'établissement. Car comme le fait remarquer Philippe Blanchet (2000, 2011), les modalités d'observation varient selon la connaissance du terrain et le degré d'insertion dans l'environnement, ce qui peut se manifester par la participation aux échanges avec l'entourage. Par conséquent, en Italie et en Pologne, afin de trouver rapidement un lien crédible et honnête avec les enseignants, nous nous présentions dès le départ comme ancienne enseignante sur ces terrains. Venait ensuite l'étape suivante de cette rencontre :

lorsque l'on passe, ensuite, comme c'est presque toujours le cas, à une phase de recherche explicite par entretiens, questionnaires, etc., on doit alors préciser ce qui a retenu l'attention au premier chef. L'explicitation de la démarche est donc progressive, mais réelle et l'anonymat garanti aux témoins renforce le respect qui leur est dû (Blanchet, 2011 : 73).

Nous sommes ainsi d'accord pour dire que ce respect des enquêtés passe par le fait de les considérer comme des « producteurs de savoir » qui nous aide à étudier leur terrain (Blanchet, 2011). C'est ainsi que l'observation participante permet de :

- « réduire au maximum le fameux paradoxe de l'enquêteur » (Blanchet, 2000 : 43), étant donné que les enseignants pouvaient nous considérer comme leur aide/ leur assistante ; et *a contrario* notre présence aurait pu influencer les pratiques enseignantes observées ;
- « d'intégrer à l'analyse et d'assumer les effets produits par le sujet-chercheur dans son interaction avec les enquêtés » (Blanchet, 2000 : 43), ce qui sera relevé dans les analyses de certains entretiens ou observations de classe ;
- « de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques » (Blanchet, 2000 : 43) ;
- « d'enquêter de l'intérieur de l'interaction langagière et/ou de la communauté linguistique étudiée(s) et donc d'observer des phénomènes habituellement cachés aux « étrangers » (Blanchet, 2000 : 43), ce qui a pu être remarqué lors des échanges informels à propos des élèves.

Parmi les difficultés, on peut observer :

- « la difficulté d'enregistrement des faits observés par de simples notes à la volée » (Blanchet, 2000 : 43), mais aussi par un simple dictaphone puisque l'enregistrement par une caméra dans les classes aurait nécessité des autorisations des parents d'élèves, des enseignants et des autorités de chaque établissement, régi par des lois distinctes dans chaque pays ; dans les situations informelles, la présence du dictaphone était rare, cela dépendait si la conversation avait lieu avant ou après le cours, ou l'entretien, pour des raisons déontologiques, on n'utilisait pas de micro cachée ;
- « l'implication personnelle de l'observateur, qui peut parfois induire une perception très orientée des phénomènes sans recul ni métaposition suffisante ultérieurement (à l'analyse) » (Blanchet, 2000 : 43) ; ce point étant particulièrement important puisque nous étions parfois sensibles aux situations observées dans l'établissement, par les histoires personnelles de certains élèves et enseignants ; il s'agit aussi des erreurs commises par une chercheuse en devenir et qui pouvaient s'atténuer au fur et à mesure de notre expérience sur le terrain.

En outre, la méthode d'observation permet de repérer quelques observables, c'est-à-dire les données intersubjectives : « face au terrain et aux réalités qui s'y coproduisent, les 'observables' signifient des entrées compréhensives, non représentatives et non absolues » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 451). Parmi ces observables, on pourrait parler des éléments construisant le contexte de l'interaction entre le chercheur et l'enseignant. Elles apparaissent au fil de la conversation et, comme remarque John J. Gumperz (1992), elles s'appuient sur

L'emploi par les locuteurs/ auditeurs de signes verbaux et non verbaux qui relient ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à leur connaissance du monde dans le but de récupérer les présuppositions sur lesquelles ils s'appuient pour maintenir leur engagement conversationnel et évaluer ce qui doit être dit (1992 : 230).

Les signes non-verbaux dont parle le linguiste peuvent être marqués culturellement, ce sont par exemple, des pauses, des hésitations, des rires, etc. Notre rôle était de les repérer pendant les entretiens et durant les observations en classe puis, de les noter autant que possible dans le cahier de bord.

Cependant, les observations de classe étaient plus ou moins intenses selon le terrain, ce qui jouait sur les observables remarqués et notés. Ainsi, avant les cours, nous exprimions à l'enseignant l'envie de nous rendre utile et d'aider les élèves dans les activités planifiées. Parfois, cette aide demandait une forte implication de notre part ; nous parcourions la classe et aidions plusieurs élèves sans pouvoir emmener avec nous le dictaphone. Parfois, cette situation

ne nous permettait pas d'observer ce que faisait l'enseignant à l'autre bout de la salle avec d'autres apprenants. C'est pourquoi, dans ce cas, nous préférons parler de la participation observante (Bastien, 2007 ; Blanchet, 2011).

En effet, Bastien Soulé remarque que « l'enjeu consiste à ne pas être « aspiré », voire obnubilé par l'action, ce qui bloquerait toute possibilité d'analyse approfondie et se ferait au détriment de l'abstraction » (2007 : 129). Selon le chercheur, la participation observante n'est pas uniquement un investissement plus important ou prolongé *in situ*. L'enjeu est « d'embrasser complètement, et honnêtement, les inter-subjectivités du travail de terrain ethnographique » (2007 : 131). Car l'approche ethnographique « est définie et façonnée par les relations humaines, elle est construction d'une fiction rationnelle, et non-recherche objective de connaissance » (2007 : 132). Bastien Soulé donne notamment des exemples de recherches où les enquêteurs se sont livrés pleinement dans la vie d'une communauté pour la comprendre. « Donner de soi » sur le terrain est donc une pratique courante chez les chercheurs et c'est aussi celle-ci, qui s'introduisait avec le temps dans nos actions sur le terrain. Le risque d'« une participation intense éclipsant momentanément la lucidité et la disponibilité intellectuelle du chercheur » (Soulé, 2007 : 134) advenait aussi à quelques moments de notre étude. En effet, même en fin de cours, il nous était parfois difficile de prendre des notes à la volée, de nous éloigner plus longtemps pour avoir un regard neutre des situations observées. Ces expériences nous ont permis de comprendre que dans la participation observante, le rôle de l'enquêteur n'est pas réduit à une simple observation des faits, au contraire, il devient partie prenante et acteur du terrain.

Pour conclure, lors des observations de classe auxquelles nous étions invitée par certains enseignants, nous étions tantôt observatrice, tantôt participante-assistante. Il s'agissait d'observer les méthodes et les pratiques enseignantes, mais aussi les gestes professionnels qui les accompagnaient. Autrement dit, on observait comment l'enseignant expliquait par exemple les prépositions de lieu, s'il pratiquait la traduction, la comparaison entre les langues, s'il utilisait les gestes d'étayage, de tissage avec les LCI des élèves. Ces interactions ne pouvaient pas être toujours enregistrées pour des raisons d'autorisations évoquées auparavant. Néanmoins nous avons noté plusieurs éléments qui nous semblaient significatifs et essentiels pour l'analyse des pratiques enseignantes. *In fine*, le choix d'observer les interactions en classe était un moyen de contrôle des résultats d'observation des pratiques inconscientes des praticiens. Par conséquent, lorsque nous avons pu observer les séances de certains enseignants, nous le mentionnons dans les analyses de leurs pratiques. Ce sera le cas de quatre enseignants français, quatre enseignants italiens et trois enseignants polonais.

6.4.2. Le traitement des données issues des observations

Les observations dans chaque pays ont pu se mettre en place dès l'entrée sur le terrain, sous la condition que l'enseignant nous ait invitée dans sa classe. Dans le cas des observations participantes, les cours ont pu être enregistrés sans trop de difficulté. Lors des participations observantes, les enregistrements étaient inexploitable, car, nous avons fait le cours avec l'enseignant, ou, car nous nous sommes occupée des ENA pendant que l'enseignant donnait le cours au reste de la classe (d'autres raisons ont aussi été évoquées dans la partie 6.2.5). Voici le tableau qui présente le nombre de cours observés dans chaque pays :

PAYS	Observation participante	Participation observante	Total de cours observés
FRANCE	10	56	66
ITALIE	12	37	49
POLOGNE	14	11	25

Tableau 15 : Le nombre de cours observés dans chaque pays (en nombre d'heures d'observation).

Le nombre d'heures de cours observés en France est le plus élevé, car nous y étions présente pendant quasiment cinq mois. Nous avons donc suivi 50 h de séances en participation observante en classe de l'enseignante de FL2 (Mathilde, FR.01_FL2). Puis, nous avons observé des cours de différentes disciplines comme :

- 4 h de cours du latin (observation participante);
- 2 h de cours d'espagnol (observation participante);
- 5 h d'arts plastiques (2 h en observation participante ; 3 h en participation observante) ;
- 2 h de cours avec documentalistes et l'enseignante de FLS (participation observante) ;
- 2 h de cours en classe UPE2A-NSA (participation observante)
- 1 h de cours d'histoire-géographie (observation participante).

Enfin, parmi les six enseignants choisis pour l'analyse, nous en avons observé quatre. Cependant, pour des raisons que nous avons expliquées plus haut, l'analyse des observations concernera uniquement quelques remarques sur les séances de l'enseignante de français et de latin, Solen (FR.04_FRA.LAT), d'espagnol, Cécile (FR.09_ESP) et de l'enseignant d'arts plastiques, Antoine (FR.12_ART).

En Italie, durant quatre semaines de recherche sur place, nous avons participé à 49 h de cours, dont 37 h en participation observante et 13 h de cours en observation participante. Parmi ceux-ci, on compte :

- 4 h d'observation de cours d'IL2 (observation participante) ;
- 29 h de cours d'italien-histoire-géographie (de 4 enseignantes) ; (en observation participante ; en participation observante) ;
- 7 h de cours de mathématiques (participation observante) ;
- 8 h de cours de français (participation observante) ;
- 1 h de cours d'arts plastiques (observation participante) ;
- 1 h de cours avec une médiation linguistique et culturelle (observation participante).

En raison de la participation observante en cours, il n'était pas toujours possible de les enregistrer. Durant certains cours, nous avons joué le rôle de médiatrice linguistique en travaillant avec un ENA en mode individuel pendant que l'enseignant délivrait le cours au reste de la classe. Pour cette raison, nos échanges avec les élèves n'étaient pas toujours enregistrés. Puisque notre objet de recherche analyse les pratiques de l'enseignant et non les nôtres ni celui de l'apprenant. En outre, lorsque nous étions une simple observatrice des cours, nous avons pu remarquer que la plupart des enseignants d'italien-histoire-géographie pratiquaient la pédagogie différenciée, en donnant les fiches de travail personnalisées aux ENA. Ils pouvaient ainsi faire leur cours au reste des élèves.

En Pologne, pendant les trois séjours dans l'établissement, nous avons observé 25 h de cours (moitié moins qu'en Italie) : 17 h en observation participante et 8 h de cours en participation observante dont :

- 2 h de cours en PL2 (observation participante) ;
- 12 h en cours de polonais (en observation participante ; en participation observante) ;
- 6 h en cours d'histoire (observation participante ; participation observante) ;
- 4 h en cours d'anglais (observation participante) ;
- 1 h en cours de géographie (participation observante).

En bref, nous avons observé quatre enseignants sur six choisis pour l'analyse ; les notes également prises en séances de PL2, d'anglais et d'éducation civique ont pu être analysées.

Conclusion du chapitre 6

Dans ce chapitre, nous avons exposé la méthodologie de notre recherche. Les aléas liés à la mise en place de notre protocole de recherche sur les terrains ont impacté la constitution de notre corpus. Parmi les difficultés les plus remarquables, nous pouvons noter le temps long pour la mise en confiance des enseignants français puisque nos relations se nouaient pendant trois mois avant la prise de rendez-vous pour l'entretien. De plus, malgré le temps passé *in situ*, le nombre de questionnaires récoltés en France est assez faible. En Italie, la situation était différente, car plusieurs enseignants étaient volontaires pour effectuer un entretien et certains d'entre eux déclaraient être particulièrement satisfaits de notre présence en classe. Et effectivement, le recours à la pédagogie différenciée des enseignants était facilité lorsque nous assistions les ENA. Cependant, tenir le rôle actif durant les séances ne nous a pas permis d'observer le travail des enseignants. En Pologne, le plus grand obstacle était le manque d'intérêt pour notre sujet de recherche et surtout le manque de temps des enseignants pour notre entretien. Ce dernier point impactait sur la qualité de l'enregistrement lorsque celui-ci était fait pendant les pauses. Nous avons également ressenti un manque de confiance de la part de certains enseignants polonais vis-à-vis de notre statut et le fait que nous venions d'une université étrangère.

Néanmoins, nombreuses données ont pu être récoltées, et par conséquent, nous nous sommes posée la question du choix d'un échantillon représentatif des entretiens pour l'analyse incluant la représentativité des disciplines. Le choix d'une collecte abondante des données et un tri rigoureux pour l'analyse permet de rendre plus exhaustive cette analyse quantitative.

Quant à la qualité des enregistrements des séances observées, elle a impacté la manière dont nous avons analysé les observations. Ainsi, cette dernière analyse s'appuyait principalement sur les notes prises en classe.

Dans les chapitres suivants, nous allons analyser les données issues des questionnaires (chapitre 7), puis des entretiens en France (chapitre 8.1), en Italie (chapitre 8.2), et en Pologne (chapitre 8.3).

Chapitre 7 : Analyse des questionnaires

Une enquête par questionnaire (voir annexes n° 9, en français ; n°10, en italien ; n°11, en polonais) était un préalable à l'entretien avec les enseignants intéressés par notre thématique de recherche. L'analyse des réponses a d'abord permis d'établir la liste adéquate des tableaux des enseignants de chaque pays, présentés dans le chapitre méthodologie. Dans le présent chapitre, nous allons analyser leurs réponses en les organisant selon deux sous-thématiques : les profils des enseignants (caractéristiques de formation et biographies langagières et culturelles : 7.1 et 7.2) ; et les interactions professionnelles (élèves concernés et pratiques de classe, notamment en lien avec les LC1 des élèves : 7.3, 7.4 et 7.5)²⁴⁸. Les résultats bruts présentés en format Excel se trouvent dans les annexes (n° 12 : pour la France, n°13 : pour l'Italie et n°14 pour la Pologne).

Pour chaque grand groupe de questions, nous avons systématiquement comparé les résultats quantitatifs par pays en complémentarité avec les données qualitatives, ce qui a permis de discuter de la notion de contextes d'enseignement dans les trois établissements, objets de notre étude. Par ailleurs, nous nous sommes appuyée sur les observations de ces trois terrains pour vérifier les résultats concernant les pratiques des enseignants.

Concernant le nombre de questionnaires remplis (voir le tableau ci-dessous), nous avons obtenu 16 retours en France, 17 en Italie et 20 en Pologne (en comptant le collègue et l'école primaire, à la suite de la réforme). En comparant avec le nombre d'enseignants dans chacun des établissements, les enseignants italiens ont été les plus intéressés par notre sujet de recherche, alors qu'en Pologne, le manque d'intérêt peut être expliqué par le nombre plus faible d'élèves issus de l'immigration dans les classes²⁴⁹. Enfin, le nombre assez faible de questionnaires remplis dans ce pays est corrélé avec le nombre faible d'enseignants volontaires à l'entretien²⁵⁰.

²⁴⁸ Rappelons que les réponses aux questions ouvertes ont toutes été écrites dans les langues officielles de trois pays : le français pour les enseignants en France, l'italien en Italie, et le polonais en Pologne.

²⁴⁹ Par ailleurs, en Pologne, certains questionnaires semblent avoir été remplis de façon très succincte, plusieurs questions sont restées sans réponse et certains enseignants ont tout simplement et probablement par facilité, préféré cocher la case « je ne sais pas ». C'est en particulier le cas de certains enseignants des disciplines scientifiques en Pologne (PL.14_PHY et PL.19_MAT).

²⁵⁰ Rappelons que nous avons distribué lesdits questionnaires par mail et en main propre et, que dans chaque pays, nous présentons des résultats d'un seul établissement.

Réponses aux questionnaires	France	Italie	Pologne
Nombre d'enseignants dans l'établissement	48	40	85
Nombre de questionnaires remplis	16	17	20
Total %	33 %	43 %	24 %

Tableau 16 : Le nombre d'enseignants et de questionnaires remplis dans les trois établissements des trois pays de la recherche (France, Italie, Pologne).

7.1. Les principales caractéristiques des enseignants

Dans cette partie nous montrerons les profils professionnels des enseignants en rapport avec leurs disciplines (Q1), leurs études (Q4), leurs statuts (Q5), les métiers exercés précédemment (Q6), ainsi que leurs formations initiales et continues (Q9 et Q10).

7.1.1. Les carrières des enseignants enquêtés

Les enquêtés en France enseignent pour la plupart des disciplines dites linguistiques. Quinze ont suivi le parcours traditionnel permettant d'accéder au métier d'enseignant : Licence ou Maîtrise et le concours de Capes ou d'agrégation (Q4). Parmi les répondants, il y a aussi une enseignante remplaçante et une assistante d'éducation auprès des ENA (Q5). La majorité des enseignants français déclare avoir exercé un autre métier auparavant correspondant aux travaux intérimaires exercés pendant les études ou les vacances (ex. animateur-riche, assistant-e d'éducation, caissier-ère, serveur-euse) (Q6)²⁵¹.

Dans l'établissement italien, les enseignants de lettres et de langues ont été les plus nombreux à répondre au questionnaire. Ils ont tous déclaré avoir obtenu le diplôme de « laurea » de leur discipline, qui correspondait au cycle d'études universitaires de niveau master²⁵² (Q4). Ils ont également passé un concours de l'enseignement et sont tous titulaires (Q5). Contrairement aux enseignants français, seule la moitié des enseignants italiens a exercé d'autres types de métiers auparavant (Q6), et il s'agit de professions dans le tertiaire : assistante administrative, bancaire, hospitalière, secrétaire, ou d'autres tels qu'architecte ou chercheuse universitaire.

²⁵¹ Hormis l'enseignant des mathématiques (FR.16_MAT), qui déclare avoir travaillé en tant qu'ingénieur d'études.

²⁵² En Italie, les études de master duraient de 4 à 6 ans avant la réforme de 2002, harmonisant les études de Master à 5 ans à l'échelle européenne conformément au traité de Bologne.

En Pologne, presque la moitié des questionnés enseignent les disciplines scientifiques. Tous les enseignants ont effectué cinq ans d'études universitaires correspondant au grade de master 2 (Q4). Ils sont formés dans leur discipline et ont une spécialisation pédagogique pour pouvoir enseigner. Certains d'entre eux ont suivi des études de pédagogie (sciences de l'éducation) et déclarent avoir effectué un deuxième master dans une autre discipline par ex. en mathématiques ou en informatique. Leur statut peut être précaire (Q5), contrairement à la France et à l'Italie. Cela est dû au fait que les enseignants polonais ne peuvent devenir titulaires qu'après quatre ans d'expérience minimum en tant qu'enseignants à plein temps (cf. chapitre 3). En outre, la récente réforme du système scolaire polonais oblige les enseignants débutants de chercher tous seuls à compléter leur quota d'heures dans d'autres établissements scolaires. Enfin, les enseignants retraités peuvent continuer à travailler comme vacataires pour soit compléter leurs retraites soit pallier au manque d'enseignants dans le système polonais. Plus d'un tiers des enseignants polonais ont travaillé préalablement dans d'autres structures professionnelles par ex. au restaurant, à la banque ou à la radio (Q6).

Ainsi, les enseignants dans les trois pays ont le même niveau d'études, même si en France et en Italie le concours d'enseignement leur permet d'obtenir plus rapidement la titularisation, et ainsi, la sécurité d'emploi (cf. chapitre 3.3). Par ailleurs, la grande majorité des enseignants français (14/16 enquêtés) a une expérience dans d'autres milieux socio-professionnels. Ils ont travaillé principalement dans des « petits jobs » durant les études, et souvent en lien avec le milieu éducatif. Environ la moitié des enseignants italiens et polonais ont une autre expérience dans le monde du travail, mais, contrairement aux enseignants français, les métiers exercés semblent davantage diversifiés et parfois, il s'agit de postes mieux rémunérés. Quel que soit le pays, ces expériences peuvent apporter des compétences supplémentaires et interculturelles aux enseignants qui seront d'ailleurs évoquées par certains d'entre eux lors de l'entretien (cf. chapitre 8).

7.1.2. Les formations initiales et continues

Nous avons cherché à savoir si les enseignants avaient été formés aux problématiques concernant les ENA, par ex. leur accueil, leur intégration (Q9), ainsi qu'à la prise en compte de leur plurilinguisme (Q10). Par ailleurs, nous avons distingué la formation initiale, c'est-à-dire, les études préparant au métier de l'enseignant (Q9A et Q10A), et les formations continues qui ont été suivies durant la carrière dans l'enseignement (Q9B et Q10B).

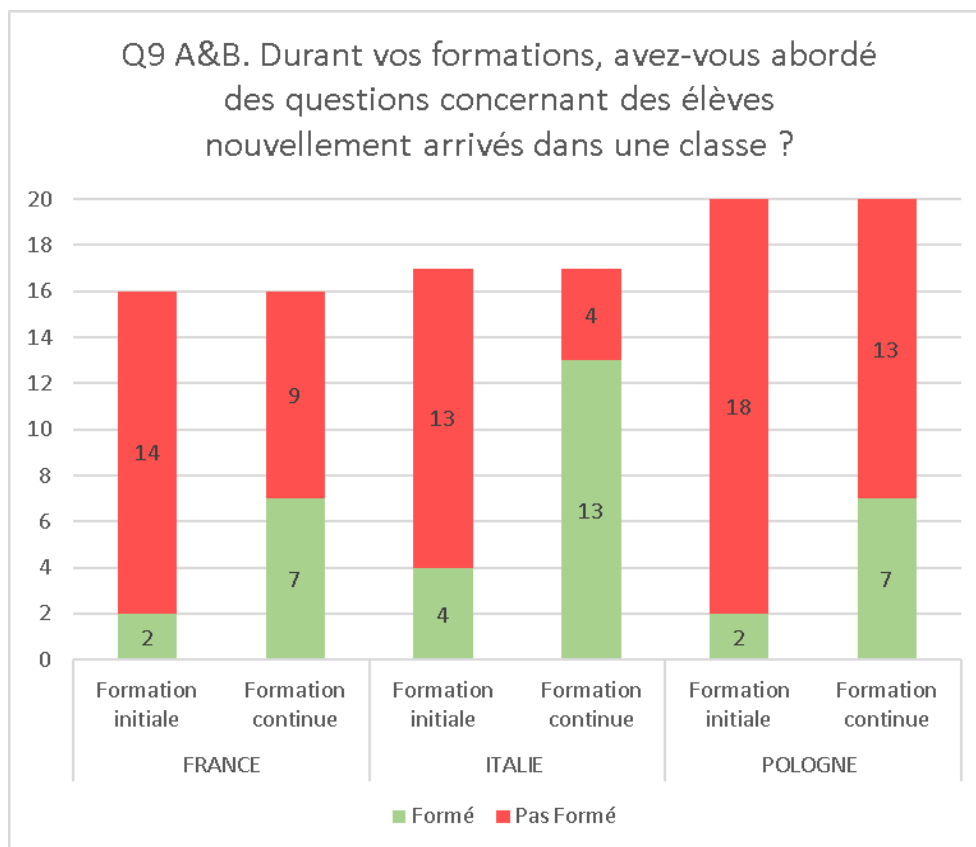


Figure 16 : Les formations initiale (Q9 A) et continue (Q9 B) des enseignants quant à la question des ENA.

Les résultats montrent que, quel que soit le pays, peu d'enseignants ont abordé ces questions durant la formation initiale (voir le graphique ci-dessus). Dans les trois pays, les réponses affirmatives ont été données par les enseignants ayant suivi des formations en didactique des langues secondes, étrangères ou en linguistique. Cependant, en général, les enseignants sont plus nombreux à avoir abordé la question de l'accueil des ENA en formation continue. En Italie, il s'agit de plus de trois quarts des enseignants formés, en revanche en France et en Pologne, moins de la moitié a déclaré les avoir suivies.

Par ailleurs, nos observations sur les terrains et les entretiens avec les directions des établissements nous ont permis de constater les différences dans l'organisation des formations continues dans ces établissements (cf. chapitre 3.3). Ainsi, les enseignants italiens semblent être mieux préparés à accueillir ces élèves, tandis que les enseignants français et polonais le sont moins. Cela s'explique par le fait qu'en Italie, la demande de formation est locale, elle émane des besoins relevés par l'établissement. A l'inverse, en France, les formations continues sont plus centralisées et se gèrent au niveau régional. En Pologne, il s'agit d'une demande de l'établissement, mais la migration est un phénomène nouveau qui commence à peine à être remarquée par les décideurs éducatifs, c'est pourquoi peu de formations au sujet des ENA ont

été proposées (cf. chapitre 3). De plus, les changements dus à la réforme du système scolaire polonais obligent à créer des formations plutôt d'ordre organisationnel, en omettant les problématiques spécifiques à chaque établissement.

Le caractère très général de la question 10 avait pour l'objectif de savoir si les enseignants avaient déjà entendu parler des problématiques du bi-plurilinguisme (Q10).

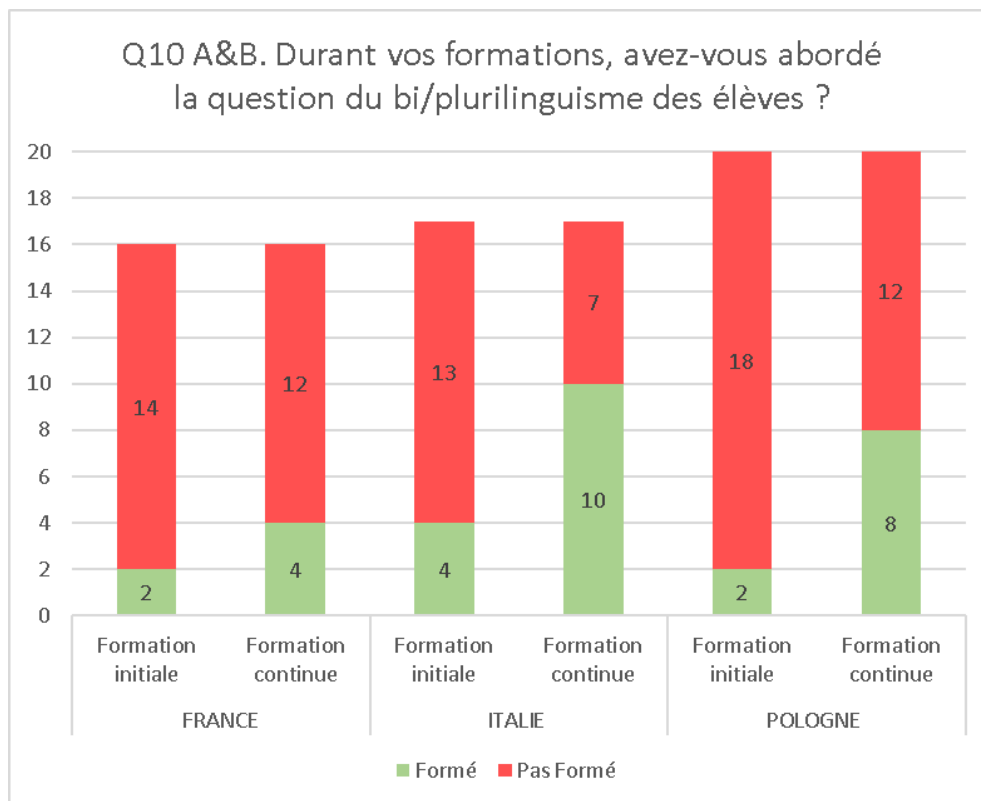


Figure 17 : Les formations initiale (Q10 A) et continue (Q10 B) quant à la question du bi-/plurilinguisme des élèves.

Comme on peut le constater dans le graphique ci-dessus, quel que soit le pays concerné, peu d'enseignants ont abordé ce sujet en formation initiale, même si la plupart d'entre eux ont suivi les études en didactique des langues étrangères. Néanmoins, comme pour la question précédente, nous remarquons que les enseignants italiens ont accès à une plus grande offre de formation, et cette différence, peu significative en formation initiale, est particulièrement marquée en formation continue²⁵³.

Les résultats concernant les formations des enseignants montrent dans quelle mesure les différents systèmes jugent importante la question des ENA. Somme toute, la plupart des

²⁵³ En effet, le sujet du bi-plurilinguisme a pu être traité avec les enseignants de l'établissement italien durant la formation organisée avec les intervenants – les chercheurs en didactique d'italien langue seconde de l'université Ca-Foscari de Venise.

enseignants ne sont pas formés à cette problématique avant le début de leur carrière professionnelle. Or, la différence entre la formation initiale et continue peut signifier qu'il y a une prise de conscience progressive de ces problématiques chez les enseignants lors de l'exercice de leur métier. Ainsi, il est important de réfléchir à la pertinence de ces questions en formation initiale. L'hypothèse émergente est que ces problématiques apparaissent aux yeux des enseignants au fil du temps et de leurs expériences professionnelles. Dans ce cas, la formation continue s'avérerait particulièrement pertinente, ce qui sera vérifié dans les chapitres suivants (cf. chapitre 9).

7.2. Les biographies langagières et culturelles des enseignants

Dans la partie « Personnellement », nous avons posé six questions sur les expériences linguistiques et culturelles des enseignants. Il s'agissait de savoir si les enseignants ont déjà vécu à l'étranger et dans quel cadre (Q11). De plus, nous les avons interrogés sur les langues qu'ils ont pu apprendre, acquérir ou pratiquer (Q13 à Q16). Ceci devait nous indiquer s'ils ont personnellement des expériences propres d'altérité ou de bi-plurilinguisme leur permettant de mieux comprendre les problématiques des ENA.

7.2.1. Les expériences à l'étranger

Environ un tiers des enseignants dans les trois pays déclarent avoir vécu dans un autre pays que le leur (Q11), dont les enseignants français (7/16), suivis des Italiens (6/17), puis des Polonais (6/20). Par ailleurs, les enquêtés devaient préciser où ils sont partis (Q11A), combien de temps (Q11B) et pour quelle raison (Q11C). Ainsi, six enseignants français ont déclaré avoir vécu une expérience plus longue et plus lointaine dans le cadre d'études ou du travail. Deux personnes ont aussi noté le cadre familial. Le tableau XX ci-dessous nous donne les réponses aux questions 11 sur l'expérience à l'étranger de nos enseignants enquêtés français.

Identifiant de l'enseignant (ID)	Q11A : Lieu	Q11B : Durée	Q11C : Contexte
FR.01_FL2	Allemagne	2 ans	Etudes, Travail
FR.02_FL2	Italie	6 mois	Etudes
FR.04_FRA.LAT	Pays-Bas, République Tchèque	Toute mon enfance était partagée entre les deux pays France et Pays-Bas. République Tchèque quelques mois seulement	Famille, Etudes
FR.10_ANG	Pays de Galles	1 année	Etudes
FR.11_ALL	Belgique, Allemagne	5 ans	Famille
FR.12_ART	Suède, Sénégal	2 mois dans chacun de pays en tant que bénévole	Bénévolat, Travail
FR.16_MAT	Angleterre	Environ 8 mois	Etudes

Tableau 17 : Les réponses aux questions 11A, B, C des enseignants **français**. (En gras, les quatre enseignants qui ont été interviewés et dont les propos seront analysés dans le chapitre suivant).

La majorité des enseignants italiens sont partis à l'étranger dans le cadre de leurs études (cinq enquêtés) ; la plupart d'entre eux enseignent les langues vivantes. Or, contrairement aux enseignants français, les expériences des Italiens sont limitées aux pays anglo-saxons et germaniques (voir le tableau suivant) :

Identifiant de l'enseignant (ID)	Q11A : Lieu	Q11B : Durée	Q11C : Contexte
IT.05_IHG	Etats Unis	2 ans	Famille
IT.09_ANG	Royaume-Uni et Allemagne	Quelques mois	Etudes
IT.10_ANG	Royaume-Uni	3 mois	Etudes
IT.11_ANG	France et Royaume-Uni	Quelques années	Etudes, Travail
IT.13_ALL	Autriche et Allemagne	1 mois durant l'été	Etudes
IT.14_ART	Royaume-Uni	6 mois	Etudes

Tableau 18 : Les réponses aux questions 11A, B, C des enseignants italiens. (En gras, les trois enseignants qui ont été interviewés et dont les propos seront analysés dans le chapitre suivant).

En Pologne, seules les jeunes enseignantes (PL.04_POL et PL.11_ALL) déclarent être parties dans le cadre des échanges étudiants. Les autres ne notent pas systématiquement la raison du départ, mais pour quatre d'entre eux, il s'agissait des séjours d'un an ou plus dans le cadre professionnel ou autre (voir le tableau suivant) :

Identifiant de l'enseignant (ID)	Q11A : Lieu	Q11B : Durée	Q11C : Contexte
PL.04_POL	Allemagne	6 mois	Etudes
PL.08_ANG	Royaume-Uni et Etats Unis	USA : 1 an, UK : 5 ans	Autre
PL.09_ANG	Angleterre	10 ans	Famille, Travail
PL.11_ALL	Allemagne	1 an avec des pauses	Etudes
PL.12_ART	États-Unis	6 ans	Travail, Autre
PL.13_CHI	Canada	1 an	Autre

Tableau 19 : Les réponses aux questions 11 A, B, C des enseignants *polonais*. (En gras, les deux enseignants qui ont été interviewés et dont les propos seront analysés dans le chapitre suivant).

Par ailleurs, les enseignants italiens, contrairement aux français et polonais, sont les plus habitués à voyager à l'étranger pour de courts séjours (Q12 : France : 3/16 ; Italie : 8/17 ; Pologne : 6/20). Cependant, les résultats montrent que chez les enseignants français, il y a une plus grande diversité de pays visités. Les enquêtés italiens et polonais voyagent principalement dans les pays anglo-saxons ou germaniques. Par ailleurs, il semblerait que la jeune génération des enseignants a pu partir dans le cadre des échanges Erasmus, ce qui peut avoir un impact sur leur posture interculturelle et, le cas échéant, sur leurs pratiques en classe (Castellotti & Huver, 2012). Ces expériences peuvent donc être mises en relation avec les langues acquises par les enseignants.

7.2.2. Les connaissances de langues des enseignants

Les enseignants ont renseigné les langues qu'ils ont apprises ou acquises durant leur petite enfance, enfance, adolescence, période d'études et vie adulte (Q14 A, B, C, D, E). A côté de chaque langue, ils devaient aussi préciser s'il s'agissait d'un apprentissage dans le contexte formel (scolaire, universitaire, en cours de langue, etc.) ou d'une acquisition en contexte informel (famille, amis, séjours dans le pays, etc.). En outre, ils ont listé des langues qu'ils parlent aujourd'hui (Q13), y compris des langues non officielles et régionales (Q15). Enfin, ils devaient mentionner des langues qu'ils comprennent, mais qu'ils ne parlent pas suffisamment (Q16).

7.2.2.1. Les langues apprises et acquises par les enseignants

Premièrement, les résultats indiquent que les enseignants français et italiens ont été un peu plus nombreux que des enseignants polonais à acquérir des langues dans leur petite enfance (Q14A : France : 5/16 ; Italie : 5/17 ; Pologne : 2/20). En France, cela concernait les enseignants nés dans les familles bilingues, ainsi que ceux qui ont pu voyager ou vivre à l'étranger avec

leurs parents. En Italie, la plupart des enseignants notent au moins une langue régionale : le frioulan ou le napolitain. En Pologne, seuls trois enseignants citent l'anglais (2) ou l'allemand (1). On remarque ici que certains enseignants sont concernés par le bilinguisme précoce (Hamers & Blanc, 1983) lequel, en fonction de comment il est développé, peut jouer le rôle dans la perception positive ou négative du plurilinguisme (Hélot & Young, 2006 ; Hélot, 2007 ; Hélot, 2014).

Deuxièmement, durant leur enfance (Q14B), plus d'un tiers des enseignants des trois pays ont noté avoir appris ou acquis certaines langues. Ainsi, plusieurs enseignants français ont déclaré l'appropriation de l'anglais et de l'allemand à l'école ou via les échanges scolaires. Une personne a mentionné la langue arabe et une autre l'italien, acquises dans le cadre familial. En Italie, pareillement, les enseignants ont noté l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand dans le contexte scolaire. Concernant l'acquisition de la langue, une personne a marqué l'acquisition du frioulan et une autre de l'allemand. En Pologne, la moitié des enseignants a déclaré avoir commencé à apprendre le russe à l'école primaire²⁵⁴. Il est évident que l'apprentissage des langues étrangères n'avait pas encore sa place bien définie à l'école, à l'époque où les enseignants étaient enfants. Mais, on note aussi que les langues considérées comme langues de l'immigration étaient acquises en dehors des murs de l'école, puisque « ce capital multilingue » était « négligé ou comme ignoré par l'institution éducative » (Coste, 1991 : 170).

Troisièmement, l'apprentissage des langues par les enseignants durant leur adolescence (Q14C) concerne presque la totalité des enseignants dans les trois pays. Chez les enseignants français, il s'agit de l'apprentissage scolaire de l'anglais, de l'allemand ou de l'espagnol. Peu d'enseignants ont noté l'italien, le latin et le grec. Deux enseignantes mentionnent aussi les échanges scolaires, qui ont donné l'occasion à découvrir des langues plus rares comme le tchèque. En Italie, les enseignants déclarent avoir appris l'anglais, l'allemand ou le français à l'école, une personne mentionne également le latin et le grec. De plus, quatre enseignants notent l'acquisition de l'anglais, du français, de l'espagnol ou encore de l'allemand en contexte naturel. La grande majorité des enseignants polonais déclarent avoir appris soit l'anglais et le russe, soit l'allemand et le russe dans les écoles secondaires. Sept enseignants mentionnent

²⁵⁴ Pour rappel l'école primaire en Pologne comprenait 8 classes, jusqu'à l'âge de 15 ans, jusqu'à la réforme en 1997, et c'est de nouveau le cas depuis 2018, par suite de la suppression des collèges. Ainsi, quatre enseignantes polonaises déclarent avoir débuté l'apprentissage de l'anglais. Deux d'entre elles n'ont jamais appris le russe, car elles ont commencé leur scolarisation après l'année 1990, au moment où l'apprentissage obligatoire du russe a été remplacé par l'anglais. En effet, le choix d'enseignement de l'anglais à la place du russe relève d'une politique linguistique et éducative, qui a marqué la fin du régime communiste en Pologne.

d'autres langues : l'anglais et l'allemand, ou encore le français ou le latin. Par conséquent, la majorité des enseignants dans les trois pays ont appris principalement des langues indo-européennes durant leur adolescence, mais très peu d'entre eux ont eu l'occasion de pratiquer ces langues en dehors de l'école. D'ailleurs, quel que soit le pays, il s'agit plutôt de la langue hypercentrale – l'anglais ou les langues supercentrales apprises dans le cadre scolaire et portant un certain statut dans ces pays (Bourdieu, 1977 ; Calvet, 1999a ; cf. chapitre 5.1). Cette tendance générale notée dans les trois pays pourrait être mise en lien avec les politiques linguistiques et éducatives qui optent pour le développement du bilinguisme dit scolaire, tardif, dans des conditions exolingues (Hamers & Blanc, 1983 ; Hélot, 2007 ; 2016).

Quatrièmement, durant les études universitaires (Q14D), la grande majorité des enseignants des trois terrains ont pu continuer l'apprentissage des langues déjà mentionnées. Quelques enseignants français notent d'autres langues : le portugais, le grec ancien, le latin et le sanskrit ; le turc, le japonais et deux enseignants parlent des voyages en Angleterre et en Allemagne où ils s'approprient la langue de manière informelle. Alors qu'en Italie, les enseignants citent toujours différentes langues les plus répandues en Europe et seuls quatre enquêtés parlent de l'appropriation de manière informelle. En Pologne, la grande majorité des enseignants continuaient à apprendre l'anglais, seulement quatre personnes ont choisi le russe, les autres préféraient le français ou l'allemand. Une jeune enseignante de polonais a pu apprendre plusieurs langues et les pratiquer de manière informelle lors de l'échange Erasmus. Finalement, les enquêtés français et polonais ont noté plus de langues différentes apprises pendant les études et acquises lors des échanges internationaux. Tandis que les enseignants italiens continuaient l'apprentissage des langues apprises auparavant.

Enfin, en ce qui concerne les langues apprises par les enseignants durant la vie adulte (Q14E), la plus grande différence concerne l'Italie où plus de trois quarts des enseignants déclarent avoir appris une langue étrangère (14/17), contrairement à la France et à la Pologne (environ 50 % de réponses affirmatives). Les enseignants français déclarent avoir pratiqué l'anglais dans des situations informelles. D'aucuns mentionnent aussi d'autres langues comme : le créole réunionnais, le berbère, le wolof, l'arabe, l'espagnol, l'italien, le polonais. En Italie, de nombreux enseignants déclarent avoir continué à apprendre l'anglais, mais aussi l'allemand ou le français et de les pratiquer dans des contextes informels. Les enseignants polonais ont pu pratiquer l'anglais dans des situations informelles, notamment lors de leurs longs séjours dans les pays anglophones. Par ailleurs, certains notent avoir pratiqué une des langues suivantes : l'italien, l'espagnol, l'esperanto ou le russe. Ainsi, les langues citées par les enseignants français sont plus exotiques, du fait de leurs voyages plus lointains et de leurs expériences dans les pays

en dehors de l'Europe. Cependant, il est aussi important de remarquer l'écart entre l'apprentissage des langues pendant les études et dans la vie adulte. En effet, en Pologne et en France, très peu d'enseignants déclarent apprendre des langues après les études, alors que les enseignants italiens continuent à s'approprier des langues de leur propre gré. Cet aspect pourrait être mis en lien avec une vision plus ouverte de l'Italie du plurilinguisme (Chini, 2004 ; Vedovelli, 2014 ; Fusco, 2017 ; cf. chapitre 4.3 ; chapitre 5.1).

7.2.2.2. Les langues parlées par les enseignants

Les enseignants, dans les trois pays, ont mentionné au moins une langue étrangère qu'ils continuent à parler aujourd'hui dans des situations de la vie quotidienne ou professionnelle²⁵⁵ (Q13). La majorité a déclaré parler anglais, mais beaucoup ont aussi noté une deuxième langue étrangère : en France, les enseignants notent l'allemand ou l'espagnol, en Italie : l'allemand, l'espagnol ou le frioulan ; et en Pologne : le russe ou l'allemand. Quelques enseignants déclarent parler trois ou plus de langues et cela a lieu lorsqu'ils viennent des familles bilingues²⁵⁶. En Italie, plusieurs enseignants pratiquent la langue régionale (frioulan ou napolitain) qui s'ajoute aux autres langues parlées. En Pologne, trois enseignantes ont déclaré parler plusieurs langues étrangères en plus du polonais. De ce fait, nous constatons que certains enseignants ont une expérience quotidienne et personnelle du plurilinguisme ; en Italie, ils sont particulièrement nombreux (France : 3/16 ; Italie : 8/17 ; Pologne : 3/20), ce qui peut être dû au bilinguisme régional (cf. chapitre 6.1) en Frioul-Vénétie julienne. Car effectivement, parmi les langues pratiquées en milieu familial, y compris les langues régionales (Q15) également huit enseignants citent plusieurs langues dont six qui déclarent parler le frioulan, et d'autres : le napolitain ou le dialecte vénitien. Aussi en France, les enseignants notent le libanais²⁵⁷, le brésilien, le créole, le français, le néerlandais, le breton, le flamand, l'anglais, le portugais, l'allemand, le picard, le breton, l'arabe. Ainsi, le bilinguisme familial, notamment celui des langues régionales ou autres, est bien reconnu par les enseignants français. En Pologne, seulement trois enseignantes déclarent parler une autre langue en famille, il s'agit du russe, de l'anglais ou de l'allemand. Aucune langue régionale n'a été mentionnée dans les questionnaires

²⁵⁵ Dans cette question nous avons précisé qu'il ne s'agit pas d'une maîtrise parfaite, mais d'un usage pour communiquer.

²⁵⁶ Comme les deux enseignants français : FR.04_FRA.LAT (parle au total 8 langues) et FR.15_PHY.CHI (parle 4 langues).

²⁵⁷ L'enquêtée [FR.01_FL2] voulait probablement parler de la variété du français parlé au Liban.

polonais²⁵⁸. Ce faible résultat concernant les pratiques bi-plurilingues en Pologne se réfère au contexte historique du pays où les langues régionales et minoritaires étaient éradiquées lors de la période communiste (cf. chapitre 4.4).

7.2.2.3. *La compréhension des langues*

Enfin, environ deux tiers des enseignants italiens et polonais et un peu moins de la moitié des enseignants français ont noté les langues qu'ils comprennent, mais qu'ils ne parlent pas (Q16). En France, trois enseignants citent : l'italien, l'espagnol et le portugais, le créole, l'anglais, l'allemand, et les langues moins répandues comme le tchèque, l'arabe, le wolof, le bambara, l'italien. En Italie, la majorité des enseignants mentionne la langue frioulane, ainsi que d'autres langues romanes : le français et l'espagnol. Une enseignante note la compréhension du russe avec difficultés. En Pologne, sept enseignants notent la compréhension de la langue russe, deux de la langue ukrainienne, deux enseignantes mentionnent la langue espagnole, une autre : le français, une : l'anglais et une autre encore : l'allemand. Parmi ces réponses, une seule enseignante parle de la compréhension d'autres langues slaves : le tchèque et le slovaque (cf. chapitre 8.3.4, analyse de l'entretien avec Renata).

Le panorama des connaissances des langues permet d'observer dans quelle mesure les enseignants sont conscients de leur bi-plurilinguisme et de leurs biographies langagières, ce qui peut jouer sur leurs pratiques vis-à-vis des LC1 des ENA (cf. chapitre 6, Perregaux, 2002 ; Molinié, 2006, entre autres). Les résultats montrent que peu d'enquêtés sont bilingues précoces, ce qui peut avoir de l'impact sur leur compréhension des problématiques des élèves plurilingues et celles concernant les apports positifs du bi/plurilinguisme. *A contrario*, les enseignants bi-plurilingues peuvent être plus ouverts et créatifs pour développer leurs pratiques didactiques auprès de ce type d'élèves (comme celles de FR.04_FRA.LAT). Par ailleurs, la majorité des enseignants dans les trois pays a appris des langues dans le cadre scolaire et cite principalement les langues européennes, très répandues.

De surcroît, en France, le plurilinguisme relève de la diversité des langues présentes au sein de la société, mais pour la plupart des enseignants, il s'agit d'un apprentissage scolaire ou langues apprises lors de voyages. Cependant, même si le plurilinguisme en France est lié aux expériences internationales, la pratique des langues au quotidien n'est pas si effective. Ceci

²⁵⁸ Néanmoins, pendant l'entretien (non-analysé), l'enseignante PL.06_HIS.EC a avoué comprendre et parler la langue silésienne du Sud de la Pologne, durant son enfance. Le fait de ne pas noter certaines langues dans le questionnaire peut être dû au fait de manque de confiance, qui peut se gagner au fur et à mesure de l'entretien.

laisse supposer que le monolinguisme prôné par l'institution (Coste, 1991) est perceptible dans les réponses des enseignants.

En Italie, nombreux enseignants pratiquent deux langues depuis leur plus jeune âge, car ils viennent des régions bilingues. Leur plurilinguisme correspond donc à la diversité des langues présentes au sein de la nation. De ce fait, il sera intéressant d'analyser leur attitude envers le bi-plurilinguisme des ENA.

Enfin, en Pologne, la plupart des enseignants a appris la langue russe dans le cadre scolaire, ce qui leur permet, probablement, de mieux comprendre les difficultés des élèves ukrainiens. Mais, d'une manière générale, le plurilinguisme reste marginal chez les enseignants polonais et est toujours associé à des langues hypercentrales.

En définitive, les biographies langagières des enseignants pourront être mises en relation avec les pratiques déclarées dans les entretiens.

7.3. Les langues et les cultures des élèves selon les enseignants

Dans la quatrième partie du questionnaire intitulée « Les élèves nouvellement arrivés et leurs langues », les enseignants devaient répondre à six questions concernant : les langues parlées par les élèves dans différentes situations scolaires et extrascolaires (Q16 et Q17), ainsi que l'impact du bi-plurilinguisme sur leurs apprentissages (Q19). Le but étant de savoir si les enseignants se rendent compte du bi-plurilinguisme des ENA.

Consciente que les pratiques langagières ne sont pas les seules en jeu dans la réussite des élèves (OCDE, 2016a, 2018 ; cf. chapitre 2), nous avons aussi intégré dans le questionnaire d'autres facteurs importants sur les performances des élèves issus de l'immigration. Il s'agit des questions sur les conditions de vie de ces élèves (Q20) et sur leurs cultures scolaires (Q28 et Q30). Ainsi, nous analyserons dans quelle mesure les enseignants comprennent l'impact desdits facteurs dans le contexte d'enseignement-apprentissage.

7.3.1. Les langues des élèves selon les enseignants

7.3.1.1. Les langues parlées par les élèves

Les résultats montrent que tous les enseignants italiens et polonais ont donné des exemples de langues parlées par les ENA (Q17). Cela présuppose qu'ils connaissent bien leurs élèves auprès desquels ils interviennent. En revanche, en France, quatre enseignants ont déclaré ne pas savoir la/ les langue(s) parlée(s) par leurs élèves. Cependant, en analysant les détails des

questions, nous constatons que les réponses des enseignants italiens et polonais ne sont pas aussi précises que celles des enseignants français. Ces derniers citent des langues africaines comme le wolof, le kabyle, le peul, rarement connues par les Européens (voir le tableau ci-dessous). Il est donc probable que leurs formations linguistiques ou leurs connaissances de certains pays africains (cf. partie 7.2.1 de ce chapitre) apportent aux enseignants français une meilleure connaissance de la réalité linguistique des ENA. *A contrario*, en Italie, les enseignants donnent des appellations très générales ; ils mentionnent la langue « sénégalaise » ou encore « congolaise ». Ils font donc une caractérisation par nationalité et non pas par la langue parlée par leurs élèves. En Pologne, les enquêtés notent la langue ukrainienne, et certains citent aussi le russe, qui est une autre langue souvent maîtrisée par les élèves venus d'Ukraine. Enfin, les déclarations confirment une grande diversité des ENA en France (27 langues) et en Italie (21 langues) (cf. chapitre 2, PISA ; chapitre 3 Contexte), contrairement à la Pologne où moins de langues sont représentées dans les classes (6 langues). Elles correspondent également à nos observations sur les trois terrains. Le tableau ci-suit présente les réponses à Q17 quant à l'ensemble des langues parlées par les élèves dans les trois pays d'après les déclarations de leurs enseignants.

ID France	Réponse	ID Italie	Réponse	ID Pologne	Réponse
FR.01_FL2	pular, peul, soussou, russe, arménien, italien, anglais, serbe, soninké, gitan?, roumain, tigrigna, arabe, kabyle, français	IT.01_IL2	francese, senegalese, camerunense, inglese, pachto	PL.01_PL2	Angielski
FR.02_FL2	arabe, kabyle, bangala, ourdou, farsi, italien, serbe, turc, bulgare, russe	IT.02_IHG	rumeno, kosovaro, albanese	PL.02_POL	ukraiński, rosyjski
FR.03_FRA	arabe, anglais, russe, roumain, chinois	IT.03_IHG	tedesco, inglese, afgano, inglese, rumeno, inglese	PL.03_POL	ukraiński
FR.04_FRA.LA T	russe, arménien, wolof, kabyle, peul, roumain, italien, arabe(s)...	IT.04_IHG	arabo, francese, inglese	PL.04_POL	ukraiński
FR.05_FRA		IT.05_IHG	arabo, greco	PL.05_HIS.EC	ukraiński
FR.06_FRAR	Ils parlent essentiellement arabe ou roumain, et l'on peut généralement passer par l'anglais avec eux pour se faire comprendre.	IT.06_IHG	hurdu (e un po' l'inglese, poco l'arabo) uno dei due nai e cinese l'altra	PL.06_HIS.EC	ukraiński, angielski, estoński
FR.07_AFLS	soninké, wolof, arabe, russe, kabyle pachto, bengali, roumain, serbe, soussou..	IT.07_IHG	inglese, cinese	PL.07_GEO	ukraiński
FR.08_HIS.GE O		IT.08_IHG	serbo, portoghese, rumeno, "free" (ghana)	PL.08_ANG	ukraiński, rosyjski
FR.09_ESP	roumain, portugais, italien, arabe, russe	IT.09_ANG	arabo, serbo, albanese, romeno e inglese	PL.09_ANG	chiński, ukraiński
FR.10_ANG		IT.10_ANG	urdu	PL.10_ANG	ukraiński
FR.11_ALL	russe, arabe	IT.11_ANG	cinese	PL.11_ALL	ukraiński
FR.12_ART	arabe, bambara, wolof, russe, roumain, serbe, dans le passé : langues asiatiques, tamoul	IT.12_FRA	rumeno, cinese, arabo, serbo, dialetti centro africam spagnolo, portoghese, albanese	PL.12_ART	ukraiński, rosyjski
FR.13_DOC	arabe, roumain, russe	IT.13_ALL	la loro lingua madre spesso l'inglese, dopo un po' di tempo anche italiano	PL.13_CHI	ukrainski, rosyjski

FR.14_SPO	slave, roumain, russe	IT.14_ART	lingue medio orientali (colloquiamo in inglese)	PL.14_PHY	polski
FR.15_PHY.CHI	arabe, roumain, serbe, russe, langues africaines	IT.15_MUS	cinese, afgano, inglese (poco)	PL.15_BIO	ukraiński
FR.16_MAT		IT.16_MAT	rumeno, russo, albanese, inglese, portoghese, spagnolo, kosovaro, serbo, francese, ghanese	PL.16_BIO	rosyjski, ukraiński
		IT.17_BEP	arabo, armeno	PL.17_MAT	ukraiński, angielski
				PL.18_MAT	ukraiński, estoński
				PL.19_MAT	ukraiński, polski
				PL.20_MAT.I NFO	ukraiński, rosyjski, angielski, polski
Nombre total de langues notées (France)	27	Nombre total de langues notées (Italie)	21	Nombre total de langues notées (Pologne)	6

Tableau 20 : Les réponses à la question 17 sur les langues parlées par les élèves.

Les enquêtés devaient également dire s'ils savent la/ les langues parlée(s) par les parents ou les grands-parents de leurs élèves (Q18). Les résultats montrent que les enseignants en France en sont moins sûrs (11/16 de réponses négatives), contrairement aux enseignants italiens (6/17) et polonais (10/20). En outre, la plupart des enquêtés notent les mêmes langues que celles de la question précédente²⁵⁹. Certains enseignants soulignent que s'ils ont l'occasion de voir les parents d'élèves, ces derniers viennent avec leurs enfants ou leurs aînés qui traduisent pour eux (FR.12_ART²⁶⁰ et PL.07_GEO²⁶¹). En Pologne, une enseignante note que les parents ukrainiens parlent aussi le russe, et que cela aide dans les contacts pour leur expliquer les informations concernant l'école²⁶². En effet, en Pologne, plusieurs enseignants ont une

²⁵⁹ En France, l'assistante de FL2 note que les langues premières des parents peuvent être connues, mais les langues secondes moins puisque le contact avec les parents est assez rare : FR.07_AFL2 : Oui pour les langues premières/maternelles, mais pas forcément pour les langues secondes, dont le français dont on ne connaît pas forcément la maîtrise de celui-ci et son évaluation. On voit peu les parents et éducateurs. On connaît peu les pratiques linguistiques dans les foyers.

²⁶⁰ FR.12_ART : Les élèves viennent souvent avec les traducteurs ou sont eux-mêmes traducteurs pour leurs parents.

²⁶¹ PL.07_GEO: Rodzice przychodzą ze starszymi dziećmi, które tłumaczą

²⁶² PL.03_POL: Rosyjski: pomaga w kontaktach, żeby wytłumaczyć rodzicom informacje związane ze szkołą

connaissance plus ou moins bonne du russe, ce qui leur permet de communiquer avec les parents des élèves (cf. chapitre 4). Alors que ce contact peut être plus difficile pour les enseignants français et italiens, du fait que les langues de familles des élèves sont souvent plus éloignées et moins connues par les enseignants (cf. chapitre 3). Pour conclure, la connaissance des langues parlées en famille avance l'hypothèse que cela influe sur la communication et les relations entre les enseignants et les parents (Hélot, 2007).

7.3.1.2. Les représentations des enseignants sur les langues parlées par les élèves

La majorité des enquêtées dans les trois pays pensent que les langues parlées à la maison ont un impact sur les apprentissages des ENA en classe (Q19). Les enseignants italiens en sont les plus persuadés (16/17), suivis des enseignants français (12/16) et polonais (12/20). Mais, en Pologne, quelques enquêtés trouvent que les L1 n'ont pas d'impact (4/20) ou que cela dépend des langues (3/20).

A ce sujet, plus de la moitié des enseignants français (9/16) et polonais (12/20) déclarent que les élèves parlent leurs L1 en classe (Q21A). Cependant, en Italie, dix enquêtés déclarent que les élèves ne le font pas. Cela présuppose que les L1 des ENA sont peu sollicités par les enseignants italiens dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Cependant, quel que soit le pays, les réponses concernant la pratique des langues par les ENA pendant les voyages scolaires sont très partagées (Q21B). Seul un quart des enseignants dans ces pays pensent que cela peut arriver. Plus d'un tiers des enquêtés français (6/16) et italiens (7/17) pensent que c'est plutôt rare, mais beaucoup d'entre eux ne le savent pas. C'est aussi le cas en Pologne, où presque la moitié des enseignants l'ignorent, probablement, parce que les classes où on rencontre deux ou plus d'élèves ukrainiens ne sont pas nombreuses.

Environ la moitié des enseignants italiens (11/17) et polonais (10/20) pense que les élèves peuvent utiliser leurs L1 pendant les récréations (Q21C). Ces résultats révèlent que probablement dans ces deux pays, les enseignants surveillent les récréations pendant lesquelles ils observent les élèves. Cela n'est pas le cas pour les enseignants français, où six d'entre eux déclarent ne pas le savoir.

Les enseignants des trois pays sont nombreux à considérer que les élèves utilisent leurs langues à la maison (Q21D). Mais, en Pologne, sept d'entre eux ne le savent pas. Il est probable qu'ils ne connaissent que très peu les situations des élèves plurilingues, mais aussi, qu'ils s'imaginent peu ce qu'est le bilinguisme en famille. Ils connaissent probablement moins bien

les différentes situations plurilingues à cause du contexte assez monolingue de la Pologne (Lisek, 2011 ; cf. chapitre 4).

La question précédente peut être mise en relation avec la question 22 concernant l'utilisation des dictionnaires bilingues en classe par les ENA. Très peu d'enseignants ont donné la réponse affirmative (France : 1/16 ; Italie : 2/17 ; Pologne : 1/20). De plus, 8 enseignants français et 9 italiens considèrent que cela dépend des élèves et de leurs langues. Une enquêtée italienne fait un commentaire qu'il n'existe pas de dictionnaire pour toutes les langues représentées par les élèves. En Pologne, presque trois quarts des enseignants (14/20) ont déclaré que les élèves ne les utilisent pas. Il semblerait que les pratiques en faveur du maintien de la L1 des élèves ne soient pas mises en place. L'usage de dictionnaire qui est plutôt répandu en DDLE et que les enseignants eux-mêmes ont probablement été habitués à pratiquer, ne paraît pas être encouragé dans le contexte d'enseignement auprès des ENA. Cela pose question des connaissances des enseignants sur les transferts possibles entre les L1 et les L2 et sur leurs pratiques permettant le développement de la compétence plurilingue des élèves (Cummins, 2011 ; 2014 ; Beacco *et al.*, 2016, cf. chapitre, 5.2).

En somme, quel que soit le pays, les résultats sont similaires et montrent que globalement, les enseignants ont la bonne connaissance des réalités linguistiques des élèves. Or, ils ont peu de visibilité sur les situations en dehors de la salle de classe. Certains pensent d'ailleurs que le plurilinguisme peut impacter les apprentissages en classe, restent à savoir si leurs représentations sont plutôt positives, permettant agir pour le bilinguisme additif, ou plutôt négatives, allant vers le bilinguisme soustractif (Lambert, 1982 ; Hélot, 2007 ; cf. chapitre 5.1).

7.3.2. Les conditions de vie des élèves

Les enseignants ont aussi répondu à la question concernant les conditions de vie des élèves (Q20). En France, trois quarts d'entre eux (12/16) trouvent que les élèves vivent dans des conditions plutôt difficiles, d'autres pensent que cela peut dépendre des élèves. En Italie, presque la moitié des enquêtés (8/17) déclare que les conditions de leurs élèves sont difficiles et pour les huit autres enquêtés cela dépend. En Pologne, seuls deux enseignants déclarent que les conditions des élèves sont difficiles, presque un quart des enquêtés considère que ces conditions sont faciles et la moitié dit que cela peut dépendre des familles. Et en effet, en Pologne, il s'agit, comme nous l'avons rappelé à plusieurs reprises, plutôt de l'immigration économique des familles ukrainiennes, alors qu'en France et en Italie, on accueille plutôt des demandeurs d'asile, ayant des conditions de vie plus difficile. De ce fait, les résultats des

contextes micro semblent correspondre aux contextes macro présentés dans l'étude PISA (cf. chapitre 2.2). Cela montre également que les enseignants ont une perception assez réaliste sur les situations socio-économiques des élèves.

7.3.3. L'impact des cultures scolaires des élèves sur l'apprentissage

Les enseignants des trois pays sont d'accord sur le fait que la culture scolaire des ENA a un impact sur l'apprentissage des savoirs en classe (Q28) et sur l'adaptation de ces élèves au nouveau système (Q30). Cependant, les enseignants italiens et polonais sont nombreux à considérer que cet impact est plus important sur les apprentissages (Q28 : France : 9/16 ; Italie : 16/17 ; Pologne : 12/20).

Ces résultats peuvent être croisés avec la question (analysée auparavant) sur l'impact des L1 sur les apprentissages (Q19 : France : 12/16 ; Italie : 16/17 ; Pologne : 12/20). Les résultats des enseignants italiens et polonais sont exactement les mêmes, les enseignants français trouvent que les L1 influent plus que les cultures scolaires sur les apprentissages des ENA. L'hypothèse est que pour les enseignants français la question des L1 est plus problématique que celle des cultures, ce qui suggère qu'ils peuvent pencher plutôt vers le bilinguisme soustractif de ces élèves (cf. chapitre 5).

En outre, les enseignants français et italiens déclarent que la culture scolaire influence aussi l'adaptation des élèves au système scolaire (Q30 : France : 15/16 ; Italie : 14/16 ; Pologne : 10/20). Cela peut signifier que dans ces deux systèmes scolaires, l'inclusion des élèves est un sujet important. Les enseignants français sont d'ailleurs plus nombreux à considérer que les cultures des ENA jouent davantage sur l'adaptation que sur les apprentissages. Cela peut être le signe de leurs propres cultures éducatives profondément ancrées et de leur position dans la rencontre interculturelle avec les ENA (Cortier, 2005, 2009 ; cf. chapitre 6.2.4.5).

7.4. L'enseignement auprès des ENA

La dernière partie du questionnaire intitulée « Les ENA en classe » comprenait dix questions portant sur : les disciplines faciles ou difficiles pour ces élèves, le travail entre les élèves, l'évaluation, la prise en compte des langues-cultures de ces élèves, la pédagogie différenciée, les méthodes d'enseignement, ainsi que le travail en collaboration avec les collègues enseignants.

7.4.1. Les disciplines faciles pour les ENA selon les enseignants

La question 31 (Q31) demandait aux enseignants de relever les matières les plus faciles et les plus difficiles pour les ENA. La majorité des enseignants dans trois pays considère que les disciplines les plus faciles sont les arts plastiques, la musique et le sport (France : 9/16 ; Italie : 13/17 ; Pologne : 6/20). Certains citent également les mathématiques et la géographie (France : 5/16 ; Italie : 7/17 ; Pologne : 9 /20) ou encore les langues étrangères enseignées à l'école que les ENA commencent à apprendre souvent au même moment que les élèves ordinaires (France : 4/16 ; Italie : 2/16 ; Pologne : 1/20). De plus, quelques enseignants italiens notent que les matières les plus concrètes sont plus faciles par rapport celles les plus théoriques et abstraites. En Pologne, une enseignante catégorise les matières dans les trois groupes ; les plus faciles sont celles utilisant la langue universelle, corporelle ou numérique ; ensuite elle note la biologie et la géographie qui utilisent l'image explicative ; enfin, les matières littéraires comme le polonais et l'histoire, qui sont, selon elle, « un chemin de martyre pour les élèves étrangers » (PL.12_ART). A ce propos, une enseignante française ajoute que certaines disciplines peuvent être obscures à cause de leur enracinement culturel (FR.04_FRA.LAT).

Ainsi, il apparaît que plusieurs enseignants dans ces pays sont conscients de la difficulté des disciplines utilisant traditionnellement considérées comme utilisant plus la langue comme les lettres ou l'histoire. Certains remarquent que les disciplines ayant un vocabulaire spécialisé peuvent également poser problèmes aux ENA (par exemple en biologie). D'autres trouvent que les mathématiques sont aussi complexes, puisqu'il est nécessaire de comprendre les exercices à texte pour trouver une formule adéquate. En outre, ils remarquent que le langage spécialisé peut concerner soit leur propre matière, comme l'enseignante de sport (FR.14_EPS).

Les réponses ci-dessous permettent d'émerger la question sur la conscience linguistique des enseignants vis-à-vis de leurs disciplines (Hawkins, 1984 ; cf. chapitre 5.3). Sont-ils en mesure de relever les spécificités du langage des matières qu'ils enseignent ? Quelle est la place consacrée à l'étayage et l'explicitation de la langue de scolarisation (Vigner, 2001 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Cummins, 2011 ; Calò, 2015, cf. chapitre 4).

Enfin, les enseignants français sont un peu plus nombreux (5/16) que les enseignants italiens (2/17) et polonais (3/20) à dire que les disciplines préférées dépendent de chaque élève et de son passé scolaire, ce qui relève probablement de leur plus grande expérience auprès de ce public (cf. chapitre 3).

7.4.2. Les méthodes d'enseignement

Dans la question 29, les enseignants devaient faire le choix des méthodes d'enseignement qui, selon eux, ont une place légitime dans leur système éducatif. La première méthode (Q29A) que nous avons suggérée renvoie au style d'enseignement traditionnel, elle présente un élève passif, récepteur, effectuant un travail cognitif plutôt autonome et l'enseignant comme transmetteur des savoirs lesquels sont culturellement inscrits. Les résultats montrent que la moitié des enseignants polonais, dont la grande majorité d'entre eux enseigne les disciplines scientifiques, sont attirés par cette démarche. Les enseignants de lettres hésitent ou n'y adhère pas. Les enseignants italiens sont encore plus hésitants (7/17) et parmi eux, on retrouve principalement les enseignants de langues vivantes ou les enseignants plus jeunes (entre autres IT.16_MAT). Or, autant d'entre eux donnent une place importante à cette transmission de manière traditionnelle et surtout les enseignants de lettres, histoire et géographie (7/17). Les enquêtés français sont très partagés car la moitié d'entre eux opte pour la transmission des savoirs et parmi eux, on trouve les enseignants des disciplines scientifiques, les moins formés pour les questions des ENA. Enfin, si on regarde l'âge des répondants en Italie ou en Pologne, on peut penser que ces pratiques transmissives sont issues d'un habitus professionnel des enseignants (Bourdieu, 1977 ; Cortier, 2005), plus expérimentés.

La deuxième méthode concerne l'enseignement par l'interaction avec l'enseignant (Q29B). Ce dernier joue un rôle de guide dans l'apprentissage, il structure les savoirs du plus général au plus précis (cf. constructivisme ; Piaget, 1984). Ainsi, elle remporte une forte adhésion chez les enseignants polonais (15/20), suivie des enseignants français (11/16) et italiens (9/17). En Italie, les enseignants sont assez nombreux à hésiter sur celle-ci (7/17).

La troisième méthode est celle qui s'inspire du socioconstructivisme de Lev Vygotsky (1981). L'enseignant doit créer des situations d'apprentissage correspondant à celle que l'on retrouve dans la vie réelle. L'apprenant va devoir les expérimenter pour découvrir le fonctionnement des règles et des concepts (Q29C). L'enseignant peut aussi proposer aux élèves des problèmes à résoudre ou à débattre en groupe (Q29D). Il s'agit donc d'aider les apprenants à co-construire les savoirs. Les résultats montrent que tous les enseignants français et italiens sont adeptes de cette démarche. En Pologne, trois quarts des enseignants choisissent cette méthode, mais trois enseignants de disciplines scientifiques s'y opposent, et une enseignante d'histoire et éducation civique hésite.

Ainsi, en observant le tableau suivant, nous pouvons constater que les doxas pédagogiques des enseignants sont institutionnellement et culturellement situées, même si certains d'entre eux sont très fortement dans le dilemme et hésitent à se situer.

Q 29 ABCD Réponses positives	France /16	Italie /17	Pologne /20
Q29A Transmission des savoirs E à A	6	7	10
Q29B Interactions E A E	11	9	15
Q29 C&D Co-construction A à E	15	17	15

Tableau 21 : Les résultats de la question 29 (en gras, les résultats les plus élevés).

En France et en Italie, lesdites doxas didactiques sont les plus marquées, car les enseignants penchent davantage vers la co-construction des savoirs des apprenants, tout en hésitant sur d'autres méthodes. Les enseignants polonais cochent à l'égalité les trois d'entre elles. Cependant ceux qui enseignent les disciplines scientifiques sont plus nombreux à choisir la méthode transmissive et à hésiter sur les autres. Il est donc intéressant de vérifier leurs réponses quant aux questions proposant les exemples de certaines démarches.

7.4.3. Les exemples des méthodes d'enseignement (la pédagogie différenciée, le tutorat, les TIC)

Les méthodes préférées des enseignants ont pu être vérifiées à travers les exemples des pratiques concrètes. La question sur l'utilisation de la pédagogie différenciée et son efficacité (Q27) faisait l'écho à la démarche de transmission des savoirs dans laquelle l'élève doit travailler souvent en autonomie afin d'appliquer les savoirs appris. Les questions sur le tutorat, c'est-à-dire l'entre-aide des élèves ordinaires et ENA (Q23), ainsi que l'utilisation des TIC pour apprendre, échanger et mettre des savoirs en pratique (Q29E) permettent de vérifier si l'enseignant opte pour les interactions en classe et la co-construction des savoirs.

7.4.3.1. La pédagogie différenciée²⁶³

En France, tous les enseignants (16/16) déclarent faire la pédagogie différenciée en classe (Q27). En effet, les observations de certaines classes nous ont permis de constater que les enseignants français sont habitués à différencier les activités pour les ENA ou à simplifier les consignes. Ils adaptent les apprentissages par rapport aux élèves et cela suppose que leurs méthodes vont dans le sens de la co-construction des savoirs de tous les élèves.

Les enseignants italiens sont aussi très nombreux à diversifier les activités en fonction des besoins des élèves (15/17). Durant les observations, nous avons remarqué qu'ils préparent très souvent des activités écrites différentes pour les ENA afin que ces derniers puissent travailler en individuel. Ces documents sont recommandés par les formateurs et se trouvent sur les sites Internet dédiés à l'enseignement auprès des ENA en Italie (par exemple, par *Centro COME*, souvent cité par les enseignants, cf. chapitre 4). Ainsi, les élèves ne participent pas aux échanges avec le reste de la classe et l'enseignant puisque pendant ce temps-là, ils font d'autres activités, parfois complètement différentes du sujet abordé en cours²⁶⁴. Certains enseignants nous ont avoué qu'ils ne sont pas satisfaits du fait que les ENA ne parlent pas italien et n'interagissent pas en classe et *in fine*, ils hésitent sur l'efficacité de la pédagogie différenciée (Q27A : 13/17).

En Pologne aussi, les enseignants déclarent adapter les activités, ainsi que les contrôles, mais beaucoup d'entre eux précisent que cela est nécessaire surtout à l'arrivée d'un ENA (19/20). Lors des observations de classes, nous avons constaté que les élèves ukrainiens sont soumis aux mêmes exercices que les élèves autochtones. Il semblerait que les enseignants polonais commencent très vite à les traiter comme les élèves polonais ordinaires, compte tenu de l'intercompréhension entre les deux langues (Pamuła-Behrens & Hennel-Brzozowska, 2017).

7.4.3.2. Le tutorat entre les élèves

La question sur le tutorat entre les élèves (Q23) vérifie si les enseignants privilégient le travail en binôme ou en groupe visant la co-construction des savoirs. En France, presque la

²⁶³ La question (Q27) était différemment formulée selon la langue et le contexte dans lequel le questionnaire a été distribué. En effet, afin d'avoir la certitude que les enseignants de chaque pays comprennent la demande, nous avons posé la question de traduction de l'appellation « pédagogie différenciée » à nos collègues enseignants italiens et polonais. Ainsi, dans le questionnaire italien nous avons parlé de l'individualisation des pratiques auprès des différents types d'élèves. Dans le questionnaire polonais, il s'agissait d'individualiser les pratiques selon les besoins des élèves.

²⁶⁴ Nous l'avons aussi constaté pendant les observations des cours.

moitié des enseignants optent pour cette pratique (7/16) et quatre d'entre eux déclarent que cela dépend des situations. Ceux qui notent les réponses négatives sont les deux enseignants des matières scientifiques, mais aussi l'enseignante de sport, celle d'allemand et l'enseignant d'histoire-géographie (5/16). Les doxas concernant les interactions (Q29B) et la co-construction des savoirs (Q29C&D) ne sont pas complètement affirmées dans cet exemple. Les observations de certains cours semblent confirmer ces résultats.

En Italie, presque deux tiers des enseignants déclarent que tout dépend des élèves ou des situations (12/17) et parmi les répondants, on trouve : les enseignants de lettres, histoire et géographie, ainsi que les enseignants de langues vivantes. Seuls 5 enseignants donnent une réponse positive parmi lesquels les enseignants des matières artistiques et l'enseignante des mathématiques. Ainsi, les enseignants italiens ne choisissent pas toujours l'interaction et la co-construction des savoirs ce qui remet en question les réponses de Q29B et Q29C&D, où la majorité d'entre eux a coché ces deux méthodes. Les observations de classe montrent que les enseignants choisissent différentes approches pour enseigner. Les doxas enseignantes ne sont pas complètement figées, ce qui sera vérifié en analyse des entretiens.

En Pologne, une grande partie des enseignants a choisi la réponse négative (16/20). Cela semble correspondre à leur choix majoritaire de la méthode transmissive des savoirs. Les observations de certaines d'entre eux confirment ces résultats. Néanmoins, nous avons choisi d'analyser deux entretiens où les enseignants apportent des exemples plus approfondis sur le travail commun des élèves (PL.01_PL2 et PL.05_HIS.EC.ET).

Finalement, les résultats de cette question interrogent les pratiques s'appuyant sur la co-construction des savoirs entre les élèves et ceci surtout chez les enseignants français et italiens. Une des hypothèses laisse à penser qu'il s'agisse des pratiques pédagogiques s'appuyant sur les habitudes scolaires et professionnels des enseignants (Bourdieu, 1977 ; Cortier, 2005). Il apparaît qu'il existe bien les doxas didactiques fortes chez certains enseignants ; cette hypothèse pourra être vérifiée par l'analyse des entretiens.

7.4.3.3. Les NTICE²⁶⁵

Les outils issus des NTIC font désormais partie intégrante de l'enseignement en raison de leur poids dans la vie des nouvelles générations. Ils sont aussi un facteur de motivation pour l'apprentissage. En effet, les élèves sont invités à co-construire leurs savoirs par la recherche des informations en ligne ou par la préparation des activités à l'aide des ordinateurs ou des

²⁶⁵ Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

tablettes, Les résultats montrent que la majorité des enseignants ont recours aux NTICE (Q29E : France : 10/16 ; Italie : 9/17 ; Pologne : 14/20). Le bon score général peut aussi supposer la bonne préparation des enseignants, étant donné le nombre de formations continues en NTICE dans les trois pays. Les observations sur le terrain nous ont permis de constater que l'accès au matériel NTICE est égal dans les trois contextes ; cela comprenait les salles équipées de tableau blanc numérique, d'ordinateurs, de réseau Internet, etc. Cependant, quelques enseignants italiens et polonais donnent les réponses négatives ou hésitent ce qui peut être lié à leur âge ou leur discipline, plutôt artistique ou scientifique (cf. chapitre 6).

Le décalage concernant les réponses à la question sur la co-construction des savoirs (Q29C&D) est visible chez de nombreux enseignants quel que soit le pays. Ainsi, il semblerait qu'ils déclarent adhérer à certaines doxas, mais sont en difficulté pour les décliner dans la classe, à tel point qu'ils choisissent des méthodes davantage conformes pour eux. Seules trois enseignantes polonaises (PL.13_CHI, PL.16_BIO, PL.17_MAT) déclarent ne pas adhérer à la co-construction et, par conséquent, ni au tutorat, ni au TIC. Une d'entre elle explique davantage ses pratiques durant l'entretien (PL.16_BIO).

7.4.4. L'évaluation – question plutôt institutionnelle

L'évaluation des ENA est également une question primordiale dans la mesure où il s'agit d'une tâche institutionnelle obligatoire pour les enseignants dans les trois systèmes éducatifs concernés, néanmoins elle dépend des préconisations ministérielles concernant les ENA. Les enquêtés dans les trois pays devaient donc répondre si les ENA participent aux évaluations comme les autres élèves (Q24).

En France, les réponses sont très hétérogènes, presque la moitié des enseignants répond que cela dépend des situations rencontrées et du niveau de l'élève. Quatre enseignants disent évaluer les élèves (celui d'histoire-géographie, celui d'art et celui de sport). Cinq ne le font pas car ils veulent valoriser les ENA pour le moindre progrès. Certains privilégient l'évaluation formative (FR.04_FRA.LAT et FR.12_ART) pour que les élèves comprennent mieux les compétences qu'ils doivent travailler. Cela est important afin de ne pas les pénaliser, surtout en fin de parcours du collège (FR.01_FL2).

En Italie, les enseignants déclarent ne pas évaluer les ENA (14/17) car il n'y a pas d'obligation ministérielle de les noter. Le système d'inclusion de ces élèves est plus souple et plus long qu'en France ou en Pologne étant donné que les élèves sont considérés comme nouvellement arrivés en Italie pendant trois ans. Durant les observations, nous avons pu voir

que les ENA ne participaient pas aux évaluations de type sommative. Pendant ce temps-là, les enseignants leur proposaient d'autres activités, parfois sur un sujet différent par rapport aux élèves ordinaires. Lors de la période d'adaptation, les enseignants italiens choisissent l'évaluation formative des ENA.

A contrario, en Pologne, la majorité des enseignants (15/20) déclarent évaluer les ENA comme d'autres élèves. Cela est probablement dû au fait que l'évaluation est uniquement sommative sur les bulletins scolaires polonais ; ce qui signifie qu'il n'existe aucune explication formative décrivant les efforts de l'élève. Les enseignants polonais sont donc institutionnellement obligés de mettre des notes chiffrées sur les relevés de notes. Par ailleurs, dans l'établissement observé, les ENA ukrainiens essayaient de comprendre et de passer l'évaluation orale ou écrite en s'appuyant sur l'intercompréhension entre les langues parentes. Toutefois, certains enseignants polonais nous expliquaient qu'ils évaluaient les ENA seulement après deux premiers mois d'école (PL.13_CHI) tandis que d'autres déclaraient adapter et individualiser les questions en les expliquant à l'oral (PL.08_ANG ; PL.06_HIS.EC ; PL.15_BIO).

7.4.5. La concertation avec l'enseignant-référent des ENA

Ayant observé le travail des enseignants dans les trois systèmes scolaires, nous avons constaté que l'enseignant.e référent.e joue un rôle primordial dans l'inclusion et la scolarisation des ENA. Souvent, ils enseignent les L2 et connaissent les spécificités des élèves plurilingues, c'est pourquoi les autres enseignants peuvent leur poser des questions relatives à l'enseignement-apprentissage de la langue. Par ailleurs, ils ont le premier contact avec les familles de ces élèves et ainsi, connaissent leur situation sociale, mais aussi celle liée à leur scolarisation antérieure.

Nous avons demandé à tous les enseignants s'ils ont un référent pour les ENA (Q32) et, le cas échéant, s'ils ont des moments de concertation avec lui (Q33). Dans l'établissement français, trois quarts des enseignants ont donné la réponse affirmative. L'enseignante-référente est FR.01_FL2 (Mathilde). C'est elle qui a le contact avec le CASNAV et qui prend la connaissance des résultats des évaluations des ENA à leur arrivée en France. De plus, elle fait le lien avec les parents et les écoles où les ENA sont inscrits. Cependant, le rôle de l'enseignant-référent en France n'est pas institutionnellement reconnu (cf. chapitre 3), et c'est probablement pour cette raison que les nouveaux enseignants dans l'établissement ignorent sa présence (2/16). Par ailleurs, les moments de concertation avec l'enseignante-référente ont été jugés insuffisants

par la moitié des enquêtés dans l'établissement français. En effet, nos observations sur le terrain et les discussions avec les enseignants nous ont permis de comprendre à quel point ils ont besoin de savoir qui sont les ENA et comment les aider à s'approprier la langue L'enseignante de FL2 apparaît légitime aux yeux des collègues à partager ces expériences professionnelles et son savoir sur les ENA, mais le temps ne le leur permet pas toujours.

En Italie, la majorité des enseignants (15/17) ont répondu avoir un référent pour les ENA et de surcroît, pour douze d'entre eux, les moments de concertation paraissent suffisants. Seuls quatre enseignants ont déclaré qu'ils n'étaient pas assez fréquents. Leur enseignante-référente est IT.02_IHG. En dehors de ses cours ordinaires et des cours de IL2, elle s'occupe aussi des contacts avec les familles des ENA, de l'organisation des formations dans l'établissement et de la communication auprès des enseignants sur les questions concernant ces élèves. Contrairement à la France, son rôle est reconnu par la direction et ses collègues enseignants savent à qui se référer pour parler des ENA. Cependant, lors des observations, nous avons remarqué que, contrairement aux anciens enseignants de l'établissement, les nouveaux avaient peu d'informations sur les ENA et ne savaient pas forcément où trouver du matériel didactique pour l'IL2 que les enseignants se partageaient.

En Pologne, il n'y a pas de référent-e des ENA (12/20 réponses négatives). Lors des observations *in situ*, nous avons constaté que l'inclusion des ENA n'était pas primordiale et que certains enseignants principaux essayaient, tant bien que mal, de les prendre en charge. De ce fait, une personne référente permettrait probablement de mieux prendre en considération ces élèves.

7.5. La prise en compte des langues-cultures des élèves

La question 25 « *Avez-vous l'occasion de faire référence aux cultures d'origines de vos élèves plurilingues pour mieux les connaître/ comprendre ?* » (Q25) vérifiait si les enseignants essaient d'en savoir davantage sur les langues et cultures des ENA. Le taux de réponses affirmatives est similaire dans les trois pays, ce qui montre que plus de la moitié des enquêtés est soucieuse de connaître les origines de ces élèves. Mais, environ un tiers des enseignants français (5/16) et italiens (7/17) déclarent que cela dépend des situations. En Pologne, plus d'un tiers (7/20) dit ne pas se référer aux cultures des élèves pour mieux les connaître (voir le graphique suivant) :

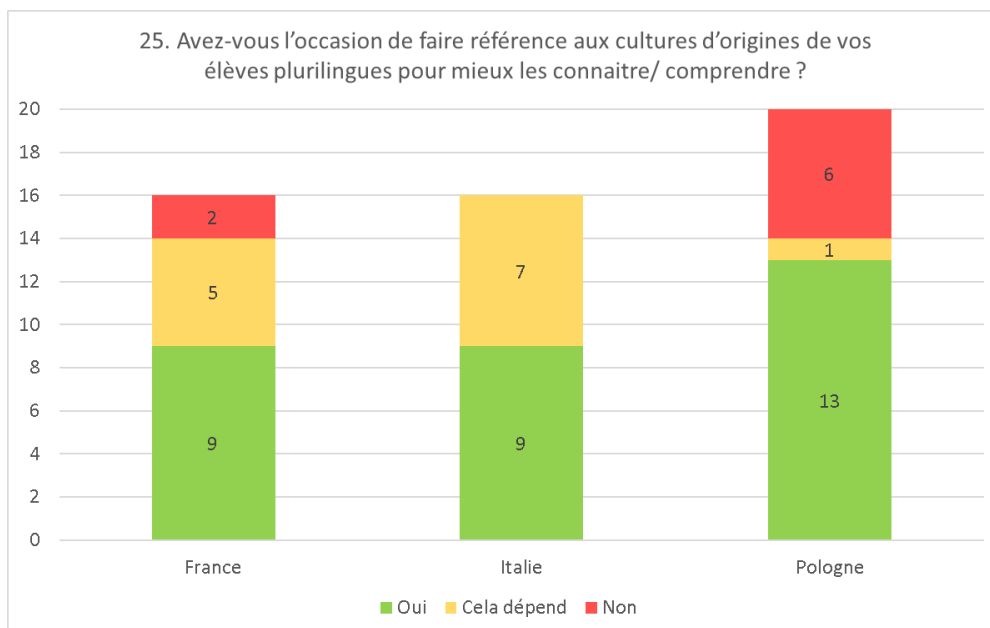


Figure 18 : Réponses à la Q 25 dans les trois établissements scolaires secondaires en France, en Italie et en Pologne.

La question 26 « Avez-vous l'occasion de faire référence aux cultures d'origines de vos élèves nouvellement arrivés pour leur enseigner certains sujets (par ex. des fêtes célébrées dans leurs pays/ des écrivains connus / le climat...) ? » (Q26) vérifiait si les enseignants prennent en compte les langues-cultures des élèves en situation d'apprentissage-enseignement notamment en cours disciplinaire. Les réponses affirmatives en France sont moins nombreuses (9/16) qu'en Italie (11/17) et en Pologne (13/20). Par ailleurs, sept enseignants français et sept polonais déclarent ne pas faire ce type de référence en cours. En Italie, six enseignants choisissent la réponse « cela dépend » (voir le graphique suivant).

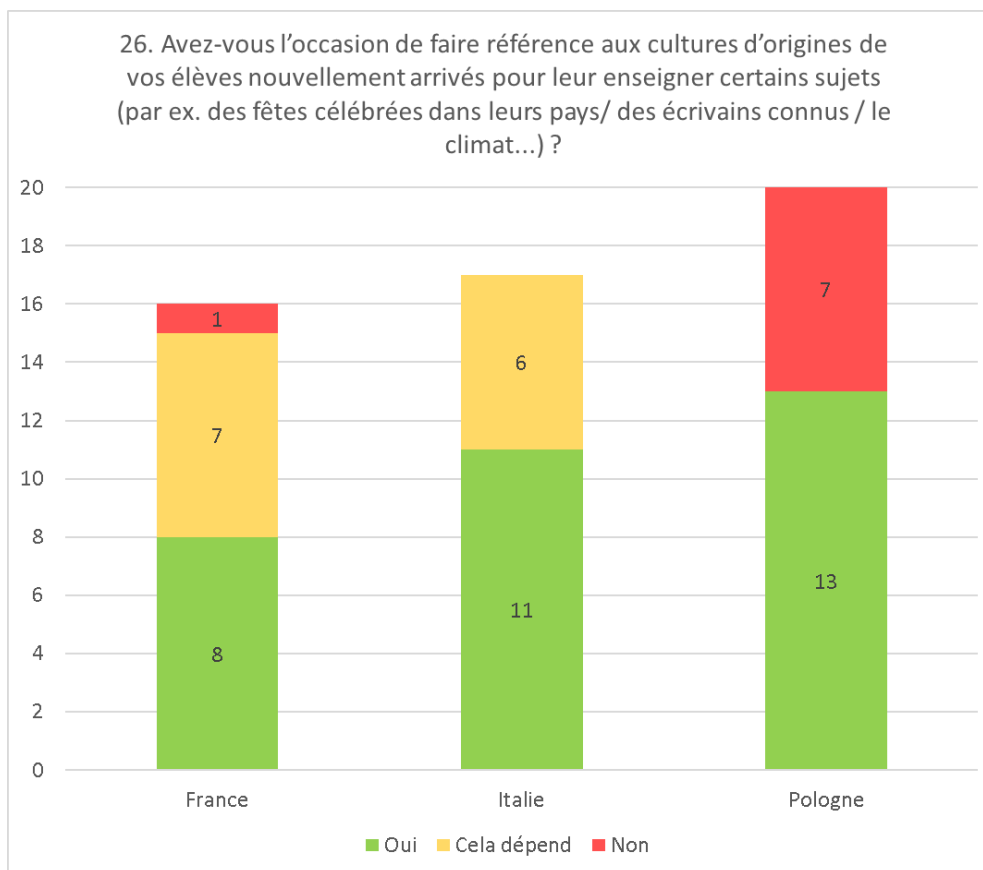


Figure 19 : Réponses à la Q 26 dans les trois établissements scolaires secondaires en France, en Italie et en Pologne.

Concernant les exemples à la Q25A et Q26A, les enquêtés répondaient de façon très aléatoire et peu précise à ces deux questions par exemple, en répondant à la question 26 : « idem 25 ». Certains propos sont donc très généraux, d'autres plus développés²⁶⁶. Dans les réponses analysées, certains enseignants se limitent à une simple liste des activités en classe, d'autres décrivent davantage leurs pratiques. Ainsi, d'une part, nous pouvons classer les réponses par thème, d'autre part, nous pouvons indiquer le contexte dans lequel les enseignants prennent en compte les LC1 des élèves, ainsi que la manière dont ils le font. Les exemples ci-dessous se réfèrent donc aux :

- Cultures pour connaître les élèves
- Cultures pour les apprentissages disciplinaires
- Langues pour connaître les élèves

²⁶⁶ Par ailleurs, les marqueurs verbaux utilisés sont très variés et il est probable qu'ils dépendent de la langue de l'enseignant. Par exemple, en polonais, on privilégie les formes non-verbales pour parler de certaines activités. En italien, les enseignants utilisent la première personne du singulier pour parler de leurs pratiques et la troisième personne du pluriel désignant les élèves et les rendant ainsi actifs dans le processus d'apprentissage. *A contrario*, l'utilisation de la première personne du pluriel peut montrer que les enseignants sont impliqués et qu'ils jouent un rôle actif dans l'enseignement.

- Langues pour les apprentissages disciplinaires

Le tableau ci-dessous montre les résultats des références quantifiés de la Q25A et Q26A :

Références	France / 16	Italie / 17	Pologne / 20
Cultures pour connaître	6	8	13
Cultures pour apprendre	11	14	6
Langues pour connaître	2	3	4
Langues pour apprendre	2	2	4

Tableau 22 : Les résultats des références aux langues-cultures (Q25A et Q26A) (en gras, les résultats qui représentent une majorité dans le pays).

Le premier constat indique qu'en Pologne, les références aux cultures des élèves dans le but de mieux les connaître sont les plus nombreuses. Les enseignants français et italiens se réfèrent aux cultures dans l'objectif des apprentissages scolaires. Les références aux L1 des élèves sont peu nombreuses dans les trois pays, c'est pourquoi nous les analyserons ensemble.

Dans les parties qui suivent, nous analyserons uniquement des exemples des enseignants qui n'ont pas été interviewés.

7.5.1. Les cultures des élèves pour mieux les connaître

Certains enseignants tentent de connaître les élèves en leur demandant des informations sur leurs familles et leurs origines. Six enseignants français déclarent poser des questions directes à ce sujet et parmi eux, trois enseignantes en UPE2A. En effet, dans la mesure où celles-ci passent plus de temps avec les ENA, elles ont davantage d'occasions de mieux les connaître. Par ailleurs, comme nous avons pu l'observer en classe d'UPE2A en France, souvent les enseignants de FL2 essaient de comprendre les difficultés liées à l'adaptation au système scolaire français. Lesdites difficultés peuvent dépendre des cultures scolaires des ENA :

Q.25A FR.02_FL2 : [...] Autre exemple : le système scolaire pour comprendre les difficultés d'organisation des élèves EANA, on peut lui demander comment se passe une journée d'école dans son pays (horaires, temps de trajet, enseignements...).

Une autre enseignante de français donne un exemple qui relève de son souci de l'intégration des ENA au sein de la classe. En valorisant les cultures des élèves, elle crée une

occasion pour une réflexion plus approfondie autour des convergences et divergences entre les différentes cultures et autour du vivre ensemble :

Q25A FR.06_FRAR : J'ai profité de l'arrivée d'une élève tunisienne en cours d'année dans un collège de campagne pour lui proposer de faire un exposé sur son pays d'origine. Dans un milieu où la tolérance n'est pas toujours prônée, cela lui a permis (après quelques mois d'adaptation), de parler à la classe en français (et donc de valoriser ses progrès depuis son arrivée) et de faire découvrir aux autres élèves une culture différente de la leur tout en mettant l'élève en valeur. Evidemment, ce travail s'est fait avec l'accord de l'élève et de telle sorte qu'elle ne se sente pas du tout stigmatisée. Tout s'est très bien passé et elle a été applaudie par toute la classe.

En Italie, huit enseignants déclarent se référer aux cultures des ENA pour mieux les connaître. Plusieurs exemples montrent qu'ils demandent d'abord les origines des élèves : seize occurrences du mot « pays » (it. *paese*, ou au pluriel : *paesi*), et huit occurrences du mot « origine » (it. *origine/i*). Mais, ils posent aussi des questions sur différents aspects culturels ou sur leurs vies et loisirs, et ceci, dès que l'occasion se présente :

Q25A IT.02_IHG : En parlant de leur pays de provenance, en reconstruisant les liens de parenté jusqu'aux grands-parents (...)²⁶⁷.

Q25A IT.07_IHG : Je demande des informations sur les cultures, religions, traditions, histoires des pays.²⁶⁸

Q25A IT.11_ANG : Je cherche des informations sur ce qu'ils font dans leur temps libre, quelles sont leurs habitudes, sport, plat... préférés²⁶⁹.

Q25A IT.14_ART : Je leur pose des questions sur les traditions, les us et les mœurs de leur connaissance²⁷⁰

Q25A IT.15_MUS : Souvent, je fais référence à des expériences vécues dans les pays de provenance et que j'ai eu l'occasion de visiter, ou je fais référence à des émissions télévisées (surtout les documentaires) que j'ai eu l'occasion de regarder²⁷¹

De ce fait, en Italie, les questions sur les origines sont une marque d'intérêt de la part des enseignants envers les ENA permettant ainsi de créer le premier contact entre eux. Par ailleurs, les occasions pour faire connaissance avec les élèves semblent être plutôt spontanées et initiées par les enseignants car, dans leurs exemples, les enquêtés écrivent à la première personne du

²⁶⁷ IT.02_IHG : Parlando del paese di provenienza, ricostruendo le parentele fino al nonno

²⁶⁸ IT.07_IHG: Chiedo informazioni sulle culture, religione, tradizioni, storie del paese di origine

²⁶⁹ IT.11_ANG: Cerco di informarmi su quello che fanno nel loro tempo libero, quali sono le loro abitudini, sport, cibi... preferiti

²⁷⁰ IT.14_ART: Gli pongo domande su tradizioni usi e costumi di loro conoscenza

²⁷¹ IT.15_MUS: Spesso faccio riferimento a esperienze vissute nei paesi di provenienza che ho avuto occasione di visitare, oppure faccio riferimento a trasmissioni televisive (specie documentari) che ho avuto occasione di vedere.

singulier « je demande » (it. *chiedo*), « je fais référence » (it. *faccio riferimento*). En outre, ces déclarations correspondent à nos observations *in situ*. Ainsi, ce sont les enseignants italiens, qui mènent les interactions en classe. Les élèves ordinaires posent aussi des questions, mais les activités d'intégration telles que les jeux en binôme ou en groupe sont rarement proposées (une seule enseignante les a évoqués dans son questionnaire : IT.08_IHG)²⁷².

En Pologne, les exemples, qui montrent l'intérêt des enseignants pour les cultures des élèves, sont plus nombreux (13/20). La connaissance avec les élèves se fait souvent en cours de « vie de classe » (une heure hebdomadaire), mené par les professeurs principaux. C'est un moment qui permet de traiter des affaires en cours (absences, comportements et difficultés des élèves), mais aussi, de créer des discussions sur les sujets de la vie sociale ou personnelle des élèves. Lors de ce temps, les enseignants polonais demandent aux élèves de se présenter ou de préparer un exposé concernant leurs pays ou leurs cultures (PL.07_GEO, PL.16_BIO). L'ensemble des exemples polonais indiquent que les praticiens utilisent chaque occasion culturelle pour mieux connaître les cultures des ENA :

*Q26A PL.02_POL : les fêtes orthodoxes*²⁷³

*Q26A PL.03_POL : Nous avons parlé de différentes manières de passer les fêtes, de leurs pays par ex. de beaux endroits*²⁷⁴

*Q26A PL.20_MAT.INFO : A l'occasion des fêtes en Pologne, nous avons discuté comment ils célèbrent les fêtes chez eux*²⁷⁵

Certains enseignants (PL.04_POL, PL.08_ANG, PL.09_ANG) notent aussi des occasions spéciales comme des projets et des journées entièrement consacrées à la présentation d'une culture donnée²⁷⁶. Il s'agit de présentations orales, préparées en amont par les ENA, et ensuite exposées auprès des camarades de classe. Cette activité demande non seulement du courage de leur part, mais aussi un effort supplémentaire qui consiste à effectuer des recherches et à approfondir les connaissances sur certains aspects de leurs cultures d'origine :

*Q26A PL.08_ANG : La journée ukrainienne préparée par deux élèves ukrainiennes, (...). Les deux élèves présentaient leur alphabet, les fêtes, la culture, la nourriture, etc.*²⁷⁷

²⁷² IT.08_IHG: Propongo giochi di ruolo, giochi di gruppo e attività manuali

²⁷³ PL.02_POL: święta prawosławne

²⁷⁴ PL.03_POL: Mówiliśmy o różnych sposobach spędzania świąt, o swoim kraju np. pięknych miejscach

²⁷⁵ PL.20_MAT.INFO: Przy okazji Świąt w Polsce, omawialiśmy, jak wyglądają święta u nich

²⁷⁶ Lors des observations, nous avons été sollicitée par l'enseignante PL.04_POL pour faire une présentation sur la France auprès de ses classes de 6e (5e année de l'école élémentaire).

²⁷⁷ PL.08_ANG: Dzień ukraiński - zorganizowanie zajęć prowadzonych przez 2 uczennice Ukraińskie, [...] uczennice przedstawiały ich alfabet, święta, kulturę, jedzenie itp.

Notons que les enseignants polonais utilisent souvent la marque verbale du pluriel comme la 3^e personne : « les élèves préparent les exposés », « ils présentent leurs cultures », ce qui signifie que les élèves sont actifs dans les situations de classe. L'utilisation de la 1^{ère} personne du pluriel « nous » inclue les enseignants dans la co-construction des savoirs (PL.03_POL et PL.20_MAT.INFO).

En revanche, quelques enseignants préfèrent de simples questions-réponses sur les pays d'origine des élèves ou les raisons de leur mobilité (PL.01_PL2, PL.02_POL, PL07_GEO, PL.10_ANG et PL.11_ALL).

L'analyse desdits exemples montre que les enseignants s'intéressent aux cultures des ENA pour mieux les connaître, mais que leurs pratiques se limitent très souvent aux simples questions-réponses. Cela est particulièrement visible en Italie. En Pologne, quelques enseignants tentent de mettre en place des projets pour présenter les cultures des ENA dont le but est de mieux les intégrer dans les classes. Pourtant, les thèmes mentionnés par les enseignants (cuisine, traditions, etc.), rappellent ce que Barbara Abdallah Pretceille (1999) nomme la « pédagogie couscous ». Cette critique souligne que la présentation des aspects culturels ne permet pas une véritable réflexion autour des questions du vivre ensemble et le travail sur la compétence interculturelle des élèves (Byram & Zarate, 1996). L'analyse des entretiens permettra de voir si les enseignants perçoivent l'intérêt pour connaître les élèves comme le premier pas dans la construction d'une compétence interculturelle.

7.5.2. Les cultures des élèves pour les apprentissages disciplinaires

En France, onze enseignants se réfèrent aux cultures des élèves dans le cadre des apprentissages en cours. Cela est récurrent en cours de FL2 où les enseignants (FR.01_FL2, FR.02_FL2 et FR.07_AFLS) évoquent différents aspects tels que la littérature, la musique, les traditions de leurs pays (comptines, légendes, fêtes). Lors des observations de classe de FL2, nous avons constaté que les références se font de manière naturelle, lors des conversations (FR.07_AFLS), ainsi, elles donnent l'occasion à travailler le vocabulaire ou la grammaire.

Par ailleurs, les enseignants de lettres citent le travail sur la langue (FR.04_FRA.LAT), mais aussi sur la littérature (FR.03_FRA et FR.06_FRAR), qui permet de faire des références aux expériences des ENA tout en nouant le lien avec les programmes :

FR.06_FRAR : [...] Dans l'ensemble, j'essaie de m'intéresser à la culture des élèves, de mieux la connaître et de m'y intéresser. Ils peuvent aussi la mettre en valeur par exemple quand

nous travaillons sur le conte, ils peuvent alors proposer des histoires que les autres ne connaissent pas. Ceci dit, cela reste assez compliqué d'intégrer les différentes cultures aux programmes, notamment en 4ème...

Dans ce collège, nous avons observé plusieurs projets interdisciplinaires, préparés par des groupes de deux ou trois enseignants dans le cadre des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI)²⁷⁸. L'exemple du travail sur l'histoire de Malala évoqué par deux enseignantes (FR.05_FRA et FR.13_DOC) avait pour objectif de discuter sur les conditions de vie des femmes dans le monde. Il permettait également d'aborder les questions interculturelles dont parle l'enseignante FR.05_FRA :

Q26A FR.05_FRA : En EPI : confrontation des valeurs et ouverture sur le monde lors du travail autour de l'histoire de Malala)

De plus, ce projet visait les compétences linguistiques (l'écriture des articles de presse) à caractère actionnel (la diffusion des articles dans le journal de l'école).

Q26A FR.13_DOC : Travail sur la place des femmes dans différents pays/ différentes cultures, article pour le journal de l'école sur l'Histoire de Malala

Les enseignants d'autres disciplines donnent aussi quelques exemples de références aux cultures :

Q26A FR.08_HIS.GEO : Géographie : c'est plus concret, pratique, je suis à l'écoute s'ils ont des choses à dire, exposé des élèves sur les industries dans leurs pays ; Histoire : je m'appuie sur le bouquin Histoire de l'Afrique, on parle du tourisme en Ethiopie, des recherches en histoire de l'Afrique, etc.

C'est aussi le cas de l'enseignant de sciences physiques, qui est lui-même arabophone et qui note faire des références aux « découvertes scientifiques du temps arabo-musulman » (FR.15_PHY.CHI). Et enfin, l'enseignant d'arts plastiques (FR.12_ART) mentionne plusieurs possibilités de s'appuyer sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être artistiques des élèves dans sa discipline ; il les détaillera lors de l'entretien.

En Italie, les enseignants déclarent se référer aux savoirs des ENA à différentes occasions, et principalement en géographie (IT.02_IHG IT.05_IHG, IT.06_IHG, IT.07_IHG, IT.17_BEP), où les expériences de ces élèves peuvent permettre les comparaisons des pays et le partage enrichissant :

²⁷⁸ Les EPI ont été introduits dans les programmes en 2016, à la suite de la réforme des collèges.

Q26A IT.06_IHG : Dès que je peux, je demande s'ils veulent raconter quelque chose sur leur pays d'origine, je cherche à étudier au moins la géographie, je ne perds pas l'occasion pour créer les parallèles avec les autres pays d'origine En géographie (les climats, les environnements, les religions, les langues, les problèmes, l'économie...), comme je le disais, les pays d'origine variés sont une richesse de partage²⁷⁹

Par ailleurs, plusieurs enseignants de langues vivantes comparent les cultures des élèves avec la culture de la langue enseignée :

Q25 A IT.12_FRA : Les fêtes en Italie et dans leurs pays ; la nourriture et les traditions, les légendes et les histoires intéressantes pour parler des auteurs nés dans leurs pays²⁸⁰

Q26 A IT.13_ALL : Parfois on parle des sujets concernant la civilisation allemande, par ex. l'école, les habitudes culinaires, et eux, parfois, ils interviennent pour dire les différences par rapport à leurs pays²⁸¹.

De même, l'enseignante d'arts plastiques écrit de faire des références en lien avec les « éléments visuels artistiques » (IT.14_ART). Il semblerait que les occasions évoquées par les enseignants italiens soient nombreuses, mais, comme nous l'avons constaté durant les observations de classe, il s'agit toujours des interactions entre les enseignants et les apprenants, sans une valorisation dans le cadre des projets préparés en groupe.

En Pologne, seuls cinq enseignants évoquent les références aux cultures des élèves à l'occasion des apprentissages disciplinaires. Il s'agit notamment de l'enseignante de PL2, que nous avons observée, et qui fait des références aux cultures des ENA afin de travailler l'expression orale. Mais, c'est en cours d'histoire que les exemples de la prise en compte des savoirs « déjà-là » sont intéressants puisque les deux enseignantes citent une période compliquée dans les relations des Polonais et des Ukrainiens, c'est-à-dire le soulèvement de Chmielnicki, une révolte des Cosaques d'Ukraine contre le Grand Royaume de Pologne et Lituanie (1648-1654). Un autre exemple concerne le sujet de « petites patries » où les ENA sont particulièrement actifs :

Q26 A PL.06_HIS.EC : La leçon d'histoire concernant les petites patries en IV classe de l'école primaire – les élèves devaient indiquer le lieu géographique de ces endroits. Les élèves

²⁷⁹ IT.06_IHG: Appena posso chiedo se vogliono raccontare qualcosa del loro paese d'origine, cerco di studiarlo almeno in geografia, non perdo occasione per creare parallelismi con gli altri paesi di origine. In geografia (climi, ambienti, religioni, lingue, problemi, economia...), come dicevo, i vari paesi di origine sono una risorsa per coinvolgere.

²⁸⁰ IT.12_FRA: Calendario scolastico, e festività in Italia e nei loro paesi; cibo e tradizioni; leggende e storie interessanti per parlare di autori noti nei loro paesi.

²⁸¹ IT.13_ALL: A volte si parla di un argomento di civiltà tedesca, ad esempio la scuola o le abitudini culinarie e loro a volte intervengono per dire le differenze rispetto al loro paese

*étrangers le faisaient volontiers. L'Histoire, par ex. le soulèvement de Chmielnicki vu par les Polonais et les Ukrainiens.*²⁸²

En géographie, l'enseignante note la leçon consacrée aux pays limitrophes. La région de Donieck, citée dans cet exemple, est celle touchée par le conflit russo-ukrainien dont certains élèves sont originaires. L'autre sujet peut concerner la découverte de différentes religions et la célébration de leurs fêtes :

*Q26 A PL.07_GEO : les voisins polonais : les Ukrainiens participent beaucoup, parlent de leurs régions (Donieck, etc.); Des fêtes, comment elles se passent dans différentes cultures, par ex. les orthodoxes parlent de l'orthodoxe, mais aussi comment on célèbre les fêtes dans d'autres pays, aux Pays-Bas, en Russie, les fêtes musulmanes, ce sont des informations de base.*²⁸³

Les enseignants polonais ne notent pas la façon dont les références aux cultures en cours sont didactisées. Seule l'enseignante d'arts plastiques détaille ses différentes méthodes de travail mais, elle souligne aussi que les élèves ne veulent pas toujours parler de leurs origines :

*26A PL.12_ART : Les cours d'arts plastiques donnent plusieurs opportunités de discussion et de prise de connaissance si ce n'est que par les méthodes de travail (projets, le travail en groupe, le travail individuel, les exposés). Les élèves ne sont pas volontaires à prendre part aux discussions se focalisant sur leur différente origine, surtout pendant les cours. A l'occasion d'organisation des concours plastiques « Noël dans les icônes », pendant les cours consacrés aux théâtres, aux subcultures des adolescents. D'habitude je fais référence aux savoirs et expériences des élèves étrangers dans le contexte d'une leçon. Bien évidemment il s'agit du savoir concernant la culture de la région dont ils viennent*²⁸⁴

Dans les commentaires au questionnaire, l'enseignante souligne le besoin des ENA de se sentir comme des élèves ordinaires²⁸⁵ :

Q26 A PL.12_ART : Au niveau du collègue, les adolescents étrangers, je pense surtout aux Ukrainiens, essaient de se fondre dans l'environnement scolaire et ne veulent pas être reconnus comme une nation différente. Souvent, les parents ne connaissent pas la

²⁸² PL.06_HIS.EC: Lektion historii dot. małej ojczyzny w kl. IV SP - uczniowie określali położenie geograficzne tych miejsc. Uczniowie cudzoziemscy chętnie to czynili Historia - np. pow. Chmielnickiego widziane oczami Polaków i Ukraińców.

²⁸³ PL.07_GEO: Lekcje o krajach sąsiadujących z Polska - Ukraińcy bardzo uczestniczą, opowiadają o swoich regionach, Donieck itp. Święta - jak wyglądają w różnych kulturach, prawosławni o prawosławiu, jak się bawią, ale też jak wyglądają święta w Holandii, w Rosji, jakie są święta muzułmanów, podstawowe informacje.

²⁸⁴ PL.12_ART: Zajęcia artystyczne dają wiele możliwości do takich rozmów i wzajemnego poznawania się chociażby ze względu na metody pracy (projekt, praca w grupach, praca indywidualna, prezentacja). Uczniowie nie są chętni do podejmowania rozmów wskazujących na ich odrębność narodową, zwłaszcza w czasie lekcji. Przy okazji organizowania konkursu plastycznego "Boże Narodzenie w ikonie", podczas zajęć poświęconych teatrowi, subkulturom młodzieżowym. Zazwyczaj odwołuję się do wiedzy i doświadczenia uczniów cudzoziemskich w kontekście danej lekcji. Wiedzy, oczywiście, dotyczącej kultury regionu, z którego pochodzą.

²⁸⁵ Lors d'un entretien avec cette enseignante, elle avoue qu'elle avait le même sentiment lorsqu'elle vivait aux Etats Unis.

*langue polonaise et il est difficile de les joindre dans les actions d'intégration. Mes incitations d'organiser à l'école une soirée ukrainienne ont été ignorées par les élèves ukrainiens. Il me semble que cela vient d'un sentiment de faible estime de soi et de l'aversion à agir, car cela pourrait montrer qu'ils sont Ukrainiens. Ils ne voient pas encore leur propre culture comme une valeur qui devrait être montrée aux Polonais. Ils ont honte de leur côté ukrainien et ils essaient de le cacher.*²⁸⁶

Il s'agit alors d'une situation assez délicate, dans laquelle cette enseignante reste prudente et modérée car elle remarque que ses élèves veulent se sentir comme des élèves ordinaires. Elle appréhende probablement l'ethnisation de ces élèves et comprend les aspects interculturels qui entrent en jeu dans la construction d'une identité plurielle.

Ainsi, les références aux cultures des élèves dans les apprentissages disciplinaires sont plus nombreuses en France et en Italie, alors qu'en Pologne, peu d'enseignants évoquent les occasions pour le faire. Il semblerait que les exemples français et polonais soient plus concrets, car certains d'entre eux notent précisément le niveau et les sujets issus des programmes. Par ailleurs, les enseignants français parlent des projets et quelques enseignants polonais des discussions en classe, ce qui correspond à des pratiques co-constructives où tous les élèves sont en interaction. Enfin, en se référant aux cultures des élèves dans les disciplines, les enseignants peuvent créer des situations propices aux transferts des savoirs et des savoir-faire des ENA. Nous y reviendrons lors des analyses des pratiques déclarées dans les entretiens des enseignants.

7.5.3. Les langues des élèves pour mieux les connaître et pour apprendre

Dans les questionnaires, très peu d'enseignants dans trois pays ont déclaré les références aux L1 des élèves, que ce soit dans le but de mieux les connaître ou dans celui lié au transfert des compétences métalinguistiques vers la L2. En France, c'est l'enseignante de lettres modernes et classiques (FR.04_FRA.LAT : Solen) qui témoigne de nombreuses pratiques permettant de comparer les langues des élèves. L'enseignant d'arts plastiques (FR.12_ART : Antoine) s'y appuie surtout dans le but de l'enseignement de sa discipline. Leurs pratiques ont été observées et ont été largement développées lors des entretiens.

En Italie, trois enseignants (IT.01_IL2, IT.02_IHG, IT.16_MAT) citent les exemples concernant les références aux langues que nous avons catégorisées dans la connaissance de

²⁸⁶ PL.12_ART: Na poziomie gimnazjum, młodzież cudzoziemską, mam na myśli przede wszystkim Ukraińców, stara wtopić się w środowisko szkolne i nie chce być rozpoznawana jako odrębna nacja. Często rodzice nie znają języka polskiego i trudno ich włączyć w działania integracyjne. Moje zachęty, by zorganizować w szkole wieczór ukraiński uczniowie ukraińscy zignorowali. Wydaje mi się, że wynika to z poczucia niższej wartości i niechęci do podejmowania działań, które mogłyby wskazać, że są Ukraińcami. Nie postrzegają jeszcze własnej kultury jako wartości, z którą warto zapoznać Polaków. Wstydzą się własnej ukraińskości i starają się ją ukrywać.

l'ENA. L'exemple peut être la préparation d'une affiche avec les alphabets de différentes langues des élèves peut illustrer ces propos (IT.02_IHG)²⁸⁷. Ce type d'affiches a d'ailleurs été exposé dans l'espace scolaire lorsque nous étions présente sur le terrain. Par ailleurs, deux enseignants italiens se réfèrent aux langues dans les situations d'enseignement-apprentissage (IT.04_IHG, IT.16_MAT) et cela surtout pour pouvoir communiquer avec les ENA. Leurs propos seront analysés par la suite.

En Pologne, quatre enseignants se réfèrent aux langues lors du premier contact avec les élèves (PL.01_PL2, PL.08_ANG, PL.09_ANG, PL.10_ANG). Une des enseignantes d'anglais était professeur principale d'une classe où l'intégration de deux élèves ukrainiennes se passait mal. Elle a donc proposé d'organiser une journée ukrainienne dans sa classe. Lors des observations d'un de ses cours, elle nous a expliqué qu'il s'agissait de rendre les élèves polonais davantage conscients et sensibles aux difficultés des élèves ukrainiennes, ce qu'elle évoque aussi dans le questionnaire :

Q25A PL.08_ANG : La journée ukrainienne préparée par deux élèves ukrainiennes, en ukrainien, afin que d'autres élèves dans la classe se rendent compte de la difficulté de comprendre une autre langue et de l'apprendre (...)²⁸⁸

Trois enseignantes de polonais expliquent aux élèves les similitudes et les différences entre le polonais et l'ukrainien (PL.01_PL2, PL.03_POL, PL.04_POL). Leurs exemples seront analysés dans le chapitre 8.3.

Le peu d'exemples concernant les références aux langues des élèves font supposer que les enseignantes éprouvent une difficulté à le faire. Les enseignants, qui se réfèrent aux langues, ont aussi été interviewés. L'analyse de leurs propos permettra de réfléchir au degré de conscience de leurs pratiques en classe.

Conclusion du chapitre 7

L'analyse des questionnaires proposés aux enseignants visait une meilleure contextualisation des pratiques didactiques auprès des ENA dans les établissements des trois pays choisis pour cette recherche.

²⁸⁷ IT.02_IHG : Parlando del paese di provenienza, ricostruendo le parentele fino al nonno facendo preparare un cartellone con i loro alfabeti.

²⁸⁸ PL.08_ANG: Dzień ukraiński - zorganizowanie zajęć prowadzonych przez 2 uczennice Ukraińskie, po ukraińsku, tak aby pozostali uczniowie w klasie zdali sobie sprawę jak ciężko jest rozumieć i uczyć się w innym języku; uczennice przedstawiały ich alfabet, święta, kulturę, jedzenie itp.

Tout d'abord, le nombre de questionnaires obtenues dans chaque pays montre que l'intérêt pour le sujet de notre étude était le plus élevé en Italie. Ensuite, l'analyse des caractéristiques des enseignants a permis de décrire leurs profils (partie 7.1) : ils sont tous bien qualifiés, mais la plupart d'entre eux n'a pas suivi les formations initiales concernant les ENA et leur bi-plurilinguisme. Or, la formation continue semble varier d'un pays à un autre (davantage en Italie, peu en France et en Pologne).

Les réponses sur les biographies langagières et culturelles des enseignants (partie 7.2), indique que certains d'entre eux ont pu vivre une expérience longue à l'étranger dans les pays lointains (les Français) ou anglosaxons (les Italiens et les Polonais). Ainsi, les langues apprises ou acquises par les enseignants sont plutôt indo-européennes, à part les enseignants français qui ont aussi appris d'autres langues lors des voyages en dehors de l'Europe. En Italie, presque la moitié des enseignants déclare vivre le plurilinguisme au quotidien grâce à la pratique des langues régionales. Ces constats seront intéressants à mettre en relation avec leurs pratiques didactiques et leurs représentations du plurilinguisme des ENA.

Ensuite, quels que soient les pays, les enseignants ont une bonne connaissance des langues parlées par les élèves, mais aussi de leurs conditions socio-économiques (partie 7.3). De plus, ils considèrent que les L1 peuvent avoir un impact sur les apprentissages (Cummins, 2011 ; 2014, cf. chapitre 5). Or ils sont peu nombreux à remarquer les situations dans lesquelles les élèves utilisent leurs langues. Enfin, selon la majorité d'entre eux les cultures scolaires des ENA jouent sur les apprentissages, sauf les enseignants français qui sont plus nombreux à considérer que les cultures des ENA jouent davantage sur leur adaptation dans le nouvel environnement (cf. Castellotti *et al.*, 2008).

Concernant l'enseignement (partie 7.4), les enquêtés sont conscients des disciplines, qui posent des difficultés aux ENA, c'est-à-dire celles qui utilisent plus la langue de scolarisation. Les méthodes d'enseignement qu'ils privilégient sont la transmission (en Pologne), les interactions et la co-construction des savoirs (en France et en Italie). Or, ces doxas didactiques ne sont pas toujours représentées dans les exemples (la pédagogie différenciée, le tutorat, l'utilisation de TIC). Ainsi, les enseignants français hésitent davantage sur leurs pratiques, alors que les enseignants italiens et polonais semblent faire les choix qui leur conviennent davantage. Lorsqu'il s'agit de l'évaluation, les enseignants suivent les recommandations institutionnelles, qui leur posent pourtant quelques difficultés. C'est notamment pour cette raison qu'ils sentent le besoin de discuter de leurs pratiques avec les collègues-référents et, plus les ENA sont nombreux, plus cette concertation leur paraît indispensable (en France et en Italie).

Enfin, la prise en compte des LC1 des élèves (partie 7.5) se fait dans deux principaux objectifs. La première relève plutôt d'un intérêt pour connaître leurs origines et les cultures. Le second est la prise en compte des savoirs linguistiques et culturels en lien avec les disciplines scolaires. Dans les trois pays, les pratiques se référant aux cultures des ENA sont plus nombreuses que celles liées aux langues. Les occasions de cette prise en compte sont soit spontanées (questions posées aux élèves), soit planifiées (présentations, exposés des ENA en classe).

Ainsi, quelques hypothèses émergent de l'analyse des questionnaires. Premièrement, les pratiques didactiques des enseignants sont plutôt individuelles et dépendent de chaque enseignant et de ses expériences personnelles et professionnelles (par exemple, de leurs biographies langagières) et ce, même si certaines tendances sont visibles dans tel ou tel contexte par exemple le poids de l'histoire linguistique ou éducative du pays. Nous n'avons pas relevé de pratiques significativement différentes selon les contextes, mais plutôt en fonction de l'expérience sociolangagière des enseignants.

Deuxièmement, il sera important de réfléchir à la place des formations sur différentes problématiques des ENA et notamment sur la prise en compte de leur plurilinguisme puisque les résultats du questionnaire ont montré que les formations initiales et continues à ce sujet sont encore rares. Toutefois, les réponses des enseignants ayant suivi quelques formations semblent être plus précises et montrent que ces professionnels sont mieux armés pour valoriser les compétences des ENA et ainsi agir sur l'*empowerment* des élèves (Hélot, 2007 ; Auger, 2010 ; Jaskula, 2018), même si beaucoup d'entre eux sont encore incertains de leurs propres tentatives didactiques.

Troisièmement, les résultats signalent plusieurs éléments propices, non seulement à l'inclusion des ENA à l'école, mais aussi à l'appropriation des savoirs scolaires (via les interactions et la co-construction des savoirs basées sur les connaissances préalables des élèves). Toutefois, il sera intéressant de vérifier si les enseignants essaient de didactiser les interactions spontanées en classe. Il s'agira de voir s'ils visent plutôt de simples savoirs sur les cultures des ENA ou des savoir-être interculturels, permettant un réel enrichissement à tous les élèves. Nous réfléchirons donc au degré de conscience des pratiques liées aux langues et cultures des élèves.

Une dernière question demeure cependant en suspens que seuls les entretiens qualitatifs permettent d'aborder : il s'agit de comprendre comment la dynamique de la rencontre avec la pluralité des langues-cultures de ces élèves remet en question les expériences des enseignants et leurs propres représentations sociolangagières. Ces analyses doivent finalement aider à

comprendre comment les biographies langagières, les représentations sociolangagières et les politiques éducatives peuvent être appréhendées conjointement dans ce qui se joue dans les pratiques didactiques de ces enseignants, qui à leur manière, découvrent, eux aussi, de nouvelles langues-cultures dans leur quotidien (chapitre 8). L'analyse complète des pratiques et expériences des enseignants vise une meilleure perception de leurs besoins de formation professionnalisante.

Par conséquent, dans le chapitre suivant, nous allons analyser les données issues des entretiens avec les enseignants de trois pays. Pour ce faire, nous choisissons six entretiens de chaque établissement. L'analyse des contenus soutenue par l'analyse du discours va nous permettre de mieux saisir les pratiques d'enseignement des disciplines et de la L2 en lien avec les langues-cultures des ENA.

Chapitre 8 : Analyse des entretiens

Dans ce chapitre nous étudierons les entretiens effectués auprès des six enseignants choisis sur chaque terrain de notre enquête : en France, en Italie et en Pologne (soit dix-huit entretiens au total). Pour ce faire, nous nous appuyerons sur l'analyse des contenus tout en indiquant des éléments issus de l'analyse du discours comme des hésitations, des répétitions ou des changements de ton (cf. chapitre 6).

Les résultats de cette étude nous permettront de réfléchir aux questions suivantes :

- Comment les enseignants construisent-ils/elles leurs pratiques en lien avec les langues-cultures premières (désormais LC1) des ENA²⁸⁹ ?
- Sur quels gestes professionnels s'appuient-ils/elles ?
- Quels sont les facteurs construisant les profils de ces professionnels ?

D'une part, il s'agit de présenter les pratiques pertinentes auprès des ENA. D'autre part, nous souhaitons examiner qui sont les enseignants prêts à mettre en place des pratiques en lien avec l'éducation plurilingue et interculturelle (cf. chapitre 5), mais aussi qui sont les enseignants sensibles aux aspects linguistiques de leur discipline, c'est-à-dire au travail sur la langue de scolarisation ou L2 en général. Autrement dit, nous voulons comprendre qui sont les enseignants les plus formés et préparés à enseigner aux ENA et quels sont les besoins récurrents d'autres enseignants.

L'analyse de chaque entretien s'effectue dans l'ordre suivant : nous commençons par la présentation de la biographie langagière et culturelle de l'enseignant, suivie de leurs formations et expériences professionnelles. Cela doit aider à mieux percevoir leurs différents profils et les facteurs jouant sur leurs pratiques auprès des ENA. Ensuite, nous poursuivons par une analyse des pratiques en fonction de :

- leur rapport avec la langue seconde (FL2, IL2 ou PL2) et leurs disciplines ;
- leur lien avec les langues premières (L1) des élèves ;

²⁸⁹ Pour rappel, nous appelons « ENA » : élève nouvellement arrivé dans un pays donné. Il s'agit d'un élève allophone ou partiellement allophone, bi ou plurilingue. Cet acronyme est commun pour tous les trois pays dans lesquels ces élèves sont appelés à leurs manières : EANA (élève allophone nouvellement arrivés en France) ; NAI élève « nuovo arrivato in Italia » en Italie ; élèves étrangers « uczniowie cudzoziemscy » en Pologne.

- leur lien avec les cultures premières (C1) des élèves ;
- les pratiques interculturelles.

Puis, nous faisons le point sur les principales caractéristiques de leurs pratiques, telles que les approches et les méthodes d'enseignement, ainsi que les gestes professionnels des enseignants (cf. Bucheton & Soulé, 2009 ; chapitre 6.2.4).

Par ailleurs, nous nous appuyons sur les données issues du questionnaire préalable avec les enseignants, lequel, rappelons-le, constituait le guide desdits entretiens. Certaines pratiques ont pu être analysées par le prisme des observations effectuées au sein des classes de quelques enseignants. Ces observations nous ont aidée à noter des remarques permettant de confirmer les propos déclarés en entretien. Enfin, nous précisons que les enseignants ont toutes et tous été anonymisés. Nous leur avons attribué de faux prénoms pour faciliter la lecture. Par ailleurs, tous les propos ne sont pas cités, cependant, comme ils apportent des renseignements complémentaires, nous les indiquons entre parenthèses avec leur numéro d'apparition dans la transcription de chaque entretien (par exemple : propos 34). Les transcriptions complètes se trouvent dans les annexes.

8.1. Les enseignants en France

Les entretiens choisis pour l'analyse ont été effectués dans un établissement situé à Rouen, à proximité du centre-ville rive gauche, dans un REP²⁹⁰. Il s'agit d'un milieu socio-économique mixte, puisque ce collège accueille des élèves dans des sections sport-étude et des ENA de tous horizons qui rejoignent entre autres des UPE2A²⁹¹ et UPE2A-NSA²⁹². Nous avons sélectionné six entretiens (cf. le tableau ci-suit) : 1) avec l'enseignante de FLS (FR.01_FL2) - Mathilde, 2) avec l'enseignant de lettres modernes (FR.03_FRA) - Xavier, 3) avec l'enseignante de lettres modernes et classiques (FR.04_FRA.LAT) - Solen, 4) avec l'enseignante d'espagnol (FR.09_ESP) - Cécile, 5) avec l'enseignant d'arts plastiques (FR.12_ART) - Antoine, et 6) avec l'enseignant de mathématiques (FR.16_MAT) - Guillaume. Le choix est basé sur la représentativité de différentes disciplines, sur l'intérêt des enseignants pour la prise en compte des LC1 des élèves dans leurs pratiques et enfin sur la qualité de l'enregistrement.

Enseignants France	Sexe	Discipline enseignée	Ancienneté d'enseignement	Ancienneté dans l'établissement	Ancienneté de travail avec les ENA
Mathilde FR.01_FL2	F	Français Langue Seconde (FLS)	11	9	11
Xavier FR.03_FRA	M	Lettres Modernes	14	5	5
Solen FR.04_FRA.LAT	F	Lettres Modernes, Langues anciennes	15	7	12
Cécile FR.09_ESP	F	Espagnol	19	12	10
Antoine FR.12_ART	M	Arts Plastiques	13	2	13
Guillaume FR.16_MAT	M	Mathématiques	13	10	10

Tableau 23 : Les enseignants français choisis pour l'analyse des entretiens.

²⁹⁰ REP : Réseau d'Education Prioritaire, autrefois nommé ZEP.

²⁹¹ Pour rappel, UPE2A signifie « Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants », dispositif mis en place par le circulaire ministérielle de 2012 remplaçant les précédentes classes d'accueil (CLA) et des classes d'initiation pour non francophones (CLIN) (Cf. chapitre 1).

²⁹² NSA désigne les élèves « non scolarisés antérieurement ».

Les enseignants choisis travaillent depuis plusieurs années dans le même établissement, excepté l'enseignant d'arts – Antoine, qui a précédemment travaillé dans la région parisienne. Ils ont entre 13 et 19 ans d'expérience professionnelle, cinq d'entre eux travaillent depuis plus de 5 ans au collège, et un seul depuis 2 ans. Ils déclarent avoir tous plus de 5 ans d'expérience auprès des ENA (cf. chapitre 6). Par ailleurs, nos analyses des pratiques s'appuient sur les observations des cours de quatre parmi ces six enseignants :

Enseignants France	Discipline enseignée	Observation participante	Participation observante
Mathilde FR.01_FL2	Français Langue Seconde (FLS)		50h
Xavier FR.03_FRA	Lettres Modernes		
Solen FR.04_FRA.LAT	Lettres modernes et classiques Théâtre	4h	
Cécile FR.09_ESP	Espagnol	2h	
Antoine FR.12_ART	Arts Plastiques	2h	3h
Guillaume FR.16_MAT	Mathématiques		

Tableau 24 : Le nombre d'heures d'observations dans les classes des enseignants français choisis pour l'analyse des entretiens.

En outre, il est important de remarquer que le temps de certains entretiens en France est assez long (jusqu'à 90 minutes), puisque nous avons beaucoup discuté des élèves que nous avons connus lors des observations de classe (cf. chapitre 6.2.3, annexe 15 : le temps des entretiens)²⁹³. Les transcriptions des entretiens avec les enseignants français se trouvent en annexe n°16 à n°21.

L'analyse des entretiens suit l'ordre annoncé au début du chapitre. Premièrement, il s'agit de présenter la biographie, la formation et les expériences langagières de chaque

²⁹³ En effet, nous avons passé plus de six mois dans le deuxième établissement où nous avons mené notre recherche. Nous avons donc pu nouer des relations professionnelles proches avec certains enseignants. En outre, nous connaissions bien certains élèves dont nous avons longuement discuté durant les entretiens.

enseignant ; deuxièmement, ses pratiques disciplinaires et celles liées aux LC1 des ENA et, troisièmement, ses approches didactiques, méthodes et gestes professionnels. Pour conclure, nous présentons les profils de ces enseignants.

8.1.1. Mathilde (FR.01_FL2) : une enseignante engagée²⁹⁴

8.1.1.1. Biographie, formations et expériences langagières

Mathilde, enseignante de FL2 depuis 11 ans, travaille depuis 9 ans dans l'établissement observé. Après avoir obtenu une licence de lettres modernes, elle est partie en Allemagne pour faire une maîtrise en littérature comparée franco-allemande. Elle a aussi suivi des cours d'allemand avec d'autres étudiants étrangers, ce qui lui a permis de réaliser son souhait d'enseigner à un public étranger (propos 12). Elle a prolongé son séjour en Allemagne et la deuxième année, elle a pu enseigner le FLE dans un collège et lycée allemands. A la suite de cette expérience, elle hésitait entre le CAPES d'allemand et de français, elle a finalement opté pour les lettres modernes dans l'idée d'enseigner sa langue aux étrangers venant en France :

18. FR.01_FL2 : [...] enseigner ma langue comme une langue étrangère/ voilà/ ça me plaisait beaucoup et puis après/ idéologiquement aussi/ ça convenait à mes convictions quoi/ sur l'accueil des migrants/ donc ça m'a vraiment beaucoup intéressé [...]

Il s'agit d'un choix lié non seulement à son intérêt pour la langue française, mais aussi à sa posture bienveillante envers les migrants. Alors, de retour en France, afin de valoriser son expérience professionnelle en Allemagne, elle prépare un diplôme universitaire de FLE (propos 18).

Concernant les langues, Mathilde déclare avoir commencé à apprendre l'anglais et l'allemand au collège et a continué au lycée et à l'université (Q14 C et D). Par ailleurs, son expérience en Allemagne l'a mise dans une situation d'appropriation de la langue allemande. Elle raconte que ce séjour fut rempli d'émotions, de souffrances, de frustrations, liées à la pratique de la langue dans un milieu naturel :

30.FR.01_FL2 : oui/ surtout l'expérience de vivre en ALLEMAGNE/ même si ça paraît assez PROCHE culturellement de la FRANCE/, mais le fait d'avoir été étrangère/ oui c'est sûr ça rapporte énormément/ et de savoir par exemple/ les premiers six mois que j'ai passé en Allemagne/ je me rappelle d'avoir Enormément SOUFFERT/ parce que j'avais 22 ans, mais j'avais des capacités langagières égales à celles de l'enfant de huit ans quoi/ parce que au niveau du vocabulaire/ je possédais peu de choses, mais peut-être moins encore

²⁹⁴ La transcription de l'entretien avec Mathilde se trouve en annexe 16.

qu'un enfant de 8 ans je ne sais pas (sourire gêné) et je n'arrivais pas à exprimer correctement ma pensée/ et ça par exemple ce sentiment de FRUSTRATION/ je l'ai vraiment ressenti (oui) donc voilà et puis le fait/ effectivement d'avoir un regard extérieur sur MA PROPRES LANGUES du coup de comparer l'allemand au français/ c'est des habitudes qu'on doit prendre après pour enseigner le FLE quoi

Elle évoque ici son manque de vocabulaire et son incapacité à « exprimer correctement [s]a pensée » qui provoquaient la sensation d'être une enfant. Or, elle explique également que cela l'a fait réfléchir sur sa propre langue – le français, qu'elle comparait avec l'allemand.

Plus tard, l'enseignante s'est mise à l'apprentissage du portugais du Brésil, et lors de son bénévolat en Afrique, elle s'est initiée à la langue ewe du Togo. Durant d'autres voyages, elle a commencé à apprendre le créole réunionnais, et les dialectes du Liban (Q16). Enfin, pendant sa préparation universitaire pour le CAPEFLE²⁹⁵, elle a suivi des cours d'initiation à la langue africaine, expérience qui l'a particulièrement marquée :

48.FR.01_FL2 : [...] il fallait se mettre dans la position du coup d'apprendre une langue COMPLETEMENT différente donc ça je pense que ça m'a AIDEE [...]

D'ailleurs, en parlant de ses formations initiales, Mathilde constate d'abord que « toute la théorie/ [...] permet de prendre le recul par rapport à sa pédagogie » (propos 48), même si dans l'ensemble, ses formations initiales ne lui ont pas apporté des connaissances pédagogiques pratiques. Elle déclare les avoir découvertes sur le terrain :

48.FR.01_FL2 : [...] /, mais en fait pédagogiquement/ des méthodes à mettre en place au quotidien/ de la gestion de groupe ou de la gestion de/ parce que j'aime bien travailler en ILOTS/ donc différents groupes en même temps/ ça non/ je l'ai vraiment découvert sur le/ sur le tas/ voilà/ et ma formation en lettres NON PLUS/ ne m'a pas aidée//

Concernant les formations continues, il est important pour elle qu'elles correspondent à ses besoins :

54.FR.01_FL2 : [...] les formations du CASNAV sont TRES enrichissantes/ en général le programme est VRAIMENT/ BIEN/ correspond bien à nos attentes déjà parce qu'on nous demande à la réunion du début d'année/ on nous demande quelle formation on voudrait avoir l'année suivante/ donc oui je me rappelle qu'il y a/ une formation qui m'a BEAUCOUP BEAUCOUP AIDEE c'était/ trois jours sur l'alphabétisation/ avec une SPECIALISTE de l'alphabétisation ADULTE/ c'était vraiment/ la PREMIERE fois en fait que/ j'ai assisté à une formation en alphabétisation/ ça c'est vrai que/ ça peut difficilement s'inventer quoi et voilà/ on avait des formations avec les universitaires par

²⁹⁵ Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement du FLE (Université de Rouen-Normandie).

exemple sur le plurilinguisme/ ou encore les formations qui m'ont marquée avec les ethnopsychologues ou les avocats sur le cadre juridique voilà

Mathilde cite les formations du CASNAV, celles sur l'alphabétisation, mais aussi celles sur le plurilinguisme auxquelles elle fait référence plus loin :

308.FR.01_FL2 : [...] je sais qu'il y a// il y a un DVD qu'on nous a conseillé lors de formation [oui]/ ça s'appelle 'comparons nos langues'

309.ENQ_MJ : oui/ comparons nos langues de Nathalie Auger [...]

310.FR.01_FL2 : c'est là où je me suis dit : ah bah tiens je le fais aussi' (sourire) [...]

Ensuite, elle parle de ses observations des ENA. Par exemple, elle remarque que le temps de progression des élèves pour atteindre le niveau communicatif du français comprend quelques mois or, le passage au niveau plus élaboré de la L2 est plus compliqué :

208. FR.01_FL2 : j'ai des élèves qui s'arrêtent là/ parce qu'il leur faudrait faire un ÉNORME effort pour passer la MARCHE supérieure/ et je remarque que beaucoup d'élèves [...] qui vont progresser BEAUCOUP les premiers mois et quand ils en sont là/ c'est-à-dire qu'ils arrivent à se faire COMPRENDRE par des copains dans la rue/ dans la cour/

Ce constat renvoie à la théorie des compétences BICS et CALP de Jim Cummins (1981, 2008, cf. chapitre 5), mais nous ne pouvons pas savoir si Mathilde en a entendu parler lors des formations.

Enfin, ses observations lui permettent de se rendre compte des besoins des ENA liés à l'acquisition de la L2. Mathilde explique ici la difficulté cognitive à comprendre les différences entre les systèmes d'écriture des langues :

46.FR.01_FL2 : ça évolue / [...] on a toujours des choses à apprendre parce qu'on reçoit toujours des langues NOUVELLES donc/ on imagine voilà/ comment aborder telle/ voilà cette notion-là/ par exemple j'ai des élèves syriens qui ne savent pas du tout LIRE l'alphabet latin/ donc ils n'ont jamais été confrontés même à L'ANGLAIS// et du coup je me rends compte qu'il y a des choses en grammaire qu'ils ont beaucoup de mal à comprendre comme l'accord du groupe nominal en français/ parce qu'ils sont habitués à lire de droite à gauche/ alors que nous en français/ bah/ on leur dit qu'il faut lire de gauche à droite/ pour les accords il faut quand même chercher le nom à droite et donc refaire/ faire le retour (rire) [...] je me suis rendu compte aussi/ on avait beaucoup d'élèves qui avaient été PEU scolarisés/ et donc il fallait que j'enrichisse mes pratiques de pédagogie de primaire/ de l'élémentaire et de la maternelle aussi/ parce que// les pédagogies du secondaire ça correspondait pas/ ça suffisait pas en fait/ voilà

De ce fait, elle apprend son métier notamment par ses propres expériences et, grâce à cela, elle cherche à trouver d'autres méthodes pour « enrichir » ses pratiques, comme celles issues des pédagogies de l'école primaire.

8.1.1.2. Pratiques du FLS : travailler sur l'oral, l'écrit et la lecture des textes littéraires

Pour enseigner le FLS, Mathilde met en place des pratiques visant différentes compétences linguistiques parmi lesquelles l'oral, l'écrit et la lecture des textes littéraires.

Concernant l'oral, l'enseignante sait que pendant les premiers mois dans le pays, les ENA acquièrent principalement le langage parlé dans leur environnement, même si à l'école, ils sont très vite confrontés au langage écrit (propos 36). C'est pourquoi ses pratiques se focalisent sur l'enrichissement du vocabulaire et de la compréhension orale :

32. FR.01_FL2 : [...] même si je leur demande aussi les petites productions ECRITES/ je vais/ voilà/ PAS SANCTIONNER L'ECRIT au début quoi/ on essaie voilà de PARLER/ d'avoir // beaucoup de/ enfin pas beaucoup/ mais de /d'enrichir le vocabulaire les premiers temps/ on travaille avec les images/ on a des supports visuels supports audio/ aussi je décide de faire pas mal de/ de compréhension ORALE/ pas seulement avec ma voix/ donc de VARIER voilà la télé/ Internet/ ce qu'on trouve sur Internet et puis les cd qu'on a dans les/ les méthodes de/ que j'utilise en CLASSE/ voilà/ les GESTES forcément/ et puis/ SOUVENT on peut avoir la CHANCE d'avoir un élève de la même/ LANGUE MATERNELLE donc qui peut TUTORER un peu le nouveau

Elle déclare utiliser différents outils authentiques comme les supports audios sur Internet et à la télévision²⁹⁶. Puis, pour se faire comprendre, elle s'appuie non seulement sur les images, mais aussi sur les gestes. En outre, en demandant les ENA qui parlent la même langue de traduire ses propos, elle montre son ouverture au plurilinguisme et sa volonté d'inclure les ENA dans sa classe.

Ensuite, pour aider les ENA à entrer dans l'écrit, elle choisit de passer par l'oral et les guider phrase par phrase :

172. FR.01_FL2 : [...] alors il faut que je leur DISE/ que je leur FASSE DIRE à l'oral « qu'est-ce que tu pourrais dire/ bah écris une carte postale/ » ça aussi c'est ce qu'on est en train de faire en ce moment [oui] donc « imagine que tu es à la montagne/ on a vu des paysages de montagnes en hiver/ qu'est-ce que tu fais comme activité ? » / « je fais du ski »/ « t'écris je fais du ski »/ [...]

²⁹⁶ Ayant observé sa classe au second semestre, nous avons pu noter plusieurs activités que l'enseignante proposait pour préparer les ENA au DELF scolaire. Il s'agissait par exemple des jeux de rôle ou des dialogues. Par ailleurs, les élèves avaient souvent des activités adaptées comme un texte écrit à lire ou des poèmes à apprendre par cœur. N'ayant pas eu le temps d'écouter tout le monde en cours, l'enseignante, l'assistante ou nous-mêmes enregistrions les élèves, puis l'enseignante réécoutait les enregistrements pour corriger la prononciation des élèves.

Ce travail de déblocage peut s'avérer long, par conséquent Mathilde va du plus simple au plus complexe. Ainsi, elle utilise les gestes de pilotage des apprentissages en demandant d'abord la rédaction des phrases à la première personne du singulier, puis, elle introduit la troisième personne du singulier :

168 : FR.01_FL2 : [...] on fait des choses toutes petites au début/ vraiment// ce qu'on appelle une production écrite au tout début/ bah c'est déjà de savoir répondre à des questions simples sur sa personnalité/ c'est DEJA la production écrite/ après/ on essaie// de ne plus être centré sur soi-même mais présenter quelqu'un d'autre [oui] un camarade // puis NOTRE star préférée/ donc là on commence à/ IMAGINER un peu les choses [...]

Par ailleurs, elle raconte que les ENA écrivent des textes sur l'actualité qu'ils vivent, c'est-à-dire les sorties ou les voyages scolaires²⁹⁷ :

168. [...] FR.01_FL2 : [...] le groupe 6h participe au projet journal du collège/ [ah oui] / donc ils sont journalistes donc ils écrivent des articles/ ça c'est très bien ça marche bien parce qu'ils font des interviews ça leur semble naturel de/ bah d'écrire un article/ XXX/ toutes les expériences qu'on fait les sorties/ des spectacles, on l'écrit ou bien pour l'afficher en classe ou bien pour le blog du collège [oui] voilà/ voilà ce qu'on fait en production écrite

Le fait de proposer d'afficher ou de publier leurs articles dans le blog ou dans le journal du collège est une pratique valorisante permettant l'*empowerment* des élèves (Hélot, 2007 ; Auger, 2010). Cet exemple indique également que Mathilde s'appuie sur la méthodologie actionnelle de l'enseignement de FLE/S (Puren 2015), car les tâches proposées mettent les ENA en interaction dans une situation réelle. C'est ainsi qu'elle tisse des liens avec les pratiques sociolinguistiques des élèves « on essaie de les lier/ bah que ce soit en contact avec une expérience FORTE de leur scolarisation voilà » (propos 170).

Néanmoins, l'enseignante exprime son insatisfaction concernant l'efficacité des activités écrites qu'elle propose (propos 126). Elle s'interroge également sur le grand décalage entre les progrès des ENA à l'écrit et à l'oral, compétences qui sont d'ailleurs évaluées aux épreuves du DELF (propos 208). Plus, loin, elle parle des activités adaptées en rapport avec la lecture des textes de la littérature française :

168. FR.01_FL2 : [...] j'essaie de leur faire lire aussi/ des textes ENGAGEANTS/ [...] on étudie le texte sur des poèmes on essaie d'écrire à la manière de// donc là c'était sur Georges Perec/ « Je me souviens de Perec »/ [...] on a étudié un poème de Boris Vian/ voilà on a essayé d'écrire une strophe/ à la manière de Boris Vian/ [...]

²⁹⁷ Cf. Les activités proposées pour préparer le voyage à Paris se trouvent en annexe n°37.

Par la répétition du verbe « essayer », Mathilde témoigne de la modestie quant à ses tentatives didactiques. Elle se préoccupe entre autres du fonctionnement de ses textes :

272.FR.01_FL2 : [...] ils ont du mal pourtant je suis une grande lectrice j'aime beaucoup la littérature

273.ENQ_MJ : oui oui/, mais eux/ ils sont ?

274.FR.01_FL2 : ils sont rebutés par la difficulté/ [...]

Sans doute sa formation initiale en lettres modernes l'incite-t-elle à promouvoir une attitude en faveur de la littérature, en travaillant ainsi la compétence littéracique chez les ENA. Mais elle remarque qu'ils sont dépassés par la difficulté. Le propos suivant souligne son désespoir par rapport au fait que les élèves n'ont pas réussi à terminer l'activité demandée :

280.FR.01_FL2 : [...] puis la poésie aussi/ ce qui est difficile c'est vraiment// lire une pièce de théâtre ou lire// vraiment un extrait de roman/ alors là je me suis cassé les dents sur un roman pourtant littérature jeunesse/ de Didier Daeninckx/ Le chat de Tigali/ils m'ont rendu une fiche de lecture mais y en a UN SEUL qui a compris quoi/ (sourire de désespoir) c'était/ pourtant on a lu les trois quarts du livre ENSEMBLE en classe et ils devaient lire la fin chez eux/ [mhm] et en fait (sourire gêné) je me suis rendu compte quand même que ce qu'on avait lu ensemble/ ils avaient rien compris mais (sourir) c'est/ c'est pas possible (sourire gêné) à ce point-là quoi !

En contrepartie, elle cherche d'autres solutions pour promouvoir la lecture des textes en français, notamment par le biais de la chanson : « c'est pour ça effectivement les chansons ça marche BIEN parce que/ ils oublient/ la compréhension en fait/ ils sont transportés par la musique [...] » (propos 280).

Somme toute, les pratiques de Mathilde signalent qu'elle est dans une posture réflexive (Schön, 1983) puisqu'elle parle à la fois de ses réussites et de ses doutes. Ainsi, elle est constamment dans la recherche d'autres méthodes d'enseignement permettant de mieux adapter ses pratiques aux besoins des apprenants.

8.1.1.3. Pratiques liées aux L1 : comparer les structures grammaticales des langues

Mathilde présente des pratiques comparant la grammaire des L1 et du FL2. Elle évoque aussi des transferts des connaissances entre les deux langues.

Le premier exemple consiste à comparer les structures grammaticales des L1 des élèves. Il s'agit d'une pratique tout à fait semblable à celle présentée sur le document audiovisuel « Comparons nos langues » réalisé par Nathalie Auger (2005). En effet, comme nous l'avons vu plus haut, l'enseignante l'a découverte lors d'une formation continue (propos 309) et elle explique :

38.FR.01_FL2 : [...] on essaie aussi de les VALORISER/ donc en faisant des ponts vers leurs cultures/ donc voilà/ qu'ils PRESENTENT/ chacun sa culture/ pour pas qu'ils la PERDENT non plus ça/ alors ça on utilise en grammaire/ PAS MAL/ c'est vrai que j'aime bien leur demander bah/ comment on fait la phrase négative en russe/ comment on la fait en arabe/ (d'accord) « ah oui donc il y a qu'un seul mot dans sa langue » donc on COMPARE alors voilà/ ça peut être TRES DELICAT parce que/ ils ont souvent/ ça arrive TRES SOUVENT qu'ils n'aient pas les CONNAISSANCES EXACTES mais en fait bon/ on va dire que c'est un peu le prétexte /voilà de REFLECHIR sur la langue/ je PEUX PAS vérifier/ je parle pas toutes ces langues/ si c'est vrai ou pas ce qu'ils me DISENT/ (oui) quand on a deux élèves de la même langue/ SOUVENT ils sont pas d'accord (sourire), mais bon voilà/ de toute façon ça reste un débat linguistique donc c'est plutôt intéressant/

Mathilde fait alors « des ponts » avec les « cultures » des ENA à travers les grammaires de leurs langues (Spaëth, 2014). En outre, elle veut qu'ils y réfléchissent, malgré le fait qu'elle n'ait pas la connaissance de ces langues, et qu'elle ne peut pas « vérifier » ce que les élèves disent. Finalement, elle ne se montre pas comme détentrice de tout savoir, et grâce à l'*empowerment* des ENA (cf. chapitre 5), elle leur donne une place active dans l'apprentissage. A ce propos, l'enseignante remarque que même si les élèves parlent la même langue, ils peuvent ne pas être d'accord entre eux. La question de la variation en langues ne semble pas lui poser de difficulté puisqu'il s'agit de les inciter à « réfléchir » et à parler des aspects linguistiques pour entrer dans le « débat linguistique ». Grâce à cette démarche, Mathilde crée une certaine égalité entre toutes les langues, même celles qui sont dominées par la langue française dans l'environnement (par exemple l'arabe), démarche sans doute bénéfique pour les ENA qui n'assument pas leur propre identité linguistique sous la pression de la langue seconde (Moro, 2010). Dans l'extrait ci-dessus (38), on relève des propos qui confirment sa volonté d'ouverture à l'altérité, notamment l'usage de certaines tournures positives telles que : « j'aime bien » et « c'est intéressant ».

Cependant, Mathilde remarque aussi que les comparaisons entre la L2 et la L1 ne sont pas spontanées chez les élèves plurilingues (propos 192). Elle suppose que les jeunes ont besoin de « recul » et de « maturité » afin d'acquérir la compétence métalinguistique. La comparaison n'est donc pas systématique chez les adolescents. Plus loin, elle suggère que cela peut dépendre de la valorisation du plurilinguisme par les parents (propos 196). Selon elle, ladite valorisation

dans le cercle familial est rare car pour certaines familles, il est tout à fait naturel de parler plusieurs langues et il n'y a pas besoin d'encourager davantage leur acquisition.

L'enseignante évoque également le « débat linguistique » qui permet de faire apparaître les différents niveaux de connaissances des langues des élèves :

176.FR.01_FL2 : [...] je pense que les élèves qui sont/ qui vont être à l'aise en français/ sont à l'aise dans leurs langues/ et souvent quand ils ne sont pas à l'aise dans leurs langues ils sont PAS NON PLUS en français/ on voit que/ c'est/ c'est/ par exemple j'ai deux élèves serbes/ et mon assistante pédagogique est à moitié serbe (sourire) /elle est en France mais ses parents sont serbes donc/ quand elle les interroge en serbe/ elle se rend bien compte qu'ils ne savent pas non plus/ il y a vraiment des défaillances en vocabulaire simple et en écriture aussi quoi [d'accord]/ ils écrivent mal dans leurs langues alors qu'ils ont 11 et 12 ans/ enfin mal/ de petites choses/ la capitale de la Serbie est... [ouais ouais] des choses comme ça c'est TRES difficile [...]

Mathilde se rend compte des transferts interlangues entre la L1 et la L2 (cf. chapitre 5 ; Cummins, 1981, 2008). Elle sait que lorsque leurs L1 ne sont pas bien développées, les élèves rencontrent des difficultés à s'approprier la L2. C'est pourquoi, pour elle, il est important d'encourager les ENA à participer aux cours de leurs L1 :

176.FR.01_FL2 : [...] au collège il y a des cours d'arabe/ quand on a des élèves arabophones on les inscrit D'OFFICE dans ces cours-là [oui] pour qu'ils entretiennent/ [bah oui] ou qu'ils/ qu'ils s'améliorent/ voilà// mais pour toutes les autres langues/ je sais pas/ voilà/ on sent bien que/ qu'elles sont forcément TRES BIEN MAITRISEES// mais ils oublient aussi souvent hein/ c'est vrai que/ [ouais] passer un certain temps en France/ [...] ils sont étonnés eux-mêmes de devoir chercher pendant une heure et au bout d'une heure/ : « ah j'ai retrouvé »/ [oui] « bah comment on dit ça dans ta langue ? » [...]

Ces cours, dispensés à l'époque dans le cadre des ELCO (cf. chapitre 3 et 5) aident, selon Mathilde, à entretenir les compétences linguistiques des élèves. Dans le cas contraire, elle remarque l'attrition des L1, car, ils ne les pratiquent pas autant que la L2²⁹⁸.

8.1.1.4. Pratiques liées aux cultures : faire parler les ENA

Les références aux cultures d'origine des ENA sont assez habituelles dans la classe de Mathilde. L'enseignante mentionne aussi le projet « jeux de société » mise en œuvre avec sa collègue d'UPE2A-NSA.

²⁹⁸ Lors de nos participations aux cours en UPE2A, nous avons observé que les élèves peuvent se traduire certaines choses à la demande de l'enseignante. Ces moments sont encadrés et Mathilde reste vigilante aux conversations des élèves dans leur L1, surtout, lorsque celles-ci dépassent le cadre didactique. Par exemple, si les élèves commencent à se disputer ou utiliser de gros mots, elle leur demande d'expliquer la situation en français.

Premièrement, comme nous l'avons vu plus haut, pour Mathilde il était question de faire des liens culturels en comparant les L1 des élèves, mais, elle évoque aussi plusieurs sujets liés aux traditions ou aux cultures artistiques des autres pays :

40.FR.01_FL2 : [...] oui on peut l'utiliser en GRAMMARE/ la/ la MULTICULTURALITE et puis aussi bah lors de/ selon les thèmes quoi/ on travaille le thème de la FETE/ donc on va présenter une fête de son PAYS/ on va présenter un plat de son pays/ un ARTISTE de son pays et voilà/

Certes, elle profite de différentes occasions pour laisser les ENA faire des présentations de leurs cultures, pourtant, elle ne cite point des activités réflexives sur les sujets abordés.

Deuxièmement, Mathilde mentionne la mise en place du projet d'UPE2A et UPE2A-NSA qui consiste à jouer aux jeux de société. Les enseignantes proposent de présenter les jeux dans différentes langues sur un blog à destination des élèves venant d'autres pays du monde.

328. FR.01_FL2 : mais c'est ce qu'on fait avec notre atelier jeux// [...] /c'est un blog INTERNATIONAL en fait/ on participe avec les classes du monde entier à ce projet jeux/ donc on échange sur ce blog/ c'est vrai que comparer les jeux et de s'APERCEVOIR qu'il y a les mêmes dans plusieurs pays et expliquer les règles dans la langue arabe ou en français/ [...]

La comparaison des règles permet aux élèves de percevoir les différences et les similitudes dans les activités sociales qui leur sont proches. Par ailleurs, expliquer les règles des jeux en différentes langues fait travailler leurs compétences plurilingues. Lors de notre participation à l'atelier « jeux » (organisé une heure, tous les jeudis), nous avons noté que les ENA découvraient des jeux de société proposés par leurs camarades venant d'autres pays. Ensuite, ils traduisaient des règles de jeux aux autres élèves. Enfin, ils les décrivaient sur le blog. De ce fait, les élèves sont amenés à développer les stratégies liées à la motivation et l'estime de soi développées dans les méthodologies actionnelle (Puren, 2000). Ils entrent aussi dans la rencontre et le dialogue interculturel grâce aux échanges avec d'autres élèves (Abdallah-Preteuille, 1999).

Par ailleurs, Mathilde veut impliquer les ENA dans la vie du collège, non seulement pour les valoriser et agir sur leur propre confiance en soi, mais aussi pour les rendre visibles aux yeux des élèves français :

320. FR.01_FL2 : [...] pour/ rendre plus VISIBLE cette/ cette classe alors avec madame X (enseignante d'UPE2A-NSA) donc on a/ demain c'est les portes ouvertes du collège [...] donc on a demandé aux élèves de créer un quiz sur le collège donc c'est marrant que ce soit les élèves allophones qui présentent le collège aux élèves qui vont venir demain (sourire) qui sont surtout des/ des Français voilà/ [bah oui] et c'est eux qui

vont chercher les réponses à des tas de questions sur le collège et voilà/ voilà on a pensé à ça [...]

Cet exemple montre que la frontière n'est pas étanche entre les pratiques s'appuyant sur les cultures des élèves et celles travaillant sur les différences, les similitudes et les savoir-être. Car, il semblerait que le projet ne vise pas seulement la pratique de la langue française, mais aussi une rencontre avec l'Autre et la construction de la compétence interculturelle chez les ENA.

8.1.1.5. Pratiques interculturelles : inclure les ENA dans la culture scolaire française

Concernant les pratiques interculturelles, Mathilde cite des règles instaurées à l'arrivée des ENA en classe, de leur intégration à travers la découverte du patrimoine français, et des problèmes interculturels rencontrés à différentes occasions avec ce public.

Le premier exemple concerne la vie des ENA dans le cadre scolaire. Sa pratique consiste à discuter avec eux de différentes règles et comportements propres à cet environnement. L'activité proposée consiste à créer une affiche pour la classe :

302.FR.01_FL2 : [...] ça s'apprend au QUOTIDIEN/ déjà dans une classe c'est un bon exemple (elle montre l'affiche avec les règles accrochée au mur) [oui] et on a fait le règlement de la classe (sourire)/ c'était alors on est vraiment partis DES propositions des élèves/ donc pour se rendre compte que quand même qu'ils étaient bien CONSCIENTS de ce qu'il fallait faire/ donc ils étaient bien CONSCIENTS DE TRANSGRESSER/ (sourire)/ parce qu'ils savent BIEN que/ qu'on n'utilise pas son téléphone et que (rire)/ [oui] on mâche pas du chewing-gum et qu'on ne peut pas se lever sans demander l'autorisation/ puisqu'ils l'ont dit/ mais par contre/ même après l'avoir dit bon/ les/ pendant les semaines qui ont suivi/ je voyais qu'ils jetaient de petits regards sur le règlement (rires) : « c'est bon, faut pas que je le fasse »/ puis ça se perd après/[...]

L'objectif pédagogique visé est de faire « transgresser » leurs habitudes, autrement dit, d'acquérir la culture scolaire française. Par la suite, elle évoque l'importance de l'acceptation de chaque ENA à l'arrivée dans sa classe. Dans le propos qui suit, Mathilde accentue la tolérance de la différence qui est, pour elle, une valeur citoyenne, bien qu'elle soit consciente qu'il est difficile de faire comprendre aux ENA le sens de ladite citoyenneté seulement en deux ans de cours en UPE2A :

302.FR.01_FL2 : [...] je pense que dans la classe il y a quand même TOLERER la différence/ accepter bah quand quelqu'un de nouveau arrive// bah il faut l'accueillir/ pas se moquer de lui/ voilà après/cette citoyenneté au sens vraiment/ enfin/ un citoyen FRANÇAIS/ ça je pense que c'est/ très DIFFICILE fin en deux ans/ je ne sais pas si on a le temps/d'en arriver là

Son deuxième exemple montre qu'elle essaie d'intégrer les ENA à travers la découverte du patrimoine français. Chaque année, elle organise des projets « fédérateurs », pour lesquels elle invite plusieurs intervenants extérieurs : danseurs, comédiens, écrivains, etc. C'est une occasion d'ouvrir les ENA aux différents aspects de la culture française (propos 274). A travers cette pratique, elle contribue également à la construction de leur posture de citoyens français :

304.FR.01_FL2 : [...]de mon point de vue ça c'est déjà être citoyen en fait/ leur donner l'accès aussi à la culture/ donc je les emmène au musée de Quai Branly le 31 mars/ voilà de/ savoir que ça c'est/ c'est POUR EUX AUSSI/ [...]

Selon elle, la mise en place de ce type de projets aide à mieux gérer les difficultés telles que l'intolérance et le racisme et à mettre en place une meilleure intégration des ENA :

124.FR.01_FL2 : alors l'intégration dans ma classe en elle-même/ déjà des problèmes quand même de// de tolérance/ de racisme ça arrive [oui] donc pour les gérer j'ai pris l'habitude de mettre en place des projets/ fédérateurs/ voilà donc dans le groupe 12h on a fait du théâtre cette année/ mais il y a deux ans c'était un atelier d'écriture et de composition de chansons/ vocal avec les intervenants comédiens musiciens [oh sympa oui] voilà donc ça fédère le groupe/ [...]

Toutefois, le troisième exemple évoqué par Mathilde concerne des problèmes d'ordre interculturel auxquels elle est confrontée. Il s'agit par exemple du port du voile par une nouvelle élève syrienne lors des sorties scolaires ou spectacles. Dans le propos qui suit, sa gêne est marquée par son sourire crispé, mais aussi par l'accentuation, la longueur de son propos et les répétitions de certains mots :

224.FR.01_FL2 : [...] oui alors l'histoire du voile (sourire gêné) par exemple/ c'est la première fois que ça m'arrive cette année [ouais]/ j'ai jamais eu de/ de souci et là c'est une élève avec laquelle tout se passe TRÈS BIEN elle est PARTICULIÈREMENT sympathique/ mais hum// dans les sorties scolaires/ elle ne comprend pas qu'elle puisse pas mettre son voile donc on est TRÈS/ c'est toujours TRÈS TENDU pendant les sorties scolaires/ alors qu'on a une relation/ tout à fait SEREINE EN CLASSE voilà/ et puis/ ça commence à un peu empiéter sur le/ en classe elle veut pas se mettre à côté des GARÇONS [mhm]/ voilà donc quand j'ai fait venir la famille je me suis rendu compte/ je m'étais aperçu de ça aussi parce que J'AI SES FRÈRES/ qu'elle est LA SEULE comme ça dans la famille/ le GRAND FRÈRE m'a dit : « elle nous ennue avec son voile-là (sourire) j'en ai marre d'entendre parler de son voile (rire)/ elle veut pas le ranger [rire] je ne sais pas ce qu'elle a AVEC son voile »/ « ah oui d'accord »/ (changement de ton) donc voilà/ c'est SON TRUC A ELLE/ et elle est TRÈS NOSTALGIQUE de la Syrie bon c'est/ ça se comprend/ ils l'ont quittée dans des conditions terribles/ ils ont perdu un enfant là-bas/ donc sa sœur est morte là-bas donc ils étaient/ ils étaient voilà/ depuis qu'elle est morte ils ont décidé de partir/ bon et je pense que/ j'sais pas, elle s'accroche à ça/ c'est SON TRUC/ voilà/ on a fait une production écrite c'était juste une petite phrase : mon rêve C'EST DE.../ donc certains :

« mon rêve c'est d'être médecin »/ « mon rêve c'est aller à New York »/ et elle : « mon rêve c'est d'aller en Syrie »// [ah] « ah bon ? » (sourire gêné)//

L'enseignante de FL2 explique le contraste qu'elle remarque dans le comportement de cette élève à l'école et hors ses murs. Elle essaie de connaître son environnement familial. Elle se pose des questions sur la situation de la jeune fille, afin de trouver des solutions et être en règle avec les instructions de l'école républicaine. Mathilde entre ainsi dans le débat interculturel avec l'élève pour essayer d'adapter la tenue de l'élève, sans pour autant trouver un réel terrain d'entente :

236.FR.01_FL2 : [...] elle a joué au THEATRE/ dans la pièce de théâtre [ouais]/ et donc/ on a essayé maintes fois de lui faire comprendre qu'elle pourrait PAS METTRE son voile/ on a été obligés de céder/ voilà

238.FR.01_FL2 : [...] on a pas réussi à la/ elle avait un voile/ bon/ elle avait mis une petite/ je lui avais prêté un foulard aux couleurs chatoyantes donc c'était mis/ d'abord sur les cheveux puis à chaque fois qu'elle rentrait en coulisse elle rajoutait un morceau (rire) donc elle avait fini avec le cou/ fin il lui restait plus que ça de visible/ (elle fait un cercle autour de son visage) tu vois

En résumé, les pratiques interculturelles de l'enseignante visent l'intégration des ENA dans le système scolaire et dans l'environnement culturel du pays. Mathilde reste attachée aux valeurs républicaines et veut les transmettre à ses élèves. Son objectif est de leur permettre de devenir des citoyens français comme les autres. Cependant, elle est consciente de la complexité de cette tâche.

8.1.1.6. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante

Mathilde témoigne de plusieurs pratiques en lien avec les LC des élèves. Ces références lui permettent de mieux les connaître au moment de leur arrivée en classe, mais aussi au moment des apprentissages disciplinaires, par exemple pour faire comprendre une règle de grammaire. En outre, elle dit comparer les structures syntaxiques, la méthode dont elle a entendu parler en formation continue. L'enseignante évoque également différents problèmes interculturels qu'elle rencontre en classe et qu'elle essaie de résoudre via les projets fédérateurs. Selon elle, il est important que les ENA soient acceptés et visibles dans le collège²⁹⁹.

²⁹⁹ Comme nous l'avons noté dans le chapitre méthodologie, dans la classe de Mathilde nous avons effectué des participations observantes. L'enseignante nous envoyait les plans de ses séances, elle nous confiait des groupes d'élèves avec qui nous travaillions sur les activités qu'elle préparait elle-même. Parmi les activités proposées, peu étaient issues des manuels, d'ailleurs, lors de l'entretien, elle évoque le manque de matériel didactique adapté à l'hétérogénéité dans les UPE2A (propos 52).

Ainsi, ses pratiques s'inscrivent dans plusieurs approches. D'une part, elle s'appuie sur la pédagogie par projet avec l'aide des associations, des bénévoles, des artistes intervenants en cours. D'autre part, elle considère qu'il est nécessaire d'adapter son enseignement aux apprenants, ayant tous des niveaux différents :

46.FR.01_FL2 : [...] bas on est quand même OBLIGE de tenir compte de/ l'INDIVIDU/ dans cette classe-là/ ça reste un enseignement INDIVIDUALISE/ au tout cas pour PARTIE donc// [...] FORCEMENT on est OBLIGE d'ADAPTER [...]

Afin d'individualiser les apprentissages et mieux gérer l'hétérogénéité des ENA, elle s'appuie sur l'aide des assistants et des étudiants stagiaires en FLE/S (propos 36). Elle trouve d'ailleurs, qu'être à deux, c'est « le moyen le plus efficace » dans une UPE2A (propos 38).

Enfin, Mathilde déclare que la pédagogie différenciée peut être mise en place notamment grâce aux TICE ; les élèves peuvent ainsi « travailler chacun à son rythme » (propos 38). Par ailleurs, elle mentionne aussi que le grand espace de sa salle de cours permet de dédoubler les groupes et faire des îlots de travail dans différents endroits.³⁰⁰

Néanmoins, cette individualisation des activités sur les différents niveaux des élèves en français ne l'empêche pas de mettre en place les interactions en classe. En effet, l'enseignante opte pour la co-construction des savoirs (cf. réponse à la Q29C et D), visible au moment où les élèves comparent les langues ou préparent des projets comme le journal de l'école ou le théâtre des marionnettes (nous les avons observés sur le terrain).

De plus, Mathilde se soucie de la transposition didactique (Rispaïl *et al.*, 2017) des savoirs et savoir-faire linguistiques qu'elle enseigne, puisqu'elle veut que les élèves pratiquent la L2 en dehors de l'école :

156.FR.01_FL2 : [...] après bon sur le travail personnel bon bah c'est un apprentissage à avoir quoi/ qu'ils comprennent que/ y a du travail à faire APRES L'ECOLE/ moi je trouve que c'est important le FLS quand même/ qu'ils aient du travail APRES parce que sinon/ ils peuvent passer beaucoup de temps sans parler français tout un weekend/ bon moi je vous dis je leur donne un peu de lecture quelques exercices structuraux bon bah ça va quand même entretenir la machine (sourire)

A part les exercices et les lectures qu'elle leur propose, elle les incite notamment à chercher leurs propres loisirs « en français » par exemple écouter la radio, regarder la télé ou « aller les inscrire à la médiathèque » (propos 182).

³⁰⁰ Dans sa salle de cours on distingue l'espace avec quatre ordinateurs, un coin lecture avec des dictionnaires et imagiers plurilingues, deux tableaux devant et derrière la salle. Durant l'année scolaire Mathilde n'hésite pas à bouger les tables (séparées, en îlots, en U) selon l'atmosphère liée aux comportements des élèves.

Concernant ses gestes professionnels, elle en donne quelques exemples concrets en parlant de ladite individualisation des activités proposées :

268.FR.01_FL2 : d'adapter et reformuler les questions, [reformuler, oui] de simplifier/ de RACCOURCIR les devoirs/ leur dire/ tu vas faire les deux premières questions/ voilà

Reformuler, simplifier, raccourcir sont des gestes qui l'aident à étayer et à piloter les élèves pour que ces derniers puissent accéder aux contenus enseignés.

Enfin, l'analyse de ses pratiques a également mis en évidence ses gestes professionnels de tissage entre les savoirs nouveaux acquis en L2 et ceux en L1. Pour ce faire, Mathilde étaye et pilote les apprentissages de façon souple et ouverte. Les élèves sont actifs, elle leur laisse le temps et ne donne pas les réponses à leur place, ce qui encourage leur posture réflexive. L'atmosphère est ainsi détendue et ouverte au plurilinguisme. De ce fait, elle est dans une posture d'accompagnement des ENA dans les apprentissages. Elle témoigne aussi d'une réflexion sur ses pratiques mais aussi de son attitude engagée pour accompagner les élèves. C'est la raison pour laquelle nous sommes revenue vers elle pour lui proposer la participation au projet de recherche collaborative PARLangues 2 qui a donné l'occasion de développer davantage sa posture (cf. chapitre 9.4.3). A présent, nous allons analyser les propos d'Antoine, enseignant de lettres françaises.

8.1.2. Xavier (FR.03_FRA) : un enseignant bienveillant³⁰¹

8.1.2.1. Biographie, formations et expériences langagières

Xavier, enseignant de lettres modernes, a presque 20 ans d'expérience dans le métier et travaille dans le collège B depuis plus de 10 ans. Dans le questionnaire, il mentionne avoir eu contact avec l'italien depuis sa petite enfance (Q14A). En tant qu'adolescent, puis étudiant, il a appris l'anglais et l'espagnol tout en les pratiquant durant des séjours à l'étranger (Q14 C et D). Actuellement, il parle ces deux langues à « un petit niveau » (Q13). De plus, il comprend l'italien mais ne le parle pas (Q16). Durant l'entretien, il dit avoir également fait du latin, mais, il trouve que l'apprentissage de deux langues en même temps le freinait (propos 142).

Les propos de Xavier révèlent qu'il puise dans sa propre biographie langagière afin de comprendre les difficultés des ENA. Cela l'aide aussi à avoir une attitude bienveillante envers eux. Il tire d'ailleurs le constat que ces expériences influencent sur ses pratiques :

³⁰¹ La transcription de l'entretien avec Xavier se trouve en annexe 17.

506.FR.03_FRA : [...] moi-même je me suis retrouvé tu vois par exemple en/ pendant une période je je lisais en anglais/ je m'étais amusé à essayer de/ de lire/ voilà/ en anglais/ et au début mais j'ai/ j'ai GALERE je restais bloqué sur/ sur un mot tant que j'avais pas/ ce/ le sens de ce mot-là je je j'arrivais pas à AVANCER//

507.ENQ_MJ : ouais ça c'est ce que je te disais/

508.FR.03_FRA : il me fallait le dictionnaire/ il fallait que/ alors du coup après je regardais TOUS LES MOTS et j'avançais au ralenti comme si j'étais en train de faire un devoir de traduction à la fac/ je me suis dit STOP/ donc à un moment donné j'ai LACHE le dictionnaire/ je me suis dit tant pis// et là j'ai vécu une expérience qui est PROCHE de celle de/ des/ de nos gamins de FLS qui sont face à un texte en français et qui/ qui comprennent un mot sur trois ou enfin/ mais tant pis ils avancent ils essaient//

509.ENQ_MJ : c'est la compréhension globale/

510.FR.03_FRA : et moi c'est comme ça que j'ai réussi finalement à lire/ [exactement] des textes entiers/ des nouvelles des/ puis/ quelques romans/ alors pas trop/ il faut pas que ce soit trop compliqué quand même/

511.ENQ_MJ : oui oui mais/ mais c'est comme ça qu'on avance en fait /

512.FR.03_FRA : voilà/ et cette propre expérience-là/ d'avoir essayé de lire en anglais je crois que ça m'a/ ça m'a aidé à...//

513.ENQ_MJ : à comprendre les difficultés ?

514.FR.03_FRA : voilà les difficultés et puis du coup à/ pour en venir à ta question/ à VALORISER à ce/ voilà/ la FACON de se débrouiller des élèves de FLS qui sont BIEN obligés d'avoir une là/ une appréhension une compréhension/ très globale au départ/ et de pas se décourager et de continuer quand même/ et c'est là que ça peut servir de LEVIER pour d'autres aussi/ [oui] en un mot voilà « reste pas bloqué sur tel ou tel mot continue » //

Par ailleurs, son attitude envers les langues est plutôt ouverte. A ce sujet, il raconte son séjour de deux ans en Guadeloupe où il a pu apprendre quelques expressions du créole :

158.FR.03_FRA : un petit peu/ un petit peu/ je trouvais que c'était important/ de// voilà tu t'en/ enfin// quand tu choisis de vivre ailleurs tu/ tu t'intéresses à la culture enfin on avait fait le choix en plus/ de vivre dans un quartier antillais et pas dans un quartier/ de blancs quoi enfin/ [...]

160.FR.03_FRA : [...] on avait envie de découvrir/ d'être en immersion/ [oui/ oui] donc// mais après je/ j'ai jamais appris vraiment le créole/ enfin je/ voilà je pouvais euh// quelques petites expressions quelques voilà/

Dans ces propos, il associe la langue à la culture qu'il découvre. De plus, il raconte que malgré les habitudes d'autres Français de la métropole, il voulait vivre auprès de la population

locale, ce qui témoigne de sa posture ouverte et égalitaire. Cependant, Xavier a aussi découvert une situation fragile d'enseignement de la langue française en Guadeloupe :

70.FR.03_FRA : ça m'a mis aussi dans une situation où j'enseignais le français// à des enfants parfois un peu même récalcitrants sur la langue française parce qu'il y a toute une histoire coloniale qui fait que/ c'était pas forcément évident de// d'accepter/ l'autorité d'un professeur de français/ de la langue française// la première année du coup/ c'était assez difficile parce que les élèves me/ me testaient beaucoup/ me cherchaient beaucoup// [mhm] et ça m'a ça a dû/ aussi/ je pense/ m'apporter une sensibilité en plus peut-être/ sur les/ on va dire les diversités langagières

L'enseignant analyse cette situation en se mettant à la place des apprenants : « c'était pas forcément évident de// d'accepter/ l'autorité d'un professeur de français ». Il se rend compte qu'il s'agit du poids de l'histoire coloniale de l'île. Il avoue que malgré tout, il a su tirer de cette expérience des connaissances utiles pour comprendre la réalité de différents usages de la langue française.

Du reste, il déclare ne pas avoir suivi de formations sur les ENA ou leur bi-plurilinguisme (Q9 et 10) et il le redit en entretien :

92.FR.03_FRA : non malheureusement/ non/ mais peut-être que/ on nous voilà/ je peux/ tu vois quand on était/ stagiaire au tout départ par exemple/ c'est possible qu'on nous ait un petit peu expliquer les différentes situations auxquelles on/ on allait pouvoir être confrontés mais je/ je m'en souviens même pas donc/ c'est que/ c'est que//

Ces dires supposent que certains sujets ne sont pas forcément audibles en formation initiale des jeunes enseignants, avant leur entrée sur le terrain et leur rencontre avec l'altérité. Compte tenu de son parcours, il sera intéressant d'analyser comment l'enseignant de lettres construit ses pratiques auprès des ENA.

8.1.2.2. Pratiques disciplinaires : proposer des activités orales et écrites adaptées

Xavier fait part de plusieurs pratiques sur la langue française ; en premier lieu on analyse celles qui visent la production orale et écrite et, en second lieu, celles correspondant à la compétence littéracique.

Concernant l'oral et l'écrit, ce praticien considère qu'il faut les enseigner de manière progressive. Durant l'entretien, il parle d'une pratique régulière qu'il a mise en place, pratique ayant pour objectif d'habituer les ENA à lire en français³⁰² :

³⁰² Cf. Les exemples d'activités proposées par Xavier se trouvent en annexe 38.

238.FR.03_FRA : [...] c'était tous les vendredis après-midi/ il y avait un petit moment de/ de lecture/ en classe/ et de présentation des livres/ et tout le monde devait au fur et à mesure du trimestre venir présenter une lecture/ et j'avais demandé aux élèves de/ de FLS aussi/ de/ de chercher/ avec l'aide de la documentaliste/ ou avec l'aide de Mathilde [FR.01_FL2]/ d'essayer de de/ voilà de/ trouver une lecture à leur/ à leur niveau on va dire [...]

Par ailleurs, Xavier déclare que l'oral sert à adapter les évaluations pour les ENA, leur donner le temps nécessaire pour s'exprimer à l'oral :

432.FR.03_FRA : [...] j'utilise l'oral aussi pour/ parfois évaluer certaines choses qui seraient trop/ difficiles à évaluer à l'écrit/ mais pas forcément ce qu'est compliqué/ après c'est la place dans le groupe dans la classe/ avec un/ un niveau d'expression orale qui va être très en décalage avec les francophones// parfois/ les élèves vont être BLOQUES pour parler/ tu vois pour s'exprimer/ parce qu'il y a trop/ TROP D'ECART quand ils prennent la parole et du coup/ ça peut m'arriver d'évaluer à l'oral/ en fin d'heure tu vois [exacte, oui] de garder un élève juste/ 2 ou 3 minutes[...]

Il montre de surcroît qu'il reste attentif aux écarts avec les élèves francophones et à la difficulté de parler devant toute la classe. Cela prouve qu'il reste dans une posture bienveillante mais aussi égalitaire puisqu'il permet ainsi à chacun de réussir.

En outre, l'enseignant adapte les activités concernant l'écriture en prenant en considération le temps de présence d'un ENA en cours. Dans le propos suivant, il expose comment il guide les élèves pour les faire entrer progressivement dans l'écrit ; par exemple en leur demandant de recopier un texte mot à mot ou d'écrire les débuts des phrases :

236.FR.03_FRA : [...] ça va dépendre aussi de leur présence dans la classe/ c'est-à-dire que// en général s'ils sont en classe au moment du devoir/ je leur demande d'essayer d'y participer dans une petite mesure/ en fonction/ en l'adaptant en fonction du niveau de chacun/ [...] par exemple si ce jour-là/ il y avait une dictée [...] une dictée préparée/ les élèves allophones je vais leur demander s'ils ont pu être là pour la préparation de la dictée ben/ peut-être que je vais/ leur dicter juste deux phrases de la dictée/ le tout début/ mais s'ils n'étaient pas en classe au moment où on a préparé ensemble la dictée/ du coup je vais pas enfin c'est trop compliqué pour eux [...] je vais leur demander de recopier le texte/ sans erreur par exemple/ mot à mot/ en faisant attention/ voilà/ donc je vais adapter comme ça tu vois/ après sur des rédactions/ par exemple// je vais leur demander parfois d'écrire juste/ une ou deux phrases/ en tout début d'année ça peut même être juste quelques mots et puis je viens les aider je leur donne des amorces de phrase [mhm/ oui] pendant l'évaluation/ je m'assois à côté d'eux/ je leur dis « bon/ là je vais t'écrire un début de phrase/ tu essaies de continuer la phrase »/

Deuxièmement, viennent les pratiques incitant les ENA à la lecture. Comme dans l'exemple des présentations d'un livre devant la classe, Xavier ne pense pas uniquement à la réalisation des programmes disciplinaires à la lettre, puisque les élèves peuvent choisir le texte

« à leur niveau ». Selon lui, la lecture peut permettre aux allophones de progresser très vite dans la maîtrise de la langue. Il leur conseille, d'ailleurs, de ne pas rester bloqués sur des mots qu'ils ne connaissent pas, ce qui fait référence à sa propre expérience en lecture en anglais (voir la partie ci-dessus) :

250.FR.03_FRA : [...] évidemment la lecture c'est c'est/ la clé enfin/ moi je leur dis souvent aux élèves qui/ même aux élèves les plus en difficultés/ très souvent je leur dis/ « essaie de/ de lire/ même si tu ne comprends pas tout/ ne reste pas bloqué sur justement un mot que tu ne comprends pas » /

251.ENQ_MJ : ça il faut apprendre

252.FR.03_FRA : [...] beaucoup de choses peuvent se débloquent par la lecture c'est vraiment s'ils ont/ s'ils arrivent à comprendre que c'est une clé pour entrer dans la langue// je crois que/ tout est/ tout peut être gagné après ça peut aller très vite même/

De ce point de vue, cette pratique rituelle de lecture rapproche les ENA de la langue écrite. Il mentionne d'ailleurs, qu'il essaie de savoir si les élèves ont l'habitude de lire. Il considère de surcroît que toute sorte de livres peut être bénéfique pour développer chez les élèves le goût de la lecture :

256.FR.03_FRA : [...] sans créer de/ comment/ comment dire/ de jugement sur le niveau de/ enfin/ tu vois/ sans créer une espèce de vision un peu d'élite sur la littérature enfin// [exactement] parce que c'est ce qui peut freiner les élèves/ [...] « ah ben non moi je veux que tu lises que/ que de la littérature classique et puis/ tu laisses de côté les bandes dessinées et les mangas »/ là c'est/ pour moi c'est contre-productif/ même pour/ même pour des enfants qui sont pas allophones hein [voilà] des enfants qui sont qui ont du mal avec la lecture/ moi dans les rendez-vous/ justement/ les rencontres parents-professeurs/ je demande souvent « est-ce qu'il lit ? »// puis les parents ils me disent « ah ben oui il lit que des bandes dessinées »// je fais « mais c'est bien déjà/ c'est bien »/[tout à fait] on peut on peut avoir beaucoup de/ de plaisir à lire des bandes dessinées/ laisser une ouverture à la lecture parce que c'est un art la bande dessinée/ c'est un art et/ à partir de là/ si on a le goût de lire on lit après d'autres choses aussi

Ainsi, Xavier est conscient que toute lecture constitue la clé pour l'acquisition de la compétence littéraire, valorisée dans la culture occidentale (Lahire, 1993 ; cf. chapitre 5).

8.1.2.3. Pratiques liées aux L1 : s'intéresser aux lectures en L1 et autoriser les comparaisons des langues

Concernant les liens avec les L1 des élèves, Xavier parle principalement de l'importance de la lecture en L1, puis des comparaisons des langues qu'il observe chez les ENA.

En marge de ses gestes et pratiques encourageant la lecture suit l'espoir que les ENA lisent dans leurs L1 :

296.FR.03_FRA : je pense que c'est/ ça doit être d'ailleurs déterminant dans la/ dans leur parcours de réussite [ben oui aussi]/ des élèves qui/ déjà sont lecteurs [exactement] dans leur langue/ à mon avis ils ont les clefs pour que tout aille très vite, mais je ne suis pas sûr que ce soit fréquent/

Tout en étant conscient des milieux socio-culturels défavorisés dans lesquels vivent les élèves, Xavier veut croire que les ENA lisent du moins différents types d'articles sur Internet : « qu'ils vont sur un site/ un site roumain de/ je ne sais pas/ de supporters de foot ou de/ je ne sais pas » (propos 302). C'est ainsi que l'enseignant de lettres se montre ouvert aux pratiques plurilingues des élèves. Inconsciemment, il fait référence aux transferts interlangues (Cummins, 2014, cf. chapitre 5.2), mais aussi au capital socio-culturel de la famille qui jouent un rôle essentiel dans la réussite scolaire des élèves (Bourdieu & Passeron, 1964).

Dans un autre exemple, il atteste que certains ENA utilisent les dictionnaires bilingues, ce qui signifie qu'il autorise la présence de leurs L1 à leur arrivée en France :

210.FR.03_FRA : [...] c'est rare, mais certains élèves le font/ moi j'ai pas forcément les outils dans/ la classe pour les proposer [ben non pas forcément] mais/ c'est vrai que ça vient/ ça vient parfois des élèves bah/ j'ai une petite élève russe/ l'année dernière// elle m'a demandé/ si elle pouvait utiliser son dictionnaire/ franco-russe/ je lui ai dit « mais bien sûr »/ donc c'était très utile et cette année j'ai encore cette élève-là et je lui ai dit en début d'année que maintenant la nouvelle étape/ c'était qu'elle utilise le dictionnaire français/ et du coup elle a pris l'habitude d'utiliser le dictionnaire français et PLUS le dictionnaire franco-russe et elle se débrouille à la recherche de synonymes de/ enfin/ maintenant elle a un niveau en français qui fait qu'elle peut/

Mais, au fur et à mesure du progrès d'un ENA, il propose d'utiliser uniquement le dictionnaire français uniquement puisque en tant qu'enseignant de français son objectif est l'apprentissage du français et en français.

Enfin, à la question concernant la comparaison des points de grammaire entre les langues, Xavier avoue ne pas se sentir capable de le faire parce qu'il n'en est pas spécialiste :

516.FR.03_FRA : ça peut m'arriver ça peut m'arriver de le faire mais/ je suis pas assez spécialiste des autres langues pour me permettre//

517.ENQ_MJ : est-ce que les/ les élèves//

518.FR.03_FRA : un peu sur l'espagnol/ l'anglais ou tu vois des petites choses/ ou le latin aussi/ sur des petites choses mais/

519.ENQ_MJ : *et est-ce que tu dis parfois à ces élèves-là justement/ les élèves plurilingues de comparer peut-être avec leur langue pour mieux comprendre la syntaxe/ pour mieux comprendre la grammaire/ les différences ? [...]*

520.FR.03_FRA : *non mais je/ c'est vrai que ça serait intéressant*

Dans ce propos, il mentionne pourtant les langues qu'il connaît un peu : l'espagnol, l'anglais et le latin en constatant que cette idée lui paraît intéressante. Et finalement, lorsque nous lui racontons un exemple concret, il se rappelle avoir eu une conversation avec l'élève russophone sur la comparaison des temps et des modes verbaux :

525.ENQ_MJ : *en polonais il y a trois/ trois temps/ imagine*

526.FR.03_FRA : *c'est marrant/ j'ai quand même posé cette question-là tu vois avec la petite/ Anna*

527.ENQ_MJ : *ah ouais ?*

528.FR.03_FRA : *la petite russe/ j'ai posé cette question sur/ sur les temps en/ en russe [oui] et/ parce que je sentais qu'elle-même elle était curieuse et qu'elle/ elle était déjà dans cette démarche-là de comparaison/ c'est pour ça sûrement qu'elle avance vite/ comme tu dis parce qu'elle est dans le métalangage [...] et c'est elle qui m'a expliqué que c'était beaucoup plus simple en russe/ au niveau des temps en fait/ qu'en gros il y a le passé le présent le futur et voilà*

Selon ses dires, la comparaison est une démarche initiée par l'élève. Pourtant, il se montre ouvert à l'exploration de cette pratique et il se rend compte qu'il s'agit d'une stratégie métalinguistique efficace : « c'est pour ça sûrement qu'elle avance vite [...] parce qu'elle est dans le métalangage ». Finalement, Xavier ne développe pas ses propres pratiques en lien avec les L1 des ENA, néanmoins, il témoigne d'une ouverture à l'égard de leur plurilinguisme.

8.1.2.4. Pratiques liées aux cultures : faire un lien avec les programmes disciplinaires

Dans le questionnaire, Xavier annonce des pratiques s'appuyant sur les cultures des ENA et en lien direct avec les programmes de sa discipline :

Q26A.FR.03_FRA : *En 5e dans le cadre des "Récits de voyage" leur propre parcours peut être cité et mis en valeur. En 3e dans la séquence "Autobiographie" je favorise et valorise l'expression orale ou écrite de souvenirs d'enfance (rattachés à leur pays et cultures d'origine).*

Il développe son propos en entretien pour expliquer comment il a suggéré aux ENA de s'appuyer sur leurs expériences de voyage vers la France :

284.FR.03_FRA : en fait ils avaient/ à la base la même consigne que les autres/ raconter un voyage sous forme de journal de bord/ donc avec différentes journées/ et je sais que pour certains élèves// comme point d'appui je leur ai dit/ « mais si tu veux tu peux raconter ton voyage jusqu'en France/ [mhm] t'en inspirer/ te servir de certaines choses dont tu te souviens/ et puis du coup sous forme de journal/ de/ voilà de mettre jour numéro 1 le départ par exemple/ [...] et puis après jour numéro 2 sur la route en direction etc. »/ en balisant un petit peu tu vois étape par étape [mhm] et/ au final/ enfin ça permettait de/ [...] prendre appui sur leur expérience/ partir de/ s'ils voulaient/ hein je ne voulais pas du tout forcer hein mais/ s'ils voulaient [...] d'enrichir un peu leur rédaction à partir de leur vécu// et puis du coup ça leur permet/ tu vois/ in fine d'avoir une rédaction qui répond un peu aux mêmes critères que les autres [...] ils ont réussi à/ à atteindre un objectif comme n'importe quel élève de la classe en fait

Les conseils d'indiquer « le jour n° 1 », « le jour n° 2 ») étayaient la consigne et guident les ENA dans la réalisation de cette activité. En outre, il précise que les élèves n'étaient pas obligés de parler de leur vécu. Il souligne d'ailleurs qu'il leur demandait juste « une petite phrase » qu'il ne demandait pas « grand-chose » (propos 290). Son but était de les motiver à écrire et à entrer dans la tâche proposée. Il s'agissait donc d'une activité focalisée sur la progression en langue française en se basant sur le lien avec leurs expériences réelles.

C'était également le cas du deuxième exemple expliqué par l'enseignant : le thème de l'autobiographie, lequel fait partie du programme de 3e au collège. Ici, Xavier se réfère aux pays d'origine des ENA :

292.FR.03_FRA : voilà/ alors là ça peut être par exemple sous forme de/ d'un souvenir/ raconter un souvenir/ et/ du coup je peux inciter sans pousser/ enfin les élèves ont le choix évidemment mais/ je peux inciter des élèves allophones à/ à raconter/ un souvenir de/ D'AILLEURS EN FAIT/ donc en faisant en s'appuyant sur leur vécu sur/ leur pays d'origine sur des souvenirs vraiment lointains et/ et là/ on rentre complètement dans/ dans le programme de/ en plus de 3e [...]

Les deux pratiques citées par l'enseignant sont en lien étroit avec sa discipline. Il ne s'agit pas d'un éveil à la culture d'un ENA de type de « pédagogie couscous » (Abdellah-Pretceille, 1999 ; Auger, 2010), mais de la co-construction des savoir-faire des élèves (ici le savoir-écrire) basée sur les gestes de tissage avec les pratiques socioculturelles réelles des ENA (Cummins, 2011). En trouvant des occasions pour faire le lien avec leurs parcours, il met en place une transposition didactique des savoirs enseignés (Rispaïl, *et al.* 2017).

8.1.2.5. Pratiques interculturelles : valoriser les ENA dans la classe

Xavier met également en œuvre des pratiques conscientes, lesquelles pourraient être qualifier d'interculturelles.

Premièrement, il veut motiver les élèves français à prendre exemple sur les ENA. Malgré les hésitations sur les résultats de sa démarche, il essaie de stimuler en quelque sorte la réflexion de tous les élèves sur leurs possibilités de progrès et de réussite :

502.FR.03_FRA : en fait/ j'aime BEAUCOUP VALORISER/ les élèves FLS/ par rapport à toute la classe// et/ les prendre un petit peu comme exemple de REUSSITE// alors qu'ils sont dans des situations/ d'apprentissage quand même TRES COMPLIQUEES avec énormément de choses qui/ qui peuvent rendre difficiles les apprentissages pour eux// et/ j'aime bien dire/ par exemple/ [...]/ en lecture à voix haute [mhm] de/ DE SOULIGNER/ les LES EFFORTS qu'un élève a pu faire/ et essayer de/ de faire en sorte que ça puisse/ donner envie/ fin envie aux autres aussi [...]/ de se dire : « ben moi après tout mince je parle français depuis que je suis né/ je pourrais peut-être essayer [...] peut-être que moi aussi du coup je peux y arriver facilement si je me donne la peine » [...]/ mais peut-être que ça marche plus pour valoriser les gamins allophones que pour donner envie aux autres de réussir mais// moi j'aime bien les// les porter comme exemple de réussite aux yeux de la classe// après je sais pas quel est l'EFFET sur les NON-allophones [...] (réflexion) AU MOINS pour les gamins allophones je trouve que c'est porteur/

Il est pourtant vigilant à ne pas créer un climat de concurrence et de conflit :

504.FR.03_FRA : mais après il faut faire ATTENTION parce qu'il faut pas non plus/ créer du coup une espèce de concurrence/ il faut que ce soit fait avec/ avec parcimonie aussi et pas/ [exactement] parce qu'après ça peut// du coup/ oui/ créer des/ des hostilités un peu ou des jalousies/

Cette pratique interculturelle est, certes, basée sur l'idée d'équilibre entre les allophones et autochtones ; elle vise aussi la motivation de toute la classe. Il raconte aussi comment il tente de valoriser les progrès des ENA en lecture pour que les autres dépassent leurs difficultés. Il explique entre autres qu'il ne faut pas s'arrêter aux premiers obstacles :

506.FR.03_FRA : mais voilà/ PONCTUELLEMENT en tous cas j'aime bien j'aime bien/ les valoriser et montrer à la classe/ et DIRE par exemple à la classe entière [...] je reviens sur la lecture/ un petit élève français dans un texte un peu compliqué parfois/ à cause d'un mot il n'avance plus/ [mhm] et je leur dis : « ne restez pas restez pas BLOQUES à cause d'un mot/ tant pis si vous n'avez qu'une compréhension un peu GLOBALE de/ telle ou telle phrase/ lisez la suite et puis ça ne vous empêchera pas de continuer d'avancer dans l'histoire »/ et là je leur dis : « rendez-vous COMPTE que/ les élèves de FLS/ peut-être qu'il y a des QUANTITES des QUANTITES et des quantités de mots qu'ils ne comprennent pas/ peut-être que quand ils auront lu une page ils n'auront compris que/ GLOBALEMENT quelques petites choses/ mais au moins ils continuent ils avancent ils essaient/ et finalement ils sont lecteurs/ peut-être plus que// plus que vous qui restez bloqués sur un mot »// [mhm] bon/ ça c'est/ ça fait partie des exemples que j'aime bien montrer [...]

Dès lors, tout en travaillant sur les compétences disciplinaires des élèves, Xavier vise également les savoir-être tels que l'estime de soi et l'acceptation au sein de la classe allant vers la construction de la compétence interculturelle des élèves (cf. chapitre 5.3.4).

8.1.2.6. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignant

Les pratiques enseignantes de Xavier s'appuient sur l'approche disciplinaire et sur la pédagogie différenciée. Son objectif est de faire progresser les ENA en français, mais aussi de se référer à leurs expériences déjà-là pour les faire entrer dans sa matière. De plus, l'enseignant met en place l'approche interculturelle puisqu'il fait réfléchir les élèves sur leurs savoir-être, le respect des autres, la motivation et la conscience de la responsabilité de leurs apprentissages. Quant à la pédagogie différenciée, à ses yeux, elle se caractérise par l'individualisation des tâches, qu'il nomme « l'accompagnement humain » :

322.FR.03_FRA : [...] c'est parfois des/ enfin des consignes qui vont être// vraiment simplifiées// [...] la pédagogie différenciée je la vois/ plus comme en accompagnement humain/ AUX COTES de l'élève, mais c'est compliqué en classe entière [...] des fois il y a des choses qui peuvent être préparées évidemment mais/ plus dans la spontanéité [...] au moment où les élèves/ [...] on essaie de faire un petit exercice de grammaire/ je me rends bien compte que c'est difficile/ donc je vais voir l'élève et je lui dis « bon ben écoute là// dans les phrases/ essaie juste d'entourer les verbes conjugués/ tu entoures les verbes conjugués c'est tout/ » [d'accord] alors que la classe est en train de travailler sur/ je sais pas les conjugaisons du passé simple/ voilà/ [...] mais tu vois ça va être vraiment au cas par cas/ et plutôt en allant voir l'élève et en lui donnant une petite consigne rien que pour lui/ plutôt qu'un bataillon de feuilles toutes prêtes à l'avance

Xavier dit qu'il n'a pas d'activités préparées en amont, il les adapte au fur et à mesure : « aux côtés de l'élève », « au cas par cas », « rien que pour lui » et ceci au moment où d'autres élèves travaillent sur des éléments plus avancés. Ainsi, il différencie les consignes par rapport aux compétences linguistiques des ENA par exemple en leur demandant d'entourer des verbes conjugués. Cette adaptation des activités consiste donc à simplifier des consignes et des tâches des élèves.

La plupart des exemples cités par l'enseignant mettent en évidence ses méthodes basées sur les interactions entre l'apprenant et l'enseignant. Cependant, vient également l'idée de la co-construction des savoirs en binôme ou en groupe entre les élèves français et allophones :

232.FR.03_FRA : voilà/ et du coup je les fais travailler en/ en binôme ou même en en groupe de trois/ mais ils restent/ dans ce/ ce petit groupe entre élèves allophones [mhm], mais il peut y avoir d'autres situations où par contre je vais mélanger je vais brasser un peu

les groupes/ [mhm]/ euh/ donc oui ça arrive parfois que/ je leur demande de collaborer avec des élèves/ d'autres enfin voilà/ des élèves/ entre guillemets français/

Par ailleurs, il explique que les ENA sont parfois intimidés dans la classe ordinaire où ils se retrouvent avec les élèves ordinaires. Selon lui, même lorsqu'ils travaillent entre élèves allophones et même lorsqu'ils peuvent échanger dans leurs langues, ils restent « discrets » :

192.FR.03_FRA : [...] souvent/ en cours de/ en cours de français ils sont/ assez impressionnés/ de se retrouver un peu en situation réelle comme les autres etc./ même si je vais leur donner des petites activités/ différentes/ [...] je pense qu'ils s'autorisent moins à parler entre eux ou/ mais dans certaines activités ça peut arriver en effet que je leur demande de/ de collaborer// et je sais que dans ces cas-là ils sont discrets mais ils peuvent échanger dans leurs langues aussi/

Xavier semble être ouvert par rapport à l'utilisation des L1 des ENA en classe. Les pratiques analysées ci-dessus révèlent également des liens avec leurs connaissances culturelles. Cela prouve qu'il met en œuvre des gestes de tissage qui permettent de revenir sur les expériences préalables des élèves et d'étayer ainsi des savoirs disciplinaires. Ses gestes de pilotage sont aussi visibles dans l'accompagnement progressif dans la réalisation des activités en classe. Enfin, l'enseignant témoigne d'une atmosphère bienveillante, mais aussi égalitaire par rapport aux élèves français. Selon ses propos, les élèves de sa classe sont attentifs, concentrés et réflexifs et son rôle consiste à adapter et structurer les savoirs, savoir-faire et savoir-être des élèves. Dès lors, on peut qualifier son attitude comme bienveillante et sa posture comme celle d'accompagnement (cf. chapitre 6.2.4.7).

En définitive, l'attitude réflexive de cet enseignant est visible dans les marqueurs discursifs qu'il utilise. Dans quasiment chaque propos, il bute sur ses mots et fait de nombreuses pauses marquées par les slashes et les onomatopées telles que « euh ». En outre, plusieurs répétitions montrent qu'il hésite sur ses pratiques, tout en restant dans la volonté d'aider les apprenants : « j'essaie », « on essaie ». Par ailleurs, l'écoute attentive de nos propos pendant l'entretien semble révéler son envie d'approfondir certains sujets de la didactique auprès des ENA. C'est la raison pour laquelle, il a décidé de participer activement dans le projet PARLangues 2, mis en place l'année suivante (cf. chapitre 9.4.3).

8.1.3. Solen (FR.04_FRA.LAT) : enseignante plurilingue³⁰³

8.1.3.1. Biographie, formations et expériences langagières

Solen, enseignante de lettres françaises et classiques a 15 ans d'expérience dans le métier dont 7 ans dans l'établissement observé. Elle est bilingue puisqu'elle parle le néerlandais avec sa mère, le français avec son père et déclare avoir passé son enfance dans les deux pays. Elle dit aussi avoir commencé à apprendre l'anglais très tôt par le biais des films, CD, et lors des voyages. A l'adolescence, elle apprenait l'allemand, le russe et le tchèque qu'elle a pu pratiquer lors des échanges scolaires (14 C&D). Durant ses études, elle a fait du latin, du grec et du sanscrit. Puis, en tant qu'adulte, elle s'est approprié l'espagnol, l'italien et le polonais « avec les natifs, dans le pays avec des livres de vulgarisation de voyage » (Q14E). Elle déclare qu'elle ne parle pas, mais qu'elle peut comprendre les langues romanes, ainsi que le russe et le tchèque dont elle dit d'avoir « oublié presque la totalité, mais ça revient en contexte » (Q13 et Q16). Par ailleurs, elle raconte être en contact avec la langue bretonne, car son père est Breton. Ainsi, pendant l'entretien, elle parle de plusieurs anecdotes concernant son apprentissage des langues, expériences qui feront apparaître ses pratiques bi-plurilingues :

46. FR.04_FRA.LAT : [...] comme moi-même je suis bilingue ben j'ai tendance à TOUJOURS penser/ enfin TOUT LE TEMPS en train de penser dans deux langues, mais/ tout le temps faire le VOYAGE entre les langues [...]

Solen se sert d'ailleurs de son bilinguisme familial pour enseigner aux élèves à assumer leurs origines, puis, elle donne plusieurs exemples dudit bilinguisme à différentes époques :

68. FR.04_FRA.LAT : [...] je leur dis aussi que/ donc j'ai la moitié de ma famille qui est hollandaise donc déjà/ moi je connais la problématique qui est que ma mère vient au collège elle parle avec mes profs et elle fait des fautes de français// et parfois elle comprend pas et parfois j'ai honte et machin/ ça je leur ai déjà dit alors/ aux élèves/ et du coup ils ont/ ils ont déculpabilisé vachement/ parce que je sais/ que pour certains c'est difficile d'avoir une maman qui lit pas [...] puis/ de l'autre côté mon père/ il est Breton/ et je leur explique « ben voilà en Bretagne/ pendant très longtemps/ quand on parlait breton à l'école on se faisait taper/ parce qu'on avait pas le droit de parler breton à l'école/ il fallait parler/ français mais/ encore avant/ quand on était à l'école en France on n'avait pas le droit de parler français/ il fallait parler latin/ donc en fait/ ça dépend des époques/ ça dépend des lieux

³⁰³ La transcription de l'entretien avec Solen se trouve en annexe 18

Enfin, elle déclare ne pas avoir suivi des formations spécifiques, dédiées aux problématiques des élèves plurilingues, hormis la réunion d'établissement au sujet des ENA organisée par l'enseignante du FLS (Mathilde) et les membres du CASNAV.

En ce qui concerne ses pratiques, il est important de noter que l'enseignante associe constamment la langue et la culture ce qui relève des propos analysés ci-après.

8.1.3.2. Pratiques liées aux L1 : comparer la prononciation et faire réfléchir les élèves sur l'étymologie des mots dans différentes langues

Solen a annoncé plusieurs pratiques s'appuyant sur les compétences plurilingues des élèves dans le questionnaire :

Q25A FR.04_FRA.LAT : [...] toujours, quand on fait de l'étymologie des mots français, on fait la liste des façons de dire ce mot dans toutes les langues qu'on connaît (idem en cours de latin pour classer les langues). [...] Quand je fais de l'étymologie, ou que j'évoque un mot arabe par exemple, je demande aux élèves de corriger ma prononciation, et on compare les différentes façons de prononcer le mot selon les pays [...]

Ainsi, en travaillant sur l'étymologie des mots, l'enseignante se focalise sur les aspects linguistiques tels que la phonétique. Elle évoque également la comparaison entre les langues pour la construction de la conscience linguistique de ses élèves. Nous verrons par la suite comment elle présente ces pratiques en entretien.

Le premier exemple concerne les accents et la prononciation dont elle discute avec les élèves lors de la lecture à voix haute. En demandant aux élèves de s'écouter et de comparer leurs accents, Solen veut non seulement les sensibiliser à la variation de la langue française, mais aussi leur transmettre l'idée de l'égalité de ces variantes :

118. FR.04_FRA.LAT : [...] et avec les élèves purement francophones on parle aussi DES ACCENTS/ justement/ l'accent de Rouen qui n'est pas l'accent tout à fait du Havre etc./ et on essaie de S'ECOUTER et comme on trav/ je travaille beaucoup alors surtout en français sur la lecture à voix haute/ et tout ce qu'elle fait comprendre du texte/ et ben du coup on écoute nos voix on écoute nos accents/ et// et du coup/ ben parfois l'accent de Rouen n'est pas// n'est pas plus important ou moins important que l'accent du Cameroun ou du Sénégal [...]

En outre, cette discussion sur les aspects phonétiques concerne d'autres langues :

54.FR.04_FRA.LAT : [...] ça fait vraiment réfléchir et donc ils PARTICIPENT et puis même/ entre eux après ils disent « ah oui, mais moi en Algérie on dit plutôt comme ça » « oui mais moi en Tunisie » et puis après on dit « ben oui mais c'est le même MOT »/ « ah oui, mais on prononce pas pareil attention » et puis alors/ moi aussi je leur dis « attention là

vous dites deux mots qui pour vous sont différents pour moi j'entends la même chose » /donc aussi voir comment l'oreille se fait/

L'enseignante pilote les élèves dans cette interaction en soulignant les éléments phonétiques comme les différentes manières de prononcer. Ainsi, elle les incite à participer, à s'écouter et à réfléchir au sujet de cette variation.

Dans un autre exemple, elle montre comment les élèves se rendent compte que la prononciation peut modifier la graphie des mots, et que c'était le cas en latin également :

46.FR.04_FRA.LAT : [...] souvent les élèves arabophones [...] ils s'aperçoivent aussi qu'ENTRE EUX ils ont le même mot mais ne le prononcent pas de la même façon et que du coup après/ du point de la prononciation LA GRAPHIE peut être modifiée/ et que c'est comme ça que ça s'est fait avec le latin en fait/

Puis, elle s'appuie sur leurs L1 pour parler des changements orthographiques :

56.FR.04_FRA.LAT : [...] des débats linguistiques vraiment/ sur comment un mot est formé/ puis DEFORME par la prononciation/ du coup ça permet aussi de voir avec les élèves kabyles justement// qu'ils ont tendance à écrire les 'e' en 'i' et les 'i' en 'e' et les 'o' 'u' etc./ donc on voit vraiment que c'est la/ PRONONCIATION de chaque pays/ et parfois de chaque région qui fait qu'on/ change notre orthographe/ et que c'est comme ça que la langue a évolué à l'écrit en fait/

Le but de son enseignement est de faire comprendre le fonctionnement des langues qu'elle enseigne : le français ou le latin, en comparaison avec les L1 des élèves. En effet, elle nomme son approche « la linguistique comparée », c'est-à-dire celle qui s'appuie sur la comparaison des langues des élèves :

Q25A FR.04_FRA.LAT : [...] En latin, de toute façon, on fait de la "linguistique comparée" de façon très modeste, en comparant aussi les structures syntaxiques, par exemple sur le passif. [...]

En entretien, elle explique sa démarche et il s'avère qu'elle trouve les occasions variées pour pouvoir s'appuyer sur ses propres connaissances des langues et sur celles des élèves :

46.FR.04_FRA.LAT : [...] l'enseignement du latin c'est déjà de la linguistique comparée puisque tu es censé enseigner le latin/ en comparaison avec le français/ mais après tu leur enseignes aussi le latin en comparaison avec le grec/ comme je n'enseigne pas le grec ici j'essaie TOUJOURS de mettre du grec dans mes cours de français et de latin [...]

48.FR.04_FRA.LAT : donc du coup tu vois on compare/ donc on compare le latin à l'arabe littéraire et puis après LES LANGUES LATINES/ AUX langues arabes/

Par ailleurs, elle n'hésite pas à faire appel aux parents pour mieux comprendre le fonctionnement des langues des élèves :

72.FR.04_FRA.LAT : [...] j'avais fait une étude [...] l'année dernière/ j'ai même communiqué avec une maman d'élève/ qui est euh/ algérienne/et qui m'a expliqué comment on travaillait sur le passif/ en arabe [...] je me souviens qu'en arabe/ c'était plus comme en latin que comme en français/ [...] parce qu'en fait tu vas changer/ tu prends ton verbe et c'est la fin du verbe qui va/ changer la voix/

73.ENQ : le suffixe oui

74.FR.04_FRA.LAT : oui voilà c'est le suffixe/ alors qu'en français ben tu vas/ rajouter un auxiliaire quoi/ donc c'est pas du tout pareil/ et puis en arabe c'était aussi une question alors [...] c'est pas le même alphabet donc du coup/ c'est ça que j'avais du mal à comprendre aussi mais/ c'est parfois c'est juste une virgule qui va changer tu vois/ [d'accord] c'est le même mot et tu changes juste un/ un bidouilli quoi

Dans ce propos elle dit précisément ce qu'elle a appris sur la langue arabe grâce à l'échange avec une mère algérienne. Elle fait des comparaisons avec le français ce qui lui permet de mieux comprendre la syntaxe de l'arabe. C'est, d'ailleurs, cette approche comparative qui est constamment réinvestie dans son enseignement.

Enfin, Solen a pour ambition de réveiller la conscience linguistique des élèves et pour ce faire, elle agit auprès d'eux afin qu'ils considèrent la langue comme « un objet d'étude » :

60.FR.04_FRA.LAT : moi j'ai l'impression que du coup/ ils prennent la langue comme un objet d'étude/ ce qu'ils ne feraient pas sinon// par forcément/ c-à-d que la langue c'est devenu un outil/ enfin c'est un outil pour tout le monde et que c'est rarement un objet d'étude/ et/ quand ils commencent à se poser la question comme ça/ sur leur propre langue/ d'école et leur propre langue de famille ou de cœur/ et la langue des copains etc./ ben là d'un coup ça devient qqch qu'on pose sur la table et/ et avec lequel on joue aussi [...]

61.ENQ : ils réfléchissent sur la langue/

62.FR.04_FRA.LAT : ils réfléchissent sur la langue/ et en même temps ils s'en amusent/ c'est pas non plus quelque chose de trop sérieux/ [...] c'est/ des faits de langue [...]

Autrement dit, son objectif pédagogique est d'enseigner aux élèves que les langues ne sont pas seulement des outils de communication, mais qu'il est possible de comprendre leur fonctionnement. Selon elle, cela est valable pour chaque langue, peu importe son statut et sa fonction (langue de famille, scolaire, véhiculaire, etc). Elle veut que les élèves acquièrent une compétence métalinguistique et qu'à travers la comparaison, ils remarquent les différences et les similitudes entre les langues. Par ailleurs, dans son propos, elle parle de ses méthodes

d'enseignement : elle laisse donc les élèves la corriger, comparer et prononcer les mots. Cela a pour objectif de rendre cette réflexion plaisante : « on joue aussi » « c'est pas non plus quelque chose de trop sérieux ». Les élèves doivent donc prendre du plaisir tout en apprenant.

Finalement, demander aux élèves leur avis, les écouter, comparer et se faire corriger signifie qu'elle mobilise leurs savoirs et savoir-faire déjà-là et les fait réfléchir sur les langues. De ce fait, ses pratiques correspondent à l'approche d'éveil aux langues, et plus précisément, à l'éveil de la conscience linguistique (*language awareness*) des élèves (Hawkins, 1984 ; cf. chapitre 5). De ce fait, l'enseignante met en œuvre sa propre éducation plurilingue et, en s'intéressant aux L1 des ENA, elle valorise leurs compétences bi-plurilingues.

8.1.3.3. Pratiques liées aux cultures : faire présenter les L-C des ENA et lire des contes en L1

Solen se réfère également aux cultures des élèves. Deux exemples permettent de le montrer : les pratiques liées à la présentation des LC1 des ENA, ainsi que celles concernant la lecture des contes.

A travers sa première pratique décrite dans le questionnaire (Q25A) l'enseignante met en place l'accueil des ENA au moment de leur arrivée dans la classe :

Q25A FR.04_FRA.LAT : Lors de l'arrivée d'un élève, je lui demande de montrer où est son pays sur la carte au fond de la salle. Les autres élèves vont voir. Je lui demande quelles langues il parle, et il m'arrive de lui demander de dire quelque chose. En échange, je dis quelque chose en néerlandais, en montrant que j'ai moi aussi eu la chance d'apprendre plusieurs langues et plusieurs cultures. [...]

Elle note d'abord la carte du monde accrochée dans la classe qui sert d'un outil didactique permettant à tous les élèves de connaître l'origine de leur nouveau camarade. Ensuite, en demandant à l'ENA de s'exprimer dans sa langue, Solen fait le lien entre la langue et la culture afin de faire comprendre que la langue fait partie du patrimoine culturel de l'élève. Enfin, elle montre qu'elle-même parle le néerlandais, ce qui lui permet de valoriser le plurilinguisme. Dès lors, grâce à cet échange, l'enseignante fait la connaissance avec un ENA et essaie de créer une atmosphère d'accueil bienveillant dès leur premier contact en classe.

L'exemple de sa deuxième pratique expose comment Solen s'appuie sur les cultures littéraires des ENA : « [...] Parfois, en séance sur la poésie, je demande aux élèves de choisir un poème dans leur langue. Idem sur les contes [...] » (Q25A). Cette idée lui vient de son expérience en tant qu'enfant où elle était la seule élève qui pouvait raconter une histoire dans une langue autre que le français :

154.FR.04_FRA.LAT : [...] je le fais très souvent/ de demander parce que/ j'avais eu la chance aussi d'avoir une maîtresse quand j'étais petite [...] qui avait dit/ d'apporter/ un poème/ qu'on aimait bien/ que notre// un texte que nos parents nous lisaient [ouais] et du coup j'avais pris un texte en hollandais/ et ben je devais être la seule à pas/ parler français dans la classe quoi/ mais c'était pas grave et/ et j'étais tellement heureuse d'avoir pu le faire/ que du coup ça c'est m'est resté et je le leur demande toujours//

A ce propos, elle raconte l'exemple d'un projet didactique qu'elle a mis en place à son arrivée dans l'établissement (il y a dix ans). Il s'agissait de préparer les élèves de la classe de 5e à la lecture des albums de jeunesse auprès des enfants de l'école maternelle :

126.FR.04_FRA.LAT : [...] la première année où je suis arrivée ici/ j'ai eu la classe de 5e5 c'était/ quinze ou seize élèves/ dont douze qui parlaient très très très mal français et certains qui étaient complètement/ vraiment tarés quoi/ des gamins qui se roulaient par terre et tout ça enfin bref/ donc moi j'arrive ici je me suis dit « hum une petite douche froide »/ une petite sensation de solitude comment on va faire donc »// j'ai mis en place un projet avec l'école d'à côté/avec des maternelles/ et les élèves de 5e ici qui savaient à peine parler français/ à peine lire/ ils ont appris à lire et à bien lire des/ des albums faits pour les enfants/ donc ils savaient que c'était pas pour eux/ c'était pour les enfants donc du coup ça les vexait pas/ mais par contre [...] il fallait qu'ils apprennent à bien lire/ des phrases pourtant simples mais même ça c'était difficile pour eux/ alors/ du coup ils l'ont fait/ ça c'est super bien passé/ [...]

Solen présente d'abord sa difficulté : « la petite douche froide », et son ressenti : « une petite sensation de solitude » au moment de son entrée dans une classe où la grande majorité des élèves était allophone débutant « qui savaient à peine parler français/ à peine lire ». A travers ce projet, elle visait deux objectifs : travailler la lecture à voix haute et montrer l'importance de la lecture aux familles des élèves :

126.FR.04_FRA.LAT : [...] et moi j'avais envie d'aller un peu plus loin et j'avais envie qu'on apprenne/ que/ la transmission orale d'histoires/ elle est essentielle au sein d'une famille / qu'elle soit française sénégalaise algérienne etc./ et donc/ j'avais invité des parents à venir entendre leurs enfants raconter des histoires et à venir avec justement d'habitude ont dit « ah je peux pas venir à la réunion parce que j'ai les petits frères les cousins les machins » et là justement/ venez avec les enfants/ et du coup les enfants/ de 5e là ils avaient fait aussi une lecture à voix haute à la bibliothèque Simone de Beauvoir/ [...]

L'enseignante explique avoir visé « la transmission orale d'histoire » qu'elle considère comme essentielle, peu importe l'origine culturelle de l'élève. Elle a donc organisé une présentation finale dans une « salle des contes », à la bibliothèque municipale de la ville où les élèves étaient venus avec leurs petits frères et cousins (propos 128). Cependant, selon elle, l'absence des parents montrait l'échec de son projet. Solen déplore cette expérience

« traumatis[ante] » pour elle, et insiste sur le but non-accompli, celui de montrer aux parents l'importance de la lecture au sein de la famille.

126.FR.04_FRA.LAT : j'ai eu un échec par rapport à ça/ ça peut être intéressant aussi de parler des échecs parce que j'en/ j'en étais / traumatisée / [...]

128.FR.04_FRA.LAT : [...] j'ai dû mal communiquer ou je ne sais pas quoi les parents sont pas venus/ [...] et moi j'avais envie que les parents viennent aussi/ dire leurs textes/ après je les avais invités à l'école j'avais dit on fera un goûter on mettra des coussins par terre on se lira des trucs/, mais euh/ les parents ils sont jamais venus quoi/

Ce projet témoigne pourtant d'une pratique s'appuie sur le patrimoine culturel des élèves : la lecture des histoires en plusieurs langues et le développement des compétences plurilinguistiques (Moore, 2006 ; Cummins, 2011, cf. chapitre 5.2). Solen est aussi consciente du poids de capital socio-culturel de la famille dans la réussite des élèves (Bourdieu & Passeron, 1964, cf. chapitre 2), ainsi que de l'intérêt des transferts des compétences entre les pratiques réelles et scolaires (Martinand, 2003). Elle le dit, d'ailleurs, en racontant sa manière de présenter la lecture des albums aux élèves :

128.FR.04_FRA.LAT : [...] dans le cours tu vois/ j'avais dit aux élèves « on enlève les tables et tout ça on s'assoie tous par terre et je vais vous raconter/enfin je vais vous lire l'histoire que je suis en train de lire à mon fils en ce moment parce que je l'adore parce que je trouve que les images elles sont belles [...] je vais vous le lire et puis on va voir comment on lit l'histoire comme ça/ et est-ce que c'est pareil ou différent de quand on lit un texte à la table pour l'école/ est-ce qu'il y a différentes façons de dire un texte »/ et// ben c'était des jolis moments/ [...]

En évoquant l'exemple d'une histoire lue à son fils, Solen essaie de relever la curiosité des élèves pour la lecture. Le but est de susciter le plaisir de lire d'autres textes que ceux de l'école qui demandent plus de concentration et paraissent plus difficiles aux yeux de certains élèves. Enfin, ses pratiques alliant les LC1 des élèves aux objectifs d'enseignement permettent également de développer la construction de leur identité plurielle.

8.1.3.4. Pratiques interculturelles : développer l'identité plurielle et européenne à travers des projets et échanges ; construire la confiance en soi des ENA

La biographie langagière de Solen explique sa vision positive du plurilinguisme, ce grâce à quoi elle agit pour la valorisation des LC des élèves. Effectivement, elle tente de mettre en place des pratiques et des gestes focalisés sur les savoir-être des ENA. Le premier exemple révèle comment elle explique la mixité culturelle dans la construction de la nation romaine. Le

deuxième présente le projet épistolaire avec une classe de République tchèque. Et le troisième concerne la mise en place du projet théâtre.

Premièrement, lors de l'explication des événements historiques en cours du latin, l'enseignante expose comment la mixité des peuples habitant l'empire romain a participé à la construction d'une nouvelle culture :

70.FR.04_FRA.LAT : [...] « après moi ce que j'ai à vous apporter c'est la langue française et la culture française etc./ mais// la culture française elle est pas// fermée/ aux autres cultures en fait c'est/ ça transpire [oui] et/ par le latin c'est pareil » on/on étudie toujours le fait que/ les Romains ils ont agrandi leur culture/ par la culture gauloise par la culture égyptienne par la culture grecque euh/ par/ le culte de Mitra etc. enfin/ et donc à aucun moment c'était/ les Romains et point final/ donc ça aussi ça leur fait vachement de bien parce que ça/ ça ouvre les perspectives en fait/ [oui] et puis on parle pas d'eux on parle/ d'autres gens/ mais les problématiques sont/ sont semblables/ et du coup ça/ ça fait prendre des distances/

Solen transmet aux élèves l'idée que les cultures se nourrissent les unes des autres. D'après elle, l'exemple de la construction de l'empire romain est similaire aux problématiques rencontrées par les ENA dans un pays d'accueil. Alors, elle constate que cela permet d'« ouvr[ir] [leurs] perspectives » sans pour autant s'appuyer sur leurs expériences de vie. C'est ainsi que l'enseignante montre aux élèves l'exemple de l'ouverture vers leurs cultures premières, ouverture qui constitue un des savoir-être construisant la compétence interculturelle (Byram et al., 2003, cf. chapitre 5.3).

En outre, dans le questionnaire elle note qu'en tant que professeur principale, elle profite de l'occasion pour mener quelques discussions sur les sujets interculturels :

Q26A FR.04_FRA.LAT : [...] Dans la classe de 6è dont je suis PP, on a dû travailler sur la laïcité en début d'année, et le parti-pris était de ne pas nier les différentes cultures, mais de les connaître et de les accepter.

Solen considère que parler de la laïcité permet de mieux se connaître et de s'accepter pour aboutir à reconnaître « les différentes cultures ». L'acceptation de la différence est un autre savoir-être indispensable de ladite compétence.

Deuxièmement, l'enseignante cite des exemples de différents projets pédagogiques et notamment la correspondance épistolaire avec les élèves d'autres pays :

Q26A FR.04_FRA.LAT : Lorsque nous correspondons avec une classe de Prague ou une classe de Kaolac au Sénégal, je demande aux élèves de présenter leur famille et leurs traditions. Du coup, on en parle, et on partage.

Il apparaît que la présentation des familles et de leurs traditions aux correspondants pragois est une occasion de parler et de partager les cultures des élèves. Durant l'entretien, elle énumère les objectifs pédagogiques de ce projet :

85.FR.04_FRA.LAT : [...] on a commencé par faire des fiches/ « je me présente »/ donc le but du jeu c'était déjà d'apprendre à se connaître soi/ pour pouvoir se présenter à l'autre/ et puis apprendre à/ à découvrir une autre culture/ donc ça c'était le projet de base pour le/ Sénégal et avec Prague/ comme c'est des 3e c'est apprendre à parler de soi en/ justement en valorisant nos différences/ donc ben « moi je suis Française de Rouen/ je suis en 3e1/ on est tous Français de Rouen en 3e1/ par contre j'ai un père/ euh un père algérien/ et une mère turque/ je/ moi je fête pas Noël, mais par contre je fais le Ramadan »/ na na na/ et donc parler de nos différences culturelles parce que la classe de Prague/ elle est assez friande de ça ils hallucinent parce que eux ils sont beaucoup plus prago-pragois//

Dans un premier temps, il s'agissait de préparer des fiches visant à « apprendre à se connaître soi/ pour pouvoir se présenter à l'autre ». Dans un second temps, les élèves devaient « apprendre à découvrir une autre culture ». De plus, Solen souligne qu'il était important de valoriser et de montrer la diversité culturelle de la France afin que les correspondants tchèques puissent l'apercevoir. Le projet a donc ouvert l'espace pour une rencontre interculturelle des jeunes, l'élément essentiel pour la construction de l'identité de futurs citoyens dans l'espace européen (Starkey & Byram, 2003 ; cf. chapitre 5.3).

En outre, par le biais de la correspondance avec les adolescents européens, elle incite ses élèves à devenir les tuteurs de la Francophonie par le biais de la langue française :

94.FR.04_FRA.LAT : [...] après le projet c'est être capable déjà d'écrire une lettre// faire trois quatre brouillons pour que la lettre à la fin il n'y ait plus aucune faute d'orthographe/ plus aucune faute de langue/ PARCE QU'ON EST TUTEUR DE FRANCOPHONIE/ et puis// aussi/ j'insiste aussi sur le fait que ce soit une lettre écrite à la main/ parce que comme ça toutes les lettres sont différentes et c'est pas/// on utilise Facebook et des choses comme ça pour la rapidité des messages ENTRE LES LETTRES mais par contre c'est toujours une lettre/ il y a toujours un envoi postal et on REÇOIT la lettre et on OUVRE la lettre

Ici, elle déclare que l'objectif était non seulement interculturel mais aussi linguistique puisqu'elle veille sur la langue française des élèves, son orthographe et son style. La voie épistolaire joue de surcroît un rôle symbolique, étant donné qu'il s'agit d'un écrit personnel qui diffère de l'écriture basée sur des outils TICE, dépersonnalisés. Il s'agit ainsi de présenter la diversité des individus visible à travers l'écriture manuscrite.

Troisièmement, Solen mentionne l'exemple des pratiques s'appuyant sur les activités théâtrales lesquelles aident les élèves à construire leur confiance en soi à travers le travail sur

l'articulation en français, l'apprentissage du vocabulaire et la formulation des phrases. Selon elle, une telle confiance est indispensable dans le processus d'appropriation de la L2 :

106.FR.04_FRA.LAT : [...] il y en a une du coup Elisabeth qui est arrivée en 3e/ qui m'a dit/ que d'avoir fait du théâtre alors déjà ça lui a donné confiance en elle etc./ ça lui a permis/ de S'ACCROCHER aussi/ SCOLAIREMENT/ parce que du coup elle a réussi à mieux apprendre par cœur/ à mieux/ construire ses phrases/ à mieux apprendre le vocabulaire et tout ça/ [c'est intéressant] et puis euh/ du point de vue de L'ARTICULATION aussi/ [...]

Enfin, elle évoque le projet de spectacle autour du conte de Nasreddine « Le fou qui était sage » préparé avec l'enseignante de FLS (Mathilde) et sa classe d'UPE2A. En se basant sur l'histoire du personnage parlant « mille langues », l'enseignante voulait faire retentir les L1 des élèves pendant le spectacle afin de faire percevoir leur musicalité. C'est donc un travail sur la valorisation de l'hétérogénéité des élèves au sein du collège :

112.FR.04_FRA.LAT : [...] on l'appelle aussi Nasreddine le fou le sage/ qui parlait MILLE LANGUES// et donc j'avais envie de travailler sur ça/ sur le fait qu'il parlait mille langues/ et puis on travaille sur la différence [...] quelles sont NOS DIFFERENCES A NOUS dans notre collège donc on a parlé des différences linguistiques/ culturelles// la différence du handicap aussi parce qu'on a travaillé avec la classe/ d'élèves qui ont des besoins pédagogiques particuliers/ et du coup avec la classe de/ prof de FLS/ et on va faire ENTENDRE les langues/ on va vraiment travailler SUR LA MUSIQUE des langues// et faire des spectacles à partir de ça/ [...]

En conclusion, Solen se focalise sur l'enseignement des savoir-être tels que : l'ouverture, l'acceptation, la valorisation de la diversité ou la confiance en soi (cf. chapitre 5.3.5). Elle les considère comme indispensables dans la construction des élèves et de futurs acteurs sociaux.

8.1.3.5. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante

La majorité des pratiques de l'enseignante de lettres modernes et classiques s'inscrit dans une approche par projet. Elle construit ces projets avec les collègues d'autres établissements, pays ou avec les enseignants du collège³⁰⁴, par exemple dans le cadre des EPI³⁰⁵. Elle est donc ouverte à la transdisciplinarité, aux activités et discussions interculturelles et plurilingues. Les exemples analysés ci-dessus se réfèrent aux LC de tous les élèves, mais elle travaille aussi sur les compétences orales et écrites en français.³⁰⁶

³⁰⁴ En fin de l'année scolaire, nous avons observé le projet construit avec un enseignant d'EPS.

³⁰⁵ EPI : Enseignements Pratiques Interdisciplinaires, mis en place à la suite de la réforme du collège 2016 en cycle 4 (5e, 4e et 3e).

³⁰⁶ Elle cite l'exemple du projet pour les classes de 3e, où il s'agissait de travailler sur l'argumentation en français, les figures de style, l'articulation, dans le but d'enseigner aux élèves l'art de parler et les préparer à l'évaluation du brevet de collège (propos 186).

Par ailleurs, son choix de l'approche par projet indique que Solen privilégie les méthodes co-constructives des savoirs basés sur les interactions. Les élèves cherchent des réponses en discutant ; l'enseignante les rend actifs et réflexifs dans les apprentissages³⁰⁷ :

116.FR.04_FRA.LAT : [...] c'est toujours dans L'ECHANGE tous ensemble [...] les cours sont construits comme ça après/ c'est des cours qui sont pas très à la mode [...] je fais pas des îlots/ je les mets pas en activité tout le temps et tout ça/ mais en fait on est TOUT LE TEMPS en interaction alors du coup [...] je veux qu'ils soient tout le temps ACTIFS

118.FR.04_FRA.LAT : [...] c'est presque// conversation quoi/, mais du coup/ les élèves aussi/ entre eux peuvent/ INTERAGIR c'est pas qu'entre eux et moi/ [...]

Ces interactions se basent sur le principe d'*empowerment* des élèves, car devant eux, elle n'est pas dans une posture de détentrice des savoirs (Hélot, 2007 ; Auger, 2010 ; cf. chapitre 5). D'une manière très naturelle, elle leur pose des questions en les encourageant à réfléchir sur leurs L1, à les lui expliquer, en d'autres termes, à devenir les experts de leurs langues :

46.FR.04_FRA.LAT : [...] à chaque fois/ quand les élèves sont allophones/ ils arrivent avec une langue/ que moi je ne maîtrise pas hein/ l'arménien j'ai jamais entendu parlé// enfin pas vraiment/les langues d'Afrique je ne les connais pas enfin/ et du coup J'ADORE/ qu'ils me disent comment on dit dans leur langue et montrer que voilà en espagnol en italien en français/ alors quand on a des élèves roumains/ ça aide BEAUCOUP pour le latin parce que c'est une langue romane// mais/ s'ils me le disent en WOLOF par exemple on s'aperçoit « tiens là ça n'a plus rien à voir »/[...]

De plus, durant les observations, nous avons remarqué qu'elle théâtralise certains moments en classe. Par exemple, elle essaie de répéter les mots après les élèves sans avoir peur de se tromper de prononciation, ce qu'elle déclare également en entretien :

54.FR.04_FRA.LAT : déjà ils adorent que moi je SACHE PAS/ [oui] mais ça c'est NORMAL// et puis je pense qu'ils voient que ça m'intéresse POUR DE VRAI que je fais pas ça juste histoire de/ enfin je pense qu'ils voient que c'est pas/ pour les manipuler ou// j'espère qu'ils voient ça/ [...]

Dans ses dires, elle se soucie de son image devant les élèves (« j'espère qu'ils voient ça »), car elle veut paraître authentique. De surcroît, si dans ses pratiques elle met en place l'*empowerment*, c'est grâce aux élèves et leurs connaissances préalables : « ben ça vient d'eux// à cause enfin/ GRACE à la présence des élèves tu vois/ parce que c'est leur/ c'est EUX et puis du coup tu construis à partir d'EUX quoi/ » (propos 47).

³⁰⁷ En effet, lors des observations de ses cours, nous avons pu constater que les élèves interagissent non seulement avec elle, mais aussi entre eux.

Les méthodes de Solen sont accompagnées des gestes pédagogiques bien expliqués. Ceux-ci consistent à étayer les contenus enseignés puisqu'elle veut faire comprendre et faire dire les savoirs aux élèves. De plus, elle donne du sens aux apprentissages en utilisant les gestes de tissage, autrement dit, en se référant aux connaissances déjà-là en L1 des ENA. Elle veut absolument que les élèves remarquent le sens des apprentissages et qu'ils fassent des liens avec leurs pratiques sociolangagières (Rispaïl *et al.*, 2017). Par ailleurs, ses gestes de pilotage s'appuient sur l'*empowerment* pour les inciter à rester actifs dans le processus d'appropriation des savoirs. Il apparaît que cela l'aide également à maintenir l'atmosphère de confiance, propice au dialogue en classe. En outre, la mise en place de l'ambiance bienveillante pour l'apprentissage de la L2 est possible grâce à la valorisation des LC1 des élèves :

70.FR.04_FRA.LAT : je fais des liens et puis je leur montre que/ il n'y a pas de honte à parler sa propre langue/ et que ça dépend des règles etc./ et que là on est dans une école laïque// [...] « vous êtes pas des robots » on veut/ enfin moi personnellement en tout cas je ne veux pas des élèves qui se ressemblent/ « vous êtes comme vous êtes/ après c'est pas parce que vous êtes comme ça/ que vous n'allez pas apprendre quelque chose/ que vous allez refuser le travail/ ou que vous allez être meilleurs ou moins bons que quelqu'un d'autre/ vous avez vos différences/ on va les utiliser »/

Ce propos reflète son attitude ouverte à la diversité qu'elle voit comme une richesse et non pas une difficulté. De ce fait, la posture de l'enseignante est celle de l'accompagnement. Elle aide les élèves, sans dire et faire à leur place et eux, restent réflexifs et actifs dans les situations d'apprentissage.

En somme, à travers ses pratiques, Solen engage les élèves à enseigner les savoir-être, indispensables pour la construction de l'identité plurielle (cf. chapitre 5). Pour elle, les langues et les cultures sont étroitement liées, dès lors, dans ses pratiques, il n'y a pas de références aux cultures sans langues. Du reste, les activités théâtrales sont à la fois linguistiques, disciplinaires et interculturelles.

Finalement, les pratiques et gestes professionnels de Solen peuvent être considérés comme plurilingues et interculturels. En dépit du manque des formations au sujet des ENA ou du bi-plurilinguisme, elle s'appuie sur sa biographie et ses expériences langagières très riches qui influent sur sa créativité en classe et l'encouragent à mettre en œuvre sa propre démarche d'éducation plurilingue.

8.1.4. Cécile (FR.09_ESP) : enseignante prudente³⁰⁸

8.1.4.1. Biographie, formations et expériences langagières

Cécile, enseignante d'espagnol, a 19 ans d'expérience professionnelle, dont 12ans dans l'établissement observé et 10 ans avec les ENA. Elle déclare avoir commencé à apprendre l'anglais et l'espagnol au collège (Q14). Pendant ses études en Licence d'espagnol, elle a également suivi des cours de portugais brésilien (mentionné en entretien, mais pas dans le questionnaire). Elle déclare qu'elle peut comprendre le portugais et l'anglais, en revanche, elle se trouve bloquée lorsqu'il faut les parler par exemple pendant les voyages scolaires (propos 214 ; 226). En outre, Cécile déclare ne pas avoir vécu dans d'autres pays, ni dans le cadre de ses études, ni dans le cadre familial. Elle a pourtant fait deux séjours linguistiques en Espagne à l'âge de 17 et 18 ans (propos 290). Enfin, elle n'a jamais pratiqué aucune langue régionale, même si elle a pu entendre parfois le dialecte cauchois, parlé par ses oncles et tantes, elle trouvait que c'était une langue étrangère (propos 254).

Concernant les formations, l'enseignante souligne que les thèmes d'ENA ou de bi-plurilinguisme n'ont jamais été abordés, contrairement aux sujets disciplinaires :

157.FR.09_ESP : et bien on n'en parle jamais non plus/ dans les stages disciplinaires ça n'est JAMAIS ABORDE voilà/ ce qu'on aborde c'est/ notre façon de conduire le cours euh/ comment/ voilà / sans/ sans aborder LA DIVERSITE des élèves tu vois/ alors on peut aborder oui la diversité des élèves des/ entre celui qui a dû mal / celui qui voilà// [...]

Par ailleurs, dès le début de l'entretien, elle précise que lorsque les ENA arrivent en 3e, ils ne font plus la LV2, alors que pour les plus jeunes, cela est possible :

23.FR.09_ESP : [...] en 3e 1 il y en a beaucoup, mais en 3e en fait/ on ne leur fait pas commencer une nouvelle LV2/ c'est-à-dire qu'ils/ qu'ils n'ont que l'anglais/ et ne vont pas en cours de LV2/ ils ne les font pas commencer en 3e[d'accord] il y a eu trop de retard accumulé en fait [oui oui] tandis qu'en 4e et en 5e/ ils le commencent en même temps que tout le monde/ c'est plus facile je crois pour moi/ que pour/ dans d'autres matières parce que/ en 4e et en 5e les/ les élèves// français/ commencent la LV2 [oui] donc ils commencent comme les autres/ ils sont sur un pied d'égalité en fait avec les autres/ [oui//et] donc ça facilite/ quand même

Cécile pense que cette organisation facilite à la fois l'apprentissage et l'enseignement puisque les ENA commencent la LV2 au même moment que les élèves autochtones. Par conséquent, elle remarque que dans cette situation ils sont tous égaux.

³⁰⁸ La transcription de l'entretien avec Cécile se trouve en annexe 19.

Ainsi, il est intéressant d'analyser la manière dont Cécile adapte ses pratiques aux ENA. Nous allons analyser notamment si elle s'appuie sur ses propres connaissances en d'autres langues pour mettre en place des pratiques plurilingues ou pluriculturelles.

8.1.4.2. Pratiques disciplinaires : proposer des activités en groupe pour favoriser les interactions en langue cible

Les trois pratiques analysées dans cette partie portent sur le travail en îlots, sur des cartes mentales préparées en classe, ainsi que sur les évaluations adaptées aux ENA.

En premier lieu, Cécile explique qu'elle privilégie les pratiques où l'apprenant reste actif dans son apprentissage (propos 635). Pour ce faire, elle insiste sur le travail en « îlots bonifiés » c'est-à-dire en groupes d'élèves qui gagnent des points en fonction de leur participation (propos 118). Les tâches proposées s'inscrivent dans le cadre de différents projets disciplinaires que les élèves réalisent à l'aide des outils en TICE :

634.FR.09_ESP : [...] par exemple en début d'année les 5e ont travaillé sur un/ un jeu de tu sais comme un jeu des 7 familles [mmm/ ouais/ j'aime bien ça] mais/ des célébrités tu vois/ espagnoles/ [ouais] et en fait le but c'était pas que d'y jouer c'était de construire le jeu/ donc ils l'ont construit le jeu/ euh ils étaient par équipe/ ils avaient un/ ils ont tiré au sort une célébrité espagnole/ il fallait qu'ils fassent les recherches après qu'ils construisent le jeu des cartes/ etc. / ils ont adoré ça/ adoré/ donc on a été en salle informatique pour le faire/[...] on avait fait aussi tu sais un petit jeu quand on avait travaillé sur euh/ la description physique/ on avait fait un ¿Quién es quién? tu vois [oui oui oui] et en fait c'était eux qui avaient créé leurs avatars/

Elle cite des exemples où les élèves font des recherches sur Internet et créent des diaporamas de présentation 309. L'enseignante propose donc des méthodes actives en s'appuyant sur l'approche actionnelle d'enseignement de langues vivantes (Puren, 2015).

En deuxième lieu, Cécile présente la création des cartes mentales avec l'ensemble de la classe. L'objectif est d'aider les élèves à mémoriser le vocabulaire et les expressions apprises. C'est donc à la fois une méthode mnémotechnique et synthétique qui est proposée :

190.FR.09_ESP : [...] quand on a fini une séquence et qu'on doit faire le projet final/ on fait toujours une carte mentale/ et donc la carte mentale va un petit peu/ le but c'est de REMOBILISER tout ce qu'on a vu [oui] et en fait la carte mentale je la fais avec chaque classe/ on la construit au fur et à mesure tous ensemble au tableau/ tu vois alors/ pour cert/ alors euh/ la carte mentale de la 5ème1/ va pas du tout ressembler à la carte mentale de la 5ème 3 [oui ouais] mais en même temps c'est nul parce que ce qu'il faudrait/ c'est une carte mentale PERSONNELLE/ il faudrait que CHACUN fasse sa carte

³⁰⁹ Dans d'autres types d'activités, Cécile déclare utiliser aussi les dictaphones. Cet outil permet d'enregistrer les voix d'élèves afin qu'ils puissent s'entendre et travailler la prononciation (propos 636, 638).

mentale/ parce que ce qu'on fait tous ensemble/ c'est pas forcément euh/ ça aide pas forcément l'élève/ il faudrait que chacun fasse sa propre carte mentale/

Elle hésite pourtant de la pertinence de cette co-construction des savoirs, car cette méthode ne lui permet pas de comprendre si les élèves ont retenu et compris les contenus individuellement. Or, elle sait que si elle proposait à chaque élève de préparer sa propre carte mentale, il faudrait prévoir plus de temps de correction (propos 210).

Enfin, pour ce qui touche à la pédagogie différenciée, Cécile la trouve plutôt efficace (Q27A). Lors de l'entretien, elle précise qu'elle s'appuie sur celle-ci seulement pour évaluer les ENA. Alors, elle différencie l'interrogation ou le contrôle en ajoutant plus d'images, pour que les ENA comprennent mieux les consignes (propos 631). En revanche, elle ne le fait pas pour les devoirs, qui sont les mêmes pour tous les élèves (propos 607).

8.1.4.3. Pratiques liées aux L1 : laisser l'ENA s'exprimer en donnant la priorité à l'espagnol scolaire

Cécile cite des pratiques en lien avec les connaissances en espagnol ou en langues latines des ENA à peine arrivés en France.

Tout d'abord, elle donne l'exemple d'un élève qui a vécu dans l'enclave espagnole au Maroc où il avait pratiqué l'espagnol :

33.FR.09_ESP : [...] il était de Melilla [d'accord] donc l'enclave espagnole au Maroc [donc du coup] du coup voilà/ et c'est marrant parce que/ cet élève-là qui du coup avait/ dans mes cours tu vois il avait un avantage sur les autres/ pour le coup [ben oui/ oui] et il s'est rendu compte au cours de l'année que/ c'était en fin de compte compliqué parce que/ il perdait son espagnol// il était en train de le perdre/

En effet, l'enseignante est consciente que l'espagnol « c'était sa langue maternelle quelque part » (propos 35). Sans doute, elle voit son bilinguisme comme un atout, mais elle remarque aussi que les compétences des ENA souffrent d'une instabilité due au manque de pratique régulière de la langue.

Ensuite, Cécile signale des élèves parlant d'autres langues romanes. Elle constate alors que les élèves roumains, lusophones et italophones comprennent assez facilement l'espagnol (propos 29, 241). Or, elle souligne que cette intercompréhension peut parfois devenir une difficulté au point que leur espagnol n'est pas « très correct » :

56.FR.09_ESP : [...] et alors Naoli m'a demandé/ il y a de ça à peu près/ euh je dirais un mois/ de venir dans les cours// et alors c'est parfois difficile parce que/ effectivement moi je la comprends/ euh/ et elle se débrouille/ en espagnol en s'aidant de son

portugais// alors parfois c'est pas très correct/ mais elle est capable de se faire comprendre/

L'enseignante ne propose pas toute seule de comparer les langues (propos 230), malgré le fait qu'elle a appris le portugais pendant les études. Elle considère de surcroît que la connaissance du portugais peut engendrer des « erreurs de prononciation » (propos 234).

Par ailleurs, dans le questionnaire elle note que les élèves utilisent rarement leurs L1 en cours (Q21A). Et effectivement, durant l'entretien elle a expliqué que la règle dans sa classe consiste à pratiquer uniquement la langue espagnole :

472.ENQ : [...] par exemple en classe/ t'as des situations où ils se traduisent des choses pour s'entraider ?

473.FR.09_ESP : non/ alors moi ça je l'ai déjà/ je l'ai déjà vécu// je l'ai déjà vécu le fait qu'ils/ avoir deux élèves arabophones et euh/ non/ ben en fait la règle c'est je ne parle pas français et je ne parle pas tu vois ils ne doivent parler qu'espagnol donc (sourire)

Ses propos hâchés dévoilent son sentiment d'hésitation, de gêne vis-à-vis de la présence d'autres langues en classe. En revanche, l'usage des L1 des ENA dans d'autres situations de la vie quotidienne lui semble normal (Q21D), comme si elle considérait que l'espace scolaire n'est pas approprié pour parler les L1. S'agirait-il de l'inquiétude d'avoir trop de langues à gérer dans sa classe, alors que sa démarche d'enseignement de la LV2 se base sur le bain linguistique ? Le choix de ladite démarche n'est pas anodin puisqu'elle suit les recommandations institutionnelles, indiquées par l'inspectrice. Cécile trouve que cette consigne a fonctionné dans ses classes et que désormais, l'oral prime dans sa pédagogie :

167. FR.09_ESP : [...] cette année ils commencent l'espagnol enfin la LV2 hein l'allemand ou l'espagnol/ en 5e/ et non plus en 4e/ c'est la première année hein/ et on nous a demandé enfin/ notre inspectrice nous avait dit/ « surtout en 5e/ NE PASSEZ QUASIMENT JAMAIS A L'ECRIT/ par l'écrit/ quasiment// QUE/ de la compréhension de l'oral/ essayez de passer le moins possible par l'écrit »/ et EFFECTIVEMENT/ moi je me souviens de MON PREMIER cours// avec eux/ le premier cours ils n'avaient jamais fait d'espagnol/ RIEN ne s'est dit en français/ et tout a fonctionné/ parce que c'était un espèce de bain que/ voilà/ et ils ont/ puis en 5e tu sais c'est/ c'est un JEU/, mais effectivement euh// moi TOUTES leurs évaluations quasiment depuis le début de l'année/ ce sont des évaluations ORALES/et à un moment donné on a eu euh/ alors nous on parle pas d'évaluation on parle DE PROJET FINAL/ en en/ en espagnol/ il y a eu un projet final qui s'est fait à l'écrit/ et là j'ai vu// le PASSAGE A L'ECRIT est vraiment di/ difficile/ tu vois

En conclusion, Cécile se rend compte des compétences des ENA en d'autres langues et de leurs stratégies d'apprentissage. Cependant, elle n'initie pas des situations d'enseignement-apprentissage où elle s'appuierait sur l'intercompréhension ou sur les compétences

métalinguistiques des ENA pour étayer les savoirs et savoir-faire en espagnol. Cela signifie qu'elle ne tisse pas de liens significatifs entre les langues que les élèves connaissent déjà.

8.1.4.4. Pratiques déclarées et observées liées aux cultures : laisser la priorité à la culture espagnole

Les propos analysés dans cette partie nous permettent de comprendre comment et pourquoi Cécile accorde la priorité à l'enseignement de la culture espagnole. Nous examinerons aussi la mise en place du projet transdisciplinaire observé à la suite de notre entretien.

Dans le questionnaire rempli avant l'entretien, l'enseignante a marqué qu'elle ne faisait pas de références aux cultures des élèves et elle le confirme en entretien :

521.FR.09_ESP : alors là quand on avait travaillé sur les/ ouais/ quand on a travaillé sur les fêtes euh/ non il n'y a pas eu cette/ ça vient pas tellement/ de leur/ enfin/// tu compares pas tant que ça tu vois/

Un peu plus loin, elle se rappelle avoir évoqué les différences avec les traditions françaises autour de la galette des rois (propos 534). Enfin, elle se justifie en disant qu'en cours d'espagnol, ils parlent principalement de la culture espagnole, en oubliant les autres (propos 578). De plus, elle sous-entend qu'elle se plie aux recommandations institutionnelles : « [...] nous on nous dit tellement que/ c'est d'axer sur la culture ESPAGNOLE tu vois/ qu'on est/ voilà quoi/ il y a ça aussi tu vois » (propos 572). En réalité, Cécile explique à plusieurs reprises qu'elle ne voudrait pas stigmatiser les élèves (propos 513). Elle considère d'ailleurs que les élèves ne manifestent pas l'envie de se sentir culturellement différents :

535.FR.09_ESP : et euh non ils ne parlent pas de ce qui se passe euh/ pas vraiment// [et] mais j'ai l'impression je peux me tromper que/ que quand ils sont en cours mêlés aux autres/// je pense qu'ils ont envie d'être des élèves un petit peu comme les autres/ et que/ c'est l'impression que j'ai et que quand ils sont en FLS/ c'est peut-être plus le lieu pour échanger/ euh je sais pas/ est-ce que je me trompe ?

Elle hésite sur ses propres observations des ENA et se demande s'ils ne veulent pas être comme des élèves ordinaires. Ses propos dévoilent son incertitude, un sentiment de sujétion et d'inconfort vis-à-vis de sa discipline si bien qu'elle ne trouve pas d'espace pour se référer aux cultures des élèves. Finalement, elle dit avoir « l'impression » que la classe d'UPE2A est un endroit plus adapté pour ce type d'échanges.

A la suite de cet entretien, l'enseignante nous a invitée à observer quelques séances dans sa classe. Nous avons pu participer à deux cours de 4e avec la présence de deux ENA. Il s'agissait de séances où elle et l'enseignante d'anglais préparaient un projet transdisciplinaire

pour des journées d'Arts et Cultures organisées par l'enseignant d'arts (Antoine, FR.12_ART). L'objectif était de présenter *un défilé de mode* durant lesquels les élèves devaient décrire leurs habits en espagnol et en anglais. La première séance observée était co-dirigée par les deux enseignantes. Les élèves devaient partager les idées de leurs déguisements et de faire un point sur le lexique des habits en deux langues. Les deux enseignantes échangeaient avec les élèves à tour de rôle et écrivaient sur le tableau les expressions et le vocabulaire mentionnés. Il s'agissait d'une sorte de carte mentale dont l'enseignante nous parlait en entretien. Parfois les élèves comparaient les expressions en deux langues par exemple la place des adjectifs avant ou après le nom, mais les enseignantes ne le commentaient pas. Enfin, Cécile répétait à plusieurs reprises que ce projet devait faire plaisir aux élèves. Elle leur expliquait qu'il s'agissait de se faire comprendre en dépit des erreurs qui pouvaient toujours arriver, ce qui témoigne de la volonté de maintenir une atmosphère collaborative et encourageante.

Au début de la séance, les ENA n'étaient pas actifs dans la préparation du projet avec le groupe, ni dans la recherche du vocabulaire en espagnol ou en anglais. Leur silence en cours a d'ailleurs été évoqué dans l'entretien avec l'enseignante. En outre, Mariam, élève sénégalaise, et Boubacar, élève malien, n'avaient pas trouvé d'idées de déguisement. Nous avons échangé avec eux en individuel en leur donnant des suggestions (l'habit d'un Normand avec des bottes et un parapluie dans la main ou l'habit africain). Mariam avait demandé s'il était possible de porter des vêtements traditionnels africains à l'école, Cécile l'a tout de suite encouragée à le faire. L'autre élève, Boubacar a déclaré qu'il demanderait à son ami malien de lui prêter une tenue du Mali. Finalement, au début les deux élèves craignaient que leurs habits issus de leurs cultures n'aient pas leur place à l'école. Nous les avons rassurés et cela les a motivés à participer à ce projet de classe. En fin d'année, les enseignants ont bien remarqué que les deux élèves avaient été complètement inclus dans la préparation de ce projet et avaient pu trouver leur place dans l'environnement de l'école. Le fait de rendre leurs cultures légitimes aux yeux des autres était particulièrement important pour Mariam, élève issu du dispositif UPE2A-NSA, plus timide et introvertie, mais qui, malgré tout, cherchait à s'intégrer auprès de ses camarades.

Dans cette nouvelle situation, Cécile a changé ses pratiques habituelles lesquelles priorisaient jusqu'à lors les références culturelles espagnoles. Le projet transdisciplinaire et les retours des ENA l'ont encouragée à se référer à leurs cultures.

8.1.4.5. Pratiques interculturelles : discuter de l'intégration des ENA en classe

Cécile mentionne à plusieurs reprises l'idée selon laquelle elle fait travailler les élèves en ilots bonifiés dans le cadre de différents projets. Les élèves sont ainsi mis dans des groupes dans lesquels ils interagissent. Elle remarque que selon les classes, les relations entre les élèves ordinaires et allophones peuvent être diverses. En effet, parfois, elle observe des situations où les élèves français deviennent naturellement, sans incitation de sa part, de vrais tuteurs et amis des ENA, comme dans le cas de Ryan, élève marocain, et Louis, élève français :

131.FR.09_ESP : [...] en 5e1/ il y a trois élèves FLS donc Ryan/ Georges et/ Christian/ Ryan a été totalement/ comment dirais-je/ pris sous/ un élève l'a pris sous son aile/ peut-être un des meilleurs élèves de la classe euh/ Louis/ Louis/ très très bon élève// depuis le début de l'année/ et pourtant moi on me l'avait présenté pour un/ comme un élève/ on m'avait dit « oh là là Louis/ il est hyper personnel »/ et alors moi j'ai pas du tout ce Louis-là/ Louis/ en début d'année il a travaillé d'abord avec Ryan puis après il a/ il l'a pris dans son groupe/ VOLONTAIREMENT hein Christian et il a essayé de les faire participer/ [c'est drôle ça] bon Christian il a baissé les bras oui, mais non non non/ et/ CONTINUELLEMENT/ quand on fait les ilots/ quand on les refait/ je leur demande/ de choisir UN ELEVE avec qui ils aimeraient travailler/ et puis après j'en ajoute deux autres/, mais je veux que quelqu'un ait au moins une personne avec qui il a envie de travailler/ et souvent/ Louis me dit/ avec Ryan »/

Toutefois, elle observe également que différentes cultures scolaires des ENA ont un impact sur les apprentissages, mais aussi sur le travail des élèves en classe (Cortier, 2009). Elle cite l'exemple de l'élève chinoise qui avait du mal à participer dans les activités orales en cours (propos 82). Elle parle aussi de Mariam, issu d'une classe UPE2A-NSA, avec laquelle il est difficile de travailler compte tenu de son niveau scolaire bien plus faible en comparaison avec le reste de la classe. Cela provoque le rejet de la part des autres élèves lors des travaux en groupe :

118.FR.09_ESP : elle est en 4ème/ alors moi je travaille les/ en classe en ilots/ en ilots bonifiés/ tu sais ils ont des points avec leur participation etc./ donc je ne veux pas que la non-participation de Mariam soit euh/ un un comment dire/ un frein aux autres/ je ne veux pas que les autres perdent de points à cause de Mariam parce que je ne veux pas qu'ils en veulent non plus à Mariam je veux pas//

Cécile répète à plusieurs reprises (propos 120, 122) qu'elle ne veut pas que la condition particulière de cette ENA fasse perdre des points aux autres élèves. Malgré le fait qu'elle a essayé d'en parler avec les élèves ordinaires, ses dires révèlent que ce type de situations est compliqué à gérer (propos 132). Et effectivement, le rejet par les camarades de classe peut provoquer de vrais conflits interculturels auxquels l'enseignante ne sait remédier :

361.FR.09_ESP : [...] la nouvelle élève/ arabophone/ qui est arrivée euh/ qui est arrivée il y a 15 jours même pas hein maintenant Melinda/ mais tu le vois dans son regard/ elle a soif de tout/ elle a envie de tout apprendre/ et à la fin de l'heure je lui ai demandé mais tu as déjà fait de l'espagnol parce que// tu vois elle elle pigeait TOUT[...] alors évidemment au niveau de la prononciation/ elle est dans une classe où c'est pas facile/ elle est en classe de sport étude/ où ils sont VRAIMENT PAS tendres/ d'ailleurs moi je suis leur prof principale jeudi on fait une heure de/ avec Mme X (la principale)/ une heure de vie de classe pour essayer de gérer ces problèmes de/// D'ETROITESSE D'ESPRIT/

Ainsi, l'effet-classe influence l'atmosphère générale dans laquelle une ENA peut difficilement se retrouver bien qu'elle soit motivée et brillante. Il s'agit des situations où la classe de sport-étude se sent privilégiée et ne fait pas d'effort pour accueillir de nouveaux élèves. Cécile cite l'exemple où les élèves ordinaires se moquent par exemple de la prononciation des ENA :

368. FR.09_ESP : c'est/ j'ai RAREMENT vu ça// la différence les effraie/ la différence euh/ tu vois// il y a eu quelques/ ils sont très peu nombreux dans cette classe alors si tu veux ils ont tendance à mettre des élèves FLS dans la classe/ parce qu'il y avait de la place/ et en se disant « bon ben c'est une classe qui/ qui est plutôt sérieuse donc ça ne peut faire que du bien aux élèves »/ j'en suis pas CONVAINCUE parce que/ ils sont pas INTEGRES/ il ne sont pas INTEGRES/ [mhm alors] j'ai eu/ Andra/ en début d'année/ enfin qui est arrivé en début d'année/ elle n'a pas été intégrée/ ils ne font pas l'effort et moi je me souviens que la première fois/ c'était vraiment/ ça devait être en octobre tu vois où j'ai demandé de travailler par deux en interaction/ quand j'ai fait les équipes/ j'ai dit « Zora tu seras avec Andra »/ ben Zora/ « pff »/ ah j'ai dit « ah non non non »/ on a repris avec Zora tu vois/ après ça été mieux/ il y a Mamoudou qui est arrivé/ Mamoudou se sent TRES MAL dans la classe// Mamoudou c'est Amandine (l'assistante pédagogique) qui m'en a parlé/ Mamoudou euh/ comment dirai-je/ était sur un projet de lecture tu sais pour la journée culturelle/ et puis il a dit à Amandine je veux plus le faire/ je ne veux plus lire devant tout le monde parce que les 4e2 se moquent de moi/// Melinda est arrivée/ PREMIERE journée de cours/ elle est arrivée en espagnol elle n'avait jamais fait d'espagnol/ de sa vie/ il y a UN MOT qu'elle a mal prononcé/

369. ENQ : et là tout de suite/

370. FR.09_ESP : aussitôt il y a eu des rires// et tout est///

371. ENQ : et comment tu gères ces situations-là du coup ?

372. FR.09_ESP : ah ben alors comment alors/ ben c'est très compliqué parce qu'effectivement quand tu entends un élève rire ben tu reprends/ t'essaie de/ enfin il n'y a AUCUNE EMPATHIE tu vois il n'essaie pas de se mettre à la place de l'autre tu vois/ « toi comment tu réagiras si » euh/ « essaie de te mettre/ deux minutes à sa place »/ mais non ça ils peuvent/ ça ils n'y arrivent pas/ [ouais] ils NE VOIENT PAS/ en fait/

L'enseignante sait analyser les situations problématiques puisqu'elle parle du manque d'empathie, d'intégration, d'ouverture, d'acceptation de la différence. Interrogée sur la gestion de ces conflits, elle avoue qu'il est compliqué de les gérer, mais elle s'y oppose et reprend les élèves. Elle leur conseille, entre autres, de s'imaginer à la place des ENA. En dehors de ce type de remarques plutôt spontanées et incertaines, Cécile décide de discuter avec les élèves de leurs comportements en présence de la principale du collège. Néanmoins, elle s'inquiète du fait que les élèves n'arrivent pas à percevoir leur difficulté qui, d'après elle, va au-delà de l'acceptation des différences linguistiques ou culturelles (propos 376). Par ailleurs, elle se demande comment agir devant de telles situations et explique qu'il ne s'agit pas uniquement de travailler sur la violence verbale :

387.FR.09_ESP : et donc effectivement euh/ donc quand les élèves font des remarques [oui] tu peux reprendre [ouais] mais il y a des remarques mais il y a aussi les REGARDS/ [oui oui oui] et tu vois l'autre jour Melinda il y a eu des regards à la suite de ça/ des sourires

Enfin, Cécile s'interroge également sur la possibilité de l'intégration des ENA dans les classes de sport-étude, et elle pense qu'il ne s'agit pas uniquement d'un conflit interculturel :

412.FR.09_ESP : [...] c'est surtout la sport-étude effectivement c'est/ c'est compliqué/ se MELER AUX AUTRES tu vois/ FAIRE ENSEMBLE [oui/ ouais] et/ et ça N'EST PAS QUE INTERCULTUREL tu vois il y a des élèves qui ont été dans cette classe-là et qui sont pas sportifs/ qui ont été mis là parce que/ besoin de de de les isoler d'autres élèves [oui] et MEME EUX sont mal intégrés tu vois/ est-ce qu'il est possible/ en gros la question c'est est-ce qu'il est possible de s'intégrer en sport-étude quand tu n'es pas euh voilà quoi//

En somme, elle sous-entend que la rencontre interculturelle n'a pas lieu uniquement avec les élèves d'origine étrangère. Cela veut dire que le travail autour des savoir-être et de la compétence interculturelle (Byram et al., 2003 ; cf. chapitre 5.3) s'impose dans différentes situations et chez différents publics.

8.1.4.6. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante

Cécile met en œuvre les pratiques disciplinaires selon les recommandations et les programmes ministériels. Il s'agit surtout de travailler les compétences orales : la compréhension et la production en espagnol. Dans son enseignement, elle s'appuie principalement sur la pédagogie par projet. Elle vise les interactions entre les élèves et la co-construction des savoirs en langue cible. En outre, ses gestes professionnels permettent à tous les élèves d'acquérir les savoirs et savoir-faire en langue vivante enseignée. Par exemple, concernant le geste d'étayage des savoirs, elle leur fait comprendre, fait dire et fait faire des

activités en espagnol. Puis, elle met en place des gestes de pilotage des consignes que nous avons pu noter durant l'observation de son cours ; elle allait vers les élèves, utilisait les gestes, la mimique pour les aider à comprendre le vocabulaire et avancer dans leur travail. A ce titre, l'atmosphère de son espace classe est tout à fait bienveillante et propice aux apprentissages.

Or, Cécile ne donne pas d'exemples de pratiques et de gestes qui tisseraient des liens avec les savoirs et savoir-faire en L1 des ENA. En effet, ses réponses sont beaucoup moins approfondies de sorte qu'elles confirment son incertitude et sa gêne par rapport à ses pratiques. Et d'ailleurs, malgré le fait qu'elle remarque certaines compétences des ENA au niveau d'intercompréhension entre les langues parentes et de leurs stratégies de comparaison, elle ne semble pas s'appuyer sur celles-ci dans l'enseignement de la langue espagnole. De ce fait, nous constatons qu'elle préfère des gestes rassurants et planifiés aux gestes spontanés et expérimentés dans sa classe. Il apparaît que si les élèves ont des réactions nouvelles, non habituelles en langue espagnole, ou dans une variété d'espagnol non scolaire, elle ressent une sorte d'inconfort. C'est probablement la raison pour laquelle les gestes d'étayage et de tissage des savoirs avec les ENA ne sont pas évoqués explicitement.

Néanmoins, il semblerait que l'enseignante cherche à développer ses pratiques par le biais des expériences et des formations. En effet, elle a besoin que les recommandations pédagogiques soient institutionnalisées. En même temps, elle se sent rassurée lorsqu'elle discute avec les collègues et voit que certaines pratiques fonctionnent bien avec des élèves ayant des besoins spécifiques. Son besoin d'ouverture et de concertation se manifeste dans l'appel à l'aide de la direction pour gérer des problèmes interculturels dans sa classe. Elle s'ouvre aussi aux projets interdisciplinaires comme celui avec une enseignante d'anglais préparé dans le cadre du festival « Arts et Cultures ».

En conclusion, les pratiques de Cécile sont disciplinaires et s'inscrivent dans l'approche actionnelle d'enseignement des langues. Sa priorité est celle des interactions et de la co-construction des compétences des élèves. Or, son attitude vis-à-vis des ENA est incertaine et prudente ; elle est plutôt dans une posture d'enseignement (cf. chapitre 6.2.4.7). Il semblerait aussi qu'elle veuille contrôler des situations d'enseignement-apprentissage c'est pourquoi, elle ne sait pas toujours comment se référer aux LC1 des élèves.

8.1.5. Antoine (FR.12_ART) : enseignant créatif³¹⁰

8.1.5.1. Biographie, formations et expériences langagières

Antoine, enseignant d'arts plastiques, a treize ans d'expérience professionnelle dans le métier dont deux ans dans le collège rouennais. Il déclare avoir commencé l'apprentissage de l'anglais, de l'espagnol et de l'allemand à l'adolescence (Q14). Dans son cercle familial, il est en contact avec le dialecte picard (Q16). Durant ses études et sa préparation à l'agrégation il lisait les textes spécialisés en arts en langue italienne, qu'il arrive à comprendre (propos 214, 216). En outre, il a fait du bénévolat, d'abord en Suède puis au Sénégal où il a pu s'initier à l'arabe, au wolof et au bambara. Il pense que cela permet parfois de comprendre ses élèves :

172.FR.12_ART : [...] c'est comme ça que j'arrive à choper les gamins qui commencent à parler arabe et qui disent des trucs pas terribles sur les autres je leur dis « ça j'ai compris ce mot-là »

Et lorsqu'on lui demande quelles langues il parle aujourd'hui, sa réponse révèle une attitude ouverte quant à la communication plurilingue et à l'alternance des langues (cf. chapitre 5.3) : « bah l'anglais/ un peu// un peu d'espagnol aussi, mais c'est plus généralement quand même/ un mélange de toutes les langues [rire] » (propos 157). Antoine déclare ne pas avoir suivi de formations au sujet des ENA (Q9 et Q10). Il trouve qu'il a acquis des savoir-faire pédagogiques grâce à son expérience en REP+ à Grigny dans l'Esonne, dans un collège avec une mixité socio-culturelle plus grande qu'à Rouen :

49.FR.12_ART : [...] ici/ c'est les doigts dans le nez/ enfin/ t'as beau être en REP moi je travaille dans les milieux REP+ [ouais] costaux/ machins et tout ça donc là oui/ tu te forges bien quoi/ [...] et là c'est ça qui te remets beaucoup en question pédagogiquement aussi tu vois/ le travail d'équipe [...] moi j'ai toujours dit/ l'agrégation je l'ai eu/ grâce à mes élèves de Grigny en fait/ c'est eux qui me l'ont donnée en fait/ parce que je me suis remis en question//

Il explique qu'en ce milieu difficile, il a pu « [s]e forger, et [s]e « remet[tre] en question pédagogiquement », ainsi qu'apprendre à travailler en équipe. Ce propos profile son attitude réflexive à l'égard de son métier.

Enfin, en arrivant dans le collège rouennais, il a initié le festival d'Arts et de Cultures, préparé avec les enseignants de différentes disciplines. Ledit festival a lieu en fin d'année scolaire et dure quelques jours. Tous les élèves présentent devant les parents et d'autres classes de l'établissement les différents projets artistiques et transdisciplinaires préparés en cours de

³¹⁰ La transcription de l'entretien avec Antoine se trouve en annexe 20.

l'année scolaire. Plusieurs exemples de pratiques en lien avec ledit festival sont évoqués par Antoine et d'autres enseignants enquêtés.

8.1.5.2. Pratiques liées au langage disciplinaire : faire écouter et développer le vocabulaire disciplinaire

En ce qui concerne les pratiques liées au français, Antoine parle de l'acquisition de la L2 par l'écoute de la langue et par l'enrichissement du vocabulaire disciplinaire.

Dans un premier temps, l'enseignant déclare que l'écoute est essentielle au début de l'immersion dans la langue cible :

333.FR.12_ART : c'est ESSENTIEL/ de toute façon le langage il peut se développer que s'il y a de l'écoute/[ouais] c'est// d'ailleurs quand tu es immergé dans un pays que tu connais pas la langue/ qu'est-ce que tu fais/ t'écoute/ [mhm] et c'est là où après tu peux/ utiliser ce que tu as entendu en fait/ et comme les gamins dans le quartier/ ce qu'ils entendent/ ça résonne un peu sur leur comportement sur leur manière d'être en fait/ tu vois/

Il remarque, à juste titre, que la première compétence acquise par les ENA est la compréhension orale, laquelle permet d'entrer dans l'expression orale. Il considère aussi que les élèves observent les comportements des autres pour les imiter après.

Dans un deuxième temps, les propos d'Antoine révèlent qu'il attribue une place importante à l'élargissement du vocabulaire disciplinaire, lequel est lié aux techniques artistiques utilisées, mais aussi aux notions en arts plastiques :

426.FR.12_ART : [...] l'investissement de ce que je peux leur donner/ le savoir/ enfin les savoirs c'est-à-dire les notions importantes les mots de vocabulaire/ les connaissances culturelles vis-à-vis de certaines œuvres qui pourraient être individualisées/ et LE FAIRE-SAVOIR/ et ça souvent on l'oublie le faire-savoir c'est-à-dire que les gamins/ en classe moi je les fais souvent parler/ SUR LEUR propre pratique [...] je mets tous les travaux un peu au sol/ si c'est des images/ c'est encore mieux/ ça peut être des sculptures n'importe quoi ils sont tous en arc de cercle/ et là on parle/ [mhm]/ et là c'est eux qui parle de leurs projets [...] « qu'est-ce que je t'avais dit la dernière fois par rapport à ton/ en cours/ par rapport à ta production ? » / « vous m'avez parlé de tel ou tel mot/, mais je l'ai pas très bien compris » « toi/ d'accord tu connais ce mot-là » / « oui » / « qu'est ce ça veut dire ? / raconte-lui ! » / tu vois qu'il y ait des échanges un peu entre eux tu vois/ [...] et le faire-savoir c'est de la prise de parole/ en réutilisant/ voilà les mots de vocabulaire/ en te questionnant [...]»³¹¹

Il est donc important pour lui que les élèves acquièrent le vocabulaire adéquat en parlant. L'expression orale est un moyen pour décrire leurs actes, pour « faire savoir » ce qu'ils ont

³¹¹ En décrivant des situations de classe, Antoine utilise le discours rapporté des élèves. Cela permet de rendre ses dires plus authentiques et de faire visualiser la communication avec les élèves.

appris aux autres. Vient, finalement, l'idée de la co-construction des savoirs en classe, basée sur les interactions ; il les incite à parler en leur posant des questions, ils doivent raconter et s'expliquer des mots entre eux. Ainsi, Antoine guide les échanges et étaye le langage disciplinaire des élèves. L'objectif est de rendre les élèves conscients de l'importance du vocabulaire dans la description de leurs savoir-faire artistiques :

434.FR.12_ART : [...] « alors d'après toi/ où est-ce que tu dois travailler pour faire en sorte pour faire progresser ta pratique » / « ah ben au niveau du savoir/ au niveau du savoir/ des mots de vocabulaire/ machin et tout ça va pas » / « alors je vais te donner un certain nombre/ des listes de mots/ cinq mots pour l'instant/ on va y aller par étape/ et puis tu vas essayer de les intégrer dans ton futur discours/ dans le faire-savoir/ et on va voir un petit peu comment » [...]

L'enseignant veut faire réfléchir les élèves sur leur progression, laquelle dépend, selon lui, de l'utilisation du vocabulaire précis. Il utilise les gestes de pilotage progressif « par étape » en leur donnant quelques mots pour qu'ils « les intégr[ent] dans [leur] futur discours ». Ainsi, dans ses pratiques et gestes émerge l'approche de l'éveil de la conscience linguistique des élèves (Hawkins, 1984, cf. chapitre 5.3) qu'il considère essentielle dans sa discipline.

8.1.5.3. Pratiques déclarées et observées liées aux L1 : faire écouter les L1 des élèves et travailler sur l'étymologie des mots

Trois exemples en rapport avec les L1 des ENA ont pu être relevés dans l'entretien d'Antoine. Le premier expose les situations où les élèves parlent leurs langues en classe. Le deuxième concerne le travail sur l'étymologie des mots. Le troisième révèle une posture incertaine de l'enseignant vis-à-vis du développement des compétences bilingues des élèves.

Premièrement, lorsque nous demandons à Antoine s'il perçoit des situations où les élèves parlent leurs langues en classe, il répond : « je les perçois pas je le vis » (propos 302). Son attitude envers le plurilinguisme apparaît donc positive puisqu'il laisse une place active et légitime aux L1 des ENA. A cet égard, il explique qu'il les écoute pour veiller sur la manière dans ils disent des choses :

304.FR.12_ART : [...] je leur fais comprendre aussi que même si je comprends pas les mots je comprends le ton/ qui est pris [oui/oui] et donc derrière le ton la tonalité tu sais si c'est quelque chose de/ négatif ou [oui] de dévaluateur en fait tout simplement/ ou quelque chose de positif/ et souvent ça se sent/ en effet Suzanna/ Sergueï/ Sergueï qui comprenait le français parfois traduisait à Suzanna en classe ce que je pouvais dire/ d'une manière simple en fait/ d'une manière plus simple [oui] et/ j'accepte/ « tout le monde écoute »/ parce que je pense que c'est important que tout le monde entende les

différents sons qui viennent du monde quoi/ même s'ils ne comprennent pas c'est important[...]

Il explique que la tonalité permet de savoir si le propos est positif ou négatif. De plus, en autorisant les ENA à traduire ses propos, Antoine valorise les L1 et encourage à les pratiquer. Dès lors, émerge une pratique que l'on pourrait considérer proche du *translanguaging* (Garcia & Wei, 2014 ; Miguel Addisu, 2020) puisqu'elle donne l'accès aux connaissances travaillées en cours. Apparaît aussi l'idée de faire écouter les L1 des ENA à toute la classe, ce qui constitue un exemple de pratique issue de l'approche d'éveil aux langues (cf. chapitre 5.3).

Le deuxième exemple montre qu'Antoine tente d'expliquer l'étymologie des mots en lien avec les savoirs et savoir-faire artistiques des ENA (Q25A) :

Q25A FR.12_ART : L'étymologie des mots. Les cultures liées aux pratiques artistiques : architectures, théâtre d'ombres, peinture, pigment-provenance, modelage de l'argile et son rôle sociétal ; les mythes ariens, etc...

De fait, lors des observations de ses séances, nous avons pu percevoir des moments où il demandait aux ENA de dire dans leurs langues des mots comme : architecture, théâtre, marionnette, argile, etc. Les autres élèves devaient écouter, répéter et repérer ces mots. Il s'agissait de faire des liens avec les savoirs déjà-là (Perregaux, 1994) des élèves puisqu'il expliquait que chaque mot et chaque technique artistique ont une origine et une provenance culturelle. C'est ainsi que l'enseignant met en place le geste de tissage de liens entre les « pratiques sociales de référence » et les pratiques scolaires (Martinand, 2003).

Cependant, le troisième exemple suggère que sa perception du plurilinguisme dans l'environnement familial des élèves est incertaine. De fait, il considère que les parents devraient accepter que leurs enfants parlent français à la maison :

286.FR.12_ART : parce que l'enfant/ il a le derrière entre deux chaises/ c'est-à-dire qu'à la maison il parle une langue avec un certain code/ culturel et/ dans l'école française/ on parle le français avec des codes culturels français/ du coup les gamins parfois ils ont du mal à trouver leur place/ [...] c'est là l'intérêt pour que le prof il soit un peu le trait d'union entre la famille et les élèves/ et/ de faire en sorte que/ non pas les familles parlent français, mais qu'elles acceptent que leurs enfants leur parlent français/ tu vois/ ça c'est/ je pense que c'est que [...] les gamins soient aussi porteurs de de transmission [...]

Pour lui, les jeunes adolescents bilingues sont « entre deux chaises », autrement dit, entre deux langues et deux cultures, par conséquent, ils ne savent pas parfois laquelle choisir. L'enseignant considère que s'ils font le choix de parler français, ils deviennent les transmetteurs de la langue-culture d'accueil et que leurs familles doivent l'accepter. Ses propos affichent que

malgré son ouverture vis-à-vis de leur bi-plurilinguisme, Antoine exprime une vision ambiguë de celui-ci. Il semblerait qu'il s'inquiète de l'équilibre identitaire des jeunes qui partagent les deux LC. Cette difficulté à comprendre les phénomènes bi-plurilingues fait émerger la question de la formation des enseignants, notamment autour des apports théoriques qui pourraient permettre à réfléchir et à assumer sa posture d'*empowerment* du plurilinguisme.

8.1.5.4. Pratiques déclarées et observées, liées aux cultures : faire des liens entre les cultures artistiques de différents pays

Dans le questionnaire Antoine cite plusieurs types d'arts et de matériaux auxquels il est possible de se référer pour parler des cultures des élèves (architecture, théâtre, peinture ; pigment, argile), (Q.25A). Il développe sa réponse dans le Q26A :

Q26A FR.12_ART : Faire des liens entre les architectures du monde (éléments architecturaux, origines, matériaux employés) faire des liens avec les sculptures (provenance des matières, matérialité, savoir-faire...) Incidence du climat sur les matières employées ; Faire des liens entre les rapports d'emprunts et de citations entre la culture occidentale, orientale, asiatique = LA FILIATION ENTRE LES CULTURES

Selon lui, « faire des liens » entre les cultures artistiques est un objectif en soi. Il s'agit ainsi de mettre en relation les différents types et caractéristiques d'architecture : « éléments architecturaux, origines, matériaux employés », ainsi que de sculpture : « provenance des matières, matérialité, savoir-faire... ». Il amène les élèves à réfléchir tout en se référant à leurs expériences extrascolaires et les savoirs transdisciplinaires : « rôle sociétal de l'argile, mythes ariens, incidence du climat, provenance et emprunts entre les cultures ».

Lors de notre enquête sur le terrain, nous avons pu observer les cours où l'enseignant travaillait avec les élèves sur les techniques de sculpture en argile. A cette occasion, il leur demandait s'ils connaissaient ce matériel, et c'est ainsi que deux ENA marocains ont raconté comment leurs grand-mères ramollissaient l'argile et le manipulaient pour en faire des ustensiles de cuisine. Les savoirs et les savoir-faire socio-culturels des ENA ont pu être transformés en savoirs disciplinaires et être conceptualisés en français avec l'aide de l'enseignant (cf. Martinand, 2003 ; Beacco et al., 2016). Ainsi, il profite de l'occasion pour développer les savoir-être des élèves.

8.1.5.5. Pratiques interculturelles : mettre en place des projets développant les savoir-être des élèves

Antoine évoque également des pratiques autour des savoir-être des élèves tels que : le partage, l'engagement face à l'apprentissage, l'attention à la diversité linguistique et culturelle, l'estime de soi ainsi que l'acceptation de l'identité plurielle.

Pour commencer, il explique sa conception des apprentissages à l'école et des savoir-être qui y sont transmis :

380.FR.12_ART : [...] j'aimerais bien que l'école soit L'ECOLE DE LA VIE ET DES SAVOIRS/ et non pas l'école DU SAVOIR/ et là ça change tout en fait// parce que quand tu commences déjà/ dans la première approche/ à travailler LE SAVOIR-ETRE/ DONC L'INDIVIDU dans le rapport au collectif/ [mhm] si t'arrives à faire en sorte que/ voilà il y a plus de FREIN/ plus de PARASITAGE/ entre les personnes/ LA/ tu peux amorcer DES SAVOIRS-FAIRE donc des actions qui les amènent A REFLECHIR/ pour après intégrer de la théorie des savoirs avec un « s »/ tu vois

D'après l'enseignant, avant d'arriver à l'appropriation des savoirs, il est nécessaire de développer les savoir-être qui permettent, par la suite, de créer l'atmosphère de partage entre les élèves. En effet, il veut que les élèves apprennent comment travailler ensemble pour s'engager dans l'objectif du progrès commun :

426. FR.12_ART : [...] tu vois/ le savoir-être/ c'est-à-dire être engagé dans une démarche de projet/ savoir S'APPLIQUER ET S'IMPLIQUER/ tu vois/ prendre soin de l'autre [...] tu veux faire en sorte de faire progresser ensemble/ tu es engagé dans ta pratique [...]

Autrement dit, pour lui, les savoir-être dans le processus d'enseignement-apprentissage constitue un pilier pour entrer dans les savoirs et savoir-faire. Il s'agit donc de sa propre philosophie du métier d'enseignant.

En outre, l'enseignant remarque les tensions que les élèves sont en train de vivre. Il raconte l'exemple de l'accent d'un élève qu'il a utilisé pour mettre en valeur les différences des élèves lors de la préparation d'un projet pour le festival d'Arts et Cultures³¹² :

314.FR.12_ART : à un moment donné je l'ai entendu dire que quand il lisait en français/ les gamins de 4e/ 4e2 parfois pouvaient se moquer de lui/ du coup il était venu me voir/ enfin avec Mathilde (FR.01_FL2) aussi et il m'avait dit « je comprends pas pourquoi je dois changer mon accent/ parce que j'ai plus l'impression d'être moi-même en fait quand je suis en train de lire/ parce que j'ai trop peur qu'on se moque de moi et tout » tu vois/ et c'est pour ça que je n'ai pas hésité lors du festival à utiliser ce côté un peu [...] culturel/ [...] du coup parfois/ en effet/ les jugements transforment les gamins dans une posture

³¹² Cf. Les photos de la préparation d'un des spectacles avec la classe d'UPE2A et l'enseignante de FLS se trouvent en annexe n°39.

qui n'est pas la leur donc/ en fait ils ne font qu'être ce que les autres voudraient ce qu'ils soient et non pas être ce qu'ils sont simplement quoi/

Ainsi émerge l'objectif de construire des savoir-être d'attention et d'acceptation à la diversité linguistique et culturelle de l'établissement. De plus, Antoine a pu travailler autour des sentiments de honte et d'apparence, lesquels jouent un rôle primordial dans la quête d'identité des adolescents pluriculturels (Erikson, 1972). En valorisant les accents dans le cadre des projets présentés au festival, il a permis aux ENA d'assumer leurs caractéristiques devant le public de l'établissement afin de construire leur estime de soi et leurs motivations (Auger, Nocus *et al.*, 2014). C'est ainsi qu'il tisse des liens avec les pratiques sociolangagières des élèves (Rispaïl *et al.*, 2017) tout en mettant en place une atmosphère bienveillante au plurilinguisme. Par conséquent, cet exemple s'inscrit à la fois dans l'approche interculturelle comme dans l'éveil aux LC.

8.1.5.6. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignant

Les pratiques d'Antoine se réfèrent aux approches à la fois disciplinaires et transdisciplinaires. En effet, il met en œuvre des projets artistiques incluant toutes les classes du collège. L'approche par projet lui donne la possibilité de travailler les savoir-être des élèves qu'il considère indispensables pour entrer dans les apprentissages.

Concernant ses méthodes didactiques, l'analyse révèle qu'il s'appuie d'abord sur la co-construction des savoirs à travers la mise en place des projets de groupe-classe. Puis, il opte pour les interactions individuelles avec les élèves qui permettent d'échanger sur les savoirs et savoir-faire disciplinaires. Ces réponses ressortent d'ailleurs dans le questionnaire (Q29).

Ainsi, Antoine mentionne plusieurs gestes professionnels comme celui d'atmosphère à la fois bienveillante à l'égard des LC1 des élèves et exigeante comme il l'annonce dans le questionnaire : « [...] bienveillance et rigueur/exigence en prenant en compte leurs compétences d'élèves, leurs qualités d'individus sans « désapprendre » sur ce qu'ils ont acquis en les confortant dans ce qu'ils savent faire [...] » (Q33). Il fait des liens avec leurs compétences déjà acquises et ses gestes de tissage sont visibles notamment dans sa manière d'évaluer les élèves :

346.FR.12_ART : [...] on est les médecins de la transmission maintenant [mhm] le diagnostic/ ne doit pas se faire avec des copies ou des évaluations à la con [...] par des échanges qu'ils ont VECUS par l'expérience de VIE/ il y a moyen de REAMORCER les choses et de VOIR s'ils ont compris un peu/ ce que nous on leur a donné PEDAGOGIQUEMENT [...]

Sa pédagogie se fonde sur l'intégration des expériences des élèves. Il compare les enseignants aux « médecins de la transmission » qui doivent faire un bilan avec les élèves sur leur « expérience de VIE » pour comprendre comment les aider. Cette méthode, il l'explique également dans la partie « commentaires » du questionnaire : « [...] tout dépend comment cela est enseigné - si expérience, erreur, remédiation, progression ». Cela veut dire qu'il essaie de s'informer sur les savoirs et savoir-faire des élèves. Ensuite, dans le but de les faire progresser, il corrige les erreurs et remédie aux difficultés.

En outre, Antoine évoque plusieurs gestes d'étayage permettant de faire comprendre, faire faire ou faire dire les savoirs. Comme nous l'avons évoqué auparavant, il interagit avec les ENA pour leur aider à s'approprier le vocabulaire disciplinaire en français. Il utilise de surcroît les gestes grâce auxquels il peut se faire comprendre plus facilement :

272.FR.12_ART : [...] moi je communique beaucoup par le corps aussi [d'accord...(curiosité)] et dans la démonstration// parce que si les mots ne passent pas/ c'est pareil en classe/ très souvent les mots ne passent plus/ du coup c'est en faisant/ que tu amènes des mots en fait/ en alimentant avec ton corps/ en alimentant avec des objets des dessins/ [...]

Ses dires montrent que le gestuel est aussi son instrument pour piloter les contraintes de communication.

Par conséquent, les pratiques et gestes de l'enseignant révèlent sa posture d'accompagnement des savoirs des élèves (cf. chapitre 6.2.4.7). Il est créatif et actif dans son enseignement. Il sait motiver les élèves pour entrer dans leurs tâches. Il les fait réfléchir et construire leurs compétences en tissant des liens avec leurs pratiques sociolangagières. Enfin, Antoine a pris part au projet de recherche collaborative PARLangues 2 (Jaskula & Miguel Addisu, à paraître).

8.1.6. Guillaume (FR.16_MAT) : enseignant discipliné³¹³

8.1.6.1. Biographie, formations et expériences langagières

Guillaume, enseignant de mathématiques a 13 ans d'expérience professionnelle dont 10 ans dans l'établissement observé. Il a une formation initiale atypique comparant à ses collègues, car il est ingénieur d'études (Q6). Avant sa reconversion, il a donc travaillé pendant quelques années dans une entreprise d'informatique ; pourtant, il déclare que depuis ses études, il a

³¹³ La transcription de l'entretien avec Guillaume se trouve en annexe 21.

toujours « pensé à l'enseignement » (propos 8). Il a alors débuté sa carrière dans des lycées professionnels (propos 10).

Concernant les langues, il a commencé à apprendre l'anglais à l'école primaire et l'allemand à partir du collège (Q14). Pendant ses études, il a continué l'apprentissage de ces deux langues, puis, il s'est mis au japonais. Finalement, il a pratiqué l'anglais lors de son séjour d'études de huit mois en Angleterre, mais il déclare que son niveau a bien baissé, puisque depuis, il ne l'a pas entretenu (propos 45).

Guillaume n'a pas suivi de formations au sujet des ENA, ni du bi-plurilinguisme, hormis la réunion organisée par l'enseignante de FLS et les référents du CASNAV (Q9 et 10)³¹⁴. Il déclare, en effet, qu'il y a pris quelques notes (propos 27, 219). Il montre son intérêt pour ce type de réunions proposées par l'établissement, même s'il considère que la question des ENA n'intéresse pas tous les collègues : « [...] les/ les collègues// enfin// c'est pas/ c'est pas leur METIER/ entre guillemets » (propos 17). Il explique aussi ses propres observations et expériences en classe :

19.FR.16_MAT : c'est pas leur métier// c'est-à-dire que/ c'est vrai que ces élèves-là/ ils ont des profils/ TELLEMENT différents// euh// et puis// un// un bagage/ au niveau des matières// parce que moi/ en mathématiques par exemple// enfin/ il y a deux choses//, mais qui sont complètement/ qui sont liées quoi// c'est-à-dire il y a le niveau de français/ pour comprendre un minimum les consignes// et puis le bagage en mathématiques// donc/ à un moment donné/ quand c'est// euh// quand c'est trop/ de lacunes/ pour pouvoir suivre un certain niveau

Guillaume remarque deux problématiques quant à la présence des ENA dans des classes ordinaires : la première concerne leur niveau de français de scolarisation et la deuxième est leur « bagage en mathématiques ». Il poursuit en disant que l'accumulation des lacunes ne leur permet pas de suivre les cours comme les autres élèves. Ainsi, il voit ces deux problématiques liées, mais ses propos suggèrent que le rattrapage de niveaux des ENA ne relève plus de son devoir. Pourtant, son expérience professionnelle lui donne la conscience de ces problématiques. Il remarque effectivement que le nombre des ENA est plus élevé maintenant qu'il y a quelques années (propos 12). Il ajoute aussi qu'avant il n'y avait pas d'élèves NSA : « j'ai pas eu par exemple/ moi/ du tout/ à M'EN SOUCIER » (propos 25). Il semble appréhender le fait que maintenant il y ait plus d'ENA. Par conséquent, il vit une situation inédite et c'est pour cette raison que nous nous intéressons à ses pratiques.

³¹⁴ Dans le questionnaire, il pose la question si « élève allophone » veut dire « élève FLS-NSA ». Cela laisse penser que les enseignants utilisent leurs propres dénominations de ces élèves, et qu'ils peuvent être « perdus » à l'égard des changements assez fréquents de l'appellation de ces élèves dans les circulaires ministérielles.

8.1.6.2. Pratiques liées aux L1 : traduire des activités en anglais

Dans le questionnaire Guillaume déclare qu'il ne fait pas de références aux LC1 des élèves. Mais lors de l'entretien, il donne l'exemple d'une pratique concrète à savoir : la traduction vers l'anglais des contenus disciplinaires pour deux élèves d'origine nigériane :

85.FR.16_MAT : [...] pour revenir à l'anglais// il y a plusieurs années/// ça m'est arrivé/ j'avais deux élèves/ je crois/ d'origine/ nigériane// bon/ alors/ elles parlaient anglais// je me suis dit// je m'étais mis en tête de leur traduire des cours// alors/ c'était d'une lourdeur/ INVRAISEMBLABLE quoi// c'était intenable// elles étaient// de mémoire/ elles étaient en 5e// Mathilde (FR.01_FL2) s'en rappellera peut-être/ parce que je lui avais soumis mes// c'était en fait/ INTENABLE/// c'était trop lourd de faire ça// et en plus/ je me suis rendu compte/ que finalement/ mon// mon anglais/ sûrement un peu// bon/ avec sûrement des fautes/ mais un peu ACADEMIQUE/ N'ETAIT PAS ADAPTE/// c'est-à-dire que je ne les rendais pas AUTONOMES/ en fait// elles étaient quand même en attente/// D'EXPLICATIONS// parce qu'il y avait aussi le côté mathématiques/ qui était là/ de toute façon// tu comprends/

Il s'avère que sa connaissance de l'anglais l'a aidé à communiquer avec certains ENA et lui a permis de mettre en place une pratique s'appuyant sur l'anglais, une des langues que les élèves connaissaient déjà. Son objectif était de les aider à comprendre ses cours, néanmoins, il a vite remarqué que l'anglais, plutôt académique qu'il pratiquait, posait des difficultés aux ENA. En outre, il souligne le fait qu'il s'est imposé lui-même de traduire ses leçons et il répète à plusieurs reprises que cette tâche était « intenable » et « d'une lourdeur invraisemblable ». Enfin, il s'est rendu compte que les deux élèves demandaient davantage d'explications pourtant sur les contenus mathématiques.

Somme toute, bien qu'il voie cette pratique comme un échec, celle-ci témoigne de sa volonté de prise en compte des L1 des ENA, ce pour quoi elle peut être considérée comme une tentative positive envers le plurilinguisme présent dans la classe.

8.1.6.3. Pratiques liées aux cultures : évaluer les savoirs disciplinaires préalables des ENA

Guillaume ne prend pas en compte les cultures des ENA ni pour mieux les connaître, ni pour les lier à sa discipline. Cependant, il considère que leur progrès dépend de « leur scolarisation antérieure » (Q31). Selon lui, « [...] ceux qui ont déjà des acquis en mathématiques s'y retrouvent en général » (Q31). Ainsi, il donne l'exemple de deux élèves qui finalement sont à ses yeux « comme les autres », et ceci malgré le fait qu'ils ne maîtrisent pas encore bien le français :

51.FR.16_MAT : voilà/ pour nous en mathématiques c'est pas très / très grave/ Haris et Sadia aussi/ pour moi aussi c'est on va dire des élèves comme les autres/ voilà/ après il y a vraiment un fossé avec les trois autres/ [mhm]/ là on a tendance à // diminuer les quantités dans ce qu'on va leur donner à faire/mais c'est très long quoi [...]

Concernant d'autres élèves, il préfère diminuer les quantités d'activités à faire. Par ailleurs, il déclare avoir eu l'habitude de vérifier les savoir-faire déjà-là des élèves à leur arrivée en classe et, pour ce faire, il utilisait les anciennes évaluations d'entrée en 6e (propos 125). Il donne des exemples de type de questions posées :

129.FR.16_MAT : ouais on faisait passer tout un// des questions très simples/ enfin assez simples/ euh// assez directes quoi/ compléter une addition posée par exemple/ des choses comme ça/ bon un peu les connaissances sur les nombres/ les opérations/ les bases de géométrie quoi/ [mhm] donc ça m'est arrivé de donner les extraits et puis de voir/ de voir un petit peu [oui] mais cette année non je l'ai pas fait parce que// [...]

En outre, Guillaume voit la différence entre les ENA qui ont été scolarisés auparavant et ceux qui sont issus d'UPE2A-NSA. Et effectivement, il insiste sur le fait que le faible niveau de certains élèves puisse être problématique car d'un côté, sans connaissances de base dans cette discipline, ils ont du mal à avancer dans les apprentissages, et de l'autre, ils ne maîtrisent pas assez le français.

165.FR.16_MAT : [...] je me suis rendu compte/ pour Marieta/ et Mohamed/ je me suis rendu compte qu'il y avait un GROS SOUCI/ du fait de la non-scolarisation ANTERIEURE// parce que là/ en mathématiques/ tu as toute la construction des nombres décimaux/// là c'est// alors ça/ quand on en est à ce point-là/ TU NE PEUX PAS FAIRE UNE// et que tu N'AS PAS D'AUTONOMIE/ tu fais quoi ?// Là/ c'est un// apprendre les NOMBRES DECIMAUX/ alors que les autres en entendent parler/ depuis plusieurs années// avec leur instituteur/ etc.// là/ c'est autre chose

166.ENQ : tout à fait// c'est un autre programme quoi

167.FR.16_MAT : c'est un autre cours [ouais] c'est UN AUTRE COURS// non seulement ça n'aurait pas eu de sens/, mais de toute façon ils n'auraient pas pu/ ils n'auraient pas EU L'AUTONOMIE NECESSAIRE EN FRANÇAIS// je veux dire/ leur donner une fiche de CE1/ ou de CP/ sur les nombres// pour moi/ ÇA N'A PAS DE SENS// mais alors du coup/ après// il faut du temps/ pour// donc on n'est pas stabilisé/ pour ces élèves-là// on n'est pas stabilisé// je pense que ça reste// il y a des choses qui restent très abstraites// et là/ on commence à parler de fractions !/ tu vois

Il remarque un grand décalage par rapport aux élèves ayant appris les mathématiques auparavant. Mais, il considère de surcroît que les fiches de travail de l'école primaire ne sont pas adéquates pour les élèves du collège et que certaines connaissances resteront « abstraites » pour eux. Ce propos montre qu'il se rend compte du niveau des ENA et qu'il a une vision plutôt

négative de leur évolution. En accentuant certains propos : « je vois pas l'intérêt », « tu ne peux pas faire », « ça n'a pas de sens », il exprime en quelque sorte son désarroi et son manque de solutions par rapport à la gestion de l'hétérogénéité des cultures disciplinaires des élèves.

8.1.6.4. Approches, méthodes gestes pédagogiques et posture de l'enseignant

Guillaume traite uniquement des contenus purement mathématiques. L'exemple de la traduction des cours lors de ses premières rencontres avec les ENA met en évidence que ses pratiques étaient plutôt planifiées. Compte tenu de la lourdeur de la tâche, il a lâché prise et privilégie désormais des pratiques habituelles et similaires pour tous les élèves. De fait, il ne s'appuie plus sur la pédagogie différenciée et il dit que celle-ci est compliquée à mettre en place. Selon lui, malgré le nombre faible d'élèves, la difficulté d'enseigner est aussi importante que dans des classes nombreuses puisque les élèves ont tous un niveau différent :

152.ENQ : exactement// bon/ par rapport à la pédagogie différenciée/ dans ta classe/ comment tu// comment tu l'adaptes ?// comment tu la fais ?

153.FR.16_MAT : ça ne va pas être très riche [rires]/ ce que je vais te dire// alors/ je te disais tout à l'heure/ l'anglais/ ça a été un cours [rires]/ voilà// et de toute façon// c'était l'origine nigériane qui était/ voilà// non/ bah moi/ c'est surtout quantitatif// c'est pas// c'est pas tellement qualitatif// c'est d'essayer de/ de voir en priorité// tu vois// ils sont 24/ en 6e1// [...]

Ainsi, Guillaume déclare que la quantité des contenus à enseigner prime sur la qualité de son enseignement. A ce propos, il considère qu'imposer aux ENA de suivre toutes les heures hebdomadaires de mathématiques était « un virage » nécessaire dans l'inclusion, même si cette continuité dans les apprentissages n'est pas suffisante :

83.FR.16_MAT : [...] on sentait qu'il y avait/ un passé difficile// enfin/ on savait/ qu'il y avait un passé difficile/ et en plus/ on était// encore dans l'idée que// assister/ ne serait-ce qu'à une heure et demie/ deux heures de maths/ sur les trois ou quatre dans la semaine/ c'était toujours ça de pris/ pour s'immerger// ça ça// enfin/ le fait d'avoir quelque chose/ qui manquait de sens/ je pense// parce qu'à un moment donné/ c'est pas possible/ on ne peut pas// on ne peut pas faire rattraper des cours// voilà// maintenant/ nous/ le souci qu'on a un petit peu/ dans l'établissement/ c'est que/ il y a quand même un virage qui a été pris// mais/ c'est resté un petit peu/ tacite quoi// c'est-à-dire que [rires]// on est censé/ maintenant/ avoir les élèves sur/ toutes les heures de notre matière// mais en s'adaptant// mais en s'adaptant de quelle manière ?!

Et finalement, il constate que la différenciation est proposée comme une « baguette magique » pour combler les différences entre les élèves :

221.FR.16_MAT : après c'est sur quel temps/ si si/ après quand on se retrouve dans la double préparation/ sur quel temps/ le mot différenciation on entend depuis//

222.ENQ : depuis des années/

223.FR.16_MAT : depuis des années, mais / c'est un peu aussi la baguette magique et/ parce que tu as vu aussi comment ça se passait en France / on fait passer tout le monde en 6e maintenant/ [mhm] hors/ à partir de la 6e on commence à faire des choses/ bah/ j'ai envie de dire/ bon surtout de la 4e qui/ vont pas être indispensables à/ à tout le monde/ [ouais] qui vont être indispensables si tu vas au lycée/ bien sûr / (grande respiration)

Guillaume explique que c'est le temps qui manque pour adapter l'enseignement aux besoins de chacun de ses élèves. Il trouve aussi que certains contenus ne sont pas « indispensables » si les élèves ne pensent pas poursuivre leurs études au lycée. Pour lui, la lourdeur empêche sur la qualité de l'enseignement de base. Pourtant, il fait le choix de suivre les instructions ministérielles concernant la réalisation du programme proposé au collège. Cela confirme qu'il se concentre sur l'enseignement purement disciplinaire. Et lorsqu'il s'agit de rattraper des retards avec les élèves NSA, il échange avec leur enseignante et s'appuie sur son aide :

131.FR.16_MAT : [...] et puis je savais que c'était repris par X (enseignante en UPE2A-NSA) on a communiqué aussi/ voilà/ je me suis entre guillemets/ pas mal déchargé sur elle/ en lui disant « tu sais là sur l'addition/ soustraction/ euh/ tu peux / si t'as l'occasion tu peux retravailler l'évaluation parce que ça va pas quoi »

Toutefois, l'enseignant déclare qu'il ne participe pas aux projets transdisciplinaires, et encore une fois, il mentionne le manque de temps pour se concerter avec ses collègues :

149.FR.16_MAT : [...] ça fait partie des grandes// des grandes critiques de la réforme/ ici// [ouais] c'est l'absence de prévision de temps de concertation// après/ on peut se dire qu'on fait//

150.ENQ : qu'on peut faire des projets [sourire]

151.FR.16_MAT : on peut se dire qu'on fait tout/, mais quand est-ce que tu te vois/ pour qu'il y ait une vraie/ un vrai caractère transversal ?

On remarque qu'à plusieurs reprises, l'enseignant dit être contre la réforme du collège (datant de 2016) et ses différentes propositions. Il subit le fait que les enseignants « ne f[assent] que se croiser » (propos 143). De plus, il souffre de la vision négative de la société sur le métier des enseignants (propos 157). Sans doute, exprime-t-il son insatisfaction concernant ses conditions de travail. Et effectivement, son attitude dévoile une certaine résignation face à son

métier. Les propositions pédagogiques dont il entend parler comme la différenciation ne le satisfont pas. Un tel discours révèle chez Guillaume un mal être pour faire évoluer ses pratiques.

Quant à ses méthodes didactiques, elles semblent être incertaines puisqu'à l'arrivée dans sa classe des ENA, il n'a pas une pédagogie différenciée et ses élèves demeurent plutôt passifs dans ses cours :

54.ENQ : et comment ça se passait du coup ce premier contact ?

55.FR.16_MAT : il se peut qu'on puisse euh/ il se peut qu'ils deviennent des auditeurs libres/

Or, lorsqu'ils ont un certain niveau en français et arrivent à suivre le cours, il les laisse interagir. Dans ce cas-là, il considère que les ENA sont actifs et osent poser des questions :

99.FR.16_MAT : [...] Harris/ lui/ il participe// il participe beaucoup// Sadia/ elle est TRES ACTIVE// elle fait encore des petites fautes en français// elle a/ je pense/ un petit peu de difficultés en lecture de consignes/, mais bon// [...] ils ont eu tendance à/ intervenir// alors PARFOIS/ en ayant pas compris du tout [rires]/ au niveau maths/, mais ils ne sont pas// ILS SONT PAS INHIBES/ non// ils font des choses

Cette déclaration prouve que les ENA se sentent en confiance pour interagir et pour demander de l'aide lorsque c'est nécessaire. Guillaume semble être bienveillant, car il les autorise à s'exprimer ce qui indique que l'atmosphère dans sa classe est propice aux apprentissages. Par ailleurs, un autre exemple souligne qu'il laisse les élèves s'entraider mutuellement :

55.FR.16_MAT : ouais/ c'est-à-dire qu'on les a mis// oui/ on a// bon/ on n'a pas mis complètement au hasard// voilà/ Harris/ il est à côté d'une très bonne élève// Marietta// Marietta aussi

59.FR.16_MAT : [...] Mairam/ c'est plus difficile// et Marietta et Mohamed/ là/ ce serait encore un peu lourd pour le voisin// ça peut être des petites choses/, mais pas//

Il déclare que le travail avec le tuteur désigné peut avoir lieu, sous condition que cela ne soit pas perturbant pour les élèves ordinaires. De ce fait, si la collaboration entre les élèves est présente dans sa classe, la co-construction des savoirs reste possible³¹⁵.

Par conséquent, en examinant ses méthodes, nous remarquons à la fois la présence et le manque de certains gestes professionnels essentiels pour l'inclusion des ENA. De ce fait, si l'atmosphère reste ouverte aux interactions et à l'entraide entre les élèves, Guillaume semble

³¹⁵ Mais cette hypothèse pourrait être validée uniquement par les observations de sa classe, que nous n'avons pas pu effectuer.

aussi la contrôler. Effectivement, il reste vigilant lorsque les élèves ne comprennent pas bien les contenus ; à ces moments-là il gère la parole des élèves, en guidant notamment les interactions. Ainsi, son geste de pilotage est incertain, puisqu'on n'est pas sûr de la place qu'il laisse aux erreurs dans le processus d'apprentissage. A cet égard, les gestes d'étayage tels que faire dire, faire faire et faire comprendre sont aussi incertains. Enfin, il ne donne pas d'exemples de gestes de tissage avec les savoirs et expériences déjà-là des ENA. Certes, il essaie de leur faire passer une évaluation à leur arrivée, mais ne dit pas ce qu'il en fait après.

En conclusion, malgré le peu de pratiques déclarées en entretien, les dires de l'enseignant de mathématiques permettent d'analyser ses approches, ses méthodes et ses gestes. Ceux-ci nous donnent des indices sur sa posture professionnelle. De ce fait, certains exemples laissent dire qu'il opte pour la transmission des savoirs (confirmé dans le questionnaire Q29A). Or, il note aussi la co-construction des savoirs (Q29 C et D), car il permet aux élèves de travailler en binôme, puis il leur laisse une place pour poser des questions. Enfin, il semble avoir le contrôle sur l'atmosphère, il pilote les élèves dans les interactions et laisse peu de place au tissage avec leurs savoirs préalables. Cela le caractérise comme enseignant discipliné qui reste dans une posture du contrôle.

Finalement, l'analyse de ses dires montre que Guillaume est dans un certain inconfort et témoigne d'une certaine difficulté à enseigner auprès des ENA (propos 29). Ses deux principales contraintes concernent le choix du contenu qui doit être enseigné à ce public ainsi que le temps qu'il faut passer à préparer les activités pour ces élèves « hyper hétérogènes » (propos 31).

Pour finir, nous tenons à souligner notre confusion survenue pendant l'entretien avec cet enseignant. Nous avons ressenti une difficulté à lui poser certaines questions, parce qu'il ne répondait pas explicitement. La preuve en est que la transcription de son entretien a confirmé qu'il butait sur ses mots, faisait de nombreuses pauses et ne finissait pas ses phrases. Cette façon particulière de s'exprimer nous laisse penser qu'il est en réelle difficulté par rapport à l'inclusion des ENA dans sa classe.

Synthèse sur les pratiques et les profils des enseignants français

Après avoir étudié les pratiques de six enseignants français, nous les résumons ici à travers des tableaux et un graphique. Le premier tableau permet de voir quel type de références aux LC est présent chez les enseignants. Le deuxième tableau résume les approches récurrentes, les méthodes et les gestes professionnels des enseignants. Enfin, nous situons les enseignants

sur deux continua en fonction de leurs pratiques disciplinaires vs transdisciplinaires, ainsi que des pratiques monolingues vs plurilingues (graphique).

En premier lieu, il s'agit de récapituler les pratiques des enseignants. Les différentes colonnes indiquent d'abord les pratiques disciplinaires et/ou en lien avec le FLS, ensuite, celles qui se réfèrent aux LC des élèves dans l'objectif de mieux les connaître ou de faire des liens avec les disciplines enseignées, et enfin, les pratiques dites interculturelles. L'analyse des entretiens et/ou des observations de classes a permis de caractériser ces pratiques comme « déclarées » et/ou « observées » ; « compliquées » (autrement dit celles, qui semblaient poser des difficultés quant à leur réalisation), ou encore « absentes » dans le discours des enseignants, (le tableau récapitulatif des pratiques se trouve en annexe 22).

Références	L2 et discipline	Langues pour connaître	Langues pour discipline	Culture pour connaître	Cultures pour discipline	Interculturel
Mathilde FR.01_FL2	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées compliquées
Xavier FR.03_FRA	déclarées	absentes	déclarées	absentes	déclarées	déclarées
Solen FR.04_FRA.LAT	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées	déclarées	déclarées et observées
Cécile FR.09_ESP	déclarées	absentes	compliquées	absentes	compliquées, observées	déclarées compliquées
Antoine FR.12_ART	déclarées et observées	déclarées ambigües	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées
Guillaume FR.16_MAT	compliquées	absentes	compliquées	absentes	déclarées	absentes

Tableau 25 : La synthèse des pratiques des enseignants français.

Le tableau ci-dessus montre que quatre des six enseignants français déclarent des pratiques concrètes liées à leur discipline et adaptées aux ENA ; il s'agit souvent des activités en lien avec les compétences en français (orales et écrites). En revanche, pour les deux autres enseignants (Cécile et Guillaume), il est compliqué de mettre en place des pratiques disciplinaires adaptées aux ENA. En outre, trois enseignants déclarent différentes pratiques liées aux LC des élèves (Mathilde, Solen et Antoine). Trois autres enseignants (Xavier, Cécile et Guillaume) ne déclarent pas de pratiques qui s'appuieraient sur les L-C pour mieux connaître les ENA. De plus, chez Cécile et Guillaume la mise en place des pratiques se référant aux L1 pour enseigner les contenus disciplinaires s'avère compliquée. Néanmoins, tous les

enseignants déclarent les pratiques disciplinaires liées aux cultures premières des élèves. Enfin, quant aux pratiques interculturelles, elles sont totalement absentes chez Guillaume et apparaissent compliquées aux yeux de Mathilde, enseignante de FLS³¹⁶.

Dans le deuxième tableau, nous résumons les approches, méthodes, gestes professionnels, et postures des enseignants français :

Enseignants France	Approches	Méthodes	Gestes de tissage aux L-C déclarés ou observés	Gestes d'atmosphère déclarés ou observés	Gestes de pilotage déclarés ou observés	Gestes d'étaillage déclarés ou observés	Posture en classe	Posture vis-à-vis les ENA
Mathilde FR.01_FL2	Trans-disciplinaire Actionnelle	Co-construction	fréquents	détendue et confiante	ouvert structuré	Faire dire Faire comprendre Faire faire	Accompagnement	Accompagnement
Xavier FR.03_FRA	Différenciée	Interactions/ Co-construction	assez fréquents	détendue et confiante	ouvert structuré	Faire dire Faire comprendre Faire faire	non-observée	Accompagnement
Solen FR.04_FRA.LAT	Trans-disciplinaire Actionnelle	Co-construction	très fréquents	détendue collaborative	ouvert structuré	Faire dire Faire comprendre Faire faire	Accompagnement	Accompagnement
Cécile FR.09_ESP	Disciplinaire Actionnelle	Interactions/ Co-construction	rare	collectif attentif	ouvert structuré	Faire dire Faire comprendre Faire faire	Enseignement	Enseignement
Antoine FR.12_ART	Trans-disciplinaire Par projet	Interactions/ Co-construction	fréquents	détendue collaborative	ouvert structuré	Faire dire Faire comprendre Faire faire	Accompagnement	Accompagnement
Guillaume FR.16_MAT	Disciplinaire	Transmission Interaction	rare	contrôlé tendu	collectif serré	Faire comprendre Faire faire	non-observée	Contrôle

Tableau 26 : Les approches, méthodes, gestes et postures des enseignants français.

Concernant les approches utilisées, nous avons de nouveau distingué les trois enseignants (Mathilde, Solen et Antoine) qui mettent en place des projets dans l'optique de transdisciplinarité. Xavier s'appuie surtout sur la pédagogie différenciée, contrairement à Cécile et à Guillaume, qui eux, travaillent davantage dans une perspective plutôt disciplinaire. Par ailleurs, plus les pratiques enseignantes sont transdisciplinaires, plus leurs méthodes se fondent sur les interactions entre élèves et la co-construction des savoirs en classe. *A contrario*, plus ils sont disciplinaires, plus les méthodes sont transmissives et les interactions se font sur la ligne enseignant-élève (par exemple Guillaume).

De ce fait, les gestes professionnels qui accompagnent les pratiques plurielles des enseignants, se focalisent principalement sur le tissage vers les expériences linguistiques et

³¹⁶ A la suite des entretiens, les enseignants Mathilde, Xavier et Antoine ont participé au projet de recherche collaborative PARLangues 2.

culturelles des élèves (Mathilde, Xavier, Solen, Antoine). Sans doute, ledit tissage permet de mettre en place une atmosphère de confiance et de collaboration, propice à l'inclusion des ENA et à la construction des apprentissages. C'est ainsi que chez ces enseignants le pilotage et l'étayage semblent être plus efficaces. Ainsi, nous avons qualifié les postures de ces quatre enseignants comme celles d'accompagnement. *A contrario*, Cécile a une posture dite d'enseignement, car, malgré ses gestes d'atmosphère collaborative et souple, ses gestes de tissage sont plutôt rares et, l'étayage des savoirs des ENA est incertain. Dès lors, elle peut être caractérisée comme l'enseignante plutôt prudente vis-à-vis les ENA. Enfin, Guillaume se distingue par sa posture de contrôle et disciplinaire puisque, effectivement, ses dires révèlent l'atmosphère plutôt tendue et contrôlée de sa classe et ses gestes de pilotage plutôt serrés.

Par conséquent, afin de mieux visualiser les pratiques en fonction de leurs méthodes, pratiques et gestes pédagogiques, nous proposons de les placer sur deux continuums ci-suit.

Le graphique présente la part des pratiques enseignantes sur un pôle allant du disciplinaire jusqu'au transdisciplinaire et du monolingue jusqu'au plurilingue. Le premier montre des pratiques plutôt monolingues et monoculturelles, ce qui veut dire qu'elles ne se basent pas sur les savoirs en LC des ENA ; à l'opposé, elles peuvent être plurilingues et pluriculturelles (voire transculturelles), c'est-à-dire permettant de tisser des liens avec les savoirs et savoir-faire déjà-là des élèves (voir les deux extrémités horizontales sur le graphique). Le deuxième continuum correspond aux pratiques disciplinaires ou transdisciplinaires (voir les deux extrémités verticales sur le graphique ci-dessous).

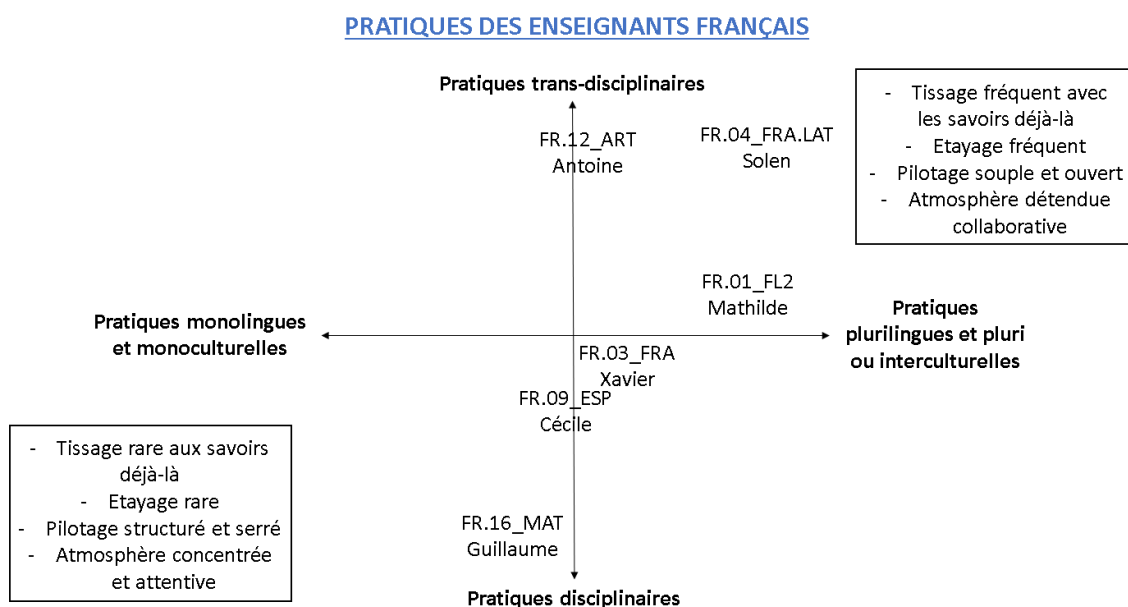


Figure 20 : Deux continua des pratiques et gestes des enseignants français.

De ce fait, deux enseignantes (Mathilde et Solen) mettent en œuvre des pratiques plurilingues, pluri et interculturelles d'une manière assumée, elles sont donc présentées à droite du graphique. Antoine accepte le plurilinguisme des élèves en classe et fait des liens à leurs savoirs et savoir-faire culturels, mais son discours sur le bilinguisme familial n'est pas tout à fait clair. Xavier ne se réfère qu'aux expériences culturelles des élèves, mais avec beaucoup de vigilance pour ne pas brusquer des ENA. Cécile remarque des compétences en langue espagnole ou en intercompréhension des ENA, mais ne s'appuie pas toujours sur elles, car, sa priorité est l'enseignement de l'espagnol scolaire. Enfin, Guillaume a abandonné les pratiques différenciées, liées aux L1 des élèves. Il préfère désormais faire les mêmes activités pour tous.

Quant aux pratiques disciplinaires, elles visent principalement des savoirs et des savoir-faire d'une seule matière. Ainsi, Guillaume se concentre sur la réalisation des programmes de sa discipline et laisse les ENA écouter et s'intégrer seuls dans la matière. Cécile met en place des projets disciplinaires au sein de sa classe ; elle peut aussi participer aux projets pluridisciplinaires, construits avec d'autres enseignants, dans lesquels elle reste pourtant vigilante à enseigner les savoirs de sa propre matière. Quant à Xavier, il se focalise sur le progrès des élèves en français, et privilégie la pédagogie différenciée pour adapter les contenus enseignés aux ENA. Ces trois enseignants se positionnent en bas du graphique : pratiques disciplinaires.

A l'opposé, les pratiques transdisciplinaires sont particulièrement présentes chez les enseignants qui mettent en place une pédagogie par projet avec d'autres enseignants, et qui s'appuient sur les savoirs préalables des élèves. C'est le cas de Solen et d'Antoine (voir en haut du graphique). Il est aussi possible de jongler entre deux types de pratiques, par exemple participer aux projets transdisciplinaires dans le cadre des projets, et mener dans sa classe les pratiques plutôt disciplinaires en s'appuyant sur la pédagogie différenciée (Mathilde, voir au milieu, à droite du graphique).

Concernant l'impact des biographies, des formations et des expériences professionnelles sur les pratiques et gestes des enseignants, il s'avère que Mathilde est celle qui témoigne des expériences langagières bilingues, et qui est la plus formée à l'enseignement auprès des ENA bi-plurilingues. Quant à Solen, elle n'a pas pu suivre des formations ciblées, pourtant, sa biographie langagière et culturelle extrêmement riche lui permet de valoriser le plurilinguisme des ENA et mettre en œuvre une réelle éducation plurilingue. Concernant Antoine, il témoigne non seulement d'une biographie intéressante, mais aussi d'une expérience riche auprès des élèves plurilingues et pluriculturels. C'est aussi le cas de Xavier, pourtant, hormis ses pratiques

en lien avec les cultures des ENA, il peine à mettre en place des pratiques se référant à leurs L1. Enfin, concernant Cécile et Guillaume, malgré plusieurs années d'expérience auprès des ENA dans ce collège, ils n'ont pas pu suivre de formations concernant les problématiques spécifiques à ce public. Ainsi, les pratiques de ces enseignants demeurent plutôt disciplinaires, et celles en lien avec des LC des élèves leur semblent compliquées à mettre en place.

Dans la partie suivante, nous allons analyser les pratiques et gestes des enseignants italiens.

8.2. Les enseignants en Italie

Comme pour la France, nous avons également choisi d'analyser les entretiens de six enseignants en Italie, travaillant dans le même établissement, situé à Udine, dans un quartier mixte, proche de la gare ferroviaire et du centre historique de la ville. Ces enseignants sont : l'enseignante d'IL2 (IT.01_IL2) - Silvia, trois enseignants de lettres italiennes, histoire et géographie : Flavia (IT.03_IHG), Elena (IT.04_IHG) et Paola (IT.05_IHG), l'enseignant d'anglais (IT.10_ANG) - Vittorio, et l'enseignante de mathématiques (IT.16_MAT) - Erika. Notre choix des entretiens s'appuie sur les qualités des enregistrements, ainsi que sur la représentativité des différentes disciplines (cf. chapitre 6).

Comme indiqué dans le tableau ci-dessous, nous avons trois enseignants (Silvia, Flavia, Elena) qui pratiquent dans ce collège depuis plusieurs années et trois nouveaux enseignants (Paola, Vittorio, Erika). Les trois enseignantes de lettres, histoire et géographie peuvent se ressembler au premier abord, elles ont toutes une longue carrière professionnelle. Cependant, chacune d'elles a une approche spécifique de la prise en compte des LC1 des élèves. En outre, Paola vient d'une autre région (de Lombardie), elle apporte un regard extérieur concernant l'accueil des ENA dans cet établissement.

Enseignants Italie	Sexe	Discipline enseignée	Ancienneté d'enseignement	Ancienneté dans l'établissement	Ancienneté de travail avec les ENA
Silvia IT.01_IL2	F	IL2 et Lettres Histoire Géographie	19	12	10
Flavia IT.03_IHG	F	Lettres Histoire Géographie	35	17	16
Elena IT.04_IHG	F	Lettres Histoire Géographie	40	17	15
Paola IT.05_IHG	F	Lettres Histoire Géographie	37	2	15
Vittorio IT.10_ANG	M	Anglais	12	2	5
Erika IT.16_MAT	F	Mathématiques et Sciences	10	1	2

Tableau 27 : Les enseignants italiens choisis pour l'analyse des entretiens

Les enseignants italiens choisis ont entre 10 et 40 ans d'expérience professionnelle dans le métier. Certains déclarent travailler depuis environ 15 ans auprès des ENA, d'autres depuis seulement 2 à 5 ans.

Aussi, les analyses des pratiques vont s'appuyer sur les observations des cours de quatre enseignants parmi les six, comme montré dans le tableau ci-dessous :

Enseignants Italie	Discipline	Observation participante	Participation observante
Silvia IT.01_IL2	Lettres Histoire Géographie	4 h	
Flavia IT.03_IHG	Lettres Histoire Géographie	7 h	
Elena IT.04_IHG	Lettres Histoire Géographie		
Paola IT.05_IHG	Lettres Histoire Géographie		10 h
Vittorio IT.10_ANG	Anglais		
Erika IT.16_MAT	Mathématiques et Sciences		7 h

Tableau 28 : Le nombre d'heures d'observations dans les classes des enseignants italiens choisis pour l'analyse des entretiens.

Le temps d'entretien varie entre 25 minutes et 51 minutes puisqu'avec certains enseignants que nous avons pu observer en classe, nous avons échangé plus longuement notamment sur certaines élèves et les pratiques observées.

Par ailleurs, il est important de noter que les entretiens se sont déroulés en italien puis ont été transcrits en italien par notre amie, docteure en langue et littérature italienne ; transcriptions que nous avons ensuite vérifiées et annotées (cf. fichier audio joint à cette thèse)³¹⁷. Dans ce chapitre d'analyse, nous avons fait le choix de les traduire en français afin d'alléger la lecture. La transcription en italien des entretiens se trouvent en annexes.

³¹⁷ Comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre de cette thèse, notre niveau d'italien se situe entre B2 et C1 du CECRL (CoE, 2004). Nous avons pu apprendre cette langue lors de notre travail d'assistante Comenius à Udine (2011-2012).

Enfin, l'analyse de leurs propos suivra l'ordre annoncé au début du chapitre. Premièrement, il s'agit de présenter la biographie, la formation et les expériences langagières de chaque enseignant ; deuxièmement, les pratiques disciplinaires et celles liées aux langues – cultures des ENA ³¹⁸ et, troisièmement, les approches didactiques, méthodes et gestes professionnels. Pour conclure, nous esquissons les profils des enseignants selon une configuration qui permet ensuite la comparaison de nos trois terrains d'enquête.

³¹⁸ Les enseignants italiens nomment les élèves nouvellement arrivés : les élèves NAI, ce qui veut dire : nouvellement arrivés en Italie (it. « nuovo arrivati in Italia »). Par conséquent, cette dénomination apparaît dans les traductions de leurs propos. Cependant, comme nous l'avons dit précédemment, dans notre analyse, nous utilisons l'appellation ENA : « élève-s nouvellement arrivé-e-s ».

8.2.1. Silvia (IT.01_IL2) : enseignante accompagnatrice³¹⁹

8.2.1.1. Biographie, formations et expériences langagières

Silvia est enseignante de lettres italiennes, histoire et géographie, elle donne également des cours d'IL2. Elle a 19 ans d'expérience professionnelle dans le métier, dont 13 ans dans l'établissement actuel. Elle travaille auprès des ENA depuis 10 ans.

Silvia a fait des études de lettres italiennes (Q4), mais elle déclare avoir toujours été intéressée par l'enseignement des L2 et les phénomènes linguistiques :

4. IT.01_IL2: [...] ce n'est pas que/ comme si c'était une exigence de transmettre la langue/ l'italien comme langue seconde/ mais cela m'a toujours intéressée justement l'aspect linguistique de l'apprentissage de langue seconde/ moi par exemple je fais aussi un LABORATOIRE DE LATIN aux élèves qui vont après au lycée/ et CETTE LANGUE-LA est aussi une langue seconde que j'enseigne/ MORTE/ (bien sûr) [sourire] mais c'est une langue/ que je trouve FASCINANTE le fait que// déjà durant mes années de l'université la linguistique me plaisait et tous les phénomènes linguistiques/ des calques/ des emprunts// ces ces/ donc je me suis en quelque sorte passionnée déjà au temps de l'université/

Elle ajoute qu'elle donne des cours de latin et considère que son enseignement est proche de celui d'une L2. Et effectivement, selon elle, l'IL2 doit être enseigné plutôt par des enseignants de langues vivantes parce qu'ils sont formés à la didactique des LE. Certes, elle sait que l'enseignement d'IL2 au public d'ENA demande du temps et des efforts supplémentaires, néanmoins, sans une désignation claire de la part du ministère qui doit le faire, les enseignants ne seront pas prêts à prendre en charge ce type de cours (propos 24)³²⁰.

Par ailleurs, elle précise avoir suivi des formations continues au sujet des ENA et leur plurilinguisme (Q9 et 10). Durant les dernières années, elle a fait des études complémentaires en glottodidactique à l'université Ca-Foscari de Venise³²¹ et suit régulièrement des stages de mise à niveau, de 12 à 14 heures, auprès de la même faculté. En général, on y évoque des apports théoriques issus de recherches actuelles dans le domaine de l'enseignement d'IL2 (propos 2).

³¹⁹ La transcription de l'entretien avec Silvia se trouve en annexe 23.

³²⁰ Ce type de propos revient dans certaines recherches (cf. chapitre 4), mais aussi chez certains enseignants écoutés. Selon notre hypothèse, c'est également la question de l'intérêt qu'un enseignant porte pour telle ou telle langue. Le choix d'enseigner une langue vivante est souvent fait par la passion de la personne pour cette langue étrangère. Or, chez ces personnes, l'enseignement de leur langue maternelle ne relève pas toujours de leur intérêt de l'enseigner, car il s'agit d'une autre perspective.

³²¹ Connue en Italie pour les formations en IL2.

Concernant les langues, Silvia a commencé à apprendre le français et l'anglais il y a 6 ans et depuis, elle continue à se les approprier d'une manière formelle et informelle (Q14). Elle note qu'elle parle l'anglais, mais peu le français (Q13). De plus, étant donné qu'elle vient de la région de Venise, elle connaît le dialecte vénitien. Depuis quelques années elle vit dans la région de Frioul-Vénétie Julienne donc elle peut également comprendre le frioulan (Q16). Elle déclare voyager souvent à l'étranger quoiqu'elle n'y ait jamais vécu (Q12).

Au moment de notre arrivée dans l'établissement, Silvia donnait des cours d'IL2 destinés aux ENA appelés en Italie « *laboratorio ITALS* » (cf. chapitre 3.2.2). Lors de l'entretien, elle explique non seulement ses pratiques, mais aussi l'organisation de ces cours, c'est-à-dire l'adaptation des emplois du temps des ENA. Ces derniers suivent des cours de sport, de musique, d'art ou de dessin technique³²² et, s'ils sont compétents en anglais ou dans une autre langue vivante, ils peuvent également poursuivre leur apprentissage³²³. Elle trouve que les disciplines scientifiques ou plus spécialisées utilisant le langage abstrait ne sont pas toujours compréhensibles pour ce public :

30.IT.01_IL2 : c'est mieux que de rester une heure en sciences où il ne comprend rien/ c'est-à-dire les mathématiques/ pour supposer le langage universel on verra aussi cas par cas/ [...] l'apprentissage de la langue est FONDAMENTAL parce que/ tu vois ça concerne toutes les disciplines/ donc/ d'habitude nous les envoyons à l'éducation physique et sportive/ la musique/ l'art/ le dessin (mhm), mais d'autres disciplines non/ [...] parce que ce sont peut-être des situations dans lesquelles ils ne réussissent même pas/ à s'exprimer avec le langage qui n'est pas un b.a.-ba/ qui est un langage DEJA FIGURE non? (si si) et nous les prenons essentiellement pendant d'autres heures [...] j'ai cherché aussi à les faire sortir principalement durant l'italien ça m'est arrivé aussi en anglais/ ça m'est arrivé en mathématiques et en sciences

Silvia préfère, alors que les ENA viennent suivre ses cours d'IL2, que des cours disciplinaires où ils rencontreront probablement des difficultés à comprendre le langage spécialisé. Elle souligne ainsi la présence de la part langagière dans toutes les disciplines scolaires. C'est la raison pour laquelle l'apprentissage de la L2 est, selon elle, fondamental.

Dans les parties suivantes, nous examinerons comment Silvia adapte ses pratiques selon le contexte d'enseignement, les élèves et les moyens *in situ*.

³²² La matière de technologie (it. « tecnologia ») comprend une à deux heures de cours hebdomadaires dans les collèges italiens. Les enseignements comprennent les éléments de géométrie, d'architecture, d'informatique, de robotique et de dessin technique. Il s'agit d'étudier les objets et les technologies qui, à travers les siècles, ont permis d'améliorer la vie de l'homme.

³²³ Nous avons toutefois observé que les heures d'IL2 sont très aléatoires, elles ne sont pas fixées à l'avance, mais plutôt organisées en fonction des heures libres de l'enseignante. Dès lors, Silvia demande à ses collègues en début d'un cours si tel ou tel ENA peut sortir pour une heure d'IL2 (propos 30).

8.2.1.2. Pratiques de l'IL2 : enseigner dans des situations réelles et utiliser des images

Dans la classe de l'IL2, Silvia parle de deux situations d'enseignement dans lesquelles elle a utilisé des méthodes différentes. Elle raconte son expérience à la campagne, puis celle en milieu urbain de l'école où elle enseigne actuellement.

Tout d'abord, elle parle de sa première rencontre avec un ENA dans les zones rurales du Frioul. C'était pour elle une expérience personnelle fondatrice, qui dépasse largement les cadres de la relation professionnelle :

6.IT.01_IL2: [...] il y avait un garçon africain/ aussi/ éveillé/ très curieux intéressé qui pourtant ne réussissait pas à dialoguer avec ses camarades donc il était en continu un élément perturbateur/ puis puisque je faisais des cours de Balboni/ donc de l'université de Venise justement pour/ j'ai dit on verra s'il est possible de faire un petit projet ou quelque chose/ et effectivement il y avait un/ ce n'était pas facile pour me trouver des heures pour l'aider/ le soutenir/ et très souvent/ le principal m'autorisait à sortir de l'école (oui) pour/ pour/ je deviens émotive à chaque fois/ parce que c'était des scènes vraiment DROLES/ il ne savait comment appeler les choses/ il ne connaissant pas les noms des rues/ il ne savait pas que ça c'était une boulangerie que ça c'était un glacier/ alors/ parfois je l'emmenais à acheter la 'focaccia'/ et manger une glace et il était TRES HEUREUX/ parce que/ il y avait quelqu'un QUI S'INTERESSAIT à lui et en attendant il apprenait la langue quotidienne/ c'est-à-dire/ plutôt que de rester là à expliquer « io sono/ tu sei/ je suis/ tu es »/(mhm) je lui expliquais comment faire des choses agréables de sa journée/ je ne sais pas faire du vélo/ aller voir où il y avait des oies ou manger une glace// puis/ il n'était même pas social (oui) c'était un garçon qui a eu/ qui venait d'une zone de guerre (oui) voilà

Silvia explique que l'élève en question perturbait les cours et les élèves ordinaires parce qu'il ne parlait pas italien. Dès lors, dans le cadre de son projet d'études d'IL2 (cours du professeur Paolo E. Balboni à l'université Ca'Foscari de Venise), l'enseignante a mis en place une sorte de socialisation de l'ENA en lui proposant des activités et loisirs qu'il ne connaissait pas auparavant, et ceci, dans le but de le faire pratiquer l'italien dans différentes situations quotidiennes. Sa méthode émerge de la méthodologie actionnelle d'enseignement des langues étrangères où les apprenants doivent accomplir des tâches proches de leur vie réelle (Balboni, 2014 ; cf. chapitre 4.3).

Silvia expose ensuite ses pratiques actuelles d'IL2 auprès des ENA fondées sur les documents authentiques comme des films :

14. IT.01_IL2 : [...] j'utilise les films/ la vidéo et L'IMAGE/ et alors/ une langue seconde qui passe à travers l'image est FONDAMENTALE/ un peu comme un parcours que fait un enfant de six ans/ quand il APPREND sa langue maternelle où/ ce n'est pas une méthode selon moi/ DEPASSEE/ c'est une méthode fondamentale/ un enfant qui doit apprendre/

A abeille/ M maison [...] si nous pensons à comment fait l'enseignant du primaire pour expliquer la lettre au petit enfant/ il fait comme ça/ c'est-à-dire quand l'enseignant de langue seconde à un étranger/ nous devons justement penser à cette/ que nous sommes en face d'un enfant/ comme si c'était un petit enfant/ qui à travers l'image réussit en quelque sorte à/ se faire ATTIRER n'est-ce pas/ et aussi / parce que moi j'ai montré/ les films/ parce qu'à travers l'image/ le dessin/ la langue est véhiculée/ de manière plus tangible/ [...] c'est-à-dire elle doit passer à travers l'expérience/ la langue/ et comme moi je ne peux pas toujours faire comme je devais faire la première fois non/ que je sors/ je te fais acheter une glace et je dis/ « c'est une glace de couleur verte bleue jaune rouge » [si] j'utilise l'image à l'école/ la vidéo pour faire des choses similaires non ? [...] puis c'est clair que j'adapte l'image au niveau linguistique des apprenants

Selon l'enseignante, l'image joue un rôle de médiation entre l'expérience de l'élève et la L2 qu'il est en train d'apprendre. Cela facilite la compréhension orale et permet de faire des liens avec le monde de l'élève, autrement dit, de rendre les apprentissages plus proches de la réalité. Cette pratique a pu être observée lors des séances que nous décrirons par la suite.

8.2.1.3. Pratiques observées en IL2 : enrichir le vocabulaire, expliquer l'étymologie des mots et des connecteurs logiques

Durant notre séjour, nous avons observé 8 heures de cours d'IL2 de Silvia, avec la participation de trois ENA. Ces derniers sont arrivés en Italie quelques mois auparavant, leur niveau d'italien variait de A2 à B1.

Les séances observées étaient construites autour du film « Le monde de Nemo »³²⁴. L'enseignante découpait le film en séquences de trois à dix minutes. A chaque interruption, elle posait des questions sur la compréhension globale : où sont les personnages ? / comment se sentent-ils ? / où vit Némó ? / qu'est-ce qui s'est passé ? etc. Lors des séances suivantes, elle distribuait quelques activités sur le vocabulaire du film : trait de caractères, noms des animaux marins (cf. annexe 40). De plus, elle expliquait l'utilisation des connecteurs logiques permettant de mettre de l'ordre dans l'histoire. Les élèves posaient des questions sur certains mots qui les interpellaient dans le film (que veut dire le mot « succès » « laid » ? etc.). L'enseignante notait les mots et les réponses au tableau. Elle expliquait leur étymologie (it. *subacquei / acquario -> acqua*). Les savoirs enseignés étaient contextualisés, Silvia montrait la carte de l'Australie, de la Grande Barrière de corail. Ensemble, les élèves effectuaient la liste des différentes espèces d'animaux marins apparaissant dans le film.

Les séances observées ressemblaient aux cours de langue étrangère où plusieurs compétences sont travaillées : la compréhension orale, l'expression écrite (dont le lexique), puis

³²⁴ It. Alla ricerca di Nemo.

l'expression orale. En outre, Silvia n'hésitait pas à faire des liens avec les L1 des apprenants, surtout lorsqu'il s'agissait de l'anglais et du français, langues qu'elle connaît et qui sont parlées par certains élèves. Elle posait des questions telles que : « Come si dice in francese ? » (fr. et comment on le dit en français ? »), « Can you say it in English ? », « En français, on dit le poisson ou le poison ? Je ne sais plus ? ». Celles-ci manifestent à la fois la libre circulation des langues dans la classe et une sorte d'ouverture aux pratiques translangagières (Garcia & Wai, 2014 ; Young & Mary, 2016, Delabarre & Miguel-Addisu, 2022, cf. chapitre 5.3.5) mais aussi l'*empowerment* des élèves, lorsque l'enseignante pose la question aux ENA de l'informer sur la différence lexicale en français.

8.2.1.4. Pratiques liées aux L1 : écouter des langues, traduire les contes et s'appuyer sur les transferts interlangues

Silvia donne des exemples de références aux L1 des élèves : les pratiques qui servent à mieux connaître les ENA (par exemple, écouter les langues) et celles liées à sa discipline - IL2 (par exemple, traduire des contes). Enfin, elle explique le rôle des transferts interlangues.

Dans le questionnaire, Silvia déclare se référer aux L1 des élèves pour mieux les connaître. A leur arrivée, elle leur demande, entre autres, s'ils parlent leurs langues maternelles (Q25A). Elle raconte aussi avoir déjà invité des élèves italophones à écouter la prononciation des langues des ENA dans le but de les valoriser, mais aussi de sensibiliser les autres élèves aux différences linguistiques :

70. IT.01_IL2 : [...] il y a quelques années dans le passé j'ai fait peut-être pour expliquer/ leur état/ d'abord en leur langue/ si je réussissais/ et puis/ en italien/ pour que les élèves italiens entendent les sons de la langue de Roumanie, du Maroc/ du Nigéria/ j'ai eu beaucoup d'élèves de l'Est (OK) des Croates des Serbes des Albanais

Néanmoins, l'enseignante entend rarement les élèves parler leurs L1, même si elle les encourage à le faire :

56. IT.01_IL2 : [...] selon moi ce groupe d'âge parce qu'ils veulent se sentir acceptés par les autres non/ c'est-à-dire/ le groupe de NAI est fondamental à cet âge-là/ alors s'ils n'ont pas quelqu'un d'autre avec qui utiliser leur langue maternelle/ ils ne la ressortent pas ne la parlent pas ne l'utilisent pas/ même si peut-être/ ça m'est arrivé « les élèves/ écrivez une page dans votre langue/ et puis on la TRADUIT » non/ (oui/oui) c'est un conte/ un conte dans leur langue// [...]

Silvia souligne que, de son côté, elle a déjà demandé aux ENA d'écrire dans les L1 et de traduire, par exemple, un conte. Cette pratique, qui renvoie à la culture littéraire des élèves, sert

aussi à travailler leur compétence plurilittératique (cf. Moore, 2006 ; Cummins, 2011, chapitre 5.2.5). Il s'agit également d'un geste de tissage avec leurs savoirs et leurs pratiques sociolangagières (Rispaïl *et al.*, 2017). En effet, l'enseignante est consciente que les compétences en L1 constituent une base fondamentale pour l'appropriation de la L2. Puis, elle ajoute que les facteurs jouant sur la réussite des ENA sont multiples :

12.IT.01_IL2 : [...] d'abord si la langue maternelle/ ben /est solide/ il y a des élèves marocains qui arrivent du désert/ qui n'ont absolument pas été scolarisés auparavant/ donc l'apprentissage n'est pas simple à la base de la langue maternelle/ l'apprentissage de la langue seconde devient très fatigant/ absolument cela dépend aussi de la scolarisation précédente/ en réalité/ par/ selon moi// (oui) s'il vient d'une école/ eh/ francophone/ voilà / où on lui a donné des bases très solides/ en plus la relation probablement une famille qui lui donne des INSTRUMENTS D'APPRENTISSAGE, mais cela dépend/ c'est-à-dire/ j'ai indiqué trois quatre facteurs, mais il y a AU MOINS VINGT FACTEURS/ qui correspondent à l'apprentissage de la langue seconde/ le fait de trouver l'esprit de motivation/ le fait des camarades qui utilisent la langue pour communiquer avec les autres/ et// avoir les instruments pour apprentissage

Mais Silvia voit surtout que les élèves, qui ont déjà un niveau scolaire de la L1, arrivent à mieux réussir en L2 (cf. Cummins, 1980, 2014, chapitre 5.2.4). En effet, à plusieurs reprises, elle parle des transferts entre la L1 et la L2 des apprenants :

52.IT.01_IL2 : [...] mais pense à Aminata combien de langues elle parle (oui, depuis qu'elle est petite) depuis qu'elle est petite/ c'est la richesse de de de/ la facilité de passer (oui) / tu comprends parce que c'est la facilité d'apprentissage en italien / parce qu'elle est habituée à passer d'une structure linguistique à l'autre/ c'est un X mental/ c'est / c'est prouvé scientifiquement que plus tu connais des langues, plus c'est facile d'apprendre une autre langue

L'enseignante sait qu'il s'agit d'une élève plurilingue précoce, ayant acquis la compétence métalinguistique qui lui permet de passer d'une langue à l'autre. A cet égard, Silvia remarque que l'usage des temps verbaux n'est pas une difficulté pour Aminata, qui parle le français, la langue apparentée :

62.IT.01_IL2 : [...] mais je me rends compte que/ à travers le verbe tout passe/ Aminata à qui c'était expliqué le passé composé non / j'ai mangé/ hier je suis allée/ [...] elle sait parfaitement passer d'une conjugaison du verbe à l'autre [...]

Sans doute, le propos prouve-t-il que Silvia possède des connaissances scientifiques au sujet des transferts interlangues et est consciente qu'il s'agit d'un effort cognitif pour les apprenants qui sont passés par plusieurs pays et systèmes scolaires et qui ont appris plusieurs langues sans avoir eu le temps de stabiliser ces apprentissages :

18.IT.01_IL2: [...] il a fait des écoles anglaises sûrement/ c'est pourquoi quand il est arrivé/ la prof Flavia [Référente, IT.03_IHG] m'a dit « utilise l'anglais comme médiation » (ah), mais moi je vois qu'il écrit mal en anglais/ donc ça veut dire qu'il dit quelque chose et/ il est fort ce garçon/ c'est une difficulté en effet/ je sais qu'il est resté/ la responsable me l'a dit/ qu'il a dû changer et faire des changements linguistiques plus d'une fois / c'est-à-dire/ ce n'est pas qu'il est passé de l'arabe à l'italien/ il est passé de l'arabe à l'anglais/ de l'anglais (il n'a pas fait l'allemand aussi ?) à l'allemand/ t'es forte merci/ c'est-à-dire lui il a une CONFUSION MENTALE folle/ due à ces passages mentaux continus (oui) d'une structure linguistique à l'autre/ et donc aussi des signes graphiques différents/ [...]

L'enseignante d'IL2 explique que certaines langues apprises par les élèves auparavant ne sont pas bien maîtrisées et que le passage d'une graphie à l'autre peut être compliqué. Elle observe que les changements fréquents d'environnements linguistiques influent sur la stabilisation de l'acquisition des L2.

Elle utilise un livre pour les premiers apprentissages de la grammaire, de l'alphabet d'IL2, où elle trouve des activités ludiques : jeux, mots-croisés etc. Grâce à ces outils, elle travaille également la graphie de la langue latine. Silvia donne l'exemple d'un ENA qui a des difficultés à écrire ; elle s'aperçoit ainsi qu'il confond, entre autres, les lettres minuscules et majuscules :

18.IT.01_IL2 : il y a des instruments qui peuvent être plus ou moins valides moi j'adopte depuis des années/ un livre simplissime/ et qu'il y a/ à l'intérieur des parcours variés/ il y a la grammaire pour les collèges/ des jeux/ des mots-croisés des jeux de mots pour / mais il y a aussi un peu de latin/ c'est un dossier pour les étrangers/ et c'est une banalité mais/ ce parcours part de l'alphabet/ Gormit selon moi/ au début de l'année dernière/ je l'ai pris plus tard/ il n'a pas fait ce livre/ il n'a pas commencé à écrire a b en lettres minuscules/ majuscules/ italiques majuscules minuscules enfin/ pour lui c'était une confusion/ et je remarque que quand j'écris sur le tableau/ lui il a du mal à écrire / et lui il n'a pas fait ce parcours/ exactement/ et ce livre selon moi est intéressant/ mais la première chose qu'il y a dans ce parcours c'est justement l'alphabet/ [...]

Ses propos permettent de constater qu'elle observe les élèves (« je remarque que ») et développe ses méthodes au fur et à mesure. Et, en effet, par son expérience, elle a remarqué que l'apprentissage de la L2 se passe différemment selon les origines linguistiques des élèves :

10.IT.01_IL2 : [...] cela dépend de la langue d'origine/ par exemple nous avons eu les élèves ROUMAINES/ qui apprenaient très rapidement parce que/ parce qu'il y a des structures linguistiques qui sont similaires/ moi je trouve que les CHINOIS par exemple/ c'est un OBSTACLE ENORME/ qui vient du fait que / les deux langues n'ont même pas de similitudes graphiques ainsi pour passer des idéogrammes à l'écriture c'est une MONTAGNE (mhm) donc/ la langue d'origine est fondamentale pour l'apprentissage//

Silvia constate que pour certains élèves, qui parlent la langue latine, l'intercompréhension aide à apprendre la langue italienne plus rapidement. Il semblerait que ses connaissances sur

les transferts et les langues des élèves soient issues des formations sur IL2. Effectivement, les recherches en didactique d'IL2, surtout celles concernant la typologie des langues des ENA, ont été particulièrement développées en Italie (Celentin & Cognini, 2005 ; Della Puppa, 2006 ; D'Annunzio, 2009 ; cf. chapitre 4.3.4.3).

8.2.1.5. Pratiques liées aux cultures : demander aux élèves de parler de leurs pays, traditions et habitudes

Dans le questionnaire, Silvia note qu'elle donne aux élèves des occasions « d'approfondir et de faire des recherches sur les traditions et habitudes de leurs pays » (Q26A). Elle veut ainsi valoriser leurs cultures. Elle encourage les ENA à les approfondir et à les maintenir, ce qui témoigne également de gestes mettant en place une atmosphère ouverte et inclusive vis-à-vis des ENA. Il est aussi question du tissage des connaissances et c'est grâce à cela que l'enseignante peut co-construire les savoirs culturels des élèves et développer ainsi leur double identité culturelle (Salvaderi, 1997 ; Torrens Guerrini, 2003 ; Byram et al., 2003 ; Balboni, 2004 ; Moro, 2010, entre autres, chapitre, 5.3.4).

De plus, elle interroge les élèves sur leur nouvelle vie en Italie ou leurs habitudes quotidiennes :

Q25A IT.01_IL2 : Je leur demande d'où ils viennent, depuis combien de temps ils sont en Italie, groupe de famille, s'ils retournent dans leur pays, s'ils parlent leur langue maternelle, s'ils se sentent bien en Italie, s'ils ont des amis.

Elle reste alors attentive à la manière dont les jeunes adolescents s'intègrent dans la société italienne. Les questions qu'elle leur pose ont pour objectif de les faire mieux connaître auprès de tous les élèves et de valoriser la diversité culturelle de la classe ce qui constitue le principe de l'approche d'éveil aux langues-cultures (Candelier, 2003, cf. chapitre 5.3.1).

8.2.1.6. Pratiques interculturelles : faire découvrir la vie quotidienne en Italie et faire attention à l'intégration des ENA

Hormis l'expérience à la campagne où Silvia emmenait des ENA à la découverte de la vie quotidienne et des loisirs en Italie, elle ne déclare pas d'autres pratiques interculturelles mises en place dans le collège où elle enseigne actuellement. Néanmoins, elle nous explique le contexte d'intégration et de scolarisation de ce public, des stéréotypes et des représentations qui circulent à la campagne ou en ville.

Tout d'abord, son expérience d'enseignement dans des zones rurales lui a permis de remarquer que l'intégration y est plus difficile. Silvia évoque, entre autres, des stéréotypes, des représentations racistes et des divisions qui les accompagnent dans les zones extra urbaines éloignées. Elle considère qu'en comparaison, la situation en ville est différente, les ENA se rencontrent et nouent des amitiés avec des élèves autochtones en dehors de l'école :

8. IT.01_IL2: [...] à la fin de l'année scolaire donc après six sept mois/XX/ l'intégration n'était pas accomplie/ absolument/ chaque/ village dans cette zone est très fermé/ très/ alors c'était un individu blanc puis un individu noir alors [sourire crispé] c'était justement à propos du fait d'être africain/ c'était plutôt/ alors vu très mal/ c'est-à-dire qu'il y a des STÉRÉOTYPES/ des préjugés que/ ici t'en trouve pas/ ici c'est une toute autre situation / et les enfants sont en bandes d'amis et se retrouvent dehors [...]

Dans un deuxième temps, l'enseignante ajoute que le contexte dans la région du Frioul est particulier parce que, selon elle, les Frioulans ne sont pas habitués à côtoyer des personnes étrangères ou originaires d'autres régions au quotidien :

43. IT.01_IL2: il y a des hésitations au niveau social de l'acceptation au moins des étrangers/ parce qu'ici si on parle des langues/ ça je ne sais pas te le dire/ c'est parce que je trouve qu'ils sont très fermés en réalité/ cela est un sujet parce que tu sais/ je viens de Venise/ tu sais/ à Venise tu RESPIRES la/ la diversité (mhm) Venise est la rencontre de tout (oui) c'est pourquoi tu es aussi habitué à avoir des rapports avec des personnes de cultures et de langues diverses/ ici ils sont assez fermés c'est pourquoi/ je vois pourtant qu'avec les années les choses se sont améliorées// c'est sûr/ que l'étranger est toujours vu un peu/ tu sais que/ mais excuse-moi/ aussi étranger par rapport à la région/ c'est-à-dire moi-même qui suis vénitienne (si) je ne suis pas frioulane/ avant de réussir à entrer/ heureusement que ici à l'école il y a tout/ parce que ici/ j'espère que n'importe qui va savoir qui est frioulan/ la prof X est du Sud/ la prof Y est de Marche/ c'est-à-dire l'atmosphère scolaire/ l'atmosphère est très variée/ très riche de ce point de vue/ l'atmosphère de travail/ est au contraire un peu plus fermée (mais oui c'est vrai) j'entends les personnes qui disent « ah si il vient il bloque le travail/ un blanc si il vient, c'est d'accord/ un noir NON parce qu'ils n'ont pas envie de travailler »/ cela veut dire qu'il a des stéréotypes pourtant non/

A travers ses propos, Silvia révèle sa posture ouverte envers la diversité linguistique et culturelle à laquelle elle était habituée à Venise. Elle souligne que certains ont des propos racistes et mal fondés vis-à-vis des élèves. Par conséquent, elle est consciente que l'inclusion des ENA n'est pas toujours simple.

8.2.1.7. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante

Silvia propose différentes activités fondées sur les approches audio-visuelles, communicative et actionnelle d'enseignement des langues étrangères. Ses pratiques s'appuient sur des images et des films qui jouent un rôle stimulant. L'enseignante travaille sur les éléments de la langue : la grammaire, la pragmatique, ainsi que le vocabulaire spécialisé.

En ce qui concerne ses méthodes, nous avons observé que les interactions enseignant-apprenant étaient particulièrement présentes. Silvia privilégie aussi le travail en binôme ou en petit-groupe. Elle trouve d'ailleurs qu'il est primordial d'inclure les ENA dès les premiers moments de leur arrivée au collège pour qu'ils ne restent pas isolés. En effet, l'enseignante est particulièrement vigilante à leur bien-être parce qu'elle connaît leurs difficultés, notamment linguistiques :

6.IT.01_IL2: [...] d'habitude c'était un élève une élève ISOLE qui avait des problèmes de communication (oui) et qui avait tendance/ à s'isoler/ justement parce que la langue était comme une montagne insurmontable/ c'est un âge très fragile celui-ci [...] ET J'AI VU EN EFFET cette réalité de ces enfants qui sont déjà très fragiles entre eux/ PUIS/ s'ils se trouvent effectivement à devoir/ faire face à un lieu différent (mhm)/ et/ des camarades différents/ indépendamment de leur situation de langue/ c'est toujours un problème/ donc selon moi/ réussir à les faire inclure tout de suite/ leur faciliter le travail puis/ dans les villages d'habitude il n'y a pas de/ de médiateur linguistique c'est-à-dire qu'il n'y a pas de possibilité de mettre en place la médiation/ chose qui existe en ville/ (oui oui) donc ces élèves étaient vraiment/ ils posaient de gros problèmes/ [...]

Par ailleurs, Silvia est formée et sensibilisée aux situations interculturelles dans lesquelles vivent les ENA. Elle présente le contexte d'enseignement et l'adaptation de ses gestes professionnels en fonction des différents types d'élèves et de situations qu'elle rencontre. L'enseignante voit l'hétérogénéité, même au sein du même groupe. Elle est ainsi consciente des réalités du métier auxquelles il est nécessaire de s'adapter :

8. IT.01_IL2 : [...] en douze ans durant lesquels je m'occupe des/ des élèves étrangers/ j'ai vu en effet des situations COMPLETEMENT DIFFERENTES/ les réalités différentes et et/ ce que tu actives peut-être pour un élève n'est pas bon pour l'autre/ même dans le même contexte/ la provenance dans la même situation/ la motivation sont diverses parce que l'un apprend plus/ l'autre moins [...]

L'analyse de ses propos révèle la présence de plusieurs gestes de tissage, faisant référence répertoire plurilingue des élèves. Ceux-ci sont accompagnés des gestes d'atmosphère qui permettent de promouvoir et valoriser les savoirs des ENA. De plus, grâce aux observations de

ses cours, nous avons également noté l'étayage et le pilotage des apprentissages en IL2, stimulés par les interactions en classe.

Par conséquent, Silvia affiche une posture ouverte, compréhensive et sensible au sort des ENA. Elle reste vigilante à la construction de leur identité pluriculturelle. Elle s'appuie sur leurs savoirs et nomme des savoirs nouveaux. Les ENA restent à la fois attentifs et collaboratifs dans le processus d'apprentissage. De ce point de vue Sylvia adopte une posture d'accompagnement (cf. chapitre 6.2.4.7). On constate également qu'elle sait s'adapter aux différents contextes d'enseignement.

8.2.2. Flavia (IT.03_IHG) : enseignante engagée³²⁵

8.2.2.1. Biographie, formations et expériences langagières

Flavia est enseignante d'italien, histoire et géographie depuis 35 ans dont 17 ans dans l'établissement observé. Elle a fait des études de philosophies (Q4) et déclare ne pas avoir suivi de formations concernant les ENA et le bi-plurilinguisme durant ses études initiales (Q9 et 10).

Concernant ses connaissances de langues, Flavia déclare avoir appris l'anglais à partir de l'école primaire jusqu'aux études universitaires (Q14) ; elle le parle encore aujourd'hui (Q13). De plus, elle comprend la langue régionale : le frioulan (Q16), même si elle ne le pratique pas au quotidien (Q15). En outre, elle n'a pas eu l'occasion de faire un séjour long à l'étranger, mais elle a pour habitude de voyager régulièrement (Q11).

Flavia raconte qu'au moment où elle a accueilli les premiers ENA dans la classe, elle s'est sentie démunie, c'est pourquoi elle a demandé de l'aide à son mari, enseignant d'anglais :

2.IT.03_IHG:[...] je ne savais rien de ces étrangers/ j'ai trouvé une classe que la principale de l'époque l'avait surnommée « United Colors of Benetton » cela veut dire/ j'avais cette classe/ il y avait trois ou quatre NAI (oui) d'Afrique du Sud, Chine, de Hongrie et donc quand je me suis trouvée en face de cette classe/je ne savais absolument pas ce que je pouvais faire/ et j'ai dû me lancer/ donc d'abord je suis allée vers mon mari qui enseigne l'anglais/ et je lui ai dit « prête-moi tes livres d'anglais s'il te plait/ pour voir comment on enseigne une langue étrangère (oui oui) voilà et j'ai commencé à recopier à faire les exercices/ puis j'ai commencé à chercher des livres/, mais il y en avait peu pour le collègue et je me suis dit « je mourrai ou je me mets à apprendre quelque chose » [...]

³²⁵ La transcription de l'entretien avec Flavia se trouve en annexe 24.

Après cette tentative d'auto-formation sur la didactique des LE, elle trouve une opportunité pour se former dans le cadre d'un projet ministériel SUN³²⁶ mené dans plusieurs régions italiennes :

2. *IT.03_IHG: [...] j'ai découvert qu'il y avait des cours qui pouvaient m'aider et pendant ces années-là à Udine il y avait déjà le projet SUN/ qui était un projet régional (OK) pour former les enseignants (OK) et je me suis tournée vers eux et j'ai recommencé à prendre des cours/ à apprendre et/ disons que/ ça va à la fin puis avec la classe, mais parce que j'avais aussi des parents d'autres enfants extraordinaires/ ils étaient très accueillants très disponibles et donc enfin nous avons tous survécu/ moi pour les enfants/ et à partir de là j'ai commencé/ j'ai décidé que je devais absolument apprendre/ je me suis formée un peu à la fois/ [...]*

Dans le même propos, Flavia souligne rapidement qu'elle a également acquis de l'expérience professionnelle grâce aux parents des élèves. Cette première année de travail a donc déclenché son envie de se former à l'enseignement aux ENA.

Par la suite, elle dit d'avoir décidé de s'inscrire à la formation ITALS³²⁷ à l'université de Venise dans le but d'obtenir un diplôme universitaire qui permettrait de la reconnaître officiellement comme enseignante d'italien langue étrangère au niveau national. Plus tard, elle est devenue formatrice des formateurs dans la région Frioul-Vénétie Julienne et, grâce au financement régional, elle a travaillé dans le cadre des formations continues concernant l'inclusion de ces élèves (propos 2). Elle est restée référente des ENA dans son établissement jusqu'à l'année de notre arrivée.

Dans la partie suivante, nous analyserons ses pratiques déclarées en se référant à quelques observations de ces cours.

8.2.2.2. Pratiques disciplinaires : proposer des textes simplifiés

En tant que référente des ENA, Flavia évoque plusieurs éléments concernant l'enseignement et les méthodes destinés à ce public.

Tout d'abord, elle conseille aux enseignants de toutes les matières d'utiliser le matériel du centre COME³²⁸ qui propose des parcours facilités en histoire-géographie, en science, en

³²⁶ Le projet ministériel étendu dans plusieurs régions en Italie, ayant pour objectif l'intégration des jeunes migrants : S.U.N. : Su, Unisciti a Noi! : <http://sun.modavi.it/il-progetto/>

³²⁷ ITALS veut dire Italiano come Lingua Straniera, Italien comme Langue Etrangère.

³²⁸ Site du Centro COME (Milan) promouvant la didactique de IL2, du plurilinguisme et d'interculturalité : http://www.centrocome.it/?page_id=83

technologie³²⁹. Ce matériel et d'autres livres pour les ENA sont mis à disposition des enseignants à la bibliothèque de l'établissement (propos 56). Elle l'utilise pour mettre en place des activités adaptées à ces élèves, à savoir : des textes simplifiés qui contiennent le vocabulaire disciplinaire. Cette différenciation des contenus enseignés a pour objectif de faire entrer les ENA dans le langage et les apprentissages scolaires :

94.IT.03_IHG : [...] ils apprennent le lexique parce que c'est un texte simplifié/ il y a pourtant des mots du langage scolaire qu'on doit apprendre/ en géographie c'est pareil/ [...]

Dans un second temps, elle souligne que l'appropriation de la langue de scolarisation prend du temps aux ENA. C'est pourquoi elle ne les évalue pas ni en géographie ni en histoire, mais elle peut le faire en cours de langue et littérature italiennes (propos 94).

Enfin, elle remarque que les difficultés des ENA sont aussi renforcées par le fait que plusieurs méthodes de travail existent dans une même discipline, comme c'est le cas en mathématiques :

82.IT.03_IHG : [...] au début l'italien était une difficulté/ après la manière de travailler était assez normale c'est-à-dire qu'ils étaient habitués au schéma de travail/ les mathématiques étaient toujours/ oui/ un OBSTACLE INSURMONTABLE/ alors que théoriquement tu dis que les mathématiques ont un langage universel non/ non/ les méthodes à proposer sont toutes différentes/ je ne saurais pas te dire bien comment/ je ne l'ai jamais approfondi/

Autrement dit, selon Flavia, ce sont les stratégies d'apprentissage des ENA qui sont mises à l'épreuve dans un nouveau système éducatif. Aussi, elle se dit consciente des diverses cultures d'enseignement (Castellotti, 2008c ; Cortier, 2005, 2009) qui existent dans le monde et de leur impact sur les apprentissages des élèves. Emerge également la question d'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation dans différentes disciplines. A ce propos, les formations sur les méthodes de la DIL en Italie (Cavalli, 2005) et les propositions du Conseil de l'Europe (Beacco et al., 2016) s'avèreraient intéressantes.

8.2.2.3. Pratiques observées en IL2 : co-construire les savoirs et tisser des liens avec les connaissances de tous les élèves

Nous avons observé 7 heures de cours dans une classe avec Gormit, un ENA de la communauté Sikh, venu d'Inde. Au début de la première leçon observée, Flavia lui a proposé

³²⁹ Ce matériel peut être téléchargé gratuitement (propos 60). Quoique Flavia ne sait pas si tous les enseignants le font puisqu'ensuite, cela nécessite un temps de préparation supplémentaire ; il faut imprimer et photocopier les activités téléchargées (propos 62).

des activités adaptées, en lien avec le cours. Il s’agissait de documents parlant de la découverte du continent américain. Lorsqu’il avait terminé, l’enseignante allait vérifier son travail, puis Gormit écoutait les questions que l’enseignante posait aux élèves sur la compréhension de ce sujet. Il pouvait facilement observer tous les camarades, car il était assis au premier rang.

Lors de cette séance, nous avons pu constater que les élèves travaillaient beaucoup en binôme et en petits groupes et que Flavia interagissait avec eux en se focalisant sur les transferts entre leurs connaissances sociales et le sujet du cours. Par exemple, pour faire le lien avec la découverte de l’Amérique, elle a demandé aux élèves quel est le plat typique de leur région (Frioul) et de quoi il est fait (il s’agit de la polenta, faite à base de farine de maïs). Puis elle leur a demandé s’ils savaient de quel continent vient le maïs. Ainsi, l’enseignante tissait des liens entre les savoirs enseignés et leurs expériences et pratiques sociales des élèves (Martinand, 2003).

Durant une autre séance, sur la démocratie, Flavia s’est référée à l’évènement du moment, le referendum en Catalogne (de 2017), puis elle a demandé aux élèves en quoi consistent les élections. Les interactions permettaient de piloter les élèves et d’étayer leurs savoirs déjà-là. Par ailleurs, l’enseignante valorisait les savoirs apportés par les élèves et faisait comprendre qu’elle n’était pas détentrice de tout savoir. De ce fait, elle a favorisé l’*empowerment* chez les élèves (Hélot, 2007 ; Auger, 2010 ; Jaskula, 2018) notamment, à travers des phrases que nous avons pu noter lors de cette séance : « si tu le dis, je pense que c’est vrai parce que moi je ne le sais pas »³³⁰.

8.2.2.4. Pratiques observées liées aux L1 : introduire l’anglais dans des activités théâtrales

Flavia ne donne pas d’exemples des pratiques concrètes liées aux L1 des élèves. Nous examinerons ici quelques déclarations modestes sur les références à leurs langues, mais aussi ses connaissances sur la typologie des langues (Celentin & Cognini, 2005 ; Della Puppa, 2006 ; D’Annunzio, 2009 ; cf. chapitre 4.3.4.3).

Premièrement, Flavia déclare que les ENA parlent leurs L1 en classe afin de se traduire des choses, mais aussi dans les espaces scolaires et en dehors de l’école (Q21). Elle note que certains d’entre eux utilisent aussi les dictionnaires (Q22). Pourtant, elle ne donne pas d’exemples de pratiques liées aux langues des élèves. Durant l’entretien, lorsque nous lui demandons s’il y a des pratiques de comparaison entre les langues mises en œuvre, elle répond

³³⁰ H1 observée, Flavia à un élève : “Se lo dici tu, penso che è vero, perché io non lo so” (Cahier de note : Italie).

rapidement qu'ils (les enseignants italiens) sont très en retard sur ce sujet (propos 87). Or, lors de l'observation d'un de ses cours pendant lequel les élèves préparaient une pièce de théâtre, nous avons pu remarquer que certaines répliques étaient écrites en anglais et interprétées par les élèves italiens (cf. annexe 41). Gormit, l'ENA, jouait un petit rôle où il s'exprimait en italien. Dans l'entretien, l'enseignante évoque que c'est un projet fédérateur qui a permis à cet élève de mieux s'intégrer.

100.IT.03_IHG : [...] nous faisons du théâtre tu sais celui que tu as vu/ [...] et lui en fait partie/ il apprend par cœur/ il est content tu vois/ tu vois dans ses yeux qu'il est content d'être/ de pouvoir

De ce fait, c'est par le biais de ce type de projets que Flavia tente d'introduire des activités en langues étrangères or, hormis l'anglais, elle ne propose pas d'utiliser d'autres langues que les élèves apprennent ou pratiquent.

Flavia témoigne également de sa bonne connaissance des élèves et de leurs compétences en langues. L'analyse qu'elle présente ici s'appuie probablement sur ses expériences auprès des ENA et sur ses formations universitaires :

88. IT.03_IHG: alors regarde/ moi les Sud-Américains// alors/ c'est tellement difficile la phase après l'acquisition de la langue de BASE non/ c'est-à-dire qu'ils arrivent rapidement au niveau de la L2/ parce qu'il y a cette sonorité commune/ cette X commune/ ils y arrivent très vite/ tu réussis à les faire passer à l'étape suivante d'exactitude d'amélioration de la langue/ l'Europe de l'Est sont très rapides et aussi très motivés/ les enfants très forts/ (mhm) moi j'ai des Chinois c'est difficile au début mais APRES// ils sont aussi très forts/ les Africains il y a BEAUCOUP DE DIFFERENCES beaucoup de différences/ cela veut dire que certains sont intelligents/ motivés pour étudier [...]

Elle se rend compte des différences à l'égard de l'acquisition de la L2 par les élèves. Elle explique que cela est dû aux L1 des élèves, mais aussi aux systèmes éducatifs dont ils viennent. Malgré l'effet de classement ressenti dans le propos de l'enseignante, ce type de différenciation en rapport avec les compétences en L1 des ENA fait référence aux travaux des didacticiens italiens inspirés de la typologie des langues mentionnée plus haut. En effet, ont été créées de nombreuses méthodes d'enseignement-apprentissage d'IL2 en fonction des langues d'origines des élèves³³¹.

³³¹ Par exemple les ouvrages d'IL2 : Lo studente di origine slava (Celentin & Cognigni, 2005) ; Lo studente di origine araba (Della Puppa, 2006) ; Lo studente di origine cinese (D'Annunzio, 2009).

8.2.2.5. Pratiques en lien avec les cultures et pratiques interculturelles : mettre en place le projet inclusif « PACE » (la paix)

Concernant les cultures des élèves, Flavia répond aux questions 25 et 26 notant que les références dépendent des situations, mais elle ne donne pas d'exemples concrets de ses pratiques. Elle déclare qu'en tant que référente des ENA dans l'établissement, elle est en contact avec les parents et les médiateurs, ce qui lui donne l'occasion de les connaître avant leur arrivée en classe (Q25A). Durant ses leçons, les liens avec les cultures des élèves viennent d'eux-mêmes : « s'il y a une opportunité » et « si les élèves manifestent un désir de raconter une chose liée à leurs terres d'origine, je leur laisse l'espace pour le faire » (Q26A).

L'enseignante évoque aussi les difficultés d'intégration des ENA à leur arrivée. Elle déclare que ceux-ci sont isolés, surtout à leur arrivée, par le fait qu'ils ne parlent pas la langue. Elle observe également que les élèves ordinaires ne sont pas forcément attentifs à l'intégration de ces nouveaux camarades, mais cela passe avec le temps :

100.IT.03_IHG: ils sont affectés/ [...] au début ils ne font pas d'effort/ c'est la vérité/ (oui) parce que l'enfant NE PARLE PAS/ après par exemple Gormit/ l'année dernière/ de janvier à mars était ISOLE/ COMPLETEMENT/ si tu leur demandes de/ donner un coup de main alors/ ils ne bougent pas/ tu vois qu'ils ne le font pas/ ils font semblant mais ils ne le font pas/ maintenant par contre j'ai vu cette année qu'il (Gormit) commence à parler et JOUER avec les autres et il SOURIT/ RIT alors que l'année dernière je ne le voyais pas rire/ justement hier à la cantine je l'ai vu jouer avec les autres [...]

Selon Flavia, les difficultés de ségrégation sociale et d'intégration au sein de l'établissement influencent sur l'inclusion scolaire des ENA. Elle souligne aussi que dans ce collège il existe deux classes (A et B) dont les élèves ont été sélectionnés et suivent en même temps des cours au conservatoire de musique (propos, 22). Ces classes sont considérées comme fréquentées par une élite. Ainsi, pendant plusieurs années la difficulté principale était la tension culturelle et interculturelle entre les classes A et B et les autres classes (C, D, E, F) dans lesquelles les élèves sont plutôt défavorisés et sont nombreux à venir de l'étranger. Flavia a longuement expliqué qu'avec une équipe d'enseignants et la direction, ils ont cherché une solution et une sorte d'équité au sein du collège (propos 22). Selon l'enseignante, c'est la participation aux projets ministériels (projet PACE : la PAIX) qui a permis de mettre en place l'intégration de toutes les classes, tous les enseignants et tous les élèves. Grâce aux invitations de plusieurs intervenants extérieurs (les témoins de la Deuxième Guerre mondiale, les étrangers), les enseignants ont pu aborder des sujets comme le respect, la tolérance et l'empathie permettant de travailler le savoir-être des élèves.

8.2.2.6. *Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante*

Malgré le peu d'exemples précis des pratiques liées aux langues-cultures des ENA, Flavia a évoqué des projets au sein de la classe et de l'établissement qui ont pour objectif d'améliorer le vivre-ensemble des élèves. Cela signifie qu'elle adopte une approche transdisciplinaire. Par ailleurs, elle perçoit l'hétérogénéité des élèves par rapport à leur relation à l'école, au processus d'intégration et à l'acquisition de la L2. D'après elle, certains ENA se retrouvent dans une phase de silence et d'autres font des efforts pour ne pas paraître étrangers (propos 84). Dû à ces différentes postures, il est difficile de traiter tout le monde de la même manière. Par conséquent, elle choisit plutôt une approche adaptée à chaque élève, comme les activités individualisées basées sur la pédagogie différenciée³³².

Concernant ses méthodes, nous avons observé que l'enseignante privilégie les interactions ainsi que la co-construction des savoirs des élèves. Elle l'a également marqué dans le questionnaire (Q29)³³³.

Ainsi, en cours avec toute la classe, elle fait des liens avec les pratiques sociales des élèves en se référant à leurs savoirs et à leur culture générale. De plus, l'*empowerment* qu'elle met en place permet d'établir une atmosphère motivante, propice aux apprentissages. De ce point de vue, elle a une posture d'accompagnement des élèves.

Cependant, les pratiques plurielles auprès des ENA sont peu développées chez Flavia et cela concerne également les gestes de tissage avec les savoirs et savoir-faire linguistiques ou culturels. Car les références aux LC1 doivent venir des ENA, elle ne les initie guère. Restent alors la différenciation des activités pour les ENA et les corrections individuelles observées, qui laissent penser qu'elle étaye les savoirs enseignés. Ainsi, son approche différenciée et ses gestes d'atmosphère confiante affichent une posture de lâcher-prise face à ce public. Et effectivement, elle les laisse travailler en autonomie, elle est présente, mais ne les engage pas à participer aux échanges avec le reste de la classe.

Finalement, Flavia est également engagée au sein de l'établissement dans leur inclusion. Car elle croit en leur réussite et les considère comme très motivés (propos 88) en dépit des conditions socio-économiques difficiles qu'ils subissent au quotidien.

³³² Flavia est consciente que les élèves scolarisés dans une école italienne doivent travailler en autonomie, à la maison. Elle sait qu'il s'agit d'une spécificité de la culture scolaire italienne à laquelle ils s'habituent rapidement (propos 82).

³³³ *A contrario*, elle n'en a guère parlé en entretien. Cela montre l'importance de croiser des méthodologies d'enquête auprès de certains enseignants.

8.2.3. Elena (IT.04_IHG) : enseignante curieuse³³⁴

8.2.3.1. Biographie, formations, expériences langagières

Elena est enseignante d'italien-histoire et géographie depuis 40 ans dont 17 ans dans le présent collège et depuis 15 ans auprès des ENA.

Concernant ses connaissances en langues, elle ne pratique aucune langue régionale (Q15). Elle parle et comprend l'allemand (Q13), unique langue étrangère qu'elle a commencée à apprendre à l'école secondaire et qu'elle a continuée durant ses études supérieures et sa vie adulte (Q14). En outre, elle n'a jamais vécu à l'étranger (Q11).

Elena a fait des études de lettres italiennes (Q4). Elle déclare avoir suivi des formations, continues, au sujet des ENA et leur plurilinguisme (Q9 et Q10) ; celles-ci ont été organisées dans l'établissement. Dans le questionnaire, Elena note qu'elle s'informe de façon autonome sur la langue et la culture des élèves chinois, ou autres, dans le but de se préparer à enseigner à ce public :

Q25A.IT.04_IHG : si cela m'est possible, je m'informe, je l'ai fait de manière plus approfondie avant d'enseigner l'italien à des élèves chinois, où d'autres qui avaient une langue idéographique, j'ai cherché à comprendre le fonctionnement de la langue chinoise et je m'informais sur la culture arabe.

Effectivement, elle s'est surtout formée grâce aux expériences professionnelles auprès des ENA :

14. IT.04_IHG : [...] *il y a des livres spécifiques (si) voilà/ donc tu COMMENCES à étudier bah le livre/ à voir comment PROCEDER/ puis tu fais l'expérience [...] clairement j'ai dû M'INFORMER SUR LEUR LANGUE/ eux/ ILS N'ONT PAS de conjugaisons [...] c'est-à-dire il y a un besoin d'avoir un peu de// de CONNAISSANCES surtout en chinois en langue idéographique/ comment ça fonctionne [...]*

42. IT.04_IHG : [...] *LE PLUS IMPORTANT C'ETAIT quand par exemple / COMPRENDRE COMMENT FONCTIONNE LE CHINOIS/ cela oui/ parce que l'élève intelligent à un certain point disait/ « mais pourquoi tu me fais étudier j'ai mangé ou je mangerai je mangeai ou j'ai mangé » / c'est-à-dire/ c'est UN REFUS/ un élève intelligent « basta, je ne veux pas/j'ai déjà appris manger no ? » / voilà/ [...]*

Dans ces deux propos, Elena répète qu'elle a découvert qu'en chinois, il n'y a pas de conjugaisons et de temps modaux. C'est ainsi qu'elle a compris « le refus » de l'élève à percevoir certaines règles de la grammaire italienne. Elle souligne à plusieurs reprises qu'elle

³³⁴ La transcription de l'entretien avec Elena se trouve en annexe 25.

voulait « s’informer » et « comprendre » le fonctionnement de cette langue. Enfin, elle explique que cela lui a permis de se rendre compte des difficultés auxquelles l’élève chinoise était exposée :

16. IT.04_IHG : [...] c’était ma première expérience/ j’ai un peu étudié celle-ci/ c’est-à-dire comment fonctionne leur langue/ la langue chinoise/ voilà/ et puis/ j’ai compris cela/ je COMPRENAIS AUSSI LES DIFFICULTES auxquelles ma Chinoise est confrontée [...]

Ci-après, nous examinons quelques pratiques déclarées par Elena, bien que nous n’ayons pas eu l’occasion de les observer dans le cadre de ses cours.

8.2.3.2. Pratiques disciplinaires et en IL2 : proposer des textes simplifiés et enseigner le lexique spécialisé

Elena parle de sa conception de l’enseignement de l’IL2, puis des outils qu’elle utilise pour travailler le langage disciplinaire.

Tout d’abord, elle explique qu’elle se base sur des méthodologies d’enseignement d’italien langue étrangère, qu’elle nomme l’italien pour la communication, et des méthodologies spécifiques pour le langage scolaire. Elena dit qu’à l’arrivée d’un ENA, il est nécessaire de commencer par l’étude de la langue à visée communicative. Par la suite, elle constate que malgré les contenus disciplinaires simplifiés, il est difficile pour ces élèves de passer les épreuves écrites. C’est la raison pour laquelle elle opte pour les exposés oraux. Ce qui compte pour elle, ce sont surtout les idées et les connaissances des ENA ; *a contrario* elle fait moins attention aux erreurs de la langue (propos 38).

Par ailleurs, une fois de plus, elle souligne l’importance du passage par la langue de communication qui permet d’atteindre un certain niveau de compétence en compréhension orale :

40.IT.04_IHG : le langage spécifique/ donc/ en histoire-géographie on le leur simplifie beaucoup/ ils comprennent aussi/ puis/ il faut beaucoup de temps pour qu’ils apprennent le lexique spécifique (si) ça c’est important pour la compréhension donc D’ABORD la compréhension pour la COMMUNICATION/ puis les mots clés/ pour avancer dans l’étude/ et puis progressivement on enrichit/ [...]

Afin de travailler le langage scolaire, on passe par des mots-clés, ce qui permet d’enrichir le lexique au fur et à mesure. La simplification du langage spécialisé en histoire-géographie constitue son geste d’étayage qui doit faire comprendre aux élèves les savoirs enseignés.

Elena donne plusieurs exemples de matériel didactique auquel elle a recours pour enseigner la langue de communication aux ENA. Il s'agit, entre autres, de livres avec des illustrations d'actions quotidiennes :

52.IT.04_IHG : [...] puis ces livres SONT AUSSI BIEN FAITS/ beaucoup D'ILLUSTRATIONS [...] mais il y a de l'eau/ se laver les mains/ oui ça c'est faire du vélo/ ils sont bien faits ses livres

De plus, elle déclare que les enseignants s'appuient sur des tests d'évaluation existants spécifiques destinés aux ENA sans lesquels ils seraient « en grande difficulté » :

42.IT.04_IHG : [...] puis nous avons des tests SEULEMENT POUR LES ETRANGERS/ (oui) POUR LA COMMUNICATION et c'est une grande aide/ SANS LAQUELLE NOUS SERIONS DANS UNE GRANDE DIFFICULTE/ nous faisons des photocopies des mêmes parties et les leur faisons effectuer à plusieurs reprises

Enfin, Elena explique qu'en troisième année de scolarisation, ces élèves travaillent sur des textes simplifiés disciplinaires existants ou qui ont été créés par les enseignants (propos 36). A ce sujet, elle ajoute que cette préparation coûte un engagement considérable de la part des praticiens.

8.2.3.3. Pratiques liées aux L1 : échanger quelques mots en anglais

Concernant la prise en compte des L1 des élèves, Elena ne mentionne pas de pratiques concrètes. Elle témoigne de certains gestes quant aux langues qu'elle a apprises (l'anglais) ou des langues qui l'intéressent.

Tout d'abord, elle considère que les ENA font automatiquement des références et des comparaisons avec leurs L1. Selon elle, ce sont les supports didactiques imagiers qui aident les ENA de comprendre :

48.IT.04_IHG : eh, mais ils le font mécaniquement sans/ sans// il y a tant d'images/ il y a des flèches/ c'est ainsi que tu t'appropries des mots et que tu construis petit à petit le discours/ c'est-à-dire non/ ils le font mécaniquement

Puis, lorsque nous lui expliquons notre expérience avec l'élève marocain, elle trouve que les comparaisons ne sont pas possibles lorsqu'il est question des langues plus éloignées ou moins connues :

50.IT.04_IHG : ah certainement/ en connaissant le français/ mais par exemple mais avec l'arabe comment on fait ? qui connaît l'arabe/ et quand arrive un Russe/ le cyrillique/ mais aussi un Roumain/ si après moi peut-être j'étudie le roumain [...]

Elena se demande comment faire si l'enseignant ne connaît pas la langue de l'élève. Il semblerait que sa curiosité concerne uniquement la langue chinoise qu'elle a évoquée précédemment.

Puis, concernant les langues qu'elle connaît, elle déclare qu'elle n'a pas eu l'occasion de communiquer en allemand avec les élèves, mais qu'elle a pu échanger quelques mots en anglais avec des élèves ghanéens :

42.IT.04_IHG : non non pour communiquer en allemand non/ ici c'est arrivé plutôt en anglais/ ghanéen/ avec ces quelques mots que je connais/ toutefois j'ai vu que quand nous avons un petit contact/ tu commences/ puis même si tu ne connais pas la langue/ tu avances [...]

Ainsi, malgré le fait qu'elle ne connaît pas les langues des élèves, elle cherche à trouver un moyen pour entrer en contact avec eux et pour poursuivre la communication. Cela témoigne d'un geste d'atmosphère qu'elle met en place dès la rencontre avec l'ENA.

En outre, interrogée sur l'utilisation des dictionnaires par les ENA, elle déclare qu'il faut d'abord qu'ils aient un niveau plus avancé en L2. Puis, elle souligne qu'avant tout, ils doivent être alphabétisés pour pouvoir les utiliser (propos 54). Elena ajoute que l'utilisation des dictionnaires dépend aussi du niveau socio-économique et culturel de la famille (propos 56), (Bourdieu & Passeron, 1974 ; Lahire, 1005 ; OCDE, 2016a, cf. chapitre 2.3.2) ; Puis, elle déclare que dans l'établissement, il y a des dictionnaires bilingues que les élèves peuvent utiliser (propos 58).

Enfin, son choix de s'intéresser à certaines langues des ENA et non pas d'autres, fait penser que ses pratiques ne sont pas stabilisées. Elena suggère que les apprenants plurilingues savent déjà faire des comparaisons automatiquement. Elle dit qu'elle ne se sent pas à l'aise pour le faire puisqu'elle ne connaît pas toutes les langues, et pourtant, elle évoque sa volonté de comprendre le fonctionnement du chinois mandarin pour mieux comprendre comment enseigner à ces élèves.

8.2.3.4. Pratiques liées aux cultures : faire la connaissance avec les ENA

Les exemples des pratiques qui se réfèrent aux cultures des ENA ne sont pas non plus très détaillés. Elena évoque seulement quelques références qui permettent plutôt de mieux connaître les ENA :

32.IT.04_IHG : oui oui les célébrations/ les fêtes/ les mariages et ainsi de suite/ oui/ on en parle/

33.ENQ : *et les élèves italiens sont intéressés ?*

34. IT.04_IHG : *de leur systèmes scolaires/ bien sûr nous faisons toutes ces choses-là ici/ c'est très important/ voilà/*

Il s'agit plutôt de références aux traditions culturelles, festives ou à l'organisation du système scolaire. Elle ne mentionne pas de sujets disciplinaires par exemple en histoire ou en géographie. Son explication n'est pas éclaircie, ce qui met un doute sur les visées pédagogiques de ce type de références. Or, l'enseignante raconte longuement les difficultés interculturelles qu'elle observe.

8.2.3.5. Pratiques interculturelles : intégrer les ENA dans la culture italienne

Elena évoque plusieurs différences, liées aux aspects culturels et à l'éducation familiale et communautaire des ENA, qui touchent à la question de leur intégration dans l'environnement scolaire.

En effet, l'enseignante mentionne d'abord des situations où les cultures familiales des élèves vont à l'encontre de la culture scolaire italienne. Elle donne l'exemple d'un père, originaire du Bénin, qui disait aux enseignants de frapper sa fille si celle-ci se comportait mal (propos 20). Elle remarque que les élèves peuvent être dans une rupture avec la culture d'origine (propos 20). *A contrario*, parfois il s'agit d'un isolement communautaire ou religieux par exemple dans le cadre d'un mariage extracommunautaire (propos 22).

Par ailleurs, Elena parle des élèves d'origine arabe et de leur inclusion dans les activités scolaires. Interrogée sur leur participation aux projets et ateliers organisés au collège, elle répond :

60. IT.04_IHG : *mais oui oui Afrique Méditerranéenne oui/ ah ils restent bien attentifs à ce qu'il n'y ait pas de chants religieux c'est-à-dire là où ils les entendent ils ne veulent pas (chanter)/ mais NOUS NE FAISONS PAS DE CHANTS RELIGIEUX nous sommes TRES LOIN NOUS SOMMES UNE ECOLE LAÏQUE/ [...] mais ils PARTICIPENT ILS VIENNENT/ viennent peut-être pour rester en compagnie/ oui*

61.ENQ : *oui aussi pour cela/ et comment ils s'intègrent eux ?*

62.IT.04_IHG : *les filles ghanéennes de couleur/ chantent/ participent sont très participatives/ les garçons viennent plus pour rester en compagnie/ mais ils chantent aussi [...]*

D'un côté, elle remarque que les garçons viennent pour rester en compagnie de leurs camarades, et de l'autre, elle souligne que les filles ghanéennes adorent venir chanter à la

chorale. Ainsi, les deux comportements peuvent être interprétés comme une manière de s'intégrer avec les camarades italiens.

Ensuite, elle remarque que les populations migrantes se concentrent surtout dans les quartiers des gares ferroviaires, non loin du centre historique de la ville.³³⁵ Elle souligne que cela ne se répercute pas dans les classes :

66. IT.04_IHG: nous avons un quartier par exemple proche de la station où il y a que des étrangers et tu les vois tous là-bas/ et quand tu passes/ tu dis « mais où sommes-nous en Italie ?/ où je suis » ou tu passes la rue et puis/ ils sont tous concentrés/ ils VEULENT SE CONCENTRER tous dans les mêmes zones/ DANS LES CLASSES NON/ dans les classes à un certain point/ cela dépend des règles de l'école et c'est tout/ ils sont plus égaux non/ voilà donc ils sont égaux/ ça arrive quelques fois qu'ils se confrontent entre eux parce qu'ils sont/ appartiennent à des environnements divers/

Elena affiche des propos qui montrent comment le contexte social dans ce type de quartier est perçu par les populations locales. Elle trouve qu'il n'y a « que des étrangers » et elle dit que cette atmosphère donne l'impression d'être dans un autre pays. Ces propos suggèrent également que certaines personnes ne sont pas habituées à la présence des étrangers dans la société italienne. Mais l'enseignante souligne qu'à l'école, et dans la classe, ces élèves sont tous « égaux ».

Pour Elena, certains problèmes sont liés aux confrontations des cultures ancestrales, qu'elle appelle « ataviques », et elle avoue que les enseignants n'interviennent pas dans ce genre de difficultés. Elle finit par répéter que dans sa classe les élèves qui étaient nouvellement arrivés auparavant, sont désormais sur un pied d'égalité : « ils sont tous égaux/ pour moi l'enseignante » :

68. IT.04_IHG: (rire crispé) NOUS NE RESOLVONS RIEN NOUS/ ce sont des choses difficiles/ CELA ARRIVE RAREMENT/, mais quand ÇA ARRIVE par exemple / je ne sais pas les Pakistanais/ les Afghans/ nous ne résolvons RIEN// ce sont les CHOSES ATAVIQUES/ des ancêtres/ et nous n'interférons même pas/ non/ nous ne les comprenons pas parce qu'elles sont rares/ dans les classes pourtant/ moi enseignante/ je sens que tu as des difficultés ça/ ils le disent/ ils ne sont plus les NAI (ENA) après// ils sont tous égaux/ pour moi l'enseignante/[...] ils restent tous ensemble voilà/ [...]

En conclusion, les dires d'Elena indiquent qu'elle a une bonne connaissance des différentes cultures des élèves. Celles-ci influent, selon elle, sur leur réussite scolaire et leur

³³⁵ Les quartiers proches de la gare ferroviaire sont plutôt défavorisés dans certaines grandes villes italiennes comme Rome ou Milan. A Udine, ville plus petite, il s'agit d'un quartier à quelques rues du centre historique et commercial, c'est pourquoi il est aussi habité par les Italiens. Dès lors, la mixité sociale nous y semblait plus importante que dans des villes plus grandes.

intégration au sein de la société italienne. D'un côté, elle fait une typologie culturelle des élèves selon leurs origines et en mentionnant les spécificités individuelles de chaque apprenant, de l'autre, à plusieurs reprises, elle souligne l'importance de traiter les élèves d'ailleurs à égalité avec les autres.

8.2.3.6. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante

Elena apparaît comme une enseignante curieuse et égalitaire pour les ENA. Mais les pratiques faisant référence aux répertoires plurilingues et pluriculturelles des élèves restent incertaines. En effet, elle parle plutôt de ses opinions et de différentes situations qui révèlent sa connaissance du public, sans pour autant expliquer précisément ce qu'elle fait en classe.

Elena déclare fonder ses pratiques essentiellement sur la pédagogie différenciée (Q27). Elle exprime à plusieurs reprises son enchantement concernant la mise à disposition du matériel d'italien langue étrangère. De plus, elle dit qu'il est important de laisser le temps long pour que les ENA puissent s'adapter. D'après elle, ils ne sont pas évalués pendant leurs deux premières années (Q24), ce qui signifie que la politique d'accueil de ces élèves en Italie est plutôt bienveillante. Et effectivement, dans l'établissement observé, un des choix faits par l'équipe pédagogique est de faire passer les ENA systématiquement dans la classe supérieure :

36. IT.04_IHG: [...] pendant trois ans nous allons DOUCEMENT/ avec les NAI/ et la première année nous regardons la volonté/ la bonne volonté/ l'engagement les progrès à partir du point de départ jusqu'au point d'arrivée/ donc presque toujours je ne sais pas/ durant les premières en première et deuxième année ils passent mais/ ça devrait naturellement/ c'est-à-dire pour ne pas les faire passer il devrait y avoir des situations très graves/ concernant la discipline/ le comportement inapproprié/ le refus [...]

Concernant le travail en groupe ou en binôme, elle apprécie l'aide des médiateurs linguistiques (propos 12), mais aussi des élèves italiens-tuteurs qui aident parfois les ENA (Q23). En outre, elle ajoute qu'à leur arrivée en classe, les ENA s'assoient auprès des élèves qui parlent la même langue qu'eux (propos 64). Par conséquent, Elena est favorable aux interactions plurilingues en classe et à la collaboration entre les élèves. Dans le questionnaire, l'enseignante déclare différentes manières de travailler : de la transmission à la co-construction des savoirs (Q29), mais en raison du manque de données issues des observations de sa classe, nous ne pouvons pas confirmer ou infirmer ses réponses déclaratives.

Enfin, ses gestes pédagogiques ne sont pas toujours explicites. Avec l'exemple de la découverte de la langue chinoise, on remarque qu'Elena porte un certain intérêt aux L1 des élèves afin de les aider dans l'acquisition d'IL2. Cela peut être interprété comme un signe

d'atmosphère propice aux apprentissages et une volonté de tissage aux connaissances déjà-là (Perregaux, 1994).

Cependant restent la valorisation incertaine de leurs L1 et le tissage aléatoire des liens entre les deux langues et deux cultures. Car ceux-ci surgissent selon l'intérêt que l'enseignante porte pour certaines langues. Pour autant, elle autorise les élèves parlant la même langue à s'entraider, à utiliser les dictionnaires ou à faire des comparaisons entre leurs langues. Finalement, bien qu'elle dise guider différentes tâches pour aider les ENA à avancer progressivement dans l'apprentissage de la L2, il n'est pas possible d'examiner comment elle étaye les contenus enseignés, entre autres, dans sa discipline. Certes, elle déclare s'appuyer sur les outils permettant aux ENA de comprendre les contenus enseignés, mais ses propos quant à ses gestes ne sont pas assez précis.

Par conséquent, la posture pédagogique d'Elena envers les ENA peut probablement être perçue comme celle du lâcher-prise ou d'enseignement. Toutefois, pour confirmer les analyses de ses pratiques déclarées, il serait indispensable de compléter notre enquête par observation de sa classe, ce qui n'a pas pu se faire.

8.2.4. Paola (IT.05_IHG) : enseignante rigoureuse³³⁶

8.2.4.1. Biographie, formations, expériences langagières

Paola est enseignante d'italien-histoire-géographie depuis 37 ans et c'est sa deuxième année dans le collège observé. Elle a fait des études de lettres italiennes (Q4), mais elle n'a pas suivi de formations (ni initiales, ni continues) concernant les ENA ou leur bi-plurilinguisme (Q9 et Q10). Elle travaille auprès de ces élèves depuis 15 ans.

Pendant l'entretien, l'enseignante raconte son expérience précédente et explique que dans la région de Milan d'où elle vient, l'immigration est présente depuis plus longtemps que dans la région de Frioul (propos 14). Paola remarque une grande différence avec l'établissement d'Udine où, selon elle, les élèves ne bénéficient pas de nombreux cours d'IL2.

Concernant les langues, Paola déclare avoir appris le français au collège, puis l'anglais à partir du lycée (Q14). Par ailleurs, pendant deux ans, elle a vécu aux États-Unis avec sa famille (son mari était expatrié pour une mission professionnelle) (Q11). Durant l'entretien elle explique que cette expérience lui a apporté une certaine sensibilité aux difficultés ENA :

³³⁶ La transcription de l'entretien avec Paola se trouve en annexe 26.

48.IT.05_IHG : *plutôt que de m'aider à expliquer/ c'est un point de vue que l'on intériorise et on sait que/ la langue étrangère quand on se trouve dans une situation dans laquelle la langue on ne la connaît pas c'est un très grand trou noir/ et donc disons que/ ça permet d'être SENSIBLE AU PROBLEME/ le problème se POSE et on ESSAIE D'AIDER/ [...]*

Quant à ses pratiques en classe, elles sont principalement liées à l'IL2 et aux disciplines qu'elle enseigne, par conséquent, elles s'avèrent intéressantes pour la présente étude.

8.2.4.2. Pratiques disciplinaires : proposer les textes simplifiés de la littérature italienne

Durant l'entretien, Paola déclare qu'en raison du peu d'heures d'IL2 des ENA, elle se charge elle-même de trouver des activités complémentaires adaptées. Il s'agit de textes d'anthologie de la littérature italienne, spécialement conçus pour ce public :

14. IT.05_IHG : *[...] je lui donnais/ l'année dernière il y avait un livre/ on a réussi enfin d'avoir un livre qui est lié à l'anthologie et qui est pour les étrangers (OK) ce sont des lectures un peu plus simplifiées (oui) parfois en classe je lui faisais travailler avec ce livre-là*

Concernant les élèves étrangers, l'enseignante dit que les textes simplifiés sont accompagnés de quelques questions de compréhension de texte :

16.IT.05_IHG : *[...] c'est pour ceux qui connaissent déjà la langue/ ils ne sont pas à peine arrivés/ j'ai dit des lectures/ ça c'est pour la première année du collège et ça pour la troisième (elle nous montre des livres) pour la deuxième je ne l'ai pas/ les lectures sont faites en mode un peu plus simplifié/ avec les questions de compréhension de texte*

Il s'agit donc de lectures pour les trois niveaux du collège italien, correspondant au programme et au manuel de littérature pour les élèves ordinaires³³⁷.

Enfin, elle revient au sujet des livrets dans les manuels disciplinaires, conçus pour les ENA et tous les élèves ayant des besoins spécifiques en apprentissage :

34.IT.05_IHG: *et aussi pour l'histoire et la géographie/ c'est encore plus difficile, mais aussi là/ à un certain point les maisons d'édition ont commencé à avoir des livrets (oui) puis parfois surtout pour l'histoire-géographie ils ne sont pas fait pour les étrangers/ [...] le livre d'histoire et de géographie seulement il y a une seule simplification puis nous l'utilisons pour les étrangers ou les élèves avec de grandes difficultés/ nous les utilisons d'habitude parce que le grand écueil de l'histoire-géographie est le lexique spécifique c'est-à-dire le vocabulaire spécifique (exactement)/ alors ces livres généralement utilisent le langage un peu plus simplifié en mode de faire comprendre le concept/*

³³⁷ Un des ouvrages que Paola nous a montré à la suite de l'entretien s'intitulait « I fili del racconto. Attività adattate per studenti non madrelingua » de Emma Mapelli. Ed. Pearson.

Paola s'appuie sur ces outils qui permettent d'apporter des explications du lexique disciplinaire. Elle souligne notamment l'importance des simplifications ayant pour objectif de faire comprendre les concepts évoqués en cours. A certains moments, elle autorise également une camarade arabophone de traduire quelques mots à l'élève marocain.

8.2.4.3. Pratiques observées : proposer des exercices de vocabulaire et de grammaire

Nous avons pu suivre Suhail, un des ENA venu du Maroc, qui a rejoint la dernière classe de collège (terza, équivalent de la troisième en France) pendant 10 heures de participation observante dans sa classe. Le schéma était toujours le même, l'enseignante lui donnait des activités, nous l'aidions en cours, puis il les terminait à la maison et les rendait à l'enseignante pour la correction. Dès lors, Suhail ne participait pas aux cours comme les autres élèves, car l'enseignante lui préparait des exercices photocopiés issus des manuels d'italien langue étrangère. Il s'agissait principalement du vocabulaire de base, et de quelques activités de conjugaison de verbes.

Lors de l'entretien, l'enseignante revient sur cet élève pour expliquer qu'à son niveau, il n'est pas possible de faire des lectures de textes littéraires :

20.IT.05_IHG : mais/ ça ne va pas pour Suhail parce que c'est trop difficile/ il a besoin d'apprendre autant de mots/ et alors bientôt probablement nous pourrons aussi commencer à lire, mais il doit se faire une base en langue/ qui doit être connue pour pouvoir lire ça/

Ainsi, pour elle, la priorité est l'apprentissage du vocabulaire de base pour pouvoir lire par la suite des textes en italien.

8.2.4.4. Pratiques liées aux cultures : inviter les parents à parler de leurs cultures

Paola ne se réfère pas aux compétences plurilingues des élèves. Elle ne réagit pas non plus lorsque nous lui racontons qu'en travaillant avec l'élève marocain en cours, nous avons comparé la langue française et italienne pour l'aider à comprendre une règle de grammaire. Néanmoins, elle parle des références aux cultures des élèves, celles qu'elle a eu l'habitude de mettre en place auparavant et celle qu'elle essaie de mobiliser à présent.

D'abord, l'enseignante explique qu'avant, lorsqu'elle enseignait à Milan, elle invitait les parents des ENA en classe afin de mieux connaître leurs cultures :

56.IT.05_IHG: moi quand j'étais dans l'autre école/[...] il y a une chose que je faisais durant les dernières années/ c'était d'inviter les parents des élèves étrangers à venir/ ceux qui

étaient disponibles et/ on faisait un calendrier/ donc ils venaient à l'école et faisaient une sorte de leçons de présentation/ ou quelque chose de leur/ de leur pays (oui)/ et ça c'était utile selon moi/ au moins je faisais comprendre/ aux Italiens que/ SA CULTURE ETAIT VALORISEE/ et qu'il existe aussi une autre/ ici je ne le fais pas SINCEREMENT ces classes sont trop problématiques/ et les parents/ et les familles

Ses dires révèlent que dans son précédent établissement, elle a mis en œuvre un projet avec les parents des ENA. Elle souligne qu'il s'agissait de mettre en relief leurs cultures et les faire connaître aux élèves italiens. En revanche, elle constate que dans le collège actuel, il est compliqué de mettre en place ce genre d'initiative car les classes « sont trop problématiques ». Par ailleurs, elle ajoute que cette idée lui est venue de son expérience aux États-Unis, où les écoles invitent les parents pour parler de leurs cultures. Elle aussi est allée dans l'école de ses fils pour présenter certains aspects de la culture italienne (propos 64).

Puis, dans le questionnaire, Paola note que désormais, elle ne fait plus de références aux cultures des ENA afin de mieux les connaître, car elle considère qu'ils n'aiment pas parler de leurs origines. Or, elle voit la possibilité de s'appuyer sur leurs expériences lors des apprentissages disciplinaires, par exemple en cours de géographie :

Q25A. IT.05_IHG : j'ai beaucoup d'élèves étrangers dans la classe, mais ils n'aiment pas parler de leurs origines. Seulement certains le font, l'occasion peut être : une lecture ou la géographie ou les problèmes du monde contemporain

Cela veut dire qu'elle peut avoir des gestes de tissage si l'occasion se présente.

8.2.4.5. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante

L'enquête auprès de Paola atteste qu'elle s'inspire de la pédagogie différenciée pour enseigner aux ENA. En effet, lorsqu'ils arrivent en Italie, elle leur propose des activités à part, puis elle se base sur le matériel adapté pour l'enseignement de l'italien langue étrangère. Ensuite, elle passe aux activités disciplinaires simplifiées au niveau du langage.

Concernant ses méthodes, il apparaît qu'elle souhaiterait créer des moments de débats et de réflexions dans sa classe (comme noté dans le questionnaire, Q29D). Par exemple, elle critique le fait que certains ENA apprennent par cœur et considère que c'est une difficulté parce qu'on leur demande plutôt de réfléchir (propos 84). Toutefois, dans sa classe, rares sont les situations où les élèves travaillent en binôme ou en groupe. Effectivement, durant dix heures d'observation de ses séances, nous avons remarqué seulement quelques interactions entre l'enseignante et les élèves. Ceci est confirmé par sa réponse dans le questionnaire où elle choisit principalement les méthodes transmissives des savoirs, où le rôle des élèves est d'apprendre les

informations à travers les exercices, la révision et les répétitions (Q29A). Et, en effet, elle déclare en entretien qu'elle préfère donner les significations du lexique spécifique aux élèves, car elle a remarqué que même les élèves italiens ne le connaissaient pas :

74.IT.05_IHG: je voulais dire une chose/ je voulais parler de l'utilisation des dictionnaires/ comme je l'ai dit aujourd'hui en classe/ en réalité la connaissance des mots par les élèves EST TRES LIMITEE AUSSI POUR LES ITALIENS/ si moi je devais les faire chercher ce qu'ils ne connaissent pas je passerais beaucoup de temps à faire seulement ça [rire] et alors le sens des mots je le leur donne MOI/ c'est-à-dire je le leur donne ils doivent l'écrire et puis ils devraient faire une phrase à la maison toujours/ [...]

De ce fait, nous constatons une certaine hésitation de l'enseignante ; ses méthodes se situent entre la transmission des savoirs et les interactions, mais elles sont loin de la co-construction qui permet à tous les élèves de prendre une part active dans leurs apprentissages en les engageant à la réflexion (par exemple dans le cadre des projets).

En outre, sa posture vis-à-vis du plurilinguisme des ENA est également ambiguë puisque dans le collège où elle enseigne actuellement, elle ne fait plus de références aux langues-cultures pour mieux connaître les élèves ou valoriser leurs compétences en L1. Elle se concentre sur l'enseignement des savoirs disciplinaires. Par ailleurs, elle considère que le bi-plurilinguisme de ses élèves n'est présent qu'à leur arrivée (Q21A) et que dans l'espace scolaire ils ne parlent plus leurs langues (Q21C), comme à la maison où les parents cherchent à leur enseigner l'italien (Q21D). A cet égard, sa vision des pratiques réelles des élèves est stéréotypée.

Quant à ses gestes professionnels et sa posture, ils ont pu être croisés lors des participations observantes faites dans sa classe auprès d'un ENA (10 heures de cours). Ces moments nous ont permis de constater un décalage entre la posture vis-à-vis des ENA et celle auprès des élèves italiens en classe. Dans le premier cas, les expériences professionnelles de Paola lui ont permis de construire une posture interculturelle et de mettre en place des pratiques valorisant des langues et cultures premières des élèves. Elle montre ainsi une attitude attentive envers ce public et elle crée une atmosphère positive pour mieux les inclure. Mais, il semblerait que le dernier changement de poste a perturbé ses pratiques. Désormais, à l'arrivée d'un ENA en classe, elle lui propose des activités d'IL2 et elle le/la laisse travailler en autonomie, en se limitant à contrôler ses devoirs, puis elle passe aux textes littéraires simplifiés. Cela suggère qu'elle adopte une posture de lâcher-prise (cf. chapitre 6.2.4.7).

En même temps, son attitude observée en classe vis-à-vis des élèves ordinaires apparaît disciplinaire et rigoureuse. Nous avons aussi remarqué qu'elle pilote les élèves et les ENA et

étaye leurs propos plutôt par le biais d'une méthode transmissive. Le geste de tissage entre les savoirs et les pratiques réelles des élèves sont plutôt rares. Ainsi, nous avons pu observer des situations où l'enseignante s'impatientait pour recevoir des réponses à ses questions. L'atmosphère contrôlée et concentrée en classe signale une posture de contrôle ou de contre-étayage dans laquelle elle explique tout et les élèves restent passifs (Bucheton, 2009).

8.2.5. Vittorio (IT.10_ANG) : enseignant valorisant³³⁸

8.2.5.1. Biographie, formations, expériences langagières

Vittorio est enseignant d'anglais depuis 12 ans dont 2 ans dans l'établissement observé. Auparavant, il a travaillé à la campagne et dans des villes plus petites où la présence des ENA était plutôt rare et le niveau scolaire des élèves plutôt bas (propos 10).

Dans l'établissement actuel, Vittorio enseigne principalement dans les classes A et B, c'est-à-dire celles fréquentées par les élèves du conservatoire de musique. Alors, il remarque deux environnements d'enseignement différents. Il souligne l'importance du niveau socio-culturel des élèves favorisés, mais aussi leurs capacités de concentration et de motivation qu'il met en lien avec leurs compétences musicales. Il sait que dans les familles socialement défavorisées les motivations pour suivre des cours extrascolaires ne sont pas les mêmes (OCDE, 2016b cf. chapitre 2) :

8.IT.10_ANG : [...] les élèves des classes A et B sont très suivis par les familles et beaucoup d'entre eux fréquentent les écoles privées d'anglais et aussi EXTERNES (ok) et ils jouent d'un INSTRUMENT de musique/ donc ils ont des capacités DE CONCENTRATION SUPERIEURE par rapport à celle des autres élèves/ donc ils ont une MOTIVATION pour la réussite scolaire NETTEMENT SUPERIEURE par rapport à celle des autres élèves [...]

Concernant les formations, Vittorio a fait des études en langue et littérature anglaises (Q4) pendant lesquelles ont été abordées les thématiques concernant l'acquisition des langues et le bi-plurilinguisme. Son travail de mémoire de fin d'études portait sur les questions d'âge d'acquisition et d'apprentissage des langues étrangères, mais aussi sur différentes manières d'apprentissage d'une L2 après l'âge critique :

16.IT.10_ANG: alors/ moi ces choses-là je les ai faites dans mon mémoire de fin d'études universitaire non (ok) donc/ il y avait déjà des choses/ surtout j'ai fait un mémoire sur les MODALITES d'acquisition D'UNE SECONDE LANGUE/ (ok) c'est-à-dire/ la manière d'acquisition spontanée et les différences entre l'acquisition spontanée et plutôt

³³⁸ La transcription de l'entretien avec Vittorio se trouve en annexe 27.

l'acquisition/ en sorte/ disons comme ça/ structurée (formelle) formelle exactement/ et de l'âge de la période critique/ les âges où la langue est en effet apprise de manière spontanée et puis passée le seuil des huit/ dix ans/ précisément par les modalités différentes dont// c'est le moment de faire face à l'apprentissage d'une langue seconde/ et donc/ disons en somme/ ça c'était ma base fondamentale [...]

Il insiste sur l'apport des études spécialisées, le préparant au métier de l'enseignant dans l'école de spécialisation d'enseignement secondaire (formation à SSIS ; cf. chapitre 3.3.2) et sur la différence entre compétences contextualisées et savoirs disciplinaires :

16.IT.10_ANG : [...] et puis aussi cette formation s'est naturellement approfondie avec des cours/ pour la formation d'enseignement qui ont été donnés dans une école spécifique/ maintenant elle n'existe plus/ [...] donc/ ce sujet on l'affrontait et/ en particulier aussi précisément sur la manière de traiter/ l'enseignement d'anglais dans ce cas/ SANS médiation de la langue nationale (oui) c'est-à-dire SANS la médiation de l'italien/ donc en somme/ disons à travers ceux qui allaient précisément à l'usage de l'anglais comme langue SPONTANEE EN UTILISANT LE CONTEXTE/ c'est-à-dire peut-être en REDUISANT les contenus, mais EN DONNANT la possibilité de COMPRENDRE et parler seulement des choses qui sont visibles/ c'est-à-dire par exemple « open the exercise book » (fait le geste d'ouvrir un livre)// cette chose/ dans la langue italienne ne me sert pas parce que LE CONTEXTE déjà/aide à comprendre ce que je veux dire (bien sûr)/ donc peut-être de se concentrer MOINS sur l'aspect grammatical sur l'aspect formel/ mais peut-être en effet en travaillant plus sur les capacité de COMPREHENSION aussi en encourageant après la PRODUCTION [...]

Ses études lui ont permis de découvrir les méthodologies d'apprentissage/enseignement des langues étrangères. Il s'agit d'approfondir des méthodes qui consistent à viser principalement les compétences orales, en utilisant la langue cible et en permettant la compréhension dans le contexte par les gestes, par exemple. L'aspect grammatical y est moins pris en compte et la langue nationale est absente, ce qui correspond aux principes des méthodologies directes et communicatives (Puren, 2000 ; Balboni, 2014). Du reste, les dires de Vittorio affichent ses bonnes connaissances de base sur l'acquisition et les méthodologies d'enseignement des langues vivantes.

Concernant sa biographie langagière, l'enseignant déclare parler l'italien, l'anglais, ainsi que le frioulan (Q13) qu'il pratique en famille (Q15). Il comprend également le russe avec quelques difficultés (Q16). D'ailleurs, son plurilinguisme se construit dès le plus jeune âge puisqu'il note avoir acquis le frioulan durant sa petite enfance et l'italien durant son enfance de façon formelle. Il a commencé l'apprentissage de l'anglais à partir du collège de façon formelle et l'a continué pendant les études et la vie adulte (Q14).

En outre, Vittorio a fait un stage d'études d'une durée de trois mois au Royaume-Uni (Q11). Cette expérience en situation d'altérité lui a permis de comprendre le contexte dans lequel se trouve les ENA :

30.IT.10_ANG : oui/ alors/ dans ce sens/ dans le sens que/ celui qui a appris/ comme c'est votre cas je pense/ et a fait expérience de ce que signifie apprendre une seconde langue/ IL SAIT plus ou moins quelles sont les difficultés que l'on peut rencontrer/ et IL SAIT quelles sont/ que apprendre une langue a aussi des implications sur le plan psychologique (mhm) et plusieurs fois si nous ne nous sentons pas en sécurité dans la langue que nous parlons/ et nous nous sentons très mal à l'aise parce qu'on se sent inadapté à un certain type de contexte/ la preuve/ je suis allée en Angleterre/ et j'y suis resté DEUX JOURS sans parler parce que j'avais peur de faire une MAUVAISE IMPRESSION aux yeux des garçons ALLEMANDS [...]/ qui ont l'habitude à parler X (oui oui) donc il y a cette sensibilité dans ce sens/ on comprend quels sont les problèmes/ on comprend quel chose peut FREINER que tant de fois précisément la PEUR DE SE TROMPER peut être un frein important pour l'apprentissage des langues/ avec les élèves étrangers/ il y a aussi la SENSIBILITE pour FAIRE COMPRENDRE/ donc COMPRENDRE à SELECTIONNER quelles sont les choses plus importantes pour différents niveaux/ ça veut dire qu'au niveau débutant JE SAIS quelles sont les fonctions plus importantes/

Dans son propos, il souligne que le fait d'avoir « peur de se tromper » peut « freiner » l'apprentissage des langues. L'enseignant est conscient des difficultés des ENA comme le sentiment d'insécurité linguistique du début d'apprentissage, qu'il soit lié à l'incompréhension ou au blocage pour s'exprimer dans la langue cible.

De ce fait, Vittorio construit ses pratiques sur la base de sa formation initiale en didactique de LE, ainsi que sur la base de sa biographie et ses expériences langagières (cf. chapitre, 6.2.4.3).

Dans les parties suivantes, nous examinerons ses pratiques disciplinaires en rapport avec les langues-cultures des élèves.

8.2.5.2. Pratiques disciplinaires : donner la priorité aux compétences orales

Les pratiques disciplinaires de l'enseignant se basent sur l'oral. Premièrement, Vittorio déclare qu'il ne prête pas attention à la prononciation. Deuxièmement, il cherche à aider les ENA à comprendre les savoirs d'anglais. Troisièmement, il explique que les élèves travaillent leur compréhension grâce aux interactions.

Tout d'abord, Vittorio souligne que dans sa matière tous les élèves sont sur un pied d'égalité, même ceux qui n'ont jamais appris l'anglais auparavant. Pour ce faire, il se focalise sur la compétence orale :

18.IT.10_ANG: [...] et naturellement EN SE FOCALISANT dans un premier temps SUR L'ORALITE sur/ EN LAISSANT DE COTE la justesse formelle donc/ CA NE M'INTERESSE PAS qu'on me parle « in based state of pronunciation »/ CA NE M'INTERESSE PAS/ ce qui m'intéresse plutôt c'est/ justement/ c'est-à-dire donc le faire passer/ donc EN SE FOCALISANT largement sur la méthode COMMUNICATIVE/ ET JAMAIS/ comme dans ce cas/ ils ne sont jamais comme les élèves étrangers dans le contexte d'une toute première alphabétisation//

La prononciation et la norme langagière n'est pas sa priorité. Selon lui, la méthode communicative permet d'inclure également les « élèves étrangers » qui ne doivent pas se sentir comme tels. Ainsi, Vittorio cherche à donner les mêmes chances à tous les élèves pour apprendre et communiquer en langue anglaise.

Ensuite, il parle des pratiques qui ont pour but de travailler la compréhension orale chez les ENA. En effet, il considère que se concentrer sur les aspects oraux de la langue cible est une méthode efficace auprès de ce public qui ne parle pas les langues indo-européennes, ou qui ne les écrit pas. Il déclare que l'oral est le moyen de « compenser » le manque de connaissance en italien dans le contexte d'enseignement :

16.IT.10_ANG: [...] aussi parce que les étrangers arrivent/ qui ne connaissent même pas notre ALPHABET/ peut-être qu'ils ont écrit je ne sais pas/ pashto/ urdu/ et un arabe/ et donc aussi le moyen de l'écriture devient/ devient/ les voici/ quand il n'y a pas de connaissance d'alphabet latin/ et cela devient (difficile) décidément plus/, mais je veux pointer sur l'oralité/ je cherche à COMPENSER le manque de connaissances de l'italien étant donné le contexte (c'est-à-dire) comme je l'ai dit/ JE CHERCHE A/ PARLER DES CHOSES QUI PEUVENT SE VOIR

Vittorio donne l'exemple d'un ENA qui n'arrive pas à suivre ses consignes alors l'enseignant met en place des gestes d'étayage spécifiques pour faire comprendre les savoirs :

26.IT.10_ANG: alors Nazar souffre beaucoup du fait qu'il ne puisse pas être suivi/ lui IL CONNAIT un peu d'anglais/ mais l'anglais qu'il connaît est (basique) de base/ base/ et ce qu'il écrit c'est difficile de déchiffrer la graphie/ j'ai essayé/ je l'ai suivi au moins je cherche à bien expliquer la consigne mais je vois que l'explication n'est JAMAIS CLAIRE/ et/// voilà je cherche à faire des exemples de manière à ce qu'il regarde les exemples et comprenne sans besoin// mais je remarque aussi ici que// bon// je l'ai un peu perdu [...]

Enfin, pour l'enseignant, le dictionnaire est moins utile que la contextualisation. Il constate également que les élèves comprennent le sens des nouveaux mots lorsqu'ils entrent en interaction avec leurs camarades. Son propos affiche, de nouveau, qu'il privilégie les pratiques basées sur la communication et la co-construction des savoirs entre les élèves :

45.IT.10_ANG : oui/ mais si je pense que ceux/ je pense que leur/ ils sont assez jeunes pour capter la signification des mots au contexte/ ils ont cette capacité/ d'habitude on ne voit pas d'erreurs du MANQUE de compréhension des/ des mots/ il peut y avoir un mot qu'ils ne connaissent pas/ mais après grâce à l'interaction avec les camarades//

Vittorio encourage ainsi les efforts des ENA pour développer leurs capacités linguistiques. Cela est visible notamment à travers les pratiques qui s'appuient sur les savoirs linguistiques et culturels déjà-là des élèves.

8.2.5.3. Pratiques liées aux L1 et pratiques interculturelles : valoriser le pidgin English et comparer les constructions grammaticales

Vittorio évoque deux types de pratiques liées aux langues, la première concerne le pidgin English parlé par certains élèves, la deuxième se repose sur la comparaison des constructions grammaticales entre différentes langues.

En premier lieu, l'enseignant fait des références aux compétences linguistiques des ENA en pidgin English. Il explique que, certes, ses élèves n'utilisent pas l'anglais scolaire tel qu'il est appris à l'école, mais leurs savoir-faire peuvent être une ressource pour la classe :

36.IT.10_ANG: [...] il y a un élève en 2D/ Nigérian/ qui a un niveau MOYEN de compétence d'anglais MAIS QUI A HONTE de l'utiliser parce qu'il dit « je parle slang » ça se dit n'est-ce pas/ qui serait le pidgin nigérian parce que précisément il n'est pas similaire à l'anglais qui est utilisé sur les CD pour listening/ durant les leçons (oui/oui) donc dans ce cas il s'agit de faire un travail de type psychologique sur l'élève pour qu'il n'ait pas honte de cela mais aussi pour le faire comparer à ses pairs (c'est une richesse) oui c'est une ressource/une ressource

En effet, Vittorio explique qu'il faut parfois faire comprendre aux ENA de s'appuyer sur leurs compétences et de ne pas en avoir honte. Il essaie de les revaloriser en classe ce qui révèle ses gestes d'empowerment (Hélot, 2007 ; Auger, 2010, cf. chapitre 5.3.5). Il constate également que c'est un travail psychologique pour aider les élèves à avoir confiance en soi. Il témoigne ainsi de ses gestes d'atmosphère et de tissage aux pratiques sociolangagières déjà-là.

Il explique également qu'il est nécessaire de rester vigilant aux comportements des autres élèves de la classe qui peuvent avoir une posture positive ou négative vis-à-vis de l'élève parlant le pidgin :

36.IT.10_ANG : [...] ils disent aussi JE N'AI RIEN COMPRIS/ parce qu'ils ne réussissent pas à comprendre que/ naturellement c'est L'ACCENT C'EST LA FAÇON de parler anglais de Ghana ou de Nigéria ils sont enfin assez LOIN de disons English standard pronunciation/ [...] bref ils restent généralement avec l'enseignant parce que le savoir linguistique

PERMET de comprendre ces choses/ donc de gérer la communication/ tandis qu'avec les compagnons de classe ils CRAIGNENT ce type de jugement [...]

Les ENA ne se sentent pas compris et craignent le jugement de leurs camarades, si bien qu'ils se tournent vers l'enseignant dont les compétences en anglais permettent de mieux comprendre leurs accents. Comme dans l'exemple précédent, on constate que Vittorio enseigne également des savoir-être tels que l'acceptation, le respect, l'ouverture chez les élèves ordinaires, ainsi que l'acceptation de soi chez les ENA. C'est un travail sur les postures et les représentations des élèves permettant de construire leur compétence interculturelle (Salvaderi, 1997 ; Starkey & Byram, 2003 ; Balboni & Caon, 2015).

En second lieu, l'enseignant mentionne que même les différences linguistiques peuvent être une occasion de faire des références à la culture britannique et aux comparaisons entre les langues :

32.IT.10_ANG: [...] pour moi c'est fondamental aussi parce que/ chaque différence au niveau linguistique reflète une variation au niveau/ selon moi/ CULTURELLE aussi de CIVILISATION de CULTURE/ [...] aussi HISTORIQUE/ [...] même les différences de cette même/ de/ de vision du monde de dire/ l'AGE/ en anglais on utilise le verbe être/ en italien le verbe AVOIR/ donc il y a derrière chaque différence/ je cherche de faire comprendre cela/ que derrière chaque différence GRAMMATICALE/ il y a souvent UNE MANIERE DIFFERENTE DE DIRE/ (une manière de penser) de voir la réalité/ un point de vue différent sur la réalité/ ceci est ce que je cherche à faire comprendre à travers la comparaison LINGUISTIQUE ET CULTURELLE que je cherche toujours à mettre dans mes leçons [...]

L'enseignant explique comment il aborde les éléments étymologiques des phénomènes linguistiques pour mentionner l'impact historique et culturel dans la construction de l'anglais. Il fait alors des comparaisons entre différentes langues indo-européennes pour expliquer les constructions grammaticales, par exemple, quel verbe utiliser pour dire son âge. Il souligne que lesdites constructions émergent de la manière de voir et de comprendre la réalité par un groupe de personnes. Selon lui, il est important de mettre en relief les différences et similitudes linguistiques et culturelles. Effectivement, ses pratiques font découvrir qu'il est particulièrement habile à mettre en étroite relation les langues et les cultures. C'est donc un geste d'étayage qu'il utilise pour faire comprendre les subtilités de la langue anglaise aux apprenants.

8.2.5.4. Pratiques liées aux cultures : faire parler les élèves de leurs connaissances culturelles

Comme nous l'avons vu précédemment, Vittorio fait des liens entre la langue et la culture enseignée. En effet, il fait des références culturelles même au moment d'expliquer les points de grammaire anglaise.

Premièrement, afin de se référer aux cultures des ENA, l'enseignant explique qu'une de ses pratiques consiste à leur demander de lui raconter un fait culturel en pidgin English. Il valorise ainsi les compétences linguistiques des ENA et leurs savoirs culturels :

34.IT.10_ANG: [...] JE PROFITE du fait que les Ghanéens et les Nigériens ont AUSSI BONNES compétences parce qu'ils parlent pidgin [...] donc j'exploite aussi ce PIDGIN aussi pour ME FAIRE RACONTER/ quelque chose en relation avec le sujet dont nous parlons/ comme je disais aussi/ proche à la sensibilité des élèves/ aussi pour FAIRE COMPRENDRE un tout petit peu et pour faire la comparaison culturelle qui comme je le disais pour moi/ IL N'Y A PAS DE LANGUE SANS CULTURE/ il ne peut pas y avoir deux discours/ elles ne peuvent pas être séparées/ l'un est inséparable de l'autre

Il cherche à parler de sujets en lien avec son cours et avec la réalité des élèves afin de « faire la comparaison culturelle » qu'il trouve essentielle dans l'enseignement des langues. Et effectivement, dans le questionnaire il note qu'il fait des références « en comparant la culture italienne et anglaise » et qu'il demande « des informations relatives aux cultures des élèves étrangers par exemple la comparaison des systèmes scolaires » (Q25A). Il étaye son propos dans l'entretien :

34.IT.10_ANG: [...] alors/ naturellement en classe du conservatoire/ il n'y a pas cette possibilité parce qu'il n'y a que des élèves italiens (si) et non/ par contre pour les autres classes ça se fait/ et ça se fait en particulier sur les thématiques/ qui sont proches de la sensibilité de ces élèves XX/ je ne sais pas si je parle du climat/ peut-être je parlerai de l'école/ du système scolaire (par exemple oui)/ celui qui vient du Ghana ou du Nigéria sait que dans la classe il y a trente/ ou soixante ou CINQUANTE ELEVES/ [...] il y a aussi au Ghana ou au Nigéria des enseignants qui peuvent FRAPPER LES ELEVES [...]

Vittorio souligne que dans les classes avec les ENA, ce type de références est possible, contrairement aux classes où il y a uniquement des élèves italiens. Par exemple, les élèves ghanéens ou nigériens parlent du comportement des enseignants ou de l'organisation des systèmes scolaires de leurs pays d'origine qui affichent les différences extrêmes par rapport aux systèmes occidentaux.

Cependant, l'enseignant considère que les ENA ont un sentiment d'infériorité par rapport à la culture italienne, c'est pourquoi il n'a pas perçu la volonté de leur part à partager leurs

expériences culturelles. Il dit également qu'il s'agissait de sujets difficiles à présenter en classe. Effectivement, il se rend compte qu'il faut être vigilant en abordant ces thématiques avec les ENA, car il ne s'agit pas d'un « sujet BANAL » :

41. ENQ : *donc c'est difficile de les valoriser/ au niveau de la classe/ leur culture/ leurs origines ?*

42.IT.10_ANG : *eh// disons que c'est plus difficile qu'un autre thème/ il faut faire très attention/ ce n'est pas un sujet BANAL dans le sens qu'il y a/ seulement après avoir connu ces élèves/ seulement après une phase d'observation// on peut/ proposer des activités/ ACTIVITES UTILES, mais qui seront faites AVEC ATTENTION [...]*

In fine, Vittorio est conscient de l'importance des aspects psychologiques des langues-cultures des élèves, et de leur impact sur la construction de leur identité. Dès lors, il préfère d'abord les observer pour mieux les connaître, et seulement après cette phase-là, il propose aux élèves des « activités utiles ».

8.2.5.5. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignant

Les pratiques de Vittorio se basent sur les méthodologies communicatives d'enseignement de langues. Il se focalise sur le travail autour des compétences orales. Néanmoins, ses approches ne sont pas uniquement disciplinaires. En effet, l'enseignant parle de sa volonté à participer aux projets au niveau de l'établissement. Il donne pour l'exemple la préparation des élèves au concours national d'anglais nommé « Kangourou » (propos 48). Il mentionne aussi le projet européen CLIL, qu'il pratique dans les classes A et B (celles du conservatoire) et qu'il souhaiterait de mettre en place dans d'autres classes (C, D, E, F) fréquentées par les ENA (propos, 53). Il explique que des cours de mathématiques en anglais pourraient aussi être un outil pour les ENA originaires des pays anglophones d'Afrique.

Par ailleurs, Vittorio déclare avoir eu recours à la pédagogie différenciée, même s'il ne la trouve pas toujours efficace (Q27). Il raconte que, durant son expérience dans une petite ville à la montagne, la plus grande difficulté était de gérer le temps entre quelques ENA et le reste de la classe (propos 20). Il exprime son désarroi du fait qu'il ne réussissait pas à donner le temps nécessaire ni aux uns ni aux autres et il constate que les ENA devraient être suivis individuellement (propos 22).³³⁹

³³⁹ Durant son expérience précédente dans une commune à la campagne, il a pu remarquer que les ressources pour accompagner les ENA étaient plus importantes ce qui permettait de mettre en place des cours plus individualisés et plus adaptés à ce public (propos 14). Le même constat a été fait par Silvia, l'enseignante d'IL2.

Concernant ses méthodes d'enseignement, Vittorio se focalise sur la dynamique des interactions en prenant en compte les personnalités des élèves, mais aussi sur la co-construction des savoirs en classe. De plus, il insiste sur le pilotage des apprentissages, car, selon lui, c'est uniquement de cette manière que les savoirs déjà-là des ENA pourront constituer une ressource pour la classe :

38.IT.10_ANG : [...] il faut garder à l'esprit LA PERSONNALITE DE L'ENFANT de sa manière d'être/ et// et donc l'activité peut être une ressource si l'activité est SOIGNEUSEMENT ET MINUTIEUSEMENT structurée/ c'est-à-dire on ne peut pas laisser L'INTERVENTION de ses élèves SANS CONTROLE/ c'est-à-dire les consignes doivent être extrêmement claires/ extrêmement précises/ et de cette manière je réussirai à faire de ces enfants une bonne ressource pour sa classe/ [...] parce qu'il y a toutes les dynamiques dont j'ai parlé AVANT/ les résistances psychologiques de ceux qui parlent et disons/ un jugement INCONSCIENT// vraiment inconscient/ de la part des autres élèves/ si par contre je réussis à structurer une activité de façon ADEQUATE/ peut-être en faisant une activité DE GROUPE/ et peut-être en portant après LA CONTRIBUTION de différents groupes ce qui veut dire EN SOCIALISANT la contribution de différents groupes/ alors peut-être je réussis à obtenir un/ meilleur résultat/ [...]

L'enseignant souligne l'importance du contrôle très attentif de ce que les élèves disent et font. D'après lui, il n'est pas possible de les laisser agir seuls « sans contrôle ». Autrement dit, il est nécessaire de gérer les résistances psychologiques des ENA et les jugements souvent inconscients des autres. Ainsi, il opte plutôt pour des activités « soigneusement et minutieusement structurées », notamment celles faites dans les groupes, qui peuvent être par la suite présentées au reste de la classe. La construction des savoirs par le biais des interactions, et les gestes d'étayage permettent, selon lui, d'obtenir de meilleurs résultats de tous les élèves. En outre, son pilotage est également visible lorsqu'il tente d'ajuster les programmes d'enseignement de l'anglais dans le but de faire avancer les apprenants de manière progressive dans l'expression orale en anglais :

30.IT.10_ANG : [...] en effet je prépare un programme basé (oui) effectivement sur différents « step »/ donc en sélectionnant pour arriver à différents niveaux (oui) soit je fais une fonction/ par exemple parler de soi-même/ en anglais/ pour moi c'est une chose FONDAMENTALE pour arriver au niveau/ je peux CONSIDERER aussi en progressant/ je peux me contenter pour dire nom et prénom/ ou je peux passer aux niveaux plus complexes/ par exemple en parlant aussi de je ne sais/ des groupes/ des loisirs des opinions [...]

Enfin, dans le questionnaire, l'enseignant a noté que l'utilisation des langues en classe et dans le cadre scolaire est plutôt rare (Q21 A et B), mais que les élèves parlent leurs langues à la maison (Q21D). L'exemple du pidgin va plutôt à l'encontre de ce propos, puisque

l'enseignant dit avoir essayé de tisser des liens avec leurs pratiques sociolinguistiques. De ce fait, il est dans une posture de valorisation des savoirs et savoir-faire plurilingues et pluriculturels des ENA et cela dans le cadre de sa discipline. Il crée ainsi une atmosphère bienveillante et propice à la construction de leurs identités plurilingues et interculturelles.

En conclusion, Vittorio adopte une posture pédagogique d'enseignement voire d'accompagnement vis-à-vis des ENA. En effet, d'un côté il exprime sa volonté de contrôler et de structurer le processus d'apprentissage, et de l'autre, il donne des exemples signalant que les ENA apprennent activement car ils co-construisent les savoirs en interaction avec l'enseignant ou avec le groupe. De plus, ses gestes de tissage s'avèrent nombreux car il se fonde sur ce que les élèves savent et disent pour faire du lien avec les apprentissages.

Toutefois, il est nécessaire de signaler que ses pratiques et gestes déclarés n'ont pas pu être observés en classe. Cela empêche donc leur validation.

8.2.6. Erika (IT.16_MAT) : enseignante motivée³⁴⁰

8.2.6.1. Biographie, formations, expériences langagières

Erika est enseignante de mathématiques et sciences depuis 10 ans. Elle venait de prendre son poste dans le collège un mois avant notre enquête de terrain. Elle est diplômée de biologie et d'un doctorat en biotechnologie. Auparavant, elle a travaillé en tant que chercheuse à l'université (Q4). Pendant 10 ans, elle était également enseignante dans une école à la campagne (propos 2). Là-bas, elle a rencontré un élève croate avec qui elle communiquait en anglais, puis en italien (propos 6 et 8). Elle déclare aussi qu'elle a été surprise de rencontrer autant d'ENA avec des difficultés linguistiques dans le collège actuel à Udine (propos 6).

En outre, Erika n'est pas initialement formée aux problématiques liées à ce public et à leur bi-plurilinguisme (Q9 et 10). Elle sait que des formations ont été proposées par l'académie d'Udine, mais, à l'époque, elle a choisi de suivre celles sur les programmes et le développement d'autres compétences. En fait, l'enseignante a participé aux formations concernant surtout les *élèves à besoins spécifiques* (désormais BES)³⁴¹ et cela lors de ses études initiales (formation à SSIS, cf. chapitre 3.2) qui préparait au métier de l'enseignant. Elle explique d'ailleurs que 10 ans auparavant, sa formation était très disciplinaire, focalisée sur les cours de chimie, de mathématiques et de géologie. Les thèmes comme l'organisation de l'école, les formations, les

³⁴⁰ La transcription de l'entretien avec Vittorio se trouve en annexe 28.

³⁴¹ It. BES « Bisogni Educativi Speciali ».

programmes, les élèves à besoins spécifiques, n'étaient pas mentionnés. Elle déclare avoir appris le métier après le concours lors de sa première année de stage à l'école, où elle a été aidée par une collègue (propos 12).

A présent, elle est formatrice, tutrice de stage des jeunes enseignants en poste et spécialisée en inclusion des élèves BES (propos 12). Ainsi, elle possède déjà des connaissances développées sur les nouveaux gestes pédagogiques, l'inclusion des élèves hétérogènes en classe et l'évaluation. En outre, elle explique longuement les changements dus à la réforme de formation des enseignants de 2017 (propos 16, 18, 20). Ainsi, elle trouve que grâce à cette nouvelle réforme, l'écart entre la formation universitaire et l'enseignement à l'école commence à se minimiser.

Concernant ses connaissances en langues, Erika note qu'elle parle italien et frioulan au sein de sa famille (Q15). Elle déclare qu'elle était confrontée à la langue régionale dans le cadre familial et à l'italien dans le cadre scolaire dès sa petite enfance et jusqu'à ses 12 ans (Q14). A l'adolescence, elle a commencé à apprendre l'anglais, qu'elle a poursuivi jusqu'à sa vie adulte en effectuant quelques échanges à l'étranger dans le cadre de ses études (Q14E). Elle estime qu'elle n'est pas, pour autant, douée pour les langues et que sa compétence en compréhension écrite des textes scientifiques est plus développée qu'en anglais de communication ce qui relève en quelque sorte de sa modestie :

28. IT.16_MAT : [...] je n'ai rien appris (rires) non les langues ce n'est pas ma tasse de thé/ alors/ l'ANGLAIS/ SCOLAIRE/ et puis je l'ai utilisé et/ quand/ après la licence/ quand j'allais à l'université ça arrivait de (si) voir les collègues de toutes les parties du monde donc plusieurs fois on parlait en anglais/ les publications scientifiques sont toutes en anglais/ et donc je suis// assez capable de comprendre les publications scientifiques/ ma compétence est plus celle-ci

A présent, nous examinerons ses pratiques et gestes déclarés et observés en cours.

8.2.6.2. Pratiques disciplinaires : proposer des outils spéciaux et des activités CLIL

Concernant ses pratiques disciplinaires, Erika parle des programmes et des outils adaptés aux élèves à besoins éducatifs spéciaux (BES) ainsi que des projets transdisciplinaires CLIL qu'elle met en œuvre avec une collègue.

Premièrement, elle explique qu'il existe le matériel adapté qu'elle utilise pour les élèves BES, pourtant, elle veut entrer en contact avec l'enseignante référente (Flavia) pour demander le matériel plus adapté pour les ENA (propos 60).

Par ailleurs, l'enseignante parle longuement de sa manière d'adapter les programmes et les contenus enseignés. En se basant sur l'exemple de l'évaluation, Erika explique qu'elle propose aux élèves ayant des troubles spécifiques du langage une évaluation orale.

88.IT.16_MAT: [...] ils ont/ ça s'appelle le désavantage linguistique et socioculturel que tu vois qu'avec la langue ils sont un peu en difficulté/ qu'ils ne sont pas NAI/ donc j'établis un plan personnalisé pour lequel cet élève je l'évalue principalement sur la langue orale je l'évalue sur// un certain type/ avec un certain type d'évaluation c'est-à-dire (oui) et je lui permets d'utiliser le dictionnaire aussi durant l'évaluation en science je lui donne des instruments compensatifs et dispensatifs/ sinon je fais/ je peux faire aussi un examen/ je peux utiliser aussi l'examen après l'instrument/ l'examen national

Elle les autorise ainsi à utiliser le dictionnaire pour compenser leurs déficits en langue. Ce type d'outils qu'elle nomme « les instruments compensatifs et dispensatifs » lui permettent de mettre en place des gestes d'étayage et de pilotage des savoirs enseignés.

Deuxièmement, Erika expose ses pratiques disciplinaires mises en place pour tous les élèves et qui renvoient aux activités CLIL (Balboni & Coonan, 2014 ; cf. chapitre 5.3.3). A ce propos, elle raconte son expérience dans une autre école avec une enseignante d'anglais (propos 32). Elle raconte qu'elle a pu travailler dans un laboratoire de sciences (SVT) de l'école afin de pouvoir faire des expérimentations tout en les expliquant en anglais. Sa collègue angliciste préparait avec les élèves une présentation sur Powerpoint. Erika souhaite faire ce type de projet dans le collège actuel ; elle déclare d'ailleurs avoir acheté des livres en anglais avec des exercices en sciences générales et elle les fait des photocopies pour les élèves (propos 34).

Enfin, quant au langage spécifique dans le domaine des mathématiques, selon elle, il n'est pas si important qu'en d'autres matières.

58.IT.16_MAT : alors/ je pense moi eh/dans le sens/ les mathématiques ce sont des symboles/ les signes non/ donc il n'y a pas / la langue n'est pas aussi indispensable non/ parce que pour te dire Suahil la partie d'addition il la sait déjà et alors la règle des signes il la fait mieux que ses compagnons maintenant/ malgré cela il ne comprend pas mes explications [...]

Certes, elle trouve que certaines explications ne sont pas toujours comprises par les ENA, mais malgré tout elle considère qu'ils réussissent mieux que les élèves italophones.

8.2.6.3. Pratiques liées aux L1 : mettre en place du tutorat et traduire des contenus enseignés

Erika parle des références aux langues des élèves pour mieux les connaître et pour leur permettre de comprendre les contenus disciplinaires.

Tout d'abord, l'enseignante remarque que les élèves autochtones, italiens communiquent avec les ENA et expriment leur curiosité envers d'autres langues-cultures. Parfois, lorsqu'il s'agit des expressions plutôt familières, elle intervient dans leurs conversations. L'enseignante fait donc attention à ce que les élèves se disent et elle constate que les usages de leurs langues sont variés :

38.IT.16_MAT: oui ils le font/ et aussi je voyais je ne saurai pas te dire/ l'élève de 3e/ lui pratiquement/ maintenant il devient/ à la mode en ce moment dans la classe que lui/ ils lui écrivent une chose en italien/ il l'écrit en arabe n'est-ce pas/ par exemple « je t'aime » en arabe/ alors il l'a écrit que c'est un mot avec le sens « je t'aime » en arabe que ce soit en mettant « te » « i » « e » donc il y a il y a/ ils L'UTILISENT cette/ leur langue/ ils L'UTILISENT aussi pour/ créer des contacts des choses et aussi/ oui/ après/ en 3e il y a deux élèves qui parlent très bien italien parce qu'ils sont nés ici/ mais à la maison ils parlent anglais et donc il y a une communication de fond que tu entends/ en anglais entre eux/ et qui parfois c'est peu poétique/ donc je dois les rappeler parce que peut-être/ tu es en train d'expliquer et eux ils font des blagues en anglais en pensant que personne n'a rien entendu voilà/ donc oui ils ont de usages variés de leurs langues/ oui (oui) oui

Ensuite, elle raconte la situation du premier jour d'école où elle s'est sentie mal à l'aise lorsqu'elle s'est rendu compte qu'un élève ne la comprenait pas :

50.IT.16_MAT : [...] ce garçon-là/ on ne savait pas qu'il parlait une autre langue/ personne ne me l'a dit/ après trois-quarts d'heure/ il s'est approché de mon bureau et il m'a dit qu'il ne comprenait rien/ il me l'a dit en anglais/ et/ et donc J'ETAIS DESOLEE pour lui parce que j'ai pensé/ le premier jours au collège/ LANCE dans une école où TOUT LE MONDE parle une langue qu'il ne connaît pas/ pense comment ça ait été difficile/ et/ avec Stefania c'était un peu/ plus facile dans le sens que nous l'avions su/ elle a été introduite/ mise à côté d'une camarade pour qu'elle lui donne un coup de main et/ nous nous sommes présentées alors si tu as la possibilité de faire en anglais/ tu réussis à le faire/ et avec Suahil/ en 3e/ ce n'est pas simple même pas ça/ (sourire crispé) nous nous sommes compris et lui est aussi/ il est de ceux qui entrent en relation facilement puis il y avait une camarade qui l'aidait/, mais oui c'est sûr ce n'est pas facile

Erika compatit à la situation difficile d'un ENA et déclare avoir finalement pu communiquer avec lui en anglais. Puis, avec une autre élève ghanéenne, Stefania, l'enseignante a reçu l'information de son arrivée à temps et a pu mieux l'accueillir en classe. Elle l'a de surcroît mise à côté d'une autre élève en classe pour qu'elle puisse éventuellement l'aider en anglais. Enfin, elle appréhendait de communiquer avec un ENA arabophone, mais que celui-ci entre en relation facilement. De plus, une autre élève arabophone l'a tutoré. Somme toute, les langues des élèves sont bien présentes dans la classe d'Erika. L'enseignante encourage les élèves à les utiliser et partager avec leurs camarades. En effet, elle le note dans le questionnaire :

« échange entre les élèves des mots en langues maternelles » (Q25A), ce qui apparaît comme une pratique rare dans une discipline dite non linguistique.

De surcroît, le rappel du répertoire plurilingue ne sert pas uniquement à faire la connaissance avec les ENA. L'enseignante parle aussi des situations où elle profite de la présence d'autres élèves parlant les mêmes langues que les ENA afin de leur expliquer des contenus enseignés :

54.IT.16_MAT : [...] donc Suahil s'est retrouvé non seulement à ne pas savoir la langue/ il s'est retrouvé aussi avec un sujet un peu/ PLUS DIFFICILE à traiter par rapport aux autres/ mais/ enfin il a bien dit parce qu'il y avait Abir qui l'aidait/ en arabe avec Google Translator/ et elle lui avait expliqué l'appareil reproductif masculin/ ils étaient sérieux et enfin tout est allé bien/ ils sont restés forts

Erika témoigne que dans la situation où l'élève ne comprend pas le sujet du cours, l'aide des élèves qui traduisent les savoirs tout en utilisant les dictionnaires en ligne peut s'avérer efficace, même lorsqu'il s'agit de contenus compliqués à expliquer, surtout à l'âge adolescent. A cet égard, l'enseignante ajoute qu'avant de commencer à parler de ce sujet en classe, elle a fait le choix de l'annoncer aux parents et aux élèves (propos 54).

En outre, lors des participations observantes dans sa classe, nous avons remarqué que plusieurs fois durant le cours, l'enseignante allait vers l'élève ghanéen pour lui expliquer des consignes en anglais et vérifier son travail. Ainsi, sa connaissance d'anglais lui sert pour enseigner sa discipline.

8.2.6.4. Pratiques liées aux cultures : parler des sujets disciplinaires sensibles

Alors, nous avons vu que lors des cours de sciences de vie, Erika évoque des sujets qui peuvent parfois être difficiles à traiter du point de vue culturel, comme celui de l'appareil de reproduction des femmes et des hommes. Ainsi, l'enseignante préfère préparer les élèves avant d'en parler (propos 54). En effet, étant « habituée » à traiter ce sujet avec d'autres classes et dans d'autres collèges, elle est consciente que les réactions des adolescents et de leurs parents peuvent être différentes. C'est pourquoi, cette fois-ci, elle en a prévenu les parents d'élèves par lettre et leur a proposé de vérifier leurs manuels. Finalement, comme elle l'a expliqué précédemment, les élèves ont joué le jeu et ont réussi à travailler sérieusement sur le contenu de cette leçon.

Par ailleurs, dans le questionnaire, Erika écrit que les références aux cultures des élèves se font également en parlant des habitudes et des mœurs de leurs pays d'origine. En effet, lors des observations de classe, nous avons pu constater qu'elle discutait avec les ENA en anglais

d'une manière naturelle et spontanée. Elle le faisait en cours ou en dehors des cours, lorsqu'elle voulait mieux connaître leurs situations sociales et familiales pour comprendre. Elle nous a ensuite expliqué que ces informations sont primordiales pour les aider scolairement.

Pour conclure, l'enseignante des mathématiques fait des références aux langues-cultures des élèves pour mieux les connaître. Elle se rend également compte des différences culturelles ce qui lui permet de chercher des solutions pour éviter des difficultés d'ordre interculturel.

8.2.6.5. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante

L'analyse des pratiques d'Erika indique qu'elle s'appuie sur des approches disciplinaires et transdisciplinaires. Elle est, en effet, habituée à mettre en place des projets avec des enseignants d'autres disciplines, entre autres, pour le projet CLIL.

L'enseignante donne des exemples de pratiques se référant aux langues-cultures des élèves dans l'objectif de mieux les connaître et de les faire entrer dans les apprentissages scolaires. Lors des observations faites en cours de mathématiques, nous avons pu constater à la fois l'ouverture, mais aussi la légitimité qu'elle attribuait aux ENA afin qu'ils puissent s'exprimer librement dans leurs langues.

Par ailleurs, Erika propose d'accompagner les ENA par les élèves-tuteurs en classe, ce qui favorise les échanges entre eux. Ces pratiques correspondent donc aux propos déclarés dans le questionnaire ; elle opte pour les interactions et la co-construction en groupe (Q29 B, C, D) par exemple via les projets basés sur TIC (Q29E). *A contrario*, elle n'adhère pas à la transmission des savoirs (Q29A).

Concernant ses gestes pédagogiques, lors des participations observantes, nous avons remarqué qu'elle pilotait et étayait les activités en mathématiques en circulant entre les élèves dans la classe. Elle les laissait travailler en binôme ou en petit groupe, ce qui favorisait aussi la co-construction des savoirs.

En outre, elle utilise des gestes de tissage des liens entre les pratiques sociales (celles des L1) et les apprentissages scolaires (Rispaïl et al., 2017). La valorisation des savoirs et savoir-faire des élèves est aussi visible dans sa conception de l'évaluation des ENA, principalement orale (propos 88). En effet, elle trouve que l'expression écrite est une compétence difficile à acquérir, c'est pourquoi elle leur permet de s'exprimer comme ils peuvent et, entre autres, dans leur L1. Ainsi, elle met en place des gestes qui établissent une atmosphère ouverte aux langues-cultures présentes en classe. Selon elle, cette atmosphère est primordiale pour faire entrer les élèves dans les apprentissages :

36.IT.16_MAT: [...] c'est notre devoir d'aider chacun d'eux parce qu'après non seulement l'étranger/ il y en a un qui est BES puis il y en a un qui n'est pas BES mais à la maison il a des problèmes/ mais chacun d'eux avec chacun de nous constitue un monde n'est-ce pas/ et alors/ tu dois ENTRER ET CHERCHER A COMMUNIQUER parce que s'il n y a pas de relation entre celui qui enseigne et celui qui apprend/ si une relation humaine ne se crée pas c'est comme tout/ il n'y a pas d'apprentissage/ ils n'apprennent rien/[...]

Par conséquent, à travers ses propos, nous pouvons constater qu'elle est dans une posture bienveillante, égalitaire et sensible vis-à-vis des ENA. Elle veille à ce que la relation entre elle et les élèves soit humaine. Selon elle, c'est ainsi que l'environnement sera propice à leur scolarisation. Elle s'appuie en effet sur le principe de l'inclusion. Elle considère que les ENA devraient être tirés vers le haut grâce à la présence des élèves italiens notamment ceux issus des classes du Conservatoire, considérés comme meilleurs (propos 66 et 76). A ce propos, l'*empowerment* des compétences linguistiques et culturelles des ENA est un des gestes qui permet cette valorisation aux yeux de tous.

Enfin, Erika exprime également sa modestie, elle ne se voit pas comme détentrice de tous savoir, et considère que les ENA peuvent lui apporter de nouvelles connaissances :

10.IT.16_MAT : [...] je trouve que c'est POURTANT STIMULANT d'avoir dans les classes les élèves étrangers parce que certainement ils ont des difficultés maintenant de poursuivre la discipline eux mais/ ILS APPORTENT DE NOUVELLES CHOSES/ ILS SONT STIMULANTS aussi POUR MOI POUR CHERCHER de nouvelles approches à enseigner aussi la matière

L'enseignante est dans une perspective de développement de ses compétences professionnelles. Elle exprime d'ailleurs ses besoins en formation sur le bi-plurilinguisme des ENA (propos 26). Elle confirme que d'autres formations et échanges de pratiques avec les collègues ont pu l'aider (propos 10 et 104), mais qu'ils ne sont pas suffisants. Elle est donc à la recherche de nouvelles collaborations et de nouvelles opportunités de formations. Elle souhaiterait notamment que les liens entre les chercheurs universitaires et les praticiens de terrain soient plus étroits (propos 18).

En conclusion, Erika se caractérise par sa posture d'accompagnement (cf. chapitre 6.2.4.7) où elle crée des situations d'interactions et de co-construction dans lesquelles l'élève reste actif et réflexif. Cette posture a pu d'ailleurs être observée en cours avec toute la classe. Nous pourrions donc la qualifier d'enseignante motivée.

Synthèse sur les pratiques et les profils des enseignants italiens

Comme pour les enseignants français, nous présentons ici une synthèse des pratiques des six enseignants italiens à travers des tableaux puis un graphique. Le premier tableau permet de voir quel type de références aux langues-cultures est présent chez les enseignants. Le deuxième résume les approches récurrentes, les méthodes et les gestes professionnels des enseignants. Enfin, nous situons les enseignants sur deux continuums en fonction de leurs pratiques disciplinaires vs transdisciplinaires, ainsi que des pratiques monolingues vs plurilingues (graphique).

Le premier tableau récapitulatif montre les pratiques liées à l'enseignement de la L2 et/ou disciplinaires ; les pratiques liées aux langues-cultures pour mieux connaître les élèves ou pour les apprentissages disciplinaires, ainsi que les pratiques liées à l'interculturel. L'analyse des entretiens et des observations de classes ont permis de caractériser lesdites pratiques comme « déclarées » et/ou « observées » ; « compliquées » autrement dit, celles qui semblaient poser des difficultés quant à leur réalisation, ou encore « absentes » dans le discours des enseignants c'est-à-dire celles, qui n'ont pas été relevées (le tableau récapitulatif des pratiques se trouve en annexe 29).

Références	L2 et discipline	Langues pour connaître	Langues pour discipline	Cultures pour connaître	Cultures pour discipline	Interculturel
Silvia IT.01_IL2	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées	déclarées
Flavia IT.03_IHG	déclarées et observées	absentes	compliquées, observées	compliquées	compliquées	déclarées
Elena IT.04_IHG	déclarées	compliquées	déclarées ambiguës	déclarées	absentes	compliquées
Paola IT.05_IHG	déclarées et observées	absentes	compliquées, observées	compliquées	compliquées	absentes
Vittorio IT.10_ANG	déclarées	déclarées	déclarées	déclarées	déclarées	déclarées
Erika IT.16_MAT	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées	déclarées et observées

Tableau 29 : La synthèse des pratiques des enseignants italiens.

Le tableau ci-dessus montre que tous les enseignants italiens parlent des pratiques liées à leur discipline et adaptées aux ENA. Généralement, il s'agit du matériel didactique avec des activités simplifiées pour les élèves à besoins spécifiques d'apprentissage ou des ENA. Ensuite,

trois enseignants déclarent plusieurs pratiques liées aux langues-cultures des élèves (Silvia, Vittorio et Erika). Chez trois autres enseignants (Flavia, Elena et Paola) ces pratiques sont absentes ou compliquées, car rares et incertaines, ce qui peut, probablement, jouer sur le manque de volonté pour la mise en place de ce type de pratiques inhabituelles. Toutes les trois ont une caractéristique commune : elles sont en fin de carrière professionnelle. Quant aux pratiques interculturelles, elles sont soit déclarées, soit compliquées dans les dires des enseignants italiens.

Concernant les approches, méthodes, gestes professionnels, et les postures des enseignants italiens (tableau ci-dessous) la synthèse s'appuie sur les déclarations et les observations effectuées en classe.

Enseignants Italie	Approches	Méthodes	Gestes de tissage aux L-C déclarés ou observés	Gestes d'atmosphère déclarés ou observés	Gestes de pilotage déclarés ou observés	Gestes d'étayage déclarés ou observés	Posture en classe	Posture vis-à-vis les ENA
Silvia IT.01_IL2	Actionnelle	Co-construction	fréquent	détendue et confiante	souple ouvert	Faire dire Faire comprendre Faire faire	non-observée	Accompagnement
Flavia IT.03_IHG	Différenciée/ Trans-disciplinaire	Interactions/ Co-construction	rare	détendue et collaborative	souple ouvert	Faire dire Faire comprendre Faire faire	Accompagnement	Lâcher-Preise
Elena IT.04_IHG	Différenciée	Transmission/ Interactions/ Co-construction	déclaré compliqué	déclarée ouverte	ouvert structuré	Faire dire Faire comprendre Faire faire	non-observée	Lâcher-prise
Paola IT.05_IHG	Différenciée	Transmission	absent ou compliqué	concentrée contrôlée	structuré serré	Faire faire	Contrôle voire Sur ou Contre-étayage	Lâcher-Preise
Vittorio IT.10_ANG	Communicative et Actionnelle	Interactions/ Co-construction	fréquent	déclarée collaborative	ouvert contrôlé	Faire dire Faire comprendre	non-observée	Enseignement/ Accompagnement
Erika IT.16_MAT	Différenciée/ Trans-disciplinaire	Co-construction	fréquent	détendue collaborative	souple ouvert	Faire dire Faire comprendre Faire faire	Accompagnement	Accompagnement

Tableau 30 : Les approches, méthodes, gestes et postures des enseignants italiens.

De ce fait, nous pouvons remarquer deux postures de Flavia, celle de lâcher-prise avec les ENA et celle d'accompagnement en classe. Lors des observations de ses cours, nous avons noté des méthodes co-constructives et des gestes de tissage qui prennent en compte les pratiques et expériences sociales des élèves. Cependant, vis-à-vis des ENA, elle met en place plutôt l'approche différenciée afin de leur faire-comprendre et faire-faire les activités en L2. En outre, elle déclare qu'il est compliqué de faire des liens avec leurs langues-cultures premières.

Deux autres enseignantes d'italien, histoire et géographie, Elena et Paola, ont également une posture de lâcher-prise, des méthodes plutôt transmissives et l'approche différenciée vis-à-vis des ENA.

Les enseignants qui ont déclaré des pratiques qui se réfèrent aux langues-cultures ont des gestes de tissage assez fréquents (Silvia, Vittorio et Erika). Tous les trois semblent également avoir une posture d'accompagnement ou d'enseignement vis-à-vis des ENA.

Par conséquent, si nous tentons de placer les enseignants sur les deux continuums, la situation s'affiche ainsi :

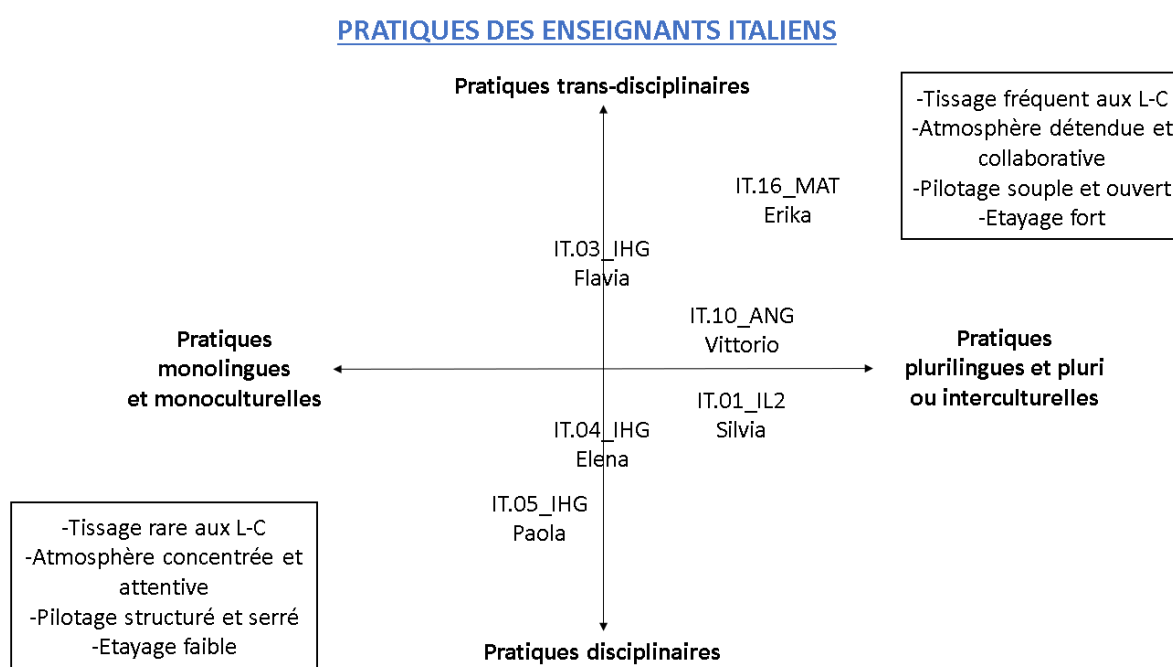


Figure 21 : Deux continua des pratiques et gestes des enseignants italiens.

Le graphique présente la part des pratiques enseignantes sur un pôle allant du disciplinaire jusqu'au transdisciplinaire et du monolingue jusqu'au plurilingue.

De ce fait, trois enseignants ont des pratiques plutôt plurilingues et interculturelles (Silvia, Vittorio et Erika), ils se trouvent à droite du continuum horizontal. Trois autres enseignantes témoignent de quelques pratiques plurielles, mais elles les mettent en place uniquement à certaines occasions ou elles les mettaient en place plutôt dans le passé (Paola). Ces trois enseignantes sont donc présentées au milieu du graphique, entre la droite et la gauche du *continuum* horizontal.

Quant aux pratiques disciplinaires, elles visent principalement des savoirs et des savoir-faire d'une seule matière. Ainsi, les enseignantes Silvia, Elena et Paola ne témoignent pas de

leur participation aux projets transdisciplinaires. Ces enseignantes se trouvent en bas du graphique. *A contrario*, Flavia, Vittorio et Erika parlent des projets mis en place avec les enseignants d'autres disciplines ou des projets d'établissement et se positionnent en haut du graphique : pratiques trans et/ou disciplinaires.

Concernant l'impact des biographies, des formations ou des expériences langagières des enseignants sur leurs pratiques et gestes professionnels, il s'avère que les enquêtés italiens vivent dans un environnement bilingue régional et que certains d'entre eux témoignent parler deux langues à la maison (Vittorio et Erika). Par ailleurs, Paola et Vittorio ont également pu vivre une expérience plus longue à l'étranger. Paola et Erika n'ont pas forcément été formées à l'enseignement d'IL2, les autres ont suivi des formations initiales ou continues approfondies sur ces sujets. Cependant, chez les enseignantes qui sont bien formées (Flavia, Elena) ou qui ont des expériences à l'étranger (Paola), les pratiques en lien avec les langues-cultures des ENA ne sont pour autant pas bien développées.

Ainsi, il semblerait que les pratiques plurilingues soient liées aux méthodes co-constructifs des savoirs chez les enseignants italiens et probablement aussi à leur âge et l'*habitus* professionnel. Car, les enseignants plus jeunes (Silvia, Vittorio et Erika) mettent en œuvre plus de pratiques plurilingues et interculturelles.

Finalement, il est important de noter un certain nombre de facteurs propices au climat ouvert au plurilinguisme dans ce collège italien. En effet, à l'arrivée dans cet établissement, nous avons tout de suite remarqué des affiches en plusieurs langues, ainsi que la présence des adultes étrangers au premier étage de l'établissement, qui suivaient des cours d'italien langue d'intégration. L'enseignante référente Flavia nous a expliqué qu'il s'agit de cours dispensés par une association qui s'occupe de l'accueil des migrants en ville. Par ailleurs, le collège était en contact avec une association de médiateurs culturels et linguistiques, qui venaient aider les ENA en cours particuliers les après-midis. Cependant, Flavia nous a confié que la communication avec les médiateurs est plutôt rare, ce qui joue sur le travail des ENA.

Enfin, en ce qui concerne notre ressenti concernant les entretiens avec les enseignants italiens, il apparaît qu'ils nous demandaient des informations sur l'accueil des ENA en France et en Pologne. Ils voulaient également connaître des idées de pratiques dans d'autres pays (Silvia, Erika, Paola) ou exprimaient leur reconnaissance concernant notre aide en classe (Paola, Erika).

8.3. Les enseignantes en Pologne

Nous avons analysé six entretiens des enseignants polonais du même établissement situé à Ożarów Mazowiecki, une commune de la grande couronne de Varsovie. Il s'agit d'une ville habitée par une population mixte, avec de nombreux travailleurs de petites et moyennes entreprises. L'ensemble scolaire (école primaire et collège) est situé au centre de la commune, proche de la gare ferroviaire, avec un accès rapide au centre-ville de la capitale polonaise. Ainsi, la localisation géographique de cet établissement lui donne un statut mixte, ni favorisé, ni défavorisé, avec un nombre moyen d'ENA (c'est-à-dire environ 3 à 5 ENA par an ; cf. chapitre 3.1.3).

Quant au choix des entretiens, il se basait sur la représentativité des différentes disciplines enseignées et sur la qualité des enregistrements. Étant donné que nous sommes arrivés sur le terrain l'année de transition due à la réforme du système scolaire (cf. chapitre 3), la plupart des enseignants ne pouvaient pas nous accorder de temps pour l'entretien. C'est aussi pour cette raison que nous avons dû retourner dans cet établissement l'année suivante (2019) afin de collecter d'autres entretiens qui nous ont permis de compléter notre enquête en Pologne.

Les six enquêtées choisies sont : l'enseignante d'PL2 - Bronisława (PL.01_PL2), deux enseignantes de lettres polonaises - Hanna et Aleksandra (PL.03_POL et PL.04_POL), une enseignante d'histoire et géographie - Renata (PL.05_HIS.EC.ET), une enseignante d'anglais - Janina (PL.10_ANG) et une enseignante de biologie - Maja (PL.16_BIO). En résumé, elles ont entre 7 et 40 ans d'expérience professionnelle dans le métier et travaillent dans l'établissement observé depuis 7 à 20 ans. Certaines déclarent enseigner auprès des ENA depuis 3 ans, d'autres depuis 8 ans (voir le tableau suivant) :

Enseignants Pologne	Sexe	Discipline enseignée	Ancienneté d'enseignement	Ancienneté dans l'établissement	Ancienneté de travail avec les ENA
Bronisława PL.01_PL2	F	Polonais Langue Seconde (PL2)	40	18	5
Hanna PL.03_POL	F	Lettres polonaises	7	7	4
Aleksandra PL.04_POL	F	Lettres polonaises	8	8	8
Renata PL.05_HIS.EC.ET	F	Histoire, Education civique, Ethique	23	20	4
Janina PL.10_ANG	F	Anglais	27	18	3
Maja PL.16_BIO	F	Biologie	15	12	3

Tableau 31 : Les enseignants polonais choisis pour l'analyse des entretiens.

Par ailleurs, au premier abord, deux enseignantes de lettres (Hanna et Aleksandra) ont une durée de carrière similaire, mais leurs pratiques divergent en raison de leurs différentes biographies langagières et formations professionnelles. D'autres enseignantes ont une approche spécifique de la prise en compte des langues-cultures des élèves en lien avec leurs disciplines et formations, spécificités qui nous ont conduit à analyser leurs entretiens.

Concernant les observations en classe, nous avons eu l'occasion de participer aux séances de quatre enseignantes parmi les six sélectionnées, comme montré dans le tableau ci-dessous :

Enseignants Pologne	Discipline enseignée	Observation participante	Participation observante
Bronisława PL.01_PL2	Polonais Langue Seconde	2 h	
Hanna PL.03_POL	Lettres polonaises		
Aleksandra PL.04_POL	Lettres polonaises		7 h
Renata PL.05_HIS.EC.ET	Histoire Education civique Ethique	3 h	2 h
Janina PL.10_ANG	Anglais	1 h	
Maja PL.16_BIO	Biologie		

Tableau 32 : Le nombre d'heures d'observations dans les classes des enseignants polonais choisis pour l'analyse des entretiens.

Par ailleurs, il est important de noter que les entretiens se sont déroulés en polonais et ont été transcrits par la suite par une amie polonaise. Ces dernières ont ensuite été vérifiées et annotées par nos soins. Dans ce chapitre d'analyse, nous avons fait le choix de fournir les traductions en français afin d'alléger la lecture. La transcription en polonais des propos cités et analysés se trouvent en annexes.

Enfin, l'analyse des entretiens suit l'ordre annoncé au début de ce chapitre. Premièrement, il s'agit de présenter la biographie, formations et expériences langagières de chaque enseignante ; deuxièmement, leurs pratiques disciplinaires, notamment en L2, et celles liées aux langues – cultures des ENA³⁴² et, troisièmement, leurs approches, méthodes et gestes professionnels permettant de dresser leurs postures enseignantes.

³⁴² Les enseignants polonais nomment les ENA : les élèves étrangers ou les élèves ukrainiens en raison du grand nombre de ceux-ci dans l'établissement observé. Cependant, comme nous l'avons dit précédemment, dans notre analyse nous utilisons l'appellation ENA : « élève-s nouvellement arrivé-s ».

8.3.1. Bronisława (PL.01_PL2) : enseignante bienveillante³⁴³

8.3.1.1. Biographie, formations, expériences langagières

Bronisława est enseignante à la retraite. Elle complète sa pension en faisant de la garderie à l'école primaire et en donnant des cours individuels de PL2 aux ENA. Elle a 40 ans d'expérience professionnelle dans l'enseignement, dont 20 ans dans l'établissement observé. Elle est diplômée de Master en lettres modernes polonaises (Q4, propos 78). Elle déclare ne pas avoir suivi de formations sur les élèves bi-plurilingues car celles-ci ne lui ont pas été proposées (Q9 et 10).

Concernant les langues, elle parle le russe, l'ukrainien et un peu le français (Q13). Elle a commencé l'apprentissage du russe et du français au lycée et les a continuées lors de ses études (Q14C et D). En tant qu'adulte, elle a poursuivi l'appropriation du russe et de l'ukrainien grâce aux contacts avec la famille, à ses séjours à l'étranger et de manière autodidacte (Q 14E et Q15). Elle note également qu'elle comprend un peu la langue française (Q16).

En évoquant ses expériences professionnelles d'enseignante de PLE, elle explique avoir donné des cours à des adultes originaires d'Afrique, mais elle ajoute qu'elle n'était pas satisfaite de ses méthodes d'enseignement :

80.PL.01_PL2 : [...] j'ai fait du lectorat avec les étrangers/, mais avec// un garçon d'Afrique/ euh/ déjà après les études/ de la philosophie/ et aussi avec des adultes/ instruits et intelligents/ euh/ alors aussi cette méthode alors c'est comme je dis c'est comme faire un cavalier seul/, car moi je n'ai pas trouvé de ressources peut-être il en existe peut-être vous allez m'en dire plus/

En effet, en raison du manque de matériel didactique pour le PL2, Bronisława s'interroge sur ce qu'elle a mis et a continué à mettre en place pour les apprenants. Elle souligne qu'elle est seule à chercher des méthodes et des ressources didactiques pour enseigner le PL2. A ce moment-là et à plusieurs reprises au cours de l'entretien, elle nous demande si nous connaissons des méthodes pour l'enseignement du polonais aux étrangers. Nous verrons par la suite quelles sont les pratiques qu'elle crée et met en place de son propre gré.

³⁴³ La transcription de l'entretien avec Bronisława se trouve en annexe 30.

8.3.1.2. Pratiques de PL2 : enrichir le vocabulaire de base, expliquer les règles de grammaire, faire des jeux de rôle

Lors de l'entretien, Bronisława explique ses objectifs d'enseignement de PL2 et le programme qu'elle met en place à l'arrivée des ENA. Celui-ci se base sur l'enseignement du vocabulaire, des activités, comme des jeux de rôle, ainsi que la présentation des règles de grammaire.

Dès les premières séances du PL2, elle introduit le vocabulaire essentiel que les élèves recopient dans leurs cahiers (propos 7). C'est un lexique de la vie quotidienne des élèves en rapport avec l'école, le corps humain et la santé, les vêtements et la nourriture, souvent enseigné au niveau débutant en langue étrangère :

159.PL.01_PL2 : la première chose que je fais c'est le vocabulaire/ qui est indispensable pour l'école/ alors durant les premières leçons il y a tout ce qui est lié à l'école/ donc/ l'école/ les vestiaires/ etc./ et moi j'écris au tableau et elles recopient [...] je prends soin du vocabulaire/ indispensable/ pour le fonctionnement de base tout simplement/ (oui) alors tout lié à l'école/ un élève/ une élève/ professeur principal/ enseignant de biologie// infirmière/ etc. etc. deuxièmement les parties du corps/ parce que ça aussi/ aussi c'est indispensable/ les vêtements/ beaucoup de choses concernant les repas/ des repas de base/ la vaisselle, etc.

En même temps, l'enseignante de PL2 met en place des scénettes, autrement dit des jeux de rôle (propos 7) qui visent à s'approprier le vocabulaire dans des situations imaginées ou réelles. Les élèves pratiquent la langue, entre autres, en faisant un tour de l'établissement :

9.PL.01_PL2: [...] effectivement cette scénette avec l'école/ parce que ce sont deux ou trois leçons en fonction de l'heure où l'enfant acquiert le travail/ comment parler à madame la bibliothécaire/ nous nous promenons à l'école/ avec la professeure principale ils le font aussi, mais nous leur montrons comme ça puis comme ça/ comment se comporter quand on passe par la porte/ comment se comporter ici/ comment demander etc./ après en effet/ quand je suis malade/ quand/ la pharmacie magasin rue/ la sécurité/ [...]

Bronisława focalise l'enseignement de la L2 sur les compétences orales en contexte réel, ce qui permet aussi de travailler les compétences pragmatiques de la langue : dire bonjour, demander un livre, remercier, dire au revoir. C'est donc des gestes d'étayage qu'elle utilise dans le but de faire parler les ENA en L2. En outre, dans les groupes plus nombreux, elle peut faire jouer les ENA entre eux (propos 13), ou le cas échéant, elle participe elle-même à ces jeux de rôle. Elle trouve aussi que les scénettes sont un moyen pour « intégrer » et « socialiser » les ENA en groupe :

112.PL.01_PL2 : des scénettes ils adorent ça/ effectivement et après ils me demandent d'y participer/ « quel rôle jouez-vous ? » (rire) et là aussi certains sont un peu gênés mais aussi/ ils s'intègrent en groupe/ ils se socialisent comme/ comme il y a plusieurs personnes/ ou même deux [...]

De plus, Bronisława introduit des éléments de grammaire en suivant les programmes, du fin de cycle scolaire (correspondant au cycle 3 ou 4 en France). Dans cette situation, si elle enseigne aux ENA de différentes classes, les plus jeunes font un programme en avance (propos 9). Elle explique également que pour chaque séance, elle choisit un seul sujet de grammaire (propos 13). Son souhait est de finir le programme de grammaire prévu, et cela jusqu'à la fin de l'année scolaire correspondant à la fin des cours individuels de PL2. Son objectif pédagogique est d'enseigner les bases de grammaire aux ENA (propos 31). Lors de nos observations dans sa classe, nous avons pu regarder les cahiers des ENA (annexe 42), leurs notes indiquent que les règles de grammaire sont expliquées de manière explicite voire magistrale.

Aussi, elle énumère les différents points linguistiques qui figurent dans les programmes scolaires. A ce sujet, elle considère que la phonétique et la formation des mots (hormis l'alphabet) ne sont pas forcément essentielles au début de l'apprentissage de la langue par les ENA :

159.PL.01_PL2 : [...] la semaine dernière j'ai commencé les verbes/ sortir/ arriver/ je leur enseigne la grammaire/ c'est-à-dire typiquement souvent on passe par la phonétique et la formation des mots/ mais je trouve que la phonétique et la formation des mots à part l'alphabet/ hmm// ce n'est pas vraiment indispensable en ce moment/ (mhm) plutôt/ je tente aussi pour qu'il y ait un peu de lecture/ dans peu de temps il faudra former des phrases/ car ce n'est que la question du temps/

En effet, Bronisława insiste sur la nécessité de travailler la lecture pour pouvoir entrer dans l'écriture et l'alphabet, car les élèves ukrainiens écrivent lentement, surtout à leur arrivée. Elle souligne le fait que si les ENA ont un bon rythme de lecture en ukrainien, ils arrivent plus vite à lire en polonais :

13.PL.01_PL2 : [...] je l'écris au tableau/ ils recopient/ parce que je veux qu'ils/ avec l'écriture le rythme est faible/ avec les lettres/ bien sûr au début il y a l'alphabet/ je leur imprime etc./ (oui) parce que c'est sûr que/ parce que par exemple j'ai remarqué que s'ils ont un bon rythme de lecture en langue ukrainienne/ alors après assez vite/ même si les traces de leur (langue)/ ELLES Y SONT/ ils oublient les terminaisons/ c'est ça la trace (de leur langue) [...]

Ainsi, Bronisława remarque que le bon niveau en L1 permet le transfert des compétences vers la L2 (Cummins, 2000, 2008, cf. chapitre 5.2). Mais, elle constate aussi que les ENA ont quelques réminiscences de leur L1, comme le changement de suffixes au niveau des conjugaisons et des déclinaisons.

Par ailleurs, l'enseignante parle de l'organisation de son travail, de ce qu'elle veut enseigner aux ENA et de ce qu'elle n'arrive pas à faire à cause de l'organisation des cours dans cet établissement. Et effectivement, selon la loi, les cours devraient avoir lieu en individuel et non pas en petit groupe des ENA :

31.PL.01_PL2 : effectivement j'ai entendu parler quelque part que ça devrait être des cours individuels/ tandis que moi l'année dernière c'était de la folie pour moi/ j'ai dit que je ne donnerai plus des cours cette année s'il y a de différents niveaux/, car je dis vraiment/ là quelqu'un/ souffre/ là je charge quelqu'un inutilement à l'avance/ alors que je pourrais ici consacrer plus de temps à la lecture/ ou à la phraséologie quelque chose comme ça/ [...]

Toutefois, d'un côté elle trouve que cette situation d'enseignement est inconfortable (propos 9), de l'autre, elle semble s'adapter assez facilement à ce contexte, par exemple en proposant aux élèves de préparer ensemble des scénettes pour travailler la compétence communicative (propos 112). Bronisława adapte aussi ses gestes de pilotage du cours et de son programme par rapport aux besoins urgents et difficultés des ENA. Elle mentionne, entre autres, de les aider à vérifier les devoirs pour d'autres disciplines. Cela peut concerner par exemple un point de l'histoire de la littérature polonaise ou un texte obligatoire à lire :

96.PL.01_PL2: je vais ici ajouter encore que/ que je suis aussi une roue de secours/ que lorsqu'ils ont la grammaire/ ou quelque chose/ l'histoire de la littérature/ ou une lecture obligatoire/ à ce moment-là/ j'interromps mon plan pour la séance/ ou/ je diminue/ on omet la lecture et je leur/ hm/ je les aide/ cependant je ne fais pas de devoirs à leur place/ « tu dois le faire comme tu le sais/ après je peux vérifier et commenter », mais les révisions pour les contrôles quand/ quand ils les ont et ils veulent/ à ce moment je le fais/même si une de collègues m'a grondé qu'on ne peut pas faire comme ça parce que je dois avoir mon programme et le suivre malgré tout/ moi je dis que je traite mon rôle comme une AIDE et non pas une grande université/ (oui) un lectorat de la langue polonaise/[...]

L'enseignante est ainsi dans une posture ouverte aux besoins des élèves, en rapport avec l'apprentissage du polonais de communication, mais aussi avec la langue de scolarisation. Elle s'adapte d'ailleurs aux demandes des ENA, malgré les conseils de certains collègues qui lui disent de suivre son programme.

8.3.1.3. Pratiques liées aux L1 : faire des références spontanées à la langue russe ou ukrainienne

En ce qui concerne les liens avec les L1 des élèves, Bronisława raconte que des références à la langue russe apparaissent spontanément, car elle connaît cette langue. Elle explique qu'avec les élèves ukrainiens les comparaisons sont automatiques, mais qu'avec des groupes de plusieurs nationalités, il n'y aurait pas le temps de le faire :

171.PL.01_PL2 : mais là/ ça arrive automatiquement/, car ils comparent eux-mêmes/ même-moi je leur dis chez vous c'est comme ça et chez nous comme ça/

172.ENQ_MJ : parce que vous connaissez la langue

173.PL.01_PL2 : je connais le russe/ parce que certains élèves non/, mais une partie d'entre eux parle/ connaît le russe/ donc c'est facile ces ces comparaisons/ cependant à l'échelle/ au niveau multinational ce/ il n'y a pas de temps

Puis, elle continue d'expliquer que le fait qu'elle sache parler cette langue permet aux ENA de se sentir écoutés et mieux compris :

177.PL.01_PL2 : spontanément ça arrive souvent/ (en effet) soit moi je fais une référence à quelque chose/ ou ce sont eux qui le font/

178.ENQ_MJ : effectivement ça doit vous aider beaucoup de/ de connaître la langue russe

179.PL.01_PL2 : oui/, mais à part ça/ ça les aide dans la vie/ ils se sentent plus compris/

Par ailleurs, Bronisława ajoute que lorsqu'elle ne comprend pas ou ne connaît pas un mot de leur langue, elle le demande aux ENA. Il s'agit d'un geste d'*empowerment* qui valorise leurs savoirs et savoir-faire en L1 (Hélot, 2007 ; Auger, 2010 ; Jaskula, 2018, cf. chapitre 5.3.5). Elle souligne aussi l'importance du sentiment de sécurité ressenti par ces élèves, dû au fait que ceux-ci pouvaient être compris par l'enseignante :

181.PL.01_PL2 : ou quand ils font des phrases moi je/ écris ce que tu sais/ je corrigerai/, mais parfois j'oublie un mot/ une « szpachalka »// c'est une anti-sèche/ alors voilà/ ça peut servir aussi/ j'apprends quelque chose (ouais ouais) et après/// ça attire en quelque sorte aussi/ aussi

182.ENQ_MJ : et en effet c'est spontané ces comparaisons ça peut aider parfois/

183.PL.01_PL2 : ils se sentent plus en sécurité/ ils se sentent compris/

184.ENQ_MJ : oui oui et aussi parmi ces/ parce qu'en somme ce sont des langues apparentées/ donc ces langues apparentées ça doit aider aussi ?

185.PL.01_PL2 : bah oui/

On constate que Bronisława s'appuie sur l'intercompréhension entre les langues voisines, approche qui semble être courante et naturelle dans sa classe. Et c'est, de surcroît, lors de deux heures d'observation de sa séance, que nous avons pu entendre l'enseignante et les ENA donner quelques exemples très simples de traductions de certains mots. De plus, Bronisława s'appuyait sur sa compréhension du russe et de l'ukrainien pour expliquer des ressemblances et des différences grammaticales entre les langues slaves, par exemple en expliquant les conjugaisons des verbes.

8.3.1.4. Pratiques liées aux cultures : faire parler les élèves sur leurs cultures et leur faire connaître la culture polonaise

Dans le questionnaire Bronisława note plusieurs références aux cultures des ENA afin de mieux les connaître. Il s'agit de différents aspects liés à leur vie quotidienne, leur culture, leurs traditions et leurs religions :

Q25A.PL.01_PL2 : Entre autres : leurs domiciles, les légendes, traditions, les lieux de culture, les mœurs, les rites, les fêtes nationales, les fêtes religieuses

Ensuite, elle mentionne les références concernant des points liés plutôt aux contenus qui peuvent être abordés lors de l'apprentissage de la L2. C'est ainsi qu'elle tisse des liens avec les différents savoirs des élèves :

Q26A. PL.01_PL2 : ressemblances et différences linguistiques, les fêtes, les écrivains, plus rarement la musique ou l'histoire

Lors de l'entretien, elle évoque aussi des références à la culture polonaise. Elle considère que les questions patriotiques et nationales sont également intéressantes pour les ENA :

147.PL.01_PL2: [...] quelque chose de notre culture/ quelque chose sur la Pologne/ sur les fêtes/ nous avons une bibliothèque/ comme vous avez vu/ bien riche/ donc je dis que/ quelque chose sur le 11 novembre « donne-moi quelque chose d'accessible/ pour qu'on puisse regarder lire »/ avant quelque chose sur Varsovie/ puis quelque chose sur les emblèmes la comparaison, etc./ donc ce sont des/ éléments PATRIOTIQUES/ NATIONAUX et ça/ ils sont aussi/ SONT CURIEUX de ça et je trouve que/ qu'ils SACHENT un petit peu sur ce pays où ils vivent/

Selon l'enseignante, il est important de partager la culture du pays dans lequel les ENA vivent dorénavant. Cela peut signifier qu'elle les considère comme futurs citoyens polonais.

8.3.1.5. Pratiques interculturelles : renforcer l'estime de soi des élèves

Bronisława parle de certains savoir-être qui permettent de travailler sur l'estime de soi. Elle le montre dans l'exemple concernant l'intégration de deux élèves ukrainiennes en classe :

138.PL.01_PL2: Je pense que la relation avec l'élève est importante/ parce qu'elles (les deux élèves ukrainiennes) les compliquent entre elles/ toutes les deux ont des personnalités très vives/ et je tente de/ entre elles/ je leur dis « votre force est EN VOUS » (oui oui) mais elles sont dans une classe/ où cette classe les DETRUIT (oui j'ai entendu dire) même si cela m'est arrivé POUR LA PREMIERE FOIS/ ces échecs uniques arrivent parfois avec ces différents/ mais en général ces enfants N'ONT PAS EU DE PROBLEMES CHEZ MOI/ à l'école primaire ou au collège/qu'elle soient en quelque sorte// qu'elles SOIENT DESOLEES à cause de / pour ces raisons//

Ainsi, elle prend le temps de connaître les sentiments qui accompagnent les ENA. Elle essaie de les reconforter et construire leur confiance en soi en leur disant que « leur force est en elles ». Cela révèle ses gestes d'atmosphère, qu'elle trouve primordiale dans l'inclusion scolaire des ENA.

Enfin, Bronisława mentionne qu'il est important de transmettre les valeurs humaines et une posture permettant de comprendre comment vivre avec les autres :

147.PL.01_PL2 : avec les enfants il y a plus de choses à fabriquer/ [...] l'homme peut faire passer ses propres valeurs/ ses postures/ses propres en fait/ moi aussi j'enseigne euh/ comment être avec les autres simplement [...]

Ces pratiques correspondent aux principes relevés dans les recherches internationales et polonaises (Byram et al., 2003 ; Nikitorowicz, 1995, 2005 ; Lewowicki & Suchodolska, 2011 ; Lewowicki *et al.*, 2016).

8.3.1.6. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture de l'enseignante

Les pratiques de Bronisława se fondent sur l'approche communicative d'enseignement des langues, visant à travailler toutes les compétences orales et écrites. Les premières activités proposées aux ENA sont des scénettes. Elle souligne de surcroît l'importance de la grammaire et l'enrichissement du vocabulaire. Certes, en s'appuyant sur ses propres connaissances en russe et en ukrainien, elle fait des traductions et des comparaisons spontanées avec les élèves ukrainiens. Mais elle ne nous les explique pas vraiment, comme si elle ne les considérait pas comme une pratique ayant du poids dans son enseignement. C'est également le cas des références aux cultures des ENA, qui semblent être plus nombreuses, mais pas vraiment expliquées.

Bronisława déclare également que l'individualisation de l'enseignement est efficace (propos 102) et elle considère qu'il faut toujours essayer de différencier les contenus par rapport aux apprenants (propos 170). Cependant, elle se rend compte que l'individualisation des activités va à l'encontre des préparatifs pour le brevet national. Car à ce moment-là tous les tests sont anonymes et les ENA sont considérés comme les élèves quelconques. Ainsi, elle considère que si les ENA ne sont pas évalués comme les élèves ordinaires, on leur donnera de fausses illusions. L'enseignante remarque d'ailleurs que cette situation manque d'égalité, car les élèves dyslexiques, eux, peuvent justifier de leurs difficultés en langue (propos 122). Elle exprime ainsi son sentiment de frustration qui l'accompagnait tout au long de sa carrière d'enseignante (propos 124).

En outre, ses méthodes d'enseignement s'appuient sur des interactions entre les apprenants ou entre les apprenants et elle-même. Pendant les observations de ses cours, nous avons remarqué qu'elle préfère expliciter les règles et proposer aux ENA des exercices de consolidation. Néanmoins, elle les laisse chercher les exemples, puis la règle, ce qui fait que la grammaire est enseignée de manière à la fois déductive et inductive.

Concernant ses gestes professionnels, Bronisława s'appuie sur l'*empowerment* pour tisser des liens avec les savoirs et savoir-faire linguistiques et culturels des ENA. Ses gestes d'étayage ne sont pas toujours très explicites dans ces propos, mais elle déclare guider la progression des apprenants étape par étape.

En outre, l'enseignante accorde une grande importance au bien-être des élèves. Elle accentue sur le fait que les ENA doivent se sentir en sécurité. Selon elle, il faut éviter la pression qui est déjà présente de la part des autres enseignants. De ce fait, dans les situations qu'elle raconte surgissent donc de nombreux gestes d'atmosphère :

9.PL.01_PL2 : [...] tout est EN SECURITE/ à chaque fois on fera autant que vous le souhaitez/ à la maison en général ils ne veulent pas travailler/ donc moi aussi je ne fais pas de pression pour le travail à la maison/ parce que je sais que/ la pression est de la part des enseignants/ ça suffit ça moi je me considère tout simplement comme quelqu'un qui est là/ qui peut aider/

Plus loin, elle cite le cas d'une ENA qui vient se confier en cours de PL2 :

157.PL.01_PL2 : je recueille déjà d'elle toutes les émotions de toute la semaine/ donc elle tout simplement ça se voit que/ qu'elle a confiance en moi et je suis un certain soutien pour elle/ même si on a eu que quelques cours/, mais ELLE ATTEND TELLEMENT de venir me voir pour se confier [...]

L'élève en question vient confier les malheurs auxquels elle est confrontée à l'école (propos 161). Bronisława veut soutenir les ENA qui se plaignent, par exemple, des enseignants qui ne comprennent pas leurs difficultés en écriture et en lecture, mais aussi du manque de résultats positifs après plusieurs heures de travail, ou encore des camarades de classe qui les récriminent lorsque les ENA essaient de tricher (propos 140).

Par ailleurs, il est important d'ajouter qu'à plusieurs reprises, l'enseignante évalue, en somme, les postures et les gestes de ses collègues. Elle estime que rares sont les enseignants qui comprennent les difficultés des ENA (propos 116). De plus, certains d'entre eux manquent « d'empathie » envers les ENA, les évaluent sévèrement et dans cette situation, elle joue le rôle de médiatrice entre l'école et les parents :

118.PL.01_PL2 : [...] ce n'est pas dans mes habitudes de ME MELER DES AFFAIRES DES AUTRES de quelqu'un (oui oui) parce que ça peut être pris d'une manière différente (en effet/ je comprends) mais il y a des choses que je n'aime pas parce qu'IL N'Y A PAS CETTE EMPATHIE/ c'est un enfant/ c'est / APRES UN CHANGEMENT/ et il est là comme un pot de fleurs/ il arrive à la maison et il travaille plusieurs heures/ il vient en cours et il a zéro/ (mhm, effectivement) et la mère m'appelle et « s'il vous plait madame/ il ne veut pas aller à l'école » je dis « attendez, calmez-vous/ il y aura le temps où tout reviendra à la normale « mais c'est la troisième fois qu'il a un zéro » « c'est pas grave/ même si c'est six fois/ même pour le premier semestre/ c'est mon affaire pour qu'à la fin de l'année scolaire il soit promu/

Par conséquent, Bronisława considère qu'il faut traiter les ENA d'une manière différente des élèves ordinaires, en valorisant leurs efforts :

120.PL.01_PL2: comment je le vois en polonais/ il y avait une enseignante/ [...] et ça me plait qu'elle soit ravie de cette/ cette élève la plus faible/ et elle dit « moi je lui ai donné 5 (18/20) parce qu'elle sait BEAUCOUP/ et si pendant un an elle a appris autant de choses en grammaire c'est aussi/ dans plusieurs cas c'est aussi/ les cours supplémentaires de PL2/ je dis « alors écoute/ toi tu l'évalues comme on devrait évaluer UNE ETRANGERE (oui exactement)/ et les autres ils trouvent que quand tu es à l'école polonaise/ tu es dans une classe/ tu reçois un certificat comme/ comme les élèves polonais du même âge et tu dois avoir la même note [...]

A travers ses propos, elle affiche sa posture à la fois bienveillante vis-à-vis des ENA, et militante par rapport aux inégalités que ces élèves peuvent rencontrer dans leur parcours scolaire.

Finalement, l'enseignante du PL2 est ouverte aux retours sur le sujet de son travail. Lors de l'entretien, elle nous demandait plusieurs fois si ses méthodes d'enseignement sont bonnes, s'il en existe d'autres :

84.PL.01_PL2 : *parce que je le dis pour nos besoins d'ici ça/ ça marche/, mais peut-être il y a d'autres méthodes qui pourraient être encore plus efficaces ?*

102.PL.01_PL2 : *[...] même si je ne sais pas ce que la METHODOLOGIE en dit/parce que j'ai cherché il y a un temps/ maintenant j'ai arrêté ces recherches/ j'avoue honnêtement, mais en effet/ vous m'aviez fait réaliser que ça peut être associé à ça/*

Elle souhaite ainsi avoir notre avis sur les situations d'enseignement qu'elle vit avec ses élèves et plus particulièrement avec ses collègues :

13. PL.01_PL2: *[...] la 4e/ ce sont deux fillettes/ je travaille avec elles/ la prof oui/ sans me consulter/ la prof qui enseigne/ XXX du collège/ elle leur demande de faire une dissertation/ et leur DEMANDE pour que ce soit MOI qui corrige après [sourire gêné] (mhm) et après c'est elle qui les corrige/ je ne veux pas avoir de conflits avec les collègues (oui), mais vous comme experte dans ce domaine qu'en pensez-vous ?/ parce que pour moi ce n'est pas sérieux/ je ne peux pas AJOUTER DES CHOSES/ je peux corriger le style un mot, etc/, mais c'est de ME corriger et non pas les ELEVES/ ils écriront/ ce qu'ils écriront/ surtout ils vont copier entre eux/ plus ou moins bien avec un google ou autre/ justement ça m'intéresse ce que vous en dites ?/ que pensez-vous de cela ?/*

Elle témoigne de certaines remarques qu'elle entend de la part des enseignants de toute discipline, qui veulent qu'elle travaille avec les ENA sur leurs devoirs. Elle constate que cela n'est pas de sa prérogative. Cela affirme que le statut d'enseignant de PL2 n'est pas toujours compris par l'équipe pédagogique, ce qui est dû au fait que ce poste n'est pas clairement défini dans les circulaires ministérielles (cf. chapitre 4). L'incertitude qu'elle vit quant à ses gestes et quant aux relations avec ses collègues suggère que sa position en tant qu'enseignante de PL2 n'est pas stable. C'est probablement pour cette raison qu'elle cherche la confirmation du bien-fondé de son agir professionnel (Circurel, 2012). Elle essaie également de valoriser son travail à nos yeux, par exemple, en partageant les échos qu'elle a sur les progrès de certains ENA et sur leur bon niveau de grammaire grâce à ses séances de PL2. Ainsi, d'un côté, elle déclare ne pas trouver de programmes et de matériel pour les ENA (propos 7), et de l'autre, elle les met en place intuitivement (propos 108), grâce à son expérience professionnelle, sans avoir des savoirs professionnels spécifiques concernant le PL2 (propos 110).

Par conséquent, Bronisława est une enseignante de conviction, ouverte à la diversité culturelle et linguistique des élèves. Elle est à la fois bienveillante envers eux et militante pour leurs droits. Concernant ses pratiques et gestes vis-à-vis des ENA, ils prouvent sa posture d'enseignement. Effectivement, lors des observations, nous avons pu remarquer qu'elle étaye les ENA en formulant et en nommant les savoirs. Elle tisse aussi des liens vers leurs savoirs et savoir-faire linguistiques et culturels. Etant donnée que les ENA sont peu nombreux, ils restent

concentrés et engagés dans leurs apprentissages. L'enseignante les laisse agir, formuler et verbaliser les contenus réalisés. Ainsi, ils deviennent conscients, réflexifs et analytiques dans le processus d'apprentissage de la L2.

8.3.2. Hanna (PL.03_POL) - enseignante disciplinaire³⁴⁴

8.3.2.1. Biographie, formations, expériences langagières

Hanna, enseignante de polonais, a 7 ans d'expérience professionnelle et travaille depuis le début de sa carrière dans l'établissement observé. Auparavant, elle a travaillé pendant plusieurs années comme manager dans une entreprise de logistique (Q6). Elle a obtenu une Licence et un Master en lettres modernes polonaises, ainsi que le diplôme universitaire lui permettant d'enseigner auprès des élèves de l'élémentaire (Q4). Elle travaille avec les ENA depuis près de 4 ans.

Par ailleurs, Hanna déclare avoir suivi des formations initiales et continues au sujet des ENA et leur bi-plurilinguisme (Q9 et Q10). Elle explique, en entretien, qu'il s'agissait d'une réunion d'information où une collègue de lettres polonaises (PL.04_POL) a fait un compte rendu de ses propres formations à ce sujet et a transmis à l'ensemble des enseignants quelques outils pédagogiques du PL2 (propos 30). En outre, l'enseignante s'est inscrite par ses propres moyens aux journées de formations d'enseignement de polonais langue étrangère organisées par Glossa, la maison d'édition du manuel intitulé *Język polski krok po kroku*³⁴⁵ destiné aux adultes, apprenants le polonais (propos 24 et 28).

Hanna n'a pas eu l'occasion de voyager ou de vivre ailleurs qu'en Pologne (Q11). Concernant ses connaissances en langues, elle a commencé à apprendre le russe à l'école primaire, puis le russe et l'allemand au lycée, ainsi que l'anglais à l'université (Q14). Aujourd'hui elle déclare parler l'allemand et le russe (Q13) et comprendre l'anglais (Q16). La connaissance du russe l'aide à communiquer avec les élèves ukrainiens et leurs parents (Q34). L'enseignante raconte notamment une situation concrète où elle doit expliquer aux parents le fonctionnement du carnet de correspondance et de notes sur le site du collège³⁴⁶: Hanna explique que pour certains parents il est difficile de comprendre le polonais et d'utiliser le site

³⁴⁴ La transcription de l'entretien avec Hanna se trouve en annexe 31.

³⁴⁵ *Język polski krok po kroku 1.* (trad. La Langue polonaise pas à pas) Edition : Glossa. Auteurs : Iwona Stempek, Anna Stelmach, Sylwia Dawidek, Aneta Szymkiewicz. Genre: manuel, e-coursebook
https://e-polish.eu/fr/sklep/polski_krok_po_kroku_1

³⁴⁶ Le logiciel de type Arsène

Internet de l'école, dès lors, elle déclare connaître l'ukrainien ou le russe mieux qu'eux, le polonais :

36.PL.03_POL : oui ça aide/ même dans des situations prosaïques ils ont souvent un souci avec/ avec des affaires de type/ techniques [...] et à cause du manque/ de connaissance du polonais ils sont tout simplement incapables d'utiliser ce carnet de correspondance dématérialisé/ ils n'ont pas d'informations actuelles// qui est disponible chaque jour oui ? (mhm) ils doivent attendre l'information/ de ma part dans le carnet papier ou mon appel

38.PL.03_POL : [...] ils sont incapables d'utiliser l'information qui est en langue polonaise/ je me débrouille mieux par exemple dans une situation quand j'ai/ quand ils me montrent quelque chose en ukrainien (mhm) ou en russe/ plutôt/ que quand ils doivent utiliser/

Dans la partie suivante, nous allons analyser ses pratiques et gestes auprès des ENA afin d'examiner comment l'enseignante se sert de ses compétences en L1 des élèves.

8.3.2.2. Pratiques liées au PL2 : exiger le travail régulier et s'appuyer sur les méthodes de PLE

Hanna a déjà donné des cours individuels de PL2 dans l'établissement actuel. Dans l'entretien, elle évoque quelques points sur lesquels elle se focalisait dans son enseignement, à savoir : le travail régulier et rigoureux sur les aspects grammaticaux et sa volonté d'évaluer les savoirs des élèves. Dans les exemples qui suivent, nous analyserons sa conception de l'enseignement du PL2, ainsi que son recours au support didactique existant.

Premièrement, lorsque nous l'interrogeons sur ses pratiques de PL2, Hanna explique sa conception de l'enseignement de la L2. Elle considère que si un ENA a une difficulté en compréhension, il est nécessaire qu'il puisse travailler sur la grammaire de manière régulière. Dans ce propos, l'enseignante semble hésiter sur ses mots pour enfin dire que la priorité est le travail régulier sur la grammaire. Cela laisse présager que les compétences, par exemple orales passent pour elle au second plan :

68.PL.03_POL : parce que s'il a le problème avec la compréhension et avec/ c'est surtout le problème avec/ du genre/ quand même/ qu'il faut un travail quotidien/ supplémentaire en grammaire/// (qu'il) qu'il n'a pas

En effet, Hanna se rend compte que l'apprentissage de la L2 peut prendre plusieurs années. De plus, elle compare les difficultés linguistiques des ENA avec les variétés linguistiques des personnes venant de l'Est de la Pologne. A travers ce propos elle dévoile l'importance qu'elle attribue à la norme de la langue polonaise :

72.PL.03_POL : [...] tout cela peu à peu/ (sourire) peu à peu oui/ parce qu'on ne peut pas aussi tout s'approprier tout de suite et/ à chaque niveau ce travail doit être systématique/ même chez nous aussi les personnes qui/ s'il y a des Polonais qui viennent des régions de l'Est/ ils ont souvent les mêmes problèmes/ qu'ils ont/ de tout genre/ quelques calques en ce qui concerne les constructions grammaticales/ (ou des emprunts dialectaux) alors oui c'est sûr/ surtout ici/ c'est le besoin de travail// de plusieurs années/

Le deuxième sujet évoqué par Hanna est son recours aux manuels de polonais langue étrangère et la priorité qu'elle accorde à la langue de communication. Elle note que les ENA ne possèdent pas de livres spéciaux (propos 74) et que lorsqu'elle commençait à enseigner le PL2 quelques années auparavant, elle se basait sur un ouvrage du polonais langue étrangère, bien qu'elle le considère plus adapté pour les cours intensifs de la L2 :

76.PL.03_POL : oui j'ai travaillé avec mes propres outils (ah avec vos propres)/ de toute façon j'ai donné ce type de cours il y a quelques années et à ce moment-là il n'y avait pas encore autant de choix de manuels/ je disposais principalement des manuels pour les adultes/ pour les grands-adolescents/alors le premier manuel de ce type qui est apparu pour ce cycle éducatif 4-6 [CM1-CM2, 6e) à ce moment-là/ c'était le manuel «Le polonais pas à pas »/, mais celui-ci ne répondait pas toujours aux attentes parce que/ c'est aussi un bon livre (sourire), mais/ quand par exemple l'enfant peut participer à des cours intensifs avant qu'il commence l'apprentissage dans le système scolaire ordinaire (mhm/ effectivement)/ à des cours systématiques de langues /

Concernant le polonais langue de scolarisation, nous lui avons demandé si elle percevait la différence entre la langue étrangère et la langue de scolarisation que les élèves utilisent dans les disciplines et qui concerne le vocabulaire spécifique (propos 77). L'enseignante répond qu'elle se focalise sur l'aspect communicatif et non pas linguistique de la langue et évoque la question de l'évaluation des ENA :

78.PL.03_POL : décidément oui/ il y a une différence/ cependant ces enfants sont probablement aussi évalués selon d'autres critères/ nous n'évaluons pas ici le langage correct/ au niveau de la syntaxe/ grammaire/ orthographe/ lexique/ comme certes/ dans le cas des élèves polonais/ pour nous il s'agit plutôt de l'aspect communicatif/

Son objectif est de prendre en compte plutôt les savoirs disciplinaires des élèves. Hanna ne prend pas en compte les erreurs de syntaxe par exemple, car elle veut que l'élève pratique la langue, progresse et atteigne une maîtrise « modèle », autrement dit, standard, du polonais :

80.PL.03_POL: pour que le travail soit en lien avec le sujet/ pour que le contenu soit CORRECT/ ORDONNE dans un sens/ pour qu'il// par contre des erreurs concernant le fait que ce soit une langue étrangère/ et que les mots peuvent être parfois déformés et la SYNTAXE/ UN PEU/ PAS CELLE-CI/ à ce moment-là c'est une affaire (une question d'une certaine pratique)/ du SECOND PLAN/ OUI/ (bien sûr) il s'agit aussi du fait que l'enfant

doit faire des progrès/ et doit être de plus en plus efficace dans l'usage de la langue/ pour qu'il arrive à un certain moment/ où il va atteindre dans son discours/ un certain modèle

Il semblerait que le langage communicatif reste sa priorité, pourtant, elle évoque uniquement des aspects linguistiques, sans parler explicitement des méthodes interactives d'enseignement du PL2. Ces pratiques oscillent entre le PLE et le PLM (cf. Marchand, 1989 ; Auger, 2010 quant aux pratiques entre le FLE vs le FLM) ce qui renvoie au manque de formation et de proposition d'une réelle didactique du PL2 (cf. chapitre 4.4).

8.3.2.3. Pratiques liées aux L1 : comparer les points de grammaire entre les deux langues et remettre en question la pratique des L1 en famille

En ce qui concerne les pratiques liées aux L1 des élèves, les propos de Hanna révèlent à la fois une approche permettant la comparaison entre les deux langues et ses doutes concernant les pratiques bilingues des élèves.

Tout d'abord, l'enseignante explique qu'en cours avec une classe entière, elle n'arrive pas à guider un ENA individuellement pour qu'il puisse comprendre certaines différences grammaticales entre les deux langues. En contrepartie, elle ajoute que sa collègue, l'enseignante de PL2 (PL.01_PL2) connaît bien la langue russe, et fait probablement ce genre de comparaisons en cours individuels avec les ENA (propos 92). Ensuite, nous lui avons demandé si elle a eu l'occasion de le faire lorsqu'elle enseignait le PL2, elle déclare avoir trouvé des activités qui révélaient les différences entre les deux langues voisines :

94.PL.03_POL : oui bien sûr absolument (c'est arrivé ?) bien sûr et ces manuels que/ que j'utilisais/ non seulement celui La langue polonaise pas à pas/ mais aussi d'autres manuels/ à ce moment-là c'était principalement ceux pour les adultes/ j'en choisissais des activités (mhm les plus intéressantes) où certaines différences étaient justement// répertoriées (oui des différences justement linguistiques) qui sont justement le plus importantes/

Enfin, dans le questionnaire, elle note l'exemple des alternances vocaliques qui existent en langues slaves. Il s'agit des changements qui apparaissent dans différents cas de déclinaisons en polonais par exemple : las - w lesie (forêt, dans la forêt) ou ząb - zęby (dent-dents). Elle se réfère à cette règle pour expliquer aux élèves ukrainiens ce phénomène en polonais :

Q26A.PL.03_POL : Pendant les leçons d'orthographe, nous apprenons les mots en russe dont on observe le changement vocalique : A : E ; O : E ; O : E.

En ce qui concerne l'exemple de l'intercompréhension, Hanna part du principe que cela aide les ENA à comprendre les leçons. Elle ajoute que « parfois il suffit juste qu'ils posent des questions » (propos 56). Dès lors, selon ce principe, c'est aux ENA de s'assurer qu'ils ont bien compris les contenus, l'enseignante prend le rôle passif, de transmetteuse des savoirs. Ce rôle est d'ailleurs visible dans d'autres déclarations concernant l'utilisation des L1 par des élèves. Car hormis l'exemple cité plus haut, où l'enseignante se sert des L1 pour comparer les règles grammaticales, elle ne mentionne pas d'autres occasions où les élèves peuvent se servir de leurs langues. Elle déclare également que les élèves n'utilisent pas leurs langues ni en cours, ni dans l'espace scolaire (cf. chapitre 7) ce qui ne correspond pas à nos observations des ENA *in situ*. Alors bien qu'elle sache qu'ils parlent l'ukrainien à la maison ou pendant les vacances, elle trouve que cela va à l'encontre des efforts faits pour apprendre le polonais. En effet, elle déplore le fait que les élèves continuent à pratiquer leurs L1 pendant les vacances dans leurs pays :

66.PL.03_POL: c'est-à-dire que/ l'année dernière l'enfant qui est dans ma classe/ qui est venu en Pologne l'année dernière il avait des cours de polonais langue étrangère/ tandis que cette année/ ce garçon n'a plus ces cours-là/ alors que les besoins sont très grands (en effet), car/ pendant les vacances l'enfant est rentré (oui) chez lui en Ukraine (bah oui) et pendant tout ce temps-là il n'avait pas du tout de contact avec la langue polonaise/ c'est-à-dire qu'il ne pratiquait pas (mhm) il n'y avait pas/ s'il y avait ces exercices pendant la période des vacances ça aurait certainement eu un bon impact et ça aurait/ aidé immédiatement/ ces exercices il y en avait pas et ça se voit que ce début de l'année/ il a commencé avec une certaine/ peut-être une certaine régression et pour le moment nous sommes dans/ une phase d'organisation/ d'aide parce qu'il a besoin d'aide en langue

De ce point de vue, sa représentation du bilinguisme s'avère stéréotypée (cf. chapitre 5.1) même si elle reste consciente que tout dépend de l'élève, de ses capacités intellectuelles et du soutien des parents (propos 58 et 60). Et en effet, Hanna parle également des pratiques langagières en famille qui, selon elle, ont un impact sur le développement du langage des élèves et, par conséquent, sur la réussite scolaire des élèves³⁴⁷.

90.PL.03_POL: certainement/ plus ils communiquent en langue polonaise plus il y a de possibilités/ c'est pareil avec nos élèves/ et ça se voit par exemple/ où les enfants ont un besoin d'avoir plus de discussions à la maison (sur différents sujets) ou un sujet concret oui (oui pas seulement de la nourriture) (sourire) pour qu'à la maison on forge ces

³⁴⁷ En outre, elle remarque le problème des smartphones qui, selon elle, appauvrissent le langage. Dans une conversation pendant une des récréations, elle dit que selon elle, les élèves ont du mal même avec la calligraphie des mots, avec les gestes d'écriture manuscrite, qui se perdent. Elle considère aussi que les élèves s'intéressent de moins en moins à l'étude de la langue et ont du mal à faire la distinction entre les différents éléments de la phrase : verbes, substantifs, etc. Selon elle, ils font parfois des comparaisons avec la langue anglaise, car c'est en cours de langue vivante où ils parlent plus de la grammaire (nos notes issues du carnet de recherche, Pologne, Ozarow, 2018 et 2019).

modèles/ pas seulement les conversations décontractées/ où on utilise des mots familiers (oui) parce qu'on observe en général l'appauvrissement du vocabulaire chez les enfants qui sont/ qui sont fixés sur des écrans/ téléphones (en effet) tandis que/ il y a moins de lecture ou des conversations en elles-mêmes des conversations/ et c'est avec quoi les parents luttent aussi n'est pas/ c'est pourquoi ici sûrement c'est/ pour que cet enfant ait plus de contact après l'école avec / la langue/

Ainsi, les propos de Hanna sur la prise en compte des L1 des élèves restent ambigus. Ses gestes de pilotage et de tissage apparaissent très contrôlés, autrement dit, elle laisse peu de liberté aux ENA pour s'appuyer sur leurs compétences en L1 pour en construire des nouvelles en L2.

8.3.2.4. Pratiques liées aux cultures : parler des traditions et des pays des ENA

Concernant les liens aux cultures des élèves, Hanna déclare discuter avec les ENA de beaux endroits de leurs pays et de différentes façons de passer des fêtes (Q25A). Cet exemple doit permettre de mieux connaître ces élèves. En revanche, l'enseignante ne mentionne pas de pratiques à de fins disciplinaires dans le cadre de son cours en langue et littérature polonaises. Elle préfère alors citer des situations remarquées par les enseignants d'autres disciplines qui lui signalaient les difficultés d'un ENA et, d'après ses observations, il s'agit d'incompréhension des faits culturels.

96.PL.03_POL: ils remarquent des problèmes de langue et ils voient que les difficultés d'apprendre une matière viennent du manque de compréhension de ce qui se dit/ mais c'est aussi une question très individuelle/ parce que par exemple l'année dernière : quand les parents signalaient que l'enfant a des soucis avec l'histoire/ ils sont incapables d'aider car ils ne savent pas car ils ne connaissent pas l'histoire de la Pologne/ moi j'essayais aider l'enfant/ il s'est avéré qu'au moment de la lecture d'un texte il n'y a pas vraiment beaucoup d'endroits où il a besoin/ d'expliquer quelque chose/ parce que beaucoup de mots/ difficiles/ c'est-à-dire des mots/ archaïques ou concrets (spécialisés) concernant le sujet sont expliqués dans le manuel et certes ça/ c'était un obstacle// (mhm) et certainement cet enfant/ c'est plus difficile pour lui que pour les autres élèves/

De ce fait, là où d'autres enseignants considéraient que cette difficulté est causée par des lacunes en langue de scolarisation, elle a remarqué qu'il était question des références culturelles polonaises, c'est pourquoi, les parents n'étaient pas capables d'aider leur enfant.

8.3.2.5. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture de l'enseignante

Les pratiques enseignantes de Hanna s'inscrivent principalement dans l'approche disciplinaire. En effet, elle ne mentionne aucun exemple de projets transdisciplinaires ou

interdisciplinaires préparés avec d'autres collègues. Ces dires signalent qu'en cours de polonais avec toute la classe, elle se focalise principalement sur les contenus des programmes, car, comme elle l'a dit avant, elle n'a pas le temps d'aller voir les ENA pour les aider individuellement.

Pour autant, elle déclare avoir enseigné le PL2 en se basant sur l'intercompréhension et sur les comparaisons, surtout de la grammaire, entre les deux langues slaves. Dès lors, elle utilise ses propres connaissances en langue russe. Elle évoque aussi quelques références aux cultures des élèves touchant à leurs traditions ou aux endroits de leurs pays. Or, dans l'entretien, nous n'avons pas repéré de propos concernant les pratiques interculturelles. Ceci renvoie aux pratiques qu'on identifie comme pluriculturelles, et non pas interculturelles (cf. chapitre 5.3.4, Byram et Zarate, 1997 ; Abdallah Pretceille, 1999). Elle ne mentionne que quelques aspects quant à l'environnement dans lequel vivent les ENA tout en considérant que celui-ci a une influence majeure sur la réussite des élèves (propos 60). Effectivement, il apparaît qu'elle les observe et connaît leurs différentes situations familiales, comme le fait que leurs parents aient la capacité, ou non, de les aider en polonais (propos 62, 88). Ainsi, Hanna se rend compte de différents facteurs qui jouent dans la réussite des ENA, comme le soutien des parents (OCDE, 2016a, Bourdieu & Passeron, 1964 ; cf. chapitre 2).

Concernant ses méthodes d'enseignement, elle évoque surtout le travail régulier et les révisions qui doivent être accomplis par l'élève dans l'objectif de son progrès scolaire. Elle donne, entre autres, l'exemple du travail dans chaque discipline, entre autres sur le lexique :

96.PL.03_POL: [...], mais beaucoup dépend aussi du fait si l'enfant acquiert les savoirs systématiquement/ s'il développe son vocabulaire et sa possibilité de comprendre systématiquement ou pas/ parce que s'il n'y a pas de travail systématique/ il n'y a pas cette aide quotidienne/ à jour/ (ça s'envole) toutes les difficultés s'accumulent (aussi) et alors nous arrivons au moment quand l'enfant a tout simplement/ une très grande résistance/ parce qu'il ne comprend pas il ne veut pas/ parce que c'est difficile pour lui/ et le souci est/ très souvent en effet le manque du travail systématique

Hanna souligne ainsi l'importance de réviser des apprentissages en autonomie, ainsi que de s'exercer de manière régulière pour stabiliser les savoirs. Autrement dit, elle parle autant de ses pratiques en classe que des efforts de mémorisation, qui doivent être fournis par l'élève lui-même. Les dires de l'enseignante font émerger une méthode traditionnelle dans laquelle elle présente les contenus et l'élève fait des efforts pour les apprendre³⁴⁸, mais elle déclare aussi :

³⁴⁸ Effectivement, son discours sur le travail systématique retentit comme un leitmotiv que nous avons pu entendre très fréquemment dans le contexte éducatif polonais encore en tant qu'élève.

102.PL.03_POL : c'est-à-dire j'essaie/ diviser les activités entre eux/ pour que chacun puisse tout de même faire quelque chose et lui aussi n'est-ce pas ? (oui) que si quelque part il y a un élément graphique pour qu'il prépare quelque chose de/ graphique ce qui aidera/ à améliorer ce travail, mais pour que/ ce soit possible/ou la désignation de certains fragments concrets/(oui) qu'IL FAUT/ disons RACONTER pour que ce soit un fragment qu'il serait capable (de raconter) tout seul/

De ce fait, Hanna essaie de mettre en place un travail en commun mais, elle insiste sur les tâches individuelles et l'activité spécifique donnée à l'ENA pour l'occuper et l'inciter à parler « tout seul ». Ainsi, elle tente un certain nombre de gestes professionnels comme le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage qui aboutit à un étayage des savoirs d'un ENA puisqu'elle le fait faire des tâches concrètes et le fait participer oralement dans les activités proposées.

Cependant, d'après ses propos, l'atmosphère en cours s'avère probablement tendue et rigoureuse. L'enseignante se plaint aussi du nombre insuffisant des cours de PL2 et du manque de temps pour s'occuper des ENA (propos 66, 92). En raison de ces circonstances, le tissage avec les savoirs et expériences déjà-là des élèves apparaît plutôt occasionnel.

Finalement, la posture de Hanna pourrait être celle de « contrôle » vis-à-vis des ENA. L'enseignante surveille les apprentissages d'une manière plutôt serrée. Peu de gestes de tissage et une atmosphère sévère laissent penser que l'élève a peu d'initiative pour s'exprimer, il reste dans une posture passive où il effectue des activités recommandées. Les apprentissages spontanés et réflexifs sont donc incertains. Encore, reste-t-il à vérifier les gestes présentés en situation d'observation qui n'a pas pu avoir lieu dans la classe de cette enseignante.

8.3.3. Aleksandra (PL.04_POL) : enseignante curieuse³⁴⁹

8.3.3.1. Biographie, formations, expériences langagières

Aleksandra est enseignante de polonais depuis 8 ans et travaille dans l'établissement observé depuis 7 ans. Elle a obtenu une Licence de lettres classiques, un Master de lettres modernes polonaises et un diplôme universitaire en glottodidactique (Q4). Grâce à ce cursus, elle a découvert les problématiques d'enseignement d'une L2 et le bi-plurilinguisme. Par ailleurs, elle a suivi des formations continues auprès d'un centre régional de formation des enseignants sur les réfugiés (propos 41). Elle a aussi organisé des réunions avec l'équipe

³⁴⁹ La transcription de l'entretien avec Aleksandra se trouve en annexe 32.

pédagogique de son établissement pour partager les contenus des formations suivies (propos 39).

Concernant sa biographie langagière, Aleksandra a commencé à acquérir l'allemand et à apprendre l'anglais dès sa petite enfance et a poursuivi l'apprentissage de ces langues durant toute sa scolarisation. Pendant les études supérieures, elle a également appris le latin, le grec ancien, puis a pu apprendre et pratiquer l'italien et l'espagnol. Adulte, elle a suivi des cours de français et a continué à parler l'italien dans le cadre informel (Q14). Aujourd'hui, elle déclare parler l'anglais quotidiennement, ainsi que l'allemand et l'italien occasionnellement (Q13).

En outre, cette jeune enseignante fait partie de la génération Erasmus ; elle est partie pendant six mois en Allemagne (propos 49). Puis elle s'est engagée dans un « tandem » pour enseigner le polonais à deux étudiantes japonaises séjournant à Varsovie (propos 21). Enfin, Aleksandra a été coordinatrice d'un projet européen Comenius³⁵⁰ dans lequel ont participé de nombreux pays européens et plus de 80 élèves et enseignants (propos 53). Ainsi, son intérêt pour les langues étrangères et les échanges à l'étranger témoignent de l'ouverture au plurilinguisme et de sa curiosité vis-à-vis de l'Autre. Nous examinons par la suite dans quelle mesure ses expériences sont visibles dans ses pratiques en classe.

8.3.3.2. Pratiques liées au PL2 : échanger avec les ENA pour connaître leurs difficultés

Concernant l'enseignement du PL2, l'enseignante parle de ses interactions avec les ENA permettant de mieux comprendre leurs difficultés et leurs besoins.

Tout d'abord, Aleksandra témoigne d'une situation où elle remarque la difficulté des élèves ukrainiens concernant l'alphabet latin. Il s'agit de l'écriture manuscrite de la lettre « z » qu'une ENA ne réussit pas à déchiffrer sur le tableau. L'enseignante remarque que cette lettre a été calligraphiée avec une barre au milieu : « z », ce qui constitue un usage fréquent, mais informel chez les Polonais :

164.PL.04_POL: elle m'a dit qu'il y a une lettre que j'écris différemment (oui) oui et/ et qu'au début elle ne savait pas ce que c'est comme lettre et/ elle a écrit je ne sais plus si c'était « sz » ou si c'était « cz »/ s'il s'agissait de « z » concrètement/ j'ai remarqué que ça arrive souvent à ces enfants de confondre/ les élèves étrangers confondent « rz » avec « z » (mhm) « z » comme zet, car ils leur semblent que c'est la même lettre c'est aussi/ parce que nous écrivons cette barre comme ça tout simplement parce qu'on aime (mhm) j'avais

³⁵⁰ Comenius était un projet européen lancé en 2002 visant les échanges des élèves, des enseignants et tout autre acteur éducatif de la maternelle au secondaire.

ça aussi/ ce feedback-là/ alors nous devons comprendre ce que c'était/ « z » et « rz » c'est différent quand même/

Finalement, l'enseignante a compris que son écriture n'était pas celle qui correspondait à la norme de l'écriture enseignée, c'est pourquoi l'élève l'a confondue avec la double consonne « rz ». Cet exemple montre qu'elle s'appuie aussi sur le feedback des ENA pour comprendre comment enseigner à ce public et quels sont les éléments auxquels il faut faire attention.

Aleksandra mentionne également des difficultés de conjugaison des élèves ukrainiens, c'est-à-dire la confusion des suffixes féminins et masculins dans les verbes au passé accompli, erreur typique chez les apprenants ukrainiens :

168.PL.04_POL : [...] mais par exemple les verbes/ « przyszedłem » (je suis arrivé) oui ou/ ça c'est difficile effectivement, mais/ « namalowałem » (j'ai peint) mais c'est une fille qui le dit/ oui/ que que jusqu'à la fin elle ne sait pas que c'est/ que c'est elle/ qu'en tant que fille ça devrait être « -ałam » (namalowałam) /oui/ elle ne le comprend pas

Enfin, Aleksandra considère que les plus grands obstacles pour les ENA sont la production écrite et la compréhension orale (propos 190 et 192). En revanche, elle trouve que les élèves ukrainiens arrivent à bien maîtriser la lecture et l'expression orale :

194. PL.04_POL : la compréhension du texte/ oui/ parler en général ils parlent/ ils communiquent/ ils ne sont pas bloqués (OK) au moins ces enfants avec qui je// la compréhension du texte/ ils sont capables de comprendre/ par contre il faut parler lentement

Par conséquent, l'enseignante témoigne de son sens d'observation des ENA. Elle apprend à adapter ses pratiques et gestes en les écoutant et en enrichissant ses expériences auprès d'eux.

8.3.3.3. Pratiques liées aux L1 : écrire en L1, traduire et autoriser à utiliser les dictionnaires en ligne

Afin de s'appuyer sur les compétences plurilingues des élèves, Aleksandra autorise les traductions et l'utilisation des dictionnaires en ligne.

Premièrement, elle trouve que l'intercompréhension entre les deux langues slaves sert aux élèves ukrainiens à mieux comprendre la leçon et le contexte :

98.PL.04_POL : oui les ressemblances donnent beaucoup car l'enfant est capable de comprendre/ au moins une partie oui/ déduire/ par analogie de la leçon (effectivement) cependant si/ s'il ne comprend même pas le contexte/ c'est beaucoup plus difficile pour lui

Par ailleurs, elle déclare avoir proposé une activité consistant tout d'abord à parler dans leurs L1, puis à rédiger un texte en L1 des élèves, et enfin, à le traduire en polonais :

162.PL.04_POL : oui/ récemment elle devait parler dans sa langue et après effectivement/ nous avons essayé de recopier cela/de traduire en polonais/ ainsi/ et c'était des activités lexicales oui/

L'exercice de traduction permet dès lors de faire des transferts interlangues entre l'ukrainien et le polonais (Lüdi & Py, 1986 ; Robert, 2004 ; Cummins, 2014, cf. chapitre 5). L'enseignante se réfère aux L1 des ENA dans l'objectif de les faire progresser en L2.

En outre, Aleksandra autorise l'utilisation des smartphones pour consulter les dictionnaires en ligne et ceci malgré l'interdiction institutionnelle. Le but étant de faire des activités autour du lexique :

122.PL.04_POL : [...] il y a un règlement qu'ils ne peuvent pas utiliser leurs téléphones néanmoins/ la réalité nous montre autre chose/ et même moi je fais parfois ce type d'exercices (bah oui) avec le dictionnaire surtout que/ nous n'avons pas autant de dictionnaire/ (bien sûr) « alors écoutez/ on prend nos téléphones et on vérifie dans le dictionnaire de la langue polonaise/ oui/ »

Elle considère d'ailleurs que l'utilisation des outils technologiques est désormais une réalité quotidienne pour tout le monde :

124.PL.04_POL : oui/ par ailleurs c'est aussi/ nous avançons n'est-ce pas/ les dictionnaires/ bientôt ils n'utiliseront plus ces dictionnaires soyons réalistes/ et les téléphones oui/ donc ce serait bien de faire connaître aux élèves/ le site d'un dictionnaire en ligne

D'après elle, il ne faut pas nier le progrès technologique de nos jours, d'où la nécessité d'enseigner aux élèves comment l'utiliser. C'est pourquoi elle veut qu'ils connaissent des sites sur lesquels ils peuvent consulter les dictionnaires (cf. chapitre 7 Q.22).

De ce fait, Aleksandra utilise des gestes non seulement pour faire des liens avec les savoirs linguistiques des ENA, mais aussi pour s'appuyer sur leurs pratiques réelles propres à leur génération. Grâce à cela, elle peut étayer les savoirs enseignés en mettant les élèves dans une posture active d'apprentissage.

8.3.3.4. Pratiques liées aux cultures et pratiques interculturelles : présenter son pays d'origine et organiser des journées des cultures étrangères

Aleksandra donne deux exemples de pratiques interculturelles en lien avec les cultures des ENA. Il s'agit dans un premier cas de la présentation par une élève ukrainienne de son pays

et dans le second, d'une mise en œuvre des journées des cultures étrangères, organisées au sein de l'établissement (Q26A)³⁵¹.

Premièrement, Aleksandra parle d'une élève d'origine ukrainienne qui a présenté son pays devant toute la classe :

138.PL.04_POL : [...] la fille a préparé une présentation sur l'Ukraine/ et au sujet de l'Ukraine (mhm) et elle racontait/ d'où elle venait/ c'était aussi une situation où elle est pratiquement née ici/ née là-bas/ mais elle est venue en Pologne dans sa petite enfance et ici elle parlait très bien/ très vite, mais très bien/ mais il y avait besoin de faire un cours comme celui-ci dans cette classe

Elle avoue qu'il était nécessaire de faire un cours sur le pays de l'élève car malgré la volonté de s'intégrer et le bon niveau de polonais, les élèves polonais de la classe ne l'acceptaient pas :

140.PL.04_POL : [...] tout simplement les garçons ont commencé à la taquiner/ dans le sens de l'importuner/ et/ je dirais que c'est une relation des adolescents de même âge/ qui peut arriver (mhm) parce que tu es d'Ukraine/ malgré le fait qu'elle a passé pratiquement toute sa vie ici

Selon Aleksandra, cette difficulté d'ordre interculturel a pu être surmontée à la suite de cette présentation, ce qui a également permis d'améliorer l'atmosphère dans la classe. L'enseignante constate en effet que les comportements des élèves dépendent des classes dont ceux-ci font partie (propos 144).

Le deuxième exemple est le projet « Kid Speak » que l'enseignante organise au sein de l'école. Celui-ci consiste à inviter des personnes de différents pays pour parler de leurs cultures :

150.PL.04_POL: [...] l'école est très tolérante quant aux étrangers/ nous organisons des journées avec des étrangers/ afin de montrer à quoi ressemble la diversité (mhm)/ nous avons un projet Kid Speak qui consiste à inviter des étrangers pour une semaine/ l'année dernière nous avons eu trois semaines avec des étrangers (wow) et c'était/ c'était en effet une Ukrainienne et un Chinois/ les années précédentes nous avons eu aussi/ deux hommes de Philippines et de// Géorgie (effectivement) avant nous avons eu une fille de Croatie et de Philippines/ c'était dans le cadre de ce projet Kid Speak

L'objectif du projet est de présenter la diversité des personnes, de construire l'ouverture et la tolérance à travers ces différentes rencontres. Dès lors, tous les élèves de l'école ont l'occasion d'apprendre et d'échanger sur les autres cultures :

³⁵¹ PL.04_POL: Prezentacje o Ukrainie : pochodzenie, migracje. Dni cudzoziemskie: program szkolny „Kid speak” : zapraszanie obcokrajowców do klas.

154.PL.04_POL: *toute l'école est concernée [par ce projet] (ah d'accord) oui et ils ont une ou deux heures par semaine avec les étrangers (super) oui// puis j'organise aussi j'invite des étrangers/ de différentes cultures pour ainsi dire (mhm) parce que nous avons eu deux fois la journée colombienne/ l'année dernière nous avons eu une journée hindoue/ cette année une journée turque/ journée grecque/ et c'était de jeunes gens des gens qui venaient/ qui parlaient de leurs pays/ c'était accompagné aussi par// des événements supplémentaires par exemple les enfants se déguisaient en dieux grecs/ ou en Espagnoles/ ou des Colombiennes ici oui/ ou des femmes hindoues aussi n'est-ce pas/ les filles venaient habiller en sari/ donc oui nous avons ici l'école en effet tolérante à la différence/*

Par ailleurs, l'enseignante invite les élèves à participer activement au projet en se déguisant et en préparant des questions pour les invités :

156.PL.04_POL : *nous avons eu une journée chinoise aussi avec une Polonaise qui/ parle le chinois/ et qui a passé un certain temps à Taiwan/ ils peuvent bien sûr poser des questions/ ils pratiquent aussi la langue anglaise/ ce sont des ateliers linguistico-culturels/ alors voilà*

Alors, elle souligne le fait que ces journées sont à la fois linguistiques et culturelles³⁵². Cela nous permet de constater que les pratiques d'Aleksandra se basent sur le principe de l'approche d'éveil aux langues-cultures (Candelier et al., 2004 cf. chapitre 5.3.1). De plus, à travers les échanges avec les personnes venues d'ailleurs, l'enseignante tente de transmettre des savoir-être aux élèves, tels que la curiosité, l'acceptation, l'ouverture, la valorisation (Candelier et al., 2012). Cela peut de surcroît ouvrir la voie à la construction de la compétence interculturelle.

8.3.3.5. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture des enseignants

Aleksandra met en place des pratiques qui s'inscrivent dans l'approche à la fois disciplinaire et transdisciplinaire, mais aussi plurilingue et pluriculturelle. Avant tout, elle fait part des échanges individuels avec les ENA pour mieux comprendre leurs difficultés et leurs

³⁵² A la suite de notre entretien, l'enseignante nous a demandé si nous voudrions préparer une journée de culture et langue française, ce que nous avons pu faire pour les sept classes de niveau CM2. Certes, en une heure de cours avec chaque classe, nous n'avons pas pu entrer dans un travail profond sur les savoir-être interculturels. Mais, nous avons voulu montrer aux élèves polonais que la langue française est parlée et apprise dans plusieurs régions et pays dans le monde, non seulement ceux qu'ils connaissent (la France, la Suisse, la Belgique ou le Canada). Nous leur avons parlé aussi du plurilinguisme de certaines régions françaises comme l'Outre-mer. Les élèves nous posaient des questions sur les stéréotypes français, les coutumes, ainsi que sur la sécurité en France puisque dans les médias publics polonais, on parle souvent des attentats et autres faits négatifs. Ainsi, il s'agissait des échanges que nous avons sciemment dirigés vers les discussions sur le plurilinguisme et la multiculturalité de la France afin de déconstruire les clichés dont les élèves entendent parfois parler et, afin de leur montrer une manière ouverte de concevoir le monde.

besoins quant à l'apprentissage du PL2. Elle témoigne des pratiques et gestes qui s'appuient, entre autres, sur la pédagogie différenciée :

158.PL.04_POL : oui/ premièrement j'écris la plupart du temps j'écris tout au tableau/ deuxièmement/ si l'élève ne sait pas/ ce que j'ai écrit ou si elle n'a pas eu le temps/ je contrôle tout le temps/ je vérifie si elle a tout compris/ si elle sait comment le recopier et elle/oui elle reçoit un retour/ si si elle comprend tout/ alors premièrement le retour/ deuxièmement/ si elle ne comprend pas elle regarde dans le cahier d'exercice d'une camarade/ elle est assise aussi au premier banc/ troisièmement/ j'ai maintenant une fille plus grande/ donc je ne fais plus de flash-cartes j'utilise plus (mhm) si j'avais un enfant plus petit/ alors les dessins/ oui/ des consignes/ par exemple oui les consignes concrètes je les traduirai vers sa langue éventuellement/ j'aurai des dessins pour ce qu'elle doit faire/ ou je lui montrerais/surtout/ ce qu'elle doit faire et écrire

L'enseignante déclare écrire tout sur le tableau et contrôler si l'ENA a tout compris. Elle souligne l'importance d'avoir le retour de la part de l'élève. Puis, elle l'autorise à communiquer avec une camarade de banc pour mieux comprendre la leçon. En résumé, elle interagit avec les élèves, mais les laisse aussi interagir entre eux. De plus, elle peut se servir des pictogrammes, des images ou des traductions pour expliquer ce qu'il faut faire et comment l'écrire. Cela montre qu'Aleksandra met en œuvre des gestes de pilotage des apprentissages en classe en fonction des difficultés des ENA, ainsi que ceux de l'étayage permettant de mieux comprendre et de mieux réaliser les activités proposées en L2. De ce fait, l'enseignante témoigne de sa volonté et de son intérêt vis-à-vis des ENA, tout en les motivant à rester actifs et engagés dans le processus d'apprentissage.

En outre, nous avons analysé les pratiques dans lesquelles elle s'appuie sur l'intercompréhension entre les deux langues slaves afin d'expliquer les savoirs enseignés. Par exemple, elle autorise les ENA d'écrire dans leurs L1 et de traduire les propos à l'aide des dictionnaires en ligne. En conséquence, ces méthodes d'enseignement se basent sur les interactions avec les ENA, ainsi que sur la co-construction des savoirs. Cette co-construction se fait aussi par le biais des projets interculturels qu'elle met en place. Lesdits projets sont d'ailleurs acceptés par toute l'équipe pédagogique (entretien avec la principale de l'établissement)³⁵³. De plus, les contenus traités grâce aux échanges avec des étrangers sont en quelque sorte transdisciplinaires ; par exemple, lors de la présentation d'un pays, il est possible de le situer sur la carte du monde ou de faire découvrir aux élèves son histoire.

³⁵³ Toutefois, lors de nos observations du terrain et les discussions avec l'équipe pédagogique, nous avons constaté que certains enseignants de l'école ne sont pas impliqués à la préparation desdites journées. D'autres essaient de se décharger de ce travail et laisse Aleksandra porter seule son projet.

Enfin, Aleksandra tisse des liens avec les savoirs et expériences préalables des ENA en leurs LC1. En effet, à travers les présentations de leurs cultures, l'enseignante agit pour la valorisation de leur patrimoine culturel et linguistique. Ainsi, les gestes d'atmosphère adviennent pour renforcer les apprentissages et pour valoriser le plurilinguisme des élèves.

En conséquence, Aleksandra a une posture d'accompagnement des ENA. On le constate en raison de son pilotage souple ce qui signifie que l'enseignante est ouverte pour comprendre les difficultés des apprenants. De surcroît, les savoirs et savoir-faire peuvent émerger des interactions puisque les élèves restent réflexifs et engagés dans la construction des apprentissages.

8.3.4. Renata (PL.05_HIS.EC.ET) : enseignante égalitaire³⁵⁴

8.3.4.1. Biographie, formations, expériences langagières

Renata enseigne l'histoire, l'éducation civique et l'ethnique depuis 23 ans dont 20 dans le présent collège. Elle n'a suivi de formations ni au sujet des ENA ni sur le bilinguisme (Q9 et 10).

Concernant ses connaissances des langues étrangères, Renata déclare avoir appris le russe et l'anglais dès l'école primaire, l'allemand et le russe au lycée, ainsi que l'espagnol à l'université. Enfin, elle a repris l'apprentissage de l'anglais en tant qu'adulte (Q14). Hormis des voyages touristiques, elle n'a pas eu l'occasion de vivre à l'étranger (Q11).

Cependant, Renata fait état d'expériences professionnelles qui lui ont permis de travailler comme gestionnaire à la banque puis comme journaliste et rédactrice des programmes à la radio. Elle déclare que ces deux emplois lui ont apporté des connaissances et compétences utiles pour le métier d'enseignant, par exemple sa volonté et son besoin de prendre du recul par rapport à son travail :

6.PL.05_HIS.EC.ET: [...] ça élargit un peu la perspective parce que quand même être EXCLUSIVEMENT enseignante/ c'est aussi la spécificité de ce métier/ parce qu'on travaille avec les jeunes/ ce contact avec les adultes ou avec les enfants est en quelque sorte restreint/ donc j'ai traité l'autre travail/ non seulement comme une sorte de tremplin/ aussi comme une sorte de source financière, mais/ pour apprendre aussi quelque chose d'autre/ savoir quelque chose/ je ne sais pas en travaillant à la banque/ en dirigeant un groupe de personnes/ en ce moment je fais des cours concernant je ne sais pas les finances ou quelque chose de similaire (oui) je peux tout simplement tirer des conclusions de mes propres expériences/ à quoi ça ressemble/ donc c'est plus FACILE

³⁵⁴ La transcription de l'entretien avec Renata se trouve en annexe 33.

pour moi/ le travail à la radio c'était pendant mes études après je continuais/ alors je sais au moins qu'il faut faire attention à la diction (oui bien sûr) comment il faut parler donc à ce titre/ comment se servir de sa voix/

En outre, Renata est également conceptrice de formations sur différents sujets et formatrice des enseignants auprès du Centre d'Education Civique (CEO)³⁵⁵. Cet emploi lui permet d'échanger des expériences avec des enseignants de tout le pays :

8.PL.05_HIS.EC.ET : oui et de cette manière je le lis/ en ce moment c'est plutôt par Internet/ j'écris des scénarios des émissions/ je fais aussi des formations sur Internet donc c'est comme// c'est également une sorte d'échange des expériences avec d'autres enseignants parce que// une seule école/ ça limite les horizons/ c'est quelque chose comme/ c'est/ JE SENS UNE SORTE DE LIMITE n'est-ce pas (mhm) j'aime quand il y a des changements/ je ne m'ennuie pas avec moi-même/

En effet, c'est justement grâce à la formation intitulée « Parlons des réfugiés » que nous avons pu rencontrer cette enseignante et c'est à ce moment-là qu'elle nous a proposé de mener notre travail de recherche dans l'établissement où elle enseigne.³⁵⁶

8.3.4.2. Pratiques disciplinaires : laisser les ENA acquérir la L2, s'assurer de la compréhension des contenus disciplinaires

Renata parle du temps d'adaptation qu'elle laisse aux ENA pour acquérir la L2 et des échanges lui permettant de s'assurer de leur compréhension des savoirs enseignés.

En premier lieu, elle trouve qu'à l'arrivée de l'ENA en classe, il faut le laisser écouter, ne pas le corriger, ni l'interroger. Elle considère que ces élèves doivent d'abord acquérir un certain niveau de compétences linguistiques en polonais. Puis, dans un second temps, pendant que la classe travaille ensemble, elle aide les ENA individuellement afin d'étayer les savoirs disciplinaires :

³⁵⁵ Centrum Edukacji Obywatelskiej : <https://ceo.org.pl/english>

³⁵⁶ Cette formation avait lieu en septembre 2017. L'inscription et la sélection des participants se faisaient sur la plateforme du Centre CEO. La première rencontre en présentiel avait lieu à Varsovie. Les suivantes étaient organisées à distance avec l'envoi du matériel écrit et des activités réflexives à effectuer. Selon nous, les contenus théoriques et pratiques de cette formation étaient d'une bonne qualité, préparés par plusieurs spécialistes dans le domaine. La première partie était consacrée aux migrations dans le contexte global, la deuxième aux migrations dans le contexte polonais, la troisième aux enjeux concernant les migrations, et la quatrième aux pratiques concernant la migration. Plusieurs aspects sociologiques, psychologiques et pédagogiques y ont été abordés. Enfin, grâce au forum et les réunions par Skype, les enseignants pouvaient échanger sur leurs doutes, besoins et pratiques auprès des ENA. Concernant notre travail de recherche, cette formation nous a permis de nouer le contact avec le terrain, de connaître des possibilités de formations sur ce sujet en Pologne, ainsi que de mieux comprendre le contexte d'accueil et d'intégration des ENA à travers les témoignages des enseignants dans différentes villes polonaises.

34.PL.05_HIS.EC.ET: [...] et là, dans le cas de ces textes/ c'est comme ça/ qu'au moment où il y a un élève qui euh/ en effet a des difficultés en langue/ c'est donc/ il y a une période où je ne l'interroge pas/ je ne le corrige pas/ je lui donne le temps parce qu'il a des cours supplémentaires de la langue polonaise (oui) donc c'est comme s'il/ ou elle était/ acquérait lentement les compétences linguistiques donc/ pour ne pas/ pour ne pas les déprimer devant la classe/ je ne le fais pas/ je ne corrige pas ses devoirs/ pour le moment c'est sur le principe de l'écoute/ je traite ça comme ça/ et après/ parfois/ comme nous avons déjà des révisions/ avant les contrôles/ je m'assois souvent à côté de cet élève/ ou de l'élève qui a des difficultés/ originaire d'Ukraine en effet [...] le reste du groupe travaille ensemble/ et moi en effet à ce moment-là avec cette personne// c'est sur ce principe qu'on peut encore faire/

Deuxièmement, Renata exprime sa volonté de vouloir impliquer les élèves polonais pour qu'ils essaient de réexpliquer aux ENA le sujet abordé en cours. Cependant, elle trouve que la position des tables dans la classe n'aide pas toujours à créer ce type de situations, car certaines interactions entre les élèves ne sont tout simplement pas possibles physiquement. Elle considère que dans une situation où l'on voit le visage d'un élève, on peut lire sa mimique et chacun peut s'impliquer davantage afin d'aider l'ENA à comprendre ce qui se dit (propos 34).

Par ailleurs, l'enseignante tente de se positionner dans la situation des ENA et réfléchit s'il ne serait pas préférable d'apprendre les bases d'une langue à l'arrivée dans un pays afin d'être moins stressé en cours (propos 40) :

40.PL.05_HIS.EC.ET: parce que je pense que si j'étais à la place de cet élève, je préférerais apprendre la langue parce que je stresserais moins tout simplement (mhm) qu'au moment où j'entre dans la classe et je ne comprends pas la langue et si c'est le cours de physique en plus/ ou je ne sais pas même si c'est l'histoire/ ou quelque chose d'autre/ peut-être j'aurais stressée encore plus même si je sais qu'il y a cette période de protection, mais par exemple le stress aurait été causé par le fait que je comprendrais pas/ pas seulement que je ne comprendrais pas la langue/ mais je ne comprendrais pas de quoi il s'agit/ donc c'est comme si deux choses s'accumulaient [...]

Plus loin, Renata avoue qu'elle n'était pas au courant de la circulaire qui permet aux ENA d'avoir trois heures hebdomadaires de cours individuels en toute discipline scolaire. En outre, elle considère que les ENA pourraient avoir plus d'heures de cours de PL2, ce qui donnerait l'occasion d'aller avec eux au cinéma, au théâtre, etc. (propos 40). Elle trouve qu'ils pourraient suivre quelques cours comme auditeurs libres, ce qui les aiderait à entrer « en douceur/ tranquillement » dans le processus de scolarisation dans une autre langue (propos 42).

En conséquence, on constate que l'enseignante n'a pas de connaissances des recommandations ni des principes de la didactique du LE ou de la langue de scolarisation auprès des ENA (cf. chapitre 3.3.3 et 4.4). En revanche, elle témoigne non seulement de ses pratiques

auprès des ENA, mais aussi de sa volonté de mieux les inclure dans ces cours. Ses propos révèlent qu'elle est dans une posture réflexive dans le but de trouver des solutions qui pourraient aider les ENA.

8.3.4.3. Pratiques liées aux L1 : s'appuyer sur l'intercompréhension et traduire les propos des ENA en classe

Renata cite deux principales pratiques liées aux L1 : l'intercompréhension qui aide à comprendre les ENA ukrainiens et les traductions entre les élèves.

Premièrement, elle raconte des situations dans lesquelles elle et les élèves tentent de comprendre une élève ukrainienne. Cet exemple souligne que Renata est ouverte et bienveillante aux pratiques plurilingues des élèves en classe :

28.PL.05_HIS.EC.ET : [...] mais je me souviens d'une situation en cours d'éthique quand/ parce que j'ai encore un petit groupe ici donc on est tous assis/ en se regardant (oui) autour d'une table ronde pour ainsi dire/ c'est vraiment phénoménal/ [...] il s'agissait du fait qu'effectivement la fille n'avait pas de problème de communication et on était huit/ dix personnes en éthique et tout le monde la regardait et c'était une/ une posture très concentrée (oui) et tout le monde regarde ses lèvres et chacun tentait de l'aider/ quand elle cherchait un mot juste/ quelqu'un lui soufflait ce mot/ donc elle faisait un signe de la tête que non il ne s'agissait pas de ça [rire] et il y avait une fille une copine proche/ et elle en quelque sorte intuitivement elle savait lire ces signes [rire] et elle y arrivait toujours donc/ quand l'autre voulait dire quelque chose elle se tournait toujours vers cette camarade qui ne connaissait pourtant pas du tout l'ukrainien/ et elle nous traduisait tout simplement et l'autre était contente que effectivement/ il s'agissait de ça donc je ne sais pas si c'était question de connaissance de cette personne qui faisait/ qu'elle entrait dans le rôle d'interprète (mhm) ou elle dessinait quelque chose et par cette communication par images/ elles se transmettaient des choses c'était chouette// et elle/ ce blocage linguistique/ ne la gênait pas pour s'exprimer [...]

Elle cite un autre exemple où une élève trilingue (langue balte, russe et polonais) interprétait les propos à une ENA ukrainienne qui ne parlait pas encore le polonais :

46.PL.05_HIS.EC.ET : c'est-à-dire moi/ je vais me référer encore au cours où j'ai de petits groupes oui et l'année dernière il y avait deux filles/ une fille qui parle mieux maintenant/, mais qui parlait peu/et il y avait sa camarade qui n'est pas d'Ukraine mais de Lettonie je crois ou d'Estonie/ qui parlait sa langue maternelle et la langue russe donc/ elles communiquaient en russe elles se traduisaient et cette deuxième fille elle le traduisait ensuite en polonais car elle connaissait le polonais/

Par ailleurs, l'enseignante a également remarqué que certains mots entre l'ukrainien et le polonais ne sont pas aussi transparents que cela pourrait paraître. Elle prend conscience de la

présence des faux-amis, entre des langues apparentées (cf. chapitre 5.3.4), et découvre les différents phénomènes linguistiques par le biais de ses différentes expériences :

46.PL.05_HIS.EC.ET : donc ces mots ne sont pas du tout si proches/ quand elle demandait certains mots/ parce qu'elle voulait exprimer quelque chose ou moi je parlais de quelque chose et elle/ elle était chouette parce qu'en petit groupe elle « je ne comprends pas/ de quoi s'agit-il ? »/ ou tout simplement/ moi j'avais l'impression que c'est un MOT TELLEMENT EVIDENT(mhm) et il s'avère QUE NON (pas du tout) pas du tout/ parce que ça changeait complètement le contexte (mhm), mais ça se voit beaucoup dans ces relations-là/ sur ce petit champ/ dans ce petit groupe/, car dans un grand groupe/ l'élève est assis et peut-être il le comprendra mal / je n'oublierai pas quand j'étais en Slovaquie et quelqu'un a dit « herbata » {fr. un thé}/ j'étais sûre qu'il s'agissait d'un thé/ non/ il s'agissait d'une BOSSE {pl. « GARB}, car j'avais un sac à dos et sur le sac à dos j'avais mis un imperméable et « harpata » voulait dire « garbata » {fr. bossu} et le thé en slovaque c'est « tchai » tout simplement (mhm) donc c'est un calque le transfert direct ce n'est pas du tout (oui)/ pas du tout si évident

Renata craint que des ENA comprennent mal certains contenus de cours et elle explique que dans une classe entière il y a moins d'occasions pour échanger avec eux en individuel. D'ailleurs, cette situation lui rappelle sa propre expérience à l'étranger où elle a confondu deux mots phonétiquement proches. Il s'agissait en effet d'un malentendu causé par le crible phonologique (Trubetskoy, 1970), c'est-à-dire une mauvaise reconnaissance d'un phonème dans un mot *a priori* apparenté.

Enfin, Renata affiche son attitude ouverte vis-à-vis de la présence des L1 des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Elle déclare entre autres que sa connaissance basique de la langue russe l'aide à traduire les propos des élèves et à les comprendre (propos 48). De plus, elle remarque que les ENA parlent leurs langues entre eux dans l'espace scolaire (Q21C, propos 16). Elle les voit également lire des sites sur Internet en ukrainien (propos 50). En conclusion, elle accepte ses situations, ne fait aucun jugement ou critique à cet égard, ce qui signifie qu'elle considère les pratiques bi-plurilingues comme tout à fait naturelles.

8.3.4.4. Pratiques liées aux cultures : prendre en compte des savoirs des élèves en cours d'histoire

Concernant les références aux cultures des élèves pour mieux les connaître, Renata a déclaré le faire « durant les conversations informelles comme le point de référence » (Q25A). Cependant, elle mentionne un exemple de pratique en lien avec les cultures des ENA et avec sa

discipline (Q26A)³⁵⁷. Celui-ci concerne les relations compliquées entre les Polonais et les Ukrainiens au XVII^{ème} siècle qui ont provoqué une insurrection organisée par Chmielnicki, chef militaire et héros des Cosaques d'Ukraine. Cette révolte contre le Grand Royaume de Pologne et Lituanie (1648-1654) a été marquée par des massacres du peuple polonais et des Juifs :

52.PL.05_HIS.EC.ET: [...] le dix-septième siècle par ce que ce sont des élections libres justement/ l'Insurrection de Chmielnicki donc/ c'est comme/ c'est ce domaine thématique/ c'était en effet/ c'était une situation où moi j'ai dit comment c'est dans nos manuels/ et après j'ai dit que c'est certain que les Polonais polonisaient fortement ces territoires/ et à ce moment-là j'ai demandé justement que la fille d'Ukraine/ elle parlait déjà bien la langue polonaise/ qu'elle nous montre comment c'est présenté de leur point de vue (oui) c'est-à-dire effectivement ils présentent les Polonais/ comme ceux qui introduisaient certaines choses avec force/ avec violence/ là-bas/ (mhm) ce qui n'est pas/ dans nos manuels il n'y a pas/ on n'en parle pas

L'exemple cité révèle que Renata se réfère aux savoirs scolaires et sociaux préalables des élèves, autrement dit, elle tisse des liens entre les savoirs enseignés et les connaissances des élèves (Rispaïl et al., 2017). En outre, cela fait preuve d'un certain courage de l'enseignante à traiter en cours des sujets sensibles de l'histoire polono-ukrainienne surtout dans le climat politique actuel où certains faits historiques passent sous silence dans les nouveaux programmes de l'éducation nationale polonaise. D'ailleurs, elle déclare qu'à la suite de ce cours, l'élève ukrainienne l'a remerciée pour cette question (propos 54).

8.3.4.5. Pratiques interculturelles observées : discuter des stéréotypes et des migrations

Nous avons pu observer et participer à deux séances d'éducation civique où l'enseignante a proposé des activités en lien avec la compétence interculturelle. La première permettait de travailler sur les stéréotypes concernant différentes nationalités et la deuxième était un jeu sur l'intégration des personnes en situation d'extrême urgence humanitaire.

Le sujet de la première séance à laquelle nous avons participé portait sur la tolérance et la xénophobie. L'enseignante souhaitait discuter avec les élèves de l'identité et des valeurs européennes, en continuité avec la séance intitulée « Que veut dire être Européen ? ». Étant donné que certains élèves de la classe exprimaient des propos antieuropéens, Renata nous a proposé de faire ce cours ensemble et de discuter des stéréotypes de certaines nations. Ainsi, après avoir écrit au tableau plusieurs nationalités, les élèves devaient donner des

³⁵⁷ Q26A : PL.05_HIS.EC.ET : l'exemple des relations polono-ukrainiennes au XVII^e siècle (pl. : przykład relacji polsko-ukraińskich w XVII wieku).

caractéristiques de différentes nations en argumentant leurs propositions (cf. annexe n°43). En parlant des Français comme d'un peuple tolérant, un des élèves a eu un propos implicitement raciste à l'égard de la mixité culturelle de la France. Nous lui avons demandé de l'expliquer ce qu'il a fait en parlant des personnes « sales » venant des continents du Sud. Cela a provoqué des sourires de certains camarades, mais aussi le silence des autres. A ce moment-là, l'enseignante lui a rappelé que l'espace classe est ouvert aux opinions et discussions, mais qu'il faut faire attention à ne blesser personne, car les propos racistes dans la société sont punis par la loi.

Pendant le deuxième cours observé, Renata a proposé aux élèves de faire un atelier de jeu de « refuge Fairhaven ». Tout d'abord, elle a introduit le sujet de l'activité. Il s'agissait d'imaginer la suite d'une guerre atomique qui a causé une forte radioactivité du monde entier. Les gens étaient obligés de vivre dans des refuges souterrains construits auparavant. Les refuges étaient équipés de piscines, cinémas, théâtres, salle de sports, etc. Dix mille personnes ont acheté leurs places dans le refuge pour une période de vingt ans. Ceux qui sont restés sur la surface de la Terre risquaient la mort, des maladies graves et d'autres effets néfastes de la radioactivité. Cependant, les scientifiques ont annoncé que les effets de la radiation devaient finalement se maintenir pendant huit ans. Cela voulait dire que les stocks de nourritures faits pour vingt ans permettaient de nourrir plus de 10 mille habitants de Fairhaven, et qu'ils pouvaient accueillir et sauver d'autres vies. Une discussion se crée, pourquoi ne pas faire entrer ceux qu'ils voyaient à la télé, des personnes qui attendaient devant chaque entrée des refuges et demandaient d'y accéder. Finalement, au gouvernement démocratique de Fairhaven trois partis se créent : ceux qui veulent faire entrer tout le monde et qu'on appelle « les cœurs saignants », ceux qui veulent faire entrer uniquement 500 personnes choisies, et ceux qui ne veulent faire entrer personne (cf. annexe n°44).

Après cette courte présentation, Renata a demandé aux élèves de s'asseoir dans une des trois rangées selon le parti choisi, puis elle leur a demandé d'argumenter leurs choix. L'enseignante n'a pas donné d'exemples d'arguments pour ne pas influencer les élèves. En revanche, elle a annoncé des règles très claires concernant la prise de parole, ce qui témoigne de ses gestes de pilotage, d'atmosphère de tolérance envers l'autre, ainsi que d'étayage permettant aux élèves de faire dire et faire comprendre les arguments respectifs de chacun. Les élèves ont discuté ensemble de la peur de faire entrer des classes sociales défavorisées, de la crainte de manquer de place et de perdre le standard de vie dans le refuge. Et, tout au long de la discussion, ils pouvaient librement changer de place. Par conséquent, dans la rangée « les

cœurs saignants » il y a eu deux élèves, dans le groupe « 500 personnes choisies » - neuf élèves (dont un ENA) et dans le groupe « zéro personne » - neuf élèves également.

Enfin, le débat en classe permettait de travailler les savoir-être tels que la sensibilité ou les attitudes de questionnement sur leurs comportements (Byram, Zarate et al., 1997, cf. chapitre 5.3.4.). L'enseignante met les élèves dans une posture réflexive. Ils pouvaient ainsi développer les compétences interculturelles comme la médiation, l'adaptation et la reconnaissance de l'Autre. Cette activité que Renata met en œuvre dans toutes ses classes témoigne d'une pratique qui se focalise sur l'éducation interculturelle de futurs citoyens et acteurs sociaux.

8.3.4.6. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture de l'enseignante

Les analyses des pratiques de Renata signalent qu'elle s'appuie sur les approches plurilingues et interculturelles. Par exemple, elle se réfère à l'intercompréhension entre les langues parentes en autorisant les pratiques translangagières en cours où les traductions où tous les élèves et elle-même sont investis dans la compréhension et l'explication des mots à l'ENA (cf. Garcia & Wei, 2014 ; Pugliese, 2005 entre autres). Par ailleurs, lorsque c'est nécessaire elle fait appel à la pédagogie différenciée puisqu'elle s'approche des ENA pour les aider à réviser. De plus, elle n'évalue pas ces élèves et cherche plutôt des moyens pour les motiver, ce qui révèle sa posture bienveillante :

14.PL.05_HIS.EC.ET : [...] j'ai un élève qui ne parle pas/ ne communique pas en polonais/ alors là/ comme si/ je regarde je contrôle ce qu'il a dans le cahier/ je ne l'évalue pas/ durant cette première étape ce qui est/ par la force des choses/ j'apprécie tout ce qu'il fait/ donc il n'y a pas de note par exemple je ne sais pas deux un cinq ou/ ou celle qui sont sommatives/, mais il y a des plus/ ou un encouragement verbal/ [...]

En outre, à travers ses méthodes d'enseignement, Renata veut rendre les ENA actifs et réflexifs. Elle les invite à s'engager dans les discussions et dans les interactions non seulement avec elle, mais aussi avec d'autres élèves de la classe, ce qui les conduit vers la co-construction des savoirs.

Les exemples analysés attestent, entre autres, de ses gestes professionnels réfléchis et développés. Tout d'abord, l'enseignante les encourage à apporter leurs connaissances culturelles sur des sujets disciplinaires, ce qui prouve qu'elle tisse des liens avec des savoirs déjà-là des élèves (Perregaux, 1994). Puis, en mettant en place des pratiques interculturelles, elle se concentre sur des savoir-être et compétences en lien avec leurs expériences sociales tout en pilotant d'éventuelles difficultés dans ces situations. En effet, ses propos et ses pratiques

observées lors des séances de cours ont également permis de percevoir des gestes d'étayage puisqu'elle fait faire et fait dire les savoirs aux élèves. En conséquence, l'atmosphère de sa classe apparaît détendue et collaborative donc propice au plurilinguisme. Cela indique que la posture de Renata est celle de l'accompagnement des élèves dans les apprentissages (cf. chapitre 6.2.4.7).

Reste, finalement, sa posture égalitaire et militante que Renata affiche en décrivant l'atmosphère de l'établissement liée à la présence des ENA. L'enseignante fait connaître les représentations sociales qui circulent sur les Ukrainiens dans la société polonaise et qu'elle entend de la part de certains collègues enseignants. Elle exprime son désarroi, car, selon elle, cette hiérarchie socio-économique déprécie tous les Ukrainiens :

62.PL.05_HIS.EC.ET: on en parle beaucoup on en parle souvent et malheureusement en simplifiant dans le contexte de toute la nation ukrainienne/ et on entend parler des propos que/ les Ukrainiens arrivent ici/ PAR VAGUE/ qu'ils/ prennent le travail des Polonais/ que/ même dans certains propos entre les enseignants que quelqu'un a une Ukrainienne qui lui lave les vitres/ ou fait le ménage de la maison en période des fêtes/ donc dans cette réalité-là, mais/ moi j'ai l'impression que cette nation est perçue comme// comme un peu dans une hiérarchie/ un peu/ un peu plus bas elle est dépréciée// et c'est un peu désolant [...]

L'enseignante déclare ici une grande partie des Polonais est contre l'accueil des étrangers alors qu'eux-mêmes travaillent à l'ouest de l'Europe. Elle répète qu'elle se sent désolée d'entendre ce type de propos, car elle trouve cette vision injuste :

64.PL.05_HIS.EC.ET : ou c'est aussi une sorte de fermeture des gens que/ que pourtant nous voulons aller vers l'Ouest et OK/ c'est normal parce que nous avons le droit je ne sais pas en Angleterre où quelque part ou en Allemagne/ mais chez nous pas nécessairement/ donc parfois je réfléchis à ça/ est-ce que ça ne va pas dans un seul sens/ et c'est un peu/ ouais c'est un peu triste n'est-ce pas/

Enfin, Renata considère que les enseignants se fondent souvent sur des opinions simplifiées quant à la langue ukrainienne. Elle sous-entend qu'en s'appuyant sur l'intercompréhension, on met toute la responsabilité sur les épaules des ENA :

44.PL.05_HIS.EC.ET: peut-être que oui/ peut-être des simplifications apparaissent/ que que si l'Ukraine est limitrophe donc c'est/ comme si/ou tout simplement le fardeau de la responsabilité est déplacé SUR EUX « c'est votre problème »/ tout simplement ADAPTEZ-VOUS (mhm) et voilà/ vous devez apprendre/ plus vite vous le ferez MIEUX CE SERA POUR VOUS/ donc je pense que ça peut vraiment aller dans ce sens-là (oui peut-être aussi) que c'est/ comme si ce n'était pas de notre côté/ nous vous donnons la possibilité d'apprendre la langue profitez-en/ [...]

A travers ces propos, Renata confirme qu'elle rejette une posture qui déresponsabilise les enseignants. Elle remarque que les ENA sont souvent traités comme les autres élèves, ce pour quoi ils restent tous seuls à surmonter leurs difficultés :

14.PL.05_HIS.EC.ET : moi j'ai l'impression qu'ils sont traités comme LES NOTRES/ bah s'ils sont là ils sont là/ ils sont tout simplement comme les nôtres/ dans le contexte que/ effectivement on devrait réfléchir/ parce que// plus on y pense et entre dans ce sujet plus on voit des problèmes/ ce sont des différences qu'ils doivent en quelque sorte retravailler en eux/ [...]

In fine, elle témoigne d'une attitude réflexive concernant son rôle d'enseignante auprès de ce public. Ces formations et son parcours professionnelle ont sûrement contribué à la construction de sa posture professionnelle et on remarque qu'elle souhaite toujours d'approfondir ses connaissances et améliorer ses pratiques, notamment vis à vis des ENA.

8.3.5. Janina (PL.10_ANG) : enseignante sûre de soi³⁵⁸

8.3.5.1. Biographie, formations, expériences langagières

Janina, enseignante d'anglais, a 26 ans d'expérience professionnelle dans le métier, dont 18 dans l'établissement observé. Elle est également la vice-principale de ce collège. Elle a fait ses études initiales en philologie russe et par la suite en philologie anglaise (Q4). Elle déclare ne pas avoir suivi de formations au sujet des ENA ou le bi-plurilinguisme (Q9 et 10 ; propos 24).

Concernant sa biographie langagière, elle a commencé à apprendre le russe et l'anglais au lycée (Q14), mais elle n'est jamais partie vivre ou séjourner à l'étranger (Q11). A plusieurs reprises, elle rappelle qu'elle était enseignante de la langue russe et regrette de ne plus pouvoir l'enseigner³⁵⁹. Elle note d'ailleurs qu'à présent, elle lit en russe, mais qu'elle ne le pratique pas.

84.PL.05_HIS.EC.ET : [...] en fait je regrette qu'ici on ne peut pas enseigner en russe à cause de ça je l'oublie aussi/ je suis tout juste auditrice passive même si j'ai fait les études de philologie russe (mhm), mais ça fait 30 ans 27 ans/ 25 ans que je n'enseigne plus je ne peux que lire en russe (je comprends) c'est juste/ la question de rappel chez moi/ (oui

³⁵⁸ La transcription de l'entretien avec Renata se trouve en annexe 34.

³⁵⁹ Après la chute du communisme en 1989, des changements des politiques éducatives et linguistiques ont introduit l'apprentissage de l'anglais comme première langue vivante dans les établissements scolaires polonais. Le russe pour des raisons historiques et sociales est passé au second plan et est devenue une seconde langue vivante, optionnelle dans les écoles secondaires. Pour cette raison plusieurs enseignants de russe ont suivi des études universitaires afin de devenir des enseignants certifiés d'anglais. C'est, entre autres, le cas de Janina.

oui) parce que moi je prends le manuel et je peux enseigner pour ainsi dire/ par contre/ on l'oublie aussi/ [...]

Néanmoins, la connaissance du russe l'aide à communiquer avec les parents et les élèves ukrainiens lorsqu'ils arrivent au collège (propos, 58, 64). Son propos révèle qu'elle s'appuie sur son propre plurilinguisme pour interagir avec les élèves notamment en classe, lors des échanges plus informels. Elle déclare aussi qu'elle apprécie le parler bilingue (Lüdi & Py, 1986) qu'elle entretient avec les ENA :

26.PL.10_ANG : [...] il réagit aux blagues quand je fais des propos en russe [...] donc nous nous amusons bien avec les deux langues (mhm) et même par/ même le polonais/ petit à petit il comprend même les nuances concernant la Pologne [...]

Nous analyserons par la suite ses pratiques permettant de prendre en compte les compétences linguistiques des élèves.

8.3.5.2. Pratiques disciplinaires : expliquer la grammaire par méthode déductive et faire parler les élèves en anglais

Janina cite de quelques pratiques disciplinaires, il s'agit de sa méthode d'enseignement de la grammaire et des activités pour travailler la compétence orale en langue anglaise.

Tout d'abord, elle évoque la méthode explicite et déductive d'enseignement de la grammaire qui, selon elle, permet aux élèves de se retrouver dans les méandres de la langue anglaise.

34.PL.10_ANG : [...] nous enseignons la grammaire selon les modèles/ (oui) que quand il y a ça/ on doit mettre ça/ et quand il y a ça/ parce que j'enseigne comme ça parfois (oui) cette grammaire qui/ parce que si quelqu'un n'est pas capable de comprendre pourquoi c'est comme ça/ parce qu'il y a/ donc je dis toujours « quand il y a conditional après if dans le premier conditional tu mets present simple il n'y a pas de if tu dois mettre will QU'ON TE COUPE OU JE NE SAIS PAS QUOI/ et eux avec ces consignes simples ils SE RETROUVENT/ [...] c'est-à-dire IL FAUT ENSEIGNER COMME CA AUX ENFANTS parce qu'il doit SE RETROUVER dans tout ça

A cet égard, elle remarque que les ENA ont des difficultés pour comprendre certaines règles grammaticales, alors que selon elle, la grammaire anglaise est plus facile comparée à celle des langues slaves qui comportent les déclinaisons :

34.PL.10_ANG : en russe c'est la même chose que chez nous quant aux systèmes grammaticaux des phrases/ (justement) et quant à la grammaire, etc., etc./ et ils le traitent comme la langue polonaise/ là ils s'y retrouvent (bah oui) c'est-à-dire/ il y a aussi des cas de déclinaisons et on décline aussi donc c'est comme si parce que tout se décline

par les cas (ouais) donc ça devrait/ parce qu'en anglais RIEN NE SE DECLINE donc ça devrait être encore PLUS FACILE [...]

Concernant la langue anglaise, elle a également du mal à expliquer aux ENA qu'il n'est pas possible de tout traduire littéralement (propos 36), c'est pourquoi, pour être comprise, elle ne peut pas utiliser uniquement l'anglais durant ses leçons :

36.PL.10_ANG : [...] bien sûr nous pourrions faire toute la leçon en anglais il n'y a pas de problème/, mais il n'y a que cinq six personnes qui comprendront en anglais [...] et quand ils sont divisés en groupes/ groupes de niveau en langue/ et pas en deux moitiés de classe (en effet) / et quand tu as la moitié qui comprend et quinze qui ne comprennent pas [...]

Selon Janina, les différents niveaux des élèves ne permettent pas non plus de travailler en petits groupes. Ainsi, elle préfère se focaliser sur la grammaire et le vocabulaire :

36.PL.10_ANG: [...] on peut s'amuser comme ça dans le SECONDAIRE parce qu'ils/ ils devraient {apprendre} la grammaire/ une collègue de lycée me disait toujours/ toi tu leur enseignes la grammaire/ tu leur enseignes le vocabulaire/ et moi je leur enseigne à parler/ parce qu'on devrait partager comme ça/moi je trouve (mhm) donc on apprend le vocabulaire/ (ouais) cette cette grammaire les phrases simples (ouais) et elle EN AYANT TOUT CELA elle leur enseignera à PARLER/ elle ajoutera des expressions plus intéressantes/ et ici moi je dois et parler et écrire et lire/ lire on ne l'enseigne plus apparemment/ [...]

Elle déclare qu'elle n'est pas tout à fait d'accord pour travailler toutes les quatre compétences à la fois, ce qui fait penser à l'habitus professionnel et les anciennes méthodes d'enseignement des LE (Puren, 1988). En même temps, elle est contente de ne pas devoir travailler la lecture à voix haute, comme c'était le cas dans le passé :

38.PL.10_ANG : [...] c'est bien qu'on n'évalue pas la lecture à voix haute qu'on ne donne pas zéro pour deux erreurs phonétiques par exemple/ (ouais) parce que c'était comme ça avant (oui c'était comme ça) quand moi je lisais en russe deux erreurs d'accent et zéro voilà (ouais), mais je comprends que c'était pendant les études/ après (oui) mais les enfants doivent PARLER/ ils doivent COMMUNIQUER EN LANGUE (oui) BIEN OU MOINS BIEN qu'il dise agrammaticalement/, mais qu'il utilise des mots qu'il VEUT (oui) pour qu'il y ait la communication/ donc je ne fais plus attention à la lecture/ on répète bien après l'enfant/ quelqu'un d'autre note et moi je répète/ mais il DOIT PARLER/ PEU IMPORTE QUOI/ (mhm) parce qu'après il sera là et rien/ [...]

En effet, elle mentionne ici les anciennes méthodes d'enseignement des langues étrangères dans lesquelles les erreurs de prononciation étaient sanctionnées par des notes. Il s'agissait d'apprendre à parler comme un natif. Janina est d'accord avec le fait qu'il vaut mieux

savoir communiquer dans une langue, peu importe des erreurs de grammaire ou de prononciation.

D'ailleurs, en parlant des aspects phonétiques, l'enseignante a demandé à ses classes d'écouter attentivement la langue anglaise parlée dans le film qu'ils ont pu voir lors d'une sortie au cinéma (propos 38). Elle fait remarquer aux élèves que certains acteurs polonais avaient un accent étranger et explique que peu importe l'accent, il faut avoir le courage de pratiquer la langue. A cet égard, l'enseignante adhère aux principes de la méthodologie communicative d'apprentissage des langues vivantes, car elle ne sanctionne pas le fait qu'un élève ukrainien ait un accent étranger. Elle le trouve d'ailleurs très « mélodieux » (propos 68). Pour elle, l'anglais standard n'est donc pas une priorité (propos 70), l'essentiel est de débloquer les élèves, et les encourager à parler.

8.3.5.3. Pratiques liées aux L1 : s'appuyer sur le plurilinguisme en classe, mais encourager le monolinguisme ailleurs

Dans le questionnaire Janina déclare que les situations où les élèves parlent leurs L1 en cours sont rares (Q21A), mais que cela advient dans l'espace scolaire (Q21C). Durant l'entretien elle donne pourtant quelques exemples de pratiques en lien avec les L1 des ENA. Elle explique également l'importance de la pratique du polonais en dehors des cours. Nous analyserons ci-dessous ces deux visions contradictoires.

Premièrement, Janina invite les élèves à travailler sur les traductions de « L'Hymne à l'amour », texte issu de la Bible, appelé également la lettre de saint Paul aux Corinthiens. Elle propose alors de comparer les quatre versions de ce texte : en polonais, en russe, en anglais et en allemand :

84.PL.10_ANG: [...] par exemple nous travaillons sur un fragment de la Bible/ il y a la lettre de Saint-Paul « Hymne à l'amour » (oui) et nous faisons c'était en quatre langues/ nous lisons en allemand/ en anglais, car j'ai toutes les Bibles/ en polonais et en russe (vraiment ?) oui j'ai toutes les Bibles elles sont chez moi sur l'appui de fenêtre/ le fragment est marqué/ quand c'est la Saint-Valentin j'en ai rien à faire/ à parler d'un saint Valentin (sourire), mais nous prenons l'hymne de Saint/ l'Hymne à l'amour aux Corentins et en quatre langues (mhm) pour qu'au moins un fragment/ on écrit un au tableau un vers en notre langue/ puis toutes les autres/comment c'est traduit en allemand/ en anglais on peut s'amuser avec les langues/ comment ils ont traduit à quoi ils ont renoncé/ après on a aussi le russe, car j'ai aussi la Bible en russe/ et on pourrait ajouter l'ukrainien encore/ quelles sont les différences/ donc/ ouais/ je demande toujours « et qu'est-ce que vous faites/ comment c'est en russe »/ quand je me rappelle de quelque chose/ [...]

L'activité consiste à écrire un vers en polonais au tableau, chercher les traductions dans d'autres langues apprises par les élèves, et enfin, observer les éléments auxquels les traducteurs « ont renoncé ». Son objectif est d'inviter les élèves à « s'amuser avec les langues » tout en faisant des recherches sur les procédés de traduction. A cette occasion, l'enseignante demande de lui rappeler des mots en russe dont elle se souvient, ce qui permet de valoriser cette langue aux yeux des élèves³⁶⁰.

Un autre exemple de la prise en compte des L1 des élèves en cours concerne la langue ukrainienne. A ce propos, Janina évoque un ENA qui a demandé d'écrire un contrôle en russe. Elle lui a autorisé à traduire le vocabulaire de l'anglais vers le russe, puis à être corrigé par sa compagne de classe :

82.PL.10_ANG: [...] Andrzejek qui ne voulait pas écrire le contrôle en anglais/ il pouvait l'écrire en russe par exemple (mhm) il a traduit les mots en ukrainien et XX après Lera qui était la meilleure/ « Lera contrôlera et dira si tu nous as triché » Lera a dit : « Madame il a déjà oublié comment l'ukrainien (rire) il écrit des bêtises par exemple/ » c'est clair parce qu'il habite ici depuis son enfance/ il savait seulement parler/en écriture il y avait déjà des erreurs/ c'est en forgeant qu'on devient forgeron³⁶¹/ quand on n'utilise pas la langue il n'y a pas d'effet/ n'est-ce pas ?

En effet, Janina explique que la jeune génération originaire d'Ukraine n'est plus vraiment bilingue russe – ukrainien et que tout dépend de quelle région ils viennent (propos 86). Elle remarque que certains jeunes ont appris le russe comme L2 et pour qui cette langue est déjà une « langue étrangère », malgré la proximité linguistique.³⁶²

D'ailleurs, Janina témoigne qu'à l'arrivée des ENA dans l'établissement, elle communique avec eux en plusieurs langues : le polonais, l'anglais ou l'ukrainien. Ses propos signalent également que le parler plurilingue lui semble naturel. En revanche, elle trouve qu'à l'écrit, les ENA mélangent les trois langues :

120.PL.10_ANG : [...] parce que parler c'est tranquille avec des raccourcis polonais anglais (oui) ukrainiens nous arrivons à nous comprendre/, mais écrire ce serait plus difficile/ même écrire quelque chose de sa part/ des mails ou quelque chose/ Wlad ne savait pas

³⁶⁰ En effet, plusieurs dires de l'enseignante témoignent de l'importance qu'elle attribue à la langue russe. Elle raconte avoir demandé si deux élèves de l'établissement peuvent participer au concours national de la langue russe, malgré l'absence de cours de russe dans cet établissement. Ainsi, deux élèves ont été sélectionnées, une ukrainienne et, une polonaise qui a vécu plusieurs années à Moscou. L'enseignante s'attarde sur cette deuxième pour nous expliquer longuement « sa très belle et mélodieuse prononciation en russe », elle déclare discuter et d'apprécier ces moments (propos 62).

³⁶¹ Nous avons traduit les dictons polonais par des expressions idiomatiques équivalentes en langue française.

³⁶² Par ailleurs, elle regrette aussi que les élèves polonais ne comprennent guère la langue russe, et qu'ils ne l'entendent plus. Elle remarque que la jeune génération des Polonais est plus à l'aise avec la langue anglaise, alors que sur le marché de l'emploi polonais, on cherche des personnes qui parlent plusieurs langues étrangères comme le russe, l'anglais et le chinois (propos 86).

du tout de de quoi il s'agissait dans ce mail et encore si la phrase avait une queue et une tête mais ça a été un MIX (mhm) russo polono anglais etc/ oui c'est dur au début [...]

De ce fait, il s'avère qu'elle a un avis contradictoire quant aux pratiques translangagières des ENA³⁶³. Néanmoins, elle finit par constater que ces élèves font des efforts pour manipuler les trois langues (propos 36), qu'ils évoluent et que ce n'est juste la question du temps de pratique de la langue (propos 118). Ainsi elle sait que ce « mélange » de plusieurs langues reste passager or, de son discours émerge finalement l'idée de la pratique de la L2 dans toutes les situations de la vie. L'enseignante fait alors des remarques aux ENA lorsqu'elle les entend parler l'ukrainien durant les récréations :

110.PL.10_ANG : et ils se rassemblent en cercle (mh) et ils bavardent/ et même eux tous seuls/ entre eux et moi je l'ai déjà dit/ en polonais s'il vous plait/ pas en ukrainien/, mais ils se tenaient/ mais ils parlent TRES BIEN en polonais/ [...]

Dans un autre propos elle constate que certaines familles font l'effort de parler et de lire en polonais (propos 58). Elle trouve d'ailleurs que les élèves devraient pratiquer la langue polonaise aussi à la maison :

56.PL.10_ANG : [...] premièrement/ elle parle avec les filles polonaises/ deuxièmement elle habite dans l'environnement/ elle entend le polonais partout/ il est vrai que maintenant on peut avoir la télévision ukrainienne partout/ il n'y a pas de problème (en effet/ oui) par contre à la maison ils devraient parler polonais le plus possible/ moi par exemple je ne lui parle jamais en russe (mhm) « Jola/ mais tu sais », mais Jola soit elle doit apprendre le polonais soit/ nous la maintenons dans/ dans cette culture russo-ukrainienne/ voilà/ c'est pourquoi moi je comprends ce qu'elle dit/ (ouais) parce qu'elle s'adresse comme au début (bah oui) mais moi je parlais uniquement en polonais et elle devait aussi

Dans cet exemple, Janina répond à l'ENA en polonais malgré le fait qu'elle comprenne l'élève et sait parler le russe. Il semblerait qu'elle trouve nécessaire de faire parler les élèves en polonais et de ne pas leur donner la possibilité de parler leur L1 en dehors du cadre scolaire. Elle associe la langue à la culture pour finalement parler d'une : « culture russo-ukrainienne ». Dès lors, ses propos apparaissent ambigus par rapport aux témoignages précédents sur son propre parler plurilingue en classe.

En dernier lieu, Janina remarque que les ENA ont parfois quelques difficultés à comprendre certaines nuances de la langue polonaise. Elle cite des exemples où un ENA lui demande le sens de certains mots utilisés en langue courante.

³⁶³ En outre, comme plusieurs enseignants polonais (Bronisława, Hanna, Aleksandra, Renata), Janina remarque qu'au début les élèves allophones ont des difficultés avec l'écriture de l'alphabet latin (propos 118).

48.PL.10_ANG : Andrzejek me demande [...] / „Madame que veut dire ‘manuel pluriannuel’/ c’est qu’il a BEAUCOUP D’ANNEES »/ moi je dis « non Andrzejek » parce que pluriannuel c’est pour lui vieux n’est-ce pas/ donc il ne comprend pas comme si/ « prends ce sac/ qui est par terre (mhm) et il me regarde « Madame qu’est-ce que c’est un sac »// je dis « je veux dire que chez nous pour dire le cartable on peut dire le sac » et lui il sait seulement que c’est un sac il connaît seulement ce sens-là/ il ne sait pas (ces synonymes) qu’on peut nommer/ il ne savait pas de quoi il s’agissait avec ce sac/ [...] donc il y a des bagatelles comme ça que peut-être il ne comprend pas, mais il faut vivre et habiter dans un pays pour comprendre toutes ses nuances/ je pense que jusqu’au bout ils ne seront pas capables/ les Anglais ont un livre « How to be an alien » un livre/ où jusqu’au bout/ quelqu’un l’a écrit un Hongrois vivant en Angleterre que JUSQU’AU BOUT IL SE SENTAIT COMME ALIEN (mhm) à chaque fois/ nous ne réussissons pas ce qu’ils sont si parfaits dans leur anglais/ [...]

D’un côté, elle trouve que la vie dans un pays permet d’acquérir le vocabulaire et de l’autre, elle cite l’exemple d’un livre où un immigré vivant en Angleterre se sentait étranger durant toute sa vie.

En conclusion, les propos de Janina révèlent à la fois des pratiques concrètes prenant en compte les répertoires plurilingues des ENA pour mieux les connaître et des pratiques disciplinaires. Mais, ces propos font également resurgir sa perplexité quant à certains sujets touchant au bi-plurilinguisme des personnes. En effet, il s’avère qu’elle a une vision stéréotypée sur l’acquisition de la L2 en contexte bilingue puisqu’elle trouve qu’il ne faut pas continuer à parler sa L1 à l’extérieur de l’école. Elle cite en effet des exemples ambigus qui dévoilent sa vision de la construction de l’identité des ENA ; ainsi, d’après elle, la pratique des L1 ne leur permettra pas de mieux s’intégrer et d’acquérir la culture polonaise.

8.3.5.4. Pratiques liées aux cultures : proposer de présenter son pays en anglais et citer les auteurs russes

Janina déclare se référer aux cultures des ENA dans le cadre de l’enseignement disciplinaire et en dehors de sa classe.

Avant tout, elle cite l’exemple d’une élève ukrainienne qui a préparé une présentation de son pays en anglais. L’objectif était de faire découvrir aux élèves ordinaires quelques caractéristiques de l’Ukraine, comme sa géographie. L’enseignante déclare aussi qu’à cette occasion, elle demandait comment on dit tel ou tel mot en ukrainien (propos 84), ce qui témoigne également d’une démarche (implicite) de comparaison des langues.

Demandée si elle fait des références à la culture de ses élèves, l’enseignante répond qu’elle parle des grands écrivains russes connus dans le monde. Elle cite en langue

originale certains textes littéraires, dont ceux qui font partie des lectures obligatoires à l'école. Ainsi, elle souhaite détendre l'atmosphère en classe :

88.PL.10_ANG : c'est-à-dire il y en avait mais pas beaucoup je dois dire/ je les introduis toute seule/ mais plutôt des Russes/ Tolstoï/ Dostoïevski (ouais) ça je fais passer/ nous citons ici/ je lance parfois/ Tchekhov/ parce qu'ils lisent par exemple La Mort d'un fonctionnaire/ donc parfois un maître d'un récit court/ quels sont les quatre trois auteurs russes que l'on connaît en Amérique. Pouchkine Dostoïevski/ Tchekhov (oui) plus ou moins et le reste non/ Soljenitsyne, car il y a eu le prix Nobel/, mais ces trois quelque chose encore/ et Miednyj Wsadnik {Cavalier de Bronze} et Pogib na dueli {mort en duel} donc parfois je transmets/ pour que ce soit un peu plus gai/

Cette déclaration dévoile son envie d'enseigner la langue-culture russe qu'elle a étudiée et enseignée auparavant. Certes, ce type de pratiques apparaît enrichissant pour la classe et peut valoriser les connaissances de la langue et littérature russe, pourtant, il serait important de demander combien de jeunes adolescents ukrainiens la connaissent et s'y identifient. Autrement dit, il faudrait vérifier si ces auteurs figurent dans les programmes scolaires ukrainiens.

Plus loin, Janina mentionne des références à l'histoire de la Russie et ses grands tsars (propos 90). Elle déclare explicitement qu'elle ne se réfère qu'à l'histoire russe et elle explique qu'il n'est pas possible d'en faire plus à cause du manque d'heures de cours :

90.PL.10_ANG : [...] c'est dommage parce qu'on pourrait transmettre plus de cette culture/ seulement trois heures c'est peu/ l'examen est mis de côté (ouais) il faudrait peut-être le faire en heure de classe SI ON L'A/ (ouais ouais) le professeur principal peut alors/ effectivement pourrait continuer effectivement

Selon elle, il serait possible d'aborder ce type de sujets en tant que professeur principal d'une classe. Cependant, nous verrons par la suite que l'enseignante éprouve une difficulté à faire des liens avec l'histoire de l'Ukraine.

8.3.5.5. Pratiques interculturelles : éviter des références à l'histoire polono-ukrainienne, intégrer les ENA dans l'établissement

Janina évoque les aspects interculturels en soulignant la difficulté de parler de l'histoire polono-ukrainienne, puis de l'intégration des Ukrainiens au sein de l'établissement.

Premièrement, elle déclare se référer plutôt à l'histoire russe qu'à l'histoire ukrainienne. Elle donne comme exemple le moment où toute l'équipe pédagogique a solidairement pris la décision de ne pas aller voir le film « Wolyn » au cinéma, car celui-ci racontait l'histoire des relations compliquées entre les Ukrainiens et les Polonais :

90.PL.10_ANG : [...] malheureusement ces ukrainiennes nous n'avons pas de/ pas nécessairement de bonnes relations/ même si chez nous il n'y en a pas eu/ c'est pourquoi dans notre école il y avait une interdiction d'aller voir Wolyn par exemple/ [...] même si HISTORIQUEMENT c'est très/ mais nous SOLIDAIEMENT PERSONNE n'est allé parce que/ nous considérons que/ que malgré tout ça NE SE FAIT PAS/[...]

En outre, Janina considère que l'histoire de la Pologne n'est pas intéressante pour les élèves ukrainiens, ceux-ci sont d'ailleurs dispensés de l'examen d'histoire :

62.PL.10_ANG : [...] et cette année ils ont le brevet de polonais, de mathématique, d'anglais/ sans/ sans l'histoire/ parce qu'il y a aussi l'histoire/ mais je me dis à quoi ça sert aux Ukrainiens notre histoire/

Sa question rhétorique laisse supposer qu'elle a du mal à voir les ENA comme des personnes capables de partager deux cultures et de devenir aussi des citoyens polonais.

Deuxièmement, l'enseignante parle de l'accueil et de l'intégration des ENA au sein de l'établissement. Elle souligne que les élèves ukrainiens sont sages, par conséquent ils sont bien inclus au sein de l'établissement :

50.PL.10_ANG : [...] et nos Ukrainiens sont très chaleureux et sympathiques (oui) et très souriants/ et aussi ils se sont très bien adaptés/ ça dit bien de notre école que ces enfants se sentent très bien/ personne n'a jamais rejeté aucun de ces Ukrainiens au collège/ à l'école primaire je vois aussi qu'il y a une fillette en dernière classe (oui) et elle venait ici pendant les vacances/ Nastia/ nous avons parlé/ elle est venue pour bavarder deux fois/ je vois qu'elle arrive avec un grand sourire (oui) elle crie de loin « bonjour bonjour » donc je comprends qu'elle se sent bien

De plus, elle remarque à plusieurs reprises que l'accueil est réussi grâce à l'environnement bienveillant du collège (propos 50, 90, 110). L'enseignante raconte qu'elle observe les comportements des ENA ce qui lui permet de comprendre s'ils se sentent bien ou non dans l'environnement scolaire. En effet, sa fonction de vice-principale du collège lui donne la possibilité de rencontrer ce public au moment de leur inscription administrative à l'établissement. Étant donné que ces élèves viennent de différentes régions de l'Ukraine, notamment russophones, elle tente de communiquer avec eux et leurs familles en russe. Dès lors, elle fait connaissance avec les ENA dès leur arrivée et ceci en les observant dans différentes circonstances³⁶⁴.

³⁶⁴ Par exemple, elle constate quelques traits caractéristiques comme leur style vestimentaire soigné pour le 1er septembre, jour de cérémonie pour inaugurer une nouvelle année scolaire (propos 108). Puis, elle remarque que leur style et leurs comportements changent au fur et à mesure de leur intégration et que les filles ukrainiennes s'adaptent pour ressembler aux filles polonaises (propos 116).

De plus, à travers ses propos, nous pouvons déduire qu'en tant que vice-principale, elle veille à bien représenter son établissement pour lui donner une bonne image.³⁶⁵ Janina déclare par exemple que les ENA sont placés dans des classes « faciles » afin qu'ils soient mieux intégrés :

68.PL.10_ANG : [...] et il s'est retrouvé dans une classe qui l'a ACCEPTE/ vraiment (super) c'est IMPORTANT/ j'enseigne maintenant dans cette classe c'est DU MIEL [...]

114.PL.10_ANG : c'est-à-dire au collège nous connaissons les classes comment elles sont/ et nous savons où mettre un Ukrainien (oui) c'est aussi notre grand rôle/ que nous savons que dans cette classe-là il se retrouvera (mhm) et on ne s'est encore jamais trompés avec ces classes/ ils se retrouvent toujours ces enfants/ et ils sont acceptés [...] parce qu'on ne peut pas les mettre partout/ pas partout/

Elle souligne ainsi l'importance de l'acceptation de ces élèves par les élèves ordinaires. D'après elle, il s'agit aussi du travail pédagogique :

110.PL.10_ANG : [...] ils se sont MAGNIFIQUEMENT retrouvés/ vraiment ça dépend aussi de/ c'est aussi un grand rôle de nos enfants (bah oui) et notre façon de/ je ne sais pas/ enseigner le respect pour l'autre culture pour l'autre langue (effectivement) et de traiter ces enfants PAR NOUS-MEMES/ BIEN ET CHALEUREUSEMENT

Janina insiste sur le fait qu'il est important d'enseigner le respect de la culture et de la langue de ces élèves, qui est, en effet, un savoir-être essentiel dans la construction d'une relation interculturelle. Cet enseignement passe entre autres par l'exemple de bons comportements des enseignants qui traitent les ENA de manière « chaleureuse » et compréhensive.³⁶⁶

De ce fait, Janina trouve que l'accueil dans une classe est une priorité. Elle souligne que l'intégration joue sur la réussite des ENA en constituant ainsi la clé de leur « assimilation »³⁶⁷ :

³⁶⁵ Elle souligne aussi le fait que l'établissement essaie de les aider sur tous les points qui peuvent leur poser des difficultés, comme pour la continuité de leur scolarisation après le collège (propos 126). En effet, elle s'assure auprès de chaque ENA s'ils savent utiliser les sites Internet pour faire une pré-inscription au lycée. Ainsi, elle se rend compte que le système polonais est différent du leur et qu'il est nécessaire de les guider dans ces démarches scolaires, culturellement marquées.

³⁶⁶ Par exemple, elle explique qu'au moment des fêtes orthodoxes au début du mois de janvier (célébration de Noël le 6 janvier, jour de l'Épiphanie), les absences des élèves ukrainiens (propos 96) sont excusées. Janina considère qu'il s'agit du respect de leur religion (propos, 100).

³⁶⁷ Nous pourrions ici discuter l'utilisation du mot « assimilation » et sa signification aux yeux de l'enseignante, mais ses propos ne permettent pas d'analyser davantage la distinction qu'elle pourrait faire entre l'intégration et l'assimilation. Cependant à l'instar de plusieurs chercheurs en DDL, nous considérons que cette distinction est essentielle dans la compréhension du processus de construction de l'identité pluriculturelle. Elle est également primordiale pour l'inclusion des immigrés.

76.PL.10_ANG : ils devraient être bons élèves (ici)/ à la condition qu'ils se retrouvent (oui) et ce sera l'assimilation (l'intégration avec les gens) et s'il est rejeté à l'école/ (en effet) rejeté dans la classe/ rejeté dans l'environnement/ alors comment il doit réussir

En guise de comparaison, elle évoque l'histoire d'un élève ukrainien qui s'est enfui d'un établissement de la commune voisine où il n'arrivait pas à s'entendre avec les élèves tchéchènes :

90.PL.10_ANG : [...] autrefois j'ai eu un Ukrainien qui est venu/ qui s'est enfui d'une école de Grodzisk parce qu'il y avait des Tchéchènes (mhm) et pendant qu'ils tourmentaient des Ukrainiens/ il s'est échappé dans notre collège/ je l'avais dans ma classe/ Wladzio/ Wladek/ parce qu'il n'arrivait pas à s'y débrouiller/ il y avait là-bas un groupe de Tchéchènes/ c'est totalement une autre culture donc ça ne se/ [...]

Le propos de Janina fait penser que la gestion de plusieurs cultures pourrait s'avérer compliquée pour les enseignants qui ne sont pas habitués à côtoyer des personnes de diverses origines. Il apparaît également que sa propre posture interculturelle est ambiguë ; une question se pose, serait-elle plutôt assimilationniste ou inclusive ? (Munoz Sedano & Franck, 2000).

8.3.5.6. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture de l'enseignante

Les pratiques de Janina s'appuient sur l'approche disciplinaire focalisée sur le travail autour de la grammaire et des compétences orales en anglais. En outre, sa connaissance de la langue russe lui permet de se référer aux L1 des ENA. Elle fait également des activités plurilingues et pluriculturelles. Cependant, malgré le fait qu'elle reste attentive au bien-être des élèves dans l'établissement dont elle est vice-principale, elle ne donne pas d'exemples développés des pratiques sur les savoir-être et la compétence interculturelle.

Ses propos témoignent de la posture bienveillante vis-à-vis des ENA. Effectivement, à plusieurs reprises, elle dit qu'elle « compatit avec les ENA » (propos 38, 58, 62) et cela par rapport au fait qu'ils ne comprennent pas bien la L2 :

38.PL.10_ANG : [...] c'est VRAIMENT DUR pour eux même si ces enfants sont impressionnants/ je suis désolée pour eux parce qu'ils sont jetés dans un environnement/ tout nouveau/ c'est très dur et pourvu que/ et eux en polonais ils ne sont pas tout à fait/ ils ne s'y retrouvent pas complètement/ en polonais/

Or, comme nous l'avons observé plus haut, ses propos concernant le parler plurilingue des élèves ne sont pas toujours clairs. Elle autorise le plurilinguisme dans sa classe, mais déclare qu'ils devraient pratiquer le polonais dans toutes les situations de vie, même à la maison.

Concernant ses méthodes, elle se base principalement sur les interactions enseignant-élève, elle mentionne d'ailleurs, qu'elle veut toujours garder le contact visuel avec les ENA :

68.PL.10_ANG : [...], car pour tous les voir je suis assise sur le banc [...] je suis assise dans le rang au milieu/ [...] et je vois tout le monde n'est-ce pas/ [...] quand quelqu'un regarde/ et dis « pousse-toi » / tout le monde a besoin d'avoir le contact visuel avec moi/ je pensais que moi j'ai BESOIN de contact/, MAIS CE SONT EUX/ et ils regardent/ et tout le temps/ ils ont besoin de contact/ [...]

Ses dires supposent que les interactions entre les apprenants et le travail en groupe ne sont probablement pas privilégiées. Puis, certaines activités mises en place (comme la grammaire ou la traduction des textes) témoignent de son habitude de recourir aux méthodologies traditionnelles d'enseignement des langues. Enfin, Janina ne mentionne pas de projets en classe ou de projets transdisciplinaires avec d'autres enseignants du collège. Elle ne propose pas non plus de tuteurs pour les ENA dans ses classes (Q23). Ainsi, semblerait-il qu'elle ne se réfère pas à la co-construction des savoirs des élèves.

Par conséquent, le premier geste de l'enseignante d'anglais est celui de l'atmosphère à la fois propice et contrôlée au niveau des interactions en classe. Le deuxième geste, le pilotage des apprentissages, reste également contrôlé puisque l'enseignante formule, organise et nomme les savoirs. Cependant, l'observation d'une de ses séances a permis de noter qu'elle utilisait également des jeux, des anecdotes et des gestes un peu théâtralisés, ayant pour but d'attirer l'attention des élèves. Concernant les gestes de tissage qui font référence aux savoirs préalables des élèves, les pratiques déclarées de Janina montrent qu'elle revient sur les apprentissages mentionnés en cours, et tente de prendre en compte leurs L1. Enfin, les gestes d'étayage sont individuels, ce qui signifie que c'est elle-même qui fait comprendre, dire ou faire des choses aux apprenants. La liberté dans sa classe est contrôlée, ce qui ne laisse pas d'occasions aux élèves de s'exprimer souvent. Certains d'entre eux n'interagissent pas en cours malgré toute leur concentration.

En conclusion, il est probable que Janina ait une posture d'enseignement. Lors des observations nous avons pu remarquer que les élèves restaient attentifs et concentrés ; l'enseignante tissait des liens avec les contenus réalisés et parfois avec les connaissances réelles des apprenants. Les élèves verbalisaient les savoirs et étaient invités à se référer à leurs savoirs

linguistiques déjà-là. Mais sa posture se transformait parfois en posture de « magicienne » (cf. chapitre 6.2.4.7) en créant ainsi des moments de détente en cours³⁶⁸.

Finalement, ses propos révèlent qu'elle est sûre d'elle-même et de ses pratiques. Elle a l'air d'être persuadée que ses objectifs d'enseignement sont atteints. Elle ne questionne pas ses outils didactiques et ses pratiques et ne semble pas être dans une attitude réflexive vis-à-vis de son enseignement.

8.3.6. Maja (PL.16_BIO) : enseignante organisée³⁶⁹

8.3.6.1. Biographie, formations, expériences langagières

Maja est enseignante de biologie depuis 14 ans dont 12 dans l'établissement observé. Elle a fait des études d'ingénierie en zoologie dans la Haute Ecole d'Agriculture de Varsovie (SGGW), elle a également obtenu des diplômes universitaires en pédagogie. Ceux-ci lui ont donné droit à enseigner la biologie et l'hygiène de l'Homme dans le secondaire, ainsi que l'environnement au niveau primaire (Q4 ; propos 116)³⁷⁰.

Durant ses études initiales, elle n'a pas suivi de formations au sujet des ENA ou du bilinguisme (Q9 et 10). Toutefois, elle déclare avoir abordé ces thématiques lors de sa formation continue à laquelle elle s'est inscrite par sa propre initiative auprès de la fondation « Afrique différemment »³⁷¹ (propos 12). Elle explique les contenus qui y ont été traités :

16.PL.16_BIO : on y a parlé de ne/ de ne pas utiliser de stéréotypes pour ceux/ pour les Africains/ c'est-à-dire pour ne pas// ne pas/ (classer)/ oui pour ne pas coller une étiquette (oui) et pour qu'ils soient/ hmm peut-être comme chez nous/ pour que// bah le petit noir Bambo³⁷² n'est-ce pas/ (oui) et eux ne l'acceptent vraiment pas/ ils ne veulent pas qu'on leur colle une étiquette (bien sûr)/ comme pour les Polonais qu'un Polonais est un ivrogne oui ça/ pour ne pas le faire vis-à-vis des Africains/ et tout simplement pour regarder tout ça différemment pour/ et pour enseigner aux adolescents (oui)/ effectivement à l'école/ pour transmettre le savoir de cette manière-là pour parler de/ la culture de/ l'histoire/ des relations interculturelles/ à ce que/pour ne rien catégoriser en fait [...]

³⁶⁸ Nous nous demandons aussi à quel point c'était une posture qu'elle voulait nous montrer lors de l'observation de son cours puisque durant sa leçon, elle demandait aux élèves de dire tel ou tel mot en ukrainien en disant : « ça intéresse notre invité ».

³⁶⁹ La transcription de l'entretien avec Renata se trouve en annexe 35.

³⁷⁰ En France, il s'agit de l'enseignement de SVT.

³⁷¹ Fundacja „Afryka Inaczej” : <https://afryka.org/>

³⁷² Murzynek Bambo peut être traduit comme « Le petit noir Bambo », il s'agit d'un poème de Julian Tuwim, écrit en 1935. Appris à l'école primaire, il est connu par plusieurs générations de Polonais. Par conséquent, le prénom Bambo est entré dans la culture générale et nationale et fait référence à un enfant à la peau noire. De nos jours, plusieurs critiques littéraires et certains chercheurs voient des connotations racistes dans ce poème.

Dans le cadre de cette formation, l'attention a été portée sur les stéréotypes et les représentations des Africains qui circulent dans la société polonaise. Le but était d'exposer aux enseignants comment travailler sur les savoirs culturels, historiques et sur les relations interculturelles, afin de préparer les jeunes à ne pas entrer dans des catégorisations et des clichés.

Quant à la biographie langagière de Maja, elle déclare parler anglais (Q13). Elle a appris le russe à l'école primaire (Q14B) et elle arrive à le comprendre aujourd'hui (Q16). Au lycée et durant les études, elle a également appris le latin et le français (Q14C et D). Adulte, elle n'a pas continué à approfondir ses connaissances en langues. A ce propos, l'enseignante suggère qu'elle ne sait plus pratiquer ces langues ; elle souligne l'écart entre l'apprentissage et la pratique de la langue :

100.PL.16_BIO : (sourire) étudier et apprendre/ je le répète toujours à l'élève/ c'est une différence (en effet) et apprendre pour utiliser c'est une chose complètement différente/ (sourire)

En outre, elle évoque ses connaissances en latin, lesquelles lui ont facilité l'apprentissage des langues de la même famille (l'italien et le français). Elle raconte aussi sa difficulté à apprendre des langues à cause de sa dyslexie et son admiration envers les ENA qui doivent s'approprier une nouvelle langue dans une situation exolingue :

101.ENQ_MJ : [...] est-ce que cela vous a donné la possibilité de comprendre par exemple/ différents besoins de ces élèves/ et leurs problèmes ?

102.PL.16_BIO : oui des problèmes/ c'est-à-dire moi j'apprends en général/, car je suis dyslexique et les langues me posaient problème/ je n'abandonnais jamais/ et j'aime beaucoup apprendre la grammaire/ par exemple j'adore le latin/ (oui) parce qu'on le parle peu/, mais il y a beaucoup de grammaire/ c'est une langue morte donc on l'écrit/ on le comprend on traduit des textes (oui) et moi j'aime le faire/ c'est-à-dire j'aimais, car maintenant je ne le fais plus/ je n'ai pas de temps (ouais), mais j'aimais en fait le latin pour cette raison-là// et le latin m'a aussi donné cette possibilité-là/ qu'après dans d'autres langues c'est plus facile/ en français (oui) ou en italien/ ceci dit je comprends très bien les gens qui apprennent la langue et ce sont/ en fait j'admire les étrangers qui viennent dans un pays et / et/ ils doivent surmonter les barrières de la langue/ c'est pour moi/ pour moi c'est/ moi JE L'ADMIRE toujours et je le RECONNAIS BEAUCOUP et je leur répète toujours à mes élèves que/ que « pour vous c'est plus difficile » que je le reconnais et que « je sais que vous devez travailler beaucoup plus pour atteindre les mêmes résultats que d'autres élèves »/

Par ailleurs, Maja déclare voyager de temps en temps à l'étranger (Q12). Elle explique alors sa frustration face à l'incompréhension qu'elle a subi dans des conversations avec des

personnes autochtones dans les pays visités. Elle remarque également l'importance de parler lentement pour que l'interlocuteur puisse déchiffrer la langue qui lui est étrangère. Ses expériences lui ont appris qu'il est nécessaire d'écouter les étrangers, de prendre son temps pour les comprendre et d'exprimer un intérêt envers eux. Il est question d'une approche empathique envers l'Autre :

104.PL.16_BIO : moi je pense que c'est/ c'est une approche humaine/ empathique/ (mhm) que l'homme est guidé dans la vie par empathie/ d'abord/ ensuite quand je voyage à l'étranger/ j'essaie toujours/ c'est-à-dire moi/ J'ESSAIE AUSSI/, mais J'ATTENDS DE LA PART DES GENS que je rencontre dans la rue/qu'ils te donnent aussi cette empathie et la compréhension/ quand je demande la rue qu'ils vont essayer d'abord/ de m'écouter/ ensuite de comprendre et après m'expliquer calmement/, mais malheureusement à l'étranger très souvent/ mon expérience montre que soit ils ont peur que je vais leur voler quelque chose (rire) et ils sont très coincés qu'ils ne comprennent pas/ ils ne veulent pas comprendre (oui) et secondo ils commencent à parler si vite dans leur langue que je ne suis pas capable de comprendre (oui oui) parce que// ils n'ont pas ce sorte de besoin de comprendre expliquer(oui)// via mes propres expériences je sais que que// qu'il FAUT/ être attentif à cet élève/ et surtout avec le CALME/ et calmement s'intéresser à sa personne / (en effet) ne pas lâcher prise/

Dans les parties qui suivent, nous analysons comment ses formations et expériences langagières ont pu l'aider à construire ses pratiques en classe.

8.3.6.2. Pratiques disciplinaires : proposer des activités à l'oral ; s'assurer de la compréhension des contenus disciplinaires

Maja évoque des pratiques disciplinaires adaptées aux ENA, premièrement, celles qui s'appuie sur l'oral, deuxièmement, celles qui lui permettent de vérifier la bonne compréhension des contenus.

En premier lieu, l'enseignante déclare que ses pratiques en classe reposent essentiellement sur l'écrit. Étant donné qu'elle dicte ses cours aux élèves, cela peut être problématique pour les ENA :

56.PL.16_BIO : [...] malheureusement oui/ je dois dicter pendant mes cours/ car nous écrivons beaucoup et (bah oui) et parfois c'était un problème// (mhm)/ surtout au début/

Dans ce contexte, elle leur demande de faire des exercices verbalement. Elle leur explique les consignes de l'activité à l'oral, par exemple : dessiner une cellule de plante et légènder le dessin. Ceci va dans le sens de la pédagogie différenciée qui sert aussi au pilotage et à l'étayage des apprentissages :

84.PL.16_BIO : le plus souvent/ je demandais verbalement/ pas à l'écrit, mais verbalement/ de faire cet exercice-là ou l'autre tout simplement je m'approchais et j'expliquais/ « maintenant tu dois dessiner une cellule de plante et légènder ses éléments de construction sur le dessin » et par exemple il ne devait plus décrire des éléments singuliers, mais le dessin et sa légènde suffisait/ par contre d'autres élèves devaient encore le décrire/

Par ailleurs, Maja remarque que les élèves ont des difficultés de compréhension des textes disciplinaires à cause du lexique spécialisé. A contrario, la syntaxe ou la lecture ne semblent pas être un problème :

54.PL.16_BIO : c'est-à-dire c'est sûr qu'avec la compréhension du texte disciplinaire/ (mhm) certains mots// (spécialisés) spécialisés/ et ici en fait avec le vocabulaire/ par contre la grammaire/ je n'ai pas remarqué de souci/ pour formuler des phrases/ ou même pour lire un texte, mais la compréhension de ces contenus de fond/ spécialisés

D'après elle, les ENA n'ont pas pour habitude d'utiliser des dictionnaires. Elle déclare aussi qu'elle ne les leur a pas proposés. Puis, il semblerait qu'elle prend subitement le ton explicatif pour dire que les élèves y arrivent et qu'elle se rassure de leur compréhension. Enfin, elle déclare avoir été surprise de leurs compétences en production écrite :

38.PL.16_BIO : ils n'utilisaient jamais de dictionnaires/ ils ne les avaient pas/ je ne sais pas s'ils n'avaient pas besoin ou tout simplement// c'est-à-dire moi je ne leur ai pas proposé d'utiliser (ouais), mais ils SE DEBROUILLAIENT (mhm) c'était pas qu'ils étaient assis/ ils ne savaient pas de quoi il s'agit/ parce que quand je leur demandais si tu comprends ça ça/ ils recopiaient du tableau et c'était un choc pour moi qu'ils arrivent/ à recopier si vite en langue polonaise/ tout de suite pratiquement dès la première leçon ils recopiaient des informations du tableau/

Ainsi, Maja affiche les gestes d'atmosphère bienveillante et une posture attentionnée vis-à-vis des ENA.

8.3.6.3. Pratiques liées aux L1 : s'appuyer sur l'intercompréhension et permettre aux ENA de traduire les contenus des cours

Maja autorise les ENA à apprendre en s'appuyant sur leurs L1, mais elle exprime aussi son incertitude vis-à-vis de ses propres compétences en intercompréhension.

En premier lieu, l'enseignante de biologie remarque qu'à l'arrivée, les élèves ukrainiens ont des difficultés avec le polonais et c'est pour cette raison qu'ils se sentent parfois isolés. Cependant, elle s'aperçoit que très vite, la proximité linguistique de deux langues les aide à apprendre la L2.

32.PL.16_BIO: [...] au début c'était un problème avec la langue/ que c'était difficile de communiquer ces enfants étaient un peu isolés parce que/ ils n'avaient pas de contact avec leurs paires parce que tout simplement ils n'arrivaient pas à communiquer/, mais ça passait très vite (mhm/ parce que peut-être)/ les enfants ukrainiens apprennent très vite la langue polonaise ils n'ont pas de problème/ il n'y a pas de barrière de la langue et/ très vite/ pratiquement après les vacances ils parlaient déjà/ ils parlaient très bien en polonais/

En second lieu, elle observe que les élèves discutent entre eux en leurs langues d'origine (Q21 B et C ; propos 42). Elle considère que les langues peuvent avoir un impact sur leurs apprentissages, mais que tout dépend de la L1 parlée par l'élève (Q19). De plus, l'usage de la L1 advient également en cours (Q21A), car Maja demande aux ENA de traduire le vocabulaire disciplinaire à voix haute pour toute la classe. Elle se rappelle également qu'à ces moments-là, les élèves consultent les dictionnaires en ligne :

44.PL.16_BIO : oui/ moi je leur demandais même traduis à tes compagnons/ durant la leçon par exemple quand on peut quelque chose/ en langue ukrainienne comment on dit par exemple une cellule/ comment ça sonne et ils savaient toujours aussi/ parfois en effet ils cherchaient dans leurs portables/ c'est-à-dire sur Internet (sourire)

Néanmoins, l'enseignante n'a pas l'air de revenir à ses propres connaissances en russe pour communiquer avec les ENA. Et bien qu'elle déclare dans le questionnaire pouvoir comprendre cette langue (Q16), lors de l'entretien elle explique ne pas pouvoir vérifier les savoirs préalables des ENA dans sa discipline :

46.PL.16_BIO : en biologie/ c'est difficile à dire quels étaient leurs savoirs déjà-là en biologie/ parce qu'on ne pouvait pas vraiment/ je ne savais pas vérifier cela/ (mhm), car je ne connais pas la langue russe/ ou l'ukrainien/ et je ne sais pas non plus comment telle ou telle chose se nomme dans cette langue/ et je ne sais même pas dire/ si ce qu'ils disent est vrai/ correct/ [...]

Il apparaît que Maja n'est pas certaine de ses compétences en langues parentes, ce qu'elle répète d'ailleurs par la suite (propos 108). Cela dit, l'enseignante est consciente que l'intercompréhension aide les ENA et, en conséquence, elle autorise l'usage de leurs L1 en cours et en dehors des cours. Ses pratiques et gestes de tissage révèlent sa posture ouverte au plurilinguisme des élèves et aussi sa volonté d'étayer les apprentissages grâce à leurs L1.

8.3.6.4. Pratiques liées aux cultures : parler des centres d'intérêt des élèves et demander des informations sur leurs pays

L'enseignante de biologie cite des pratiques liées aux cultures des ENA permettant de mieux les connaître via des discussions sur leurs centres d'intérêt ou encore, de faire des références aux apprentissages disciplinaires en demandant des informations sur l'environnement de leurs pays.

Dans le premier cas, Maja évoque son travail en tant que professeure principale de la classe. Lors des heures hebdomadaires de vie de classe, elle propose aux élèves de parler de leurs centres d'intérêt. A cette occasion, une des élèves ukrainiennes fait une courte présentation sur le livre d'un auteur ukrainien (Q 26A, propos 72). L'enseignante explique qu'elle s'est inspirée de l'idée d'une collègue de polonaise. Cette pratique révèle sa volonté de promouvoir les cultures notamment littéraires des ENA, ce qui peut valoriser leurs compétences plurilittéraires :

74.PL.16_BIO : en fait en cours de polonaise ils avaient aussi une leçon où ils devaient préparer// leur livre préféré// parler de leurs livres préférés/ et moi j'ai un peu piqué cette idée pour mon cours de vie de classe et je leur ai demandé de faire une présentation à propos de ce qui les intéresse/ ça peut être un livre en effet/ ça peut être un métier qui les intéresse (mhm) et effectivement elle a en fait une sur un livre ukrainien/ [...]

En effet, selon elle, il est nécessaire de parler de la culture des ENA en classe pour mieux les intégrer :

36.PL.16_BIO : [...] en heure de vie de classe nous parlons aussi de la culture du pays d'où il vient/ très souvent les enfants parlent d'eux/ ou quels sont leurs mœurs quelles traditions/ traditions de fêtes et il y a une intégration de classe avec ces enfants [...]

Par ailleurs, elle déclare qu'ils peuvent raconter les vacances dans leurs pays d'origine, leurs loisirs là-bas, etc. (propos 68). Alors, à travers ses pratiques Maja donne l'occasion découvrir les cultures des ENA au sens large. Toute la classe est invitée à connaître la vie quotidienne en Ukraine et différents aspects de leur culture.

Or, l'enseignante est aussi consciente que tous les ENA n'ont pas envie de raconter leur vie d'avant. En effet, les élèves qui vivent en Pologne depuis longtemps sont éloignés de leurs cultures et, par conséquent, ils en parlent beaucoup moins. Selon elle, dans ces circonstances, il n'est pas possible de partager leurs expériences et leurs savoirs culturels :

66.PL.16_BIO : cela dépend/ non pas toujours/ pas toujours et pas tout le monde/ pas tous les élèves parlaient volontairement ceux qui sont venus avant (mhm) et n'ont pas passé

beaucoup de temps chez eux ne parlent pas volontairement/ des traditions ou/ certains enfants ne connaissent pas non plus ces traditions/ ce rythme de vie en Ukraine ou ici sûrement fait que ces enfants vivent un peu/ ISOLES de leurs traditions/ à mon avis/ ça disparaît partout/ chez nous en Pologne d'ailleurs aussi (oui oui) donc/ ces enfants savent de moins en moins de choses sur leur pays/ et aussi/ ils n'ont pas de possibilité de partager quelque chose/ parce qu'ILS NE SAVENT PAS tout simplement/

Enfin, Maja s'appuie également sur les connaissances des ENA pour les enseignements disciplinaires. Elle cite l'exemple de références à l'environnement géographique et historique de certaines régions comme la savane africaine :

20.PL.16_BIO : [...] j'enseigne les SVT/ souvent j'aborde le sujet de la savane des paysages et là je parle aussi de l'histoire et de la géographie (oui) africaines le plus souvent/

Finalement, ses pratiques témoignent d'un effort pour prendre en compte les savoirs et expériences déjà-là des élèves et favoriser les transferts des connaissances. De surcroît, cela signifie qu'elle applique des gestes de tissage.

8.3.6.5. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture de l'enseignante

De l'analyse des propos de Maja émerge essentiellement l'approche disciplinaire dans ses pratiques. Elle se base, entre autres, sur la pédagogie différenciée puisqu'elle fait l'effort de préparer des activités adaptées aux ENA (propos 76). Elle tente aussi de simplifier les contenus ou de redéfinir le lexique spécialisé de la discipline pour les ENA qui en ont besoin (propos 82). En revanche, elle ne met pas en place de projets avec d'autres enseignants même si l'exemple du cours où l'élève présente ses lectures préférées montre que l'enseignante communique avec ses collègues et s'inspire de leurs idées.

Par ailleurs, les dires de Maja confirment les méthodes d'enseignement marquées dans le questionnaire (Q29) et fondées principalement sur la transmission des savoirs, comme le fait de dicter les contenus enseignés et l'apprentissage par cœur :

60.PL.16_BIO : il me semble qu'ils apprenaient plutôt par cœur/ qu'ils apprenaient en mémorisant les contenus je ne sais même pas si au début ce n'était pas un apprentissage sans compréhension (effectivement) c'est mon impression (mhm et/) mais je vais dire que/ dans ma matière beaucoup d'enfants font ainsi et/ ils ne doivent pas être étrangers pour apprendre par cœur (oui oui/ car c'est)/ il faut vérifier (bien sûr) si c'est à cause du fait qu'ils ne connaissent pas ceci ou/

L'enseignante évoque aussi les interactions entre elle et les élèves, pour autant, la co-construction des savoirs en groupe ne semble pas être fréquente (propos 48).

Concernant ses gestes, Maja étaye des savoirs scolaires et, en même temps, pilote les difficultés observées chez les ENA. Il s'agit, en effet, de chercher des instruments permettant de faire comprendre les contenus enseignés ; elle déclare par exemple les autoriser à traduire le vocabulaire disciplinaire. De plus, dans plusieurs propos, elle affirme s'assurer par différentes manières que les ENA comprennent ce qu'ils apprennent, et cela, même lorsque c'est un apprentissage par cœur, propre à sa discipline (propos 60).

En outre, Maja tente de tisser des liens avec les savoirs culturels, linguistiques et même littéraires des ENA, ainsi qu'avec leurs expériences déjà-là. Et même si ceux-ci ne sont pas très développés, il s'avère qu'à travers sa posture ouverte et positive, ses pratiques s'inscrivent dans les approches plurilingues et interculturelle (cf. chapitre 5). Aussi, grâce à ses références, l'atmosphère de sa classe semble être propice aux apprentissages. Elle fait d'ailleurs très attention à l'intégration des ENA et explique que ceux-ci sont assis près des élèves qui les aident, ce sont, entre autres, les anciens ENA :

40.PL.16_BIO: oui/ oui le plus souvent ils étaient assis avec un élève qui// est Polonais et ils avaient tout simplement de l'aide/ et dans les notes et/ et// et aussi à ce moment-là ils ont noué des amitiés le plus souvent c'est-à-dire chez moi c'était comme ça que ces enfants qui sont venus// ils étaient dans le même groupe que les enfants ukrainiens/ qui eux/ [...] ils étaient en Pologne déjà avant (effectivement), car ils étaient là depuis l'école primaire/ et les deux autres ne sont arrivés qu'au collège/ (oui) ils avaient le contact avec ces Ukrainiens (oui)/ grâce auxquels ils s'acclimataient plus vite (en effet) ils comptaient sur l'aide de ces enfants ukrainiens qui étaient déjà en Pologne depuis longtemps/

Par conséquent, Maja est dans une posture d'enseignement où elle formule, structure et nomme les savoirs.³⁷³ Dans ce contexte les élèves sont attentifs et concentrés, mais ils peuvent également verbaliser et analyser le contenu enseigné. L'enseignante les invite à s'engager de manière consciente dans les apprentissages. Néanmoins, comme chez d'autres enseignants polonais, on constate le manque de recours au travail interactif et co-constructif, du moins dans les propos qu'elle a déclaré lors de l'entretien.

³⁷³ Maja ajoute également que les élèves ukrainiens considèrent le système scolaire polonais moins rigoureux que celui qu'ils ont connu en Ukraine (propos 32). C'est probablement pour cette raison que les enseignants polonais trouvent que ces élèves sont motivés pour travailler.

Synthèse sur les pratiques et les profils des enseignantes polonaises

Nous présenterons ici une synthèse des pratiques des six enseignantes polonaises. Le premier tableau résume les références aux langues-cultures chez ces enseignantes. Le deuxième montre leurs approches récurrentes, leurs méthodes, leurs gestes professionnels et leurs profils. Enfin, les enquêtées polonaises seront placées sur deux continua en fonction de leurs pratiques disciplinaires vs transdisciplinaires, ainsi que leurs pratiques monolingues vs plurilingues (graphique).

Le premier tableau récapitulatif montre les pratiques liées à l'enseignement de la L2 et/ou disciplinaires ; les pratiques liées aux langues-cultures pour mieux connaître les élèves ou pour les apprentissages disciplinaires, ainsi que les pratiques liées à l'interculturel. L'analyse des entretiens et des observations de classes ont permis de caractériser lesdites pratiques comme « déclarées » et/ou « observées » ; « compliquées » autrement dit, celles qui semblaient poser des difficultés quant à leur réalisation, ou encore « absentes » dans le discours des enseignants c'est-à-dire celles, qui n'ont pas été relevées, (le tableau récapitulatif des pratiques se trouve en annexe 36).

Références	L2 et discipline	Langues pour connaître	Langues pour discipline	Cultures pour connaître	Cultures pour discipline	Interculturel
Bronisława PL.01_PL2	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées	déclarées et observées
Hanna PL.03_POL	déclarées	absentes	déclarées	déclarées	absentes	absentes
Aleksandra PL.04_POL	déclarées	déclarées	déclarées	déclarées et observées	absentes	déclarées et observées
Renata PL.05_HIS.EC.ET	déclarées ambigües	déclarées	déclarées et observées	compliquées	déclarées et observées	déclarées et observées
Janina PL.10_ANG	déclarées et observées	déclarées ambigües	déclarées et observées	déclarées	déclarées ambigües	déclarées ambigües
Maja PL.16_BIO	déclarées	déclarées	déclarées	déclarées	déclarées	déclarées

Tableau 33 : La synthèse des pratiques des enseignantes polonaises.

Ainsi, le tableau ci-dessus montre que toutes les enseignantes polonaises parlent des pratiques disciplinaires adaptées aux ENA. Certes, l'objectif commun est de trouver des gestes permettant de s'assurer de la bonne compréhension des contenus du cours, mais leurs pratiques divergent, car chacune agit à sa manière. En outre, les enseignantes polonaises ne s'appuient

pas sur le matériel didactique destiné à l'enseignement du PL2 ou aux ENA. Uniquement deux enseignantes se basent sur les méthodes en PLE (Bronisława et Hanna).

Concernant les langues premières des élèves (le plus souvent le russe et l'ukrainien), les enseignantes polonaises ne s'y appuient guère pour mieux connaître ce public. En revanche, elles s'y réfèrent lorsqu'il s'agit des enseignements disciplinaires. Cela est possible grâce à la proximité linguistique et au fait que la plupart des enseignantes ont appris les bases de la langue russe durant leur cursus scolaire. Ainsi, l'intercompréhension entre les langues slaves permet aux enseignants de communiquer et ainsi d'expliquer certains savoirs disciplinaires (surtout chez Bronisława, Hanna et Janina).

Quant aux références aux cultures des ENA, elles sont faites soit pour mieux connaître les élèves, soit dans le cadre des enseignements disciplinaires. En outre, les enquêtées mettent en place des pratiques interculturelles, chez certaines celles-ci s'avèrent davantage élaborées, chez d'autres, plutôt compliquées. Par exemple Bronisława travaille sur l'estime de soi des ENA, Aleksandra organise des journées internationales pour valoriser les L-C des élèves, Renata discute des stéréotypes et des problèmes du monde contemporain et Maja essaie de les valoriser au sein de la classe. Janina considère que l'intégration des ENA est une affaire importante de l'établissement, mais elle évite certains sujets sensibles liés, entre autres, à l'histoire polono-ukrainienne.

Concernant les approches, méthodes, gestes professionnels et les postures des enseignantes polonaises (tableau ci-dessous), la synthèse s'appuie sur les déclarations et les observations effectuées en classe de certaines d'entre elles.

Enseignants POLOGNE	Approches	Méthodes	Gestes de tissage aux L-C déclarés ou observés	Gestes d'atmosphère déclarés ou observés	Gestes de pilotage déclarés ou observés	Gestes d'étaiyage déclarés ou observés	Posture en classe	Posture vis-à-vis les ENA
Bronistawa PL.01_PL2	Trans- disciplinaire Communicative	Transmission Interactions	déclarés et observés fréquents en classe ENA	concentrée confiante	structuré serré	Faire dire Faire comprendre Faire faire	non-observée	Enseignement
Hanna PL.03_POL	Disciplinaire	Interactions	déclarés occasionnels	concentrée contrôlée	structuré serré	Faire dire Faire comprendre Faire faire	non-observée	Contrôle
Aleksandra PL.04_POL	Trans- disciplinaire Différenciée	Interactions Co-construction	déclarés fréquents	collaborative	souple ouvert	Faire dire Faire comprendre Faire faire	non-observée	Accompagnement
Renata PL.05_HIS.EC.ET	Trans- disciplinaire Différenciée	Co-construction	déclarés et observés fréquents	détendue collaborative	souple ouvert	Faire dire Faire comprendre Faire faire	Accompagnement	Accompagnement
Janina PL.10_ANG	Disciplinaire Communicative	Interactions	déclarés et observés fréquents	contrôlée attentive	contrôlé théâtralisé	Faire dire Faire comprendre Faire faire	Enseignement- Magicienne	Enseignement- Magicienne
Maja PL.16_BIO	Disciplinaire Différenciée	Transmission Interactions	déclarés occasionnels	bienveillante contrôlée	structuré ouvert	Faire dire Faire comprendre Faire faire	non-observée	Enseignement

Tableau 34 : Les approches, méthodes, gestes et postures des enseignantes polonaises.

Tout d'abord, Bronistawa, Janina et Maja privilégient des méthodes de transmission et d'interactions en classe, leurs gestes de pilotage sont plutôt structurés et plus ou moins rigides. Néanmoins, comme nous l'avons découvert plus haut, elles sont ouvertes au plurilinguisme et tissent des liens entre les L-C dès que l'occasion se présente. Par conséquent, leur posture est celle d'enseignement vis-à-vis des ENA.

Ensuite, Aleksandra et Renata co-construisent les savoirs avec les élèves en classe. En effet, les analyses affirment qu'elles réfléchissent avec les élèves et cherchent à comprendre leurs difficultés et leurs besoins notamment en acquisition de la L2. De plus, l'atmosphère est collaborative, les gestes de tissage sont fréquents et le pilotage apparaît souple et ouvert. En bref, elles sont dans une posture d'accompagnement.

Enfin, les déclarations de Hanna dévoilent sa posture de contrôle. En effet, elle tisse peu de liens avec les savoirs préalables des élèves, et ses pratiques liées aux L-C des ENA sont plutôt absentes. Elle se focalise plutôt sur l'enseignement disciplinaire, c'est pourquoi l'atmosphère dans sa classe semble être stricte et les gestes de pilotage contrôlés.

De ce fait, à la suite de notre analyse, nous proposons de placer les enseignantes polonaises sur les deux continua de manière ci-présente :

PRATIQUES DES ENSEIGNANTES POLONAIS

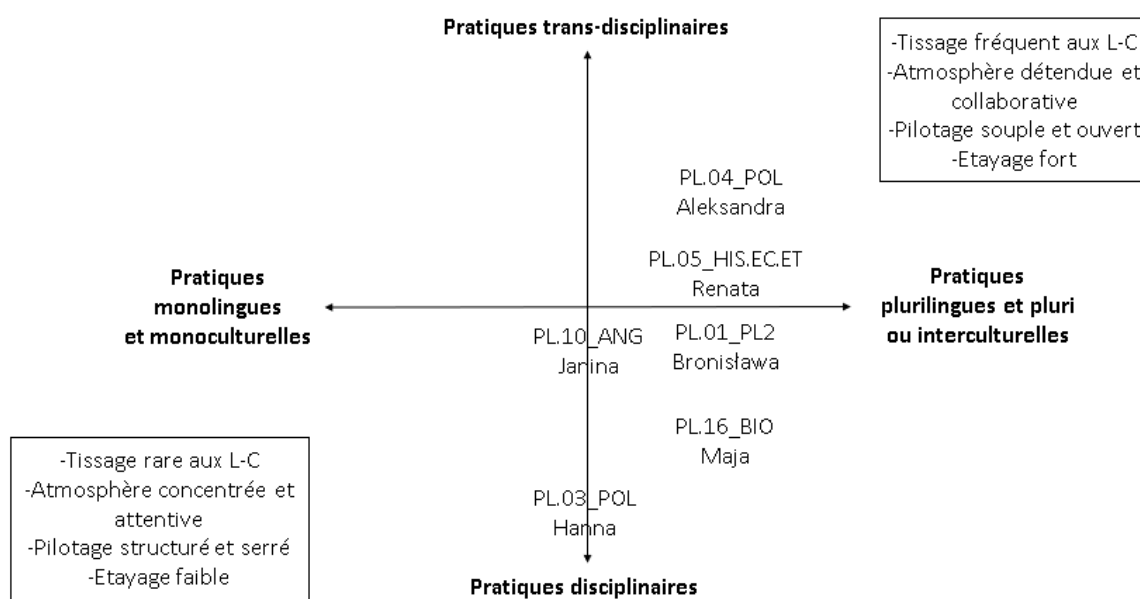


Figure 22 : Deux continua des pratiques et gestes des enseignantes polonaises.

Le graphique présente la part des pratiques enseignantes sur un pôle allant du disciplinaire jusqu'au transdisciplinaire et du monolingue jusqu'au plurilingue.

De ce fait, quatre des enseignantes déclarent mettre en œuvre des pratiques plutôt plurilingues et pluri ou interculturelles assurées (Bronisława, Aleksandra, Renata et Maja). Deux autres enseignantes – Janina et Hanna sont présentées au milieu du graphique, entre la droite et la gauche du *continuum* horizontal. Janina témoigne de quelques pratiques plurilingues et interculturelles, mais elle tient également des propos contraires sur les pratiques bi-plurilingues des ENA en dehors de la classe.

En outre, la plupart des enseignantes polonaises (Bronisława, Hanna, Janina et Maja) se concentrent principalement sur l'enseignement des savoirs et savoir-faire disciplinaires, hormis quelques occasions précises (par exemple en tant que professeurs principaux), où elles évoquent les cultures des ENA. Renata enseigne plusieurs matières et par conséquent elle se réfère à des enseignements transdisciplinaires. Seule Aleksandra essaie de mettre en œuvre des projets transdisciplinaires ce qui la place dans le pôle haut du graphique.

Concernant l'impact des biographies, des formations ou des expériences professionnelles sur les pratiques et gestes pédagogiques, il s'avère que certaines enseignantes polonaises témoignent de leurs connaissances et pratiques de la langue russe, ce qui les aide à communiquer avec les élèves ukrainiens (surtout Bronisława, Hanna et Janina). En outre, trois

autres enseignantes (Aleksandra, Renata et Maja) parlent de l'impact de leurs expériences interculturelles et linguistiques à l'étranger.

Par ailleurs, quatre enseignantes (Hanna, Aleksandra, Renata et Maja) déclarent avoir suivi des formations spécifiques aux problématiques des ENA. Mais dans le cas de Hanna, ces formations concernaient plutôt l'enseignement de PL2, *a contrario*, Aleksandra et Maja ont suivi des formations visant plutôt des problématiques interculturelles. Quant à Bronisława et Janina, elles sont formées à enseigner des langues étrangères, c'est probablement pour cette raison qu'elles se limitent souvent à une simple présentation des cultures, sans discuter des relations interculturelles.

Enfin, le nombre d'années d'expériences professionnelles auprès des ENA est similaire pour toutes les enseignantes polonaises enquêtées. Néanmoins, certaines d'entre elles (Bronisława, Aleksandra, Renata, Maja) témoignent qu'elles ont pu rencontrer des élèves de différentes nationalités (autre qu'ukrainienne) notamment en dehors de l'établissement observé, ce qui peut changer leur perspective.

De ce fait, il apparaît que les enseignantes les plus formées témoignent d'une plus grande ouverture et d'une volonté particulière à prendre en compte les savoirs préalables des ENA. Elles s'appuient, entre autres, sur les méthodes co-constructives des savoirs et tissent des liens avec les savoirs déjà-là des élèves (Aleksandra et Renata).

En conclusion, l'examen des profils des enseignantes révèle que celles ayant eu des formations ou des expériences en enseignement du PL2 focalisent leurs pratiques sur l'enseignement de la langue (Bronisława, Hanna), et celles ayant suivi des formations sur l'intégration et l'accueil des ENA sont plus aptes à mettre en place des pratiques pluri et interculturelles (Aleksandra, Renata, Maja). Ces dernières témoignent d'une plus grande ouverture et d'une volonté particulière à prendre en compte les savoirs préalables des ENA. Elles s'appuient, entre autres, sur les méthodes co-constructives des savoirs et tissent des liens avec les savoirs déjà-là des élèves (Aleksandra et Renata et Maja dans une certaine mesure). En outre, chez certaines enseignantes, leur propre biographie langagière peut fortement influencer leurs pratiques en classe (Bronisława et Janina). Cependant, pour que lesdites pratiques soient plus efficaces et conscientes, il serait préférable qu'elles soient accompagnées de lignes directrices ministérielles ou de formations continues³⁷⁴. De plus, une part de la culture d'apprentissage polonaise émerge dans l'*habitus* professionnel de ces enseignants ; c'est

³⁷⁴ En effet, l'analyse des dires de certaines enseignantes (Bronisława, Janina) nous laisse supposer qu'elles cherchent à confirmer leurs pratiques didactiques et gestes professionnels, car elles ont bien conscience qu'elles les inventent toutes seules, grâce à une certaine expérience dans le métier.

notamment le cas de Bronisława qui dicte les règles de grammaire, de Hanna qui souligne l'importance de la rigueur et du travail personnel des ENA, de Janina qui préfère enseigner la grammaire anglaise d'une manière déductive, ou encore de Maja qui mentionne l'importance de l'apprentissage « par cœur » dans sa discipline.

Dans le contexte présenté, nous n'avons pas perçu de pratiques et actions plurilingues et pluriculturelles visibles au niveau de l'établissement, hormis l'intervention occasionnelle des personnes étrangères initiée par Aleksandra. Il semblerait qu'il s'agisse d'une atmosphère plutôt indifférente dans laquelle les élèves ukrainiens essaient de devenir rapidement comme les élèves ordinaires et, où les enseignantes mettent en œuvre des pratiques plurilingues ou interculturelles plutôt planifiées (Hanna, Aleksandra, Renata, Janina, Maja).

Conclusion du chapitre 8

En guise de conclusion de ce chapitre consacré aux analyses des entretiens avec les enseignants de trois pays, nous pouvons constater qu'il n'existe pas de divergences flagrantes en ce qui concerne les contextes. La seule est probablement celle qui concerne les pratiques plus transdisciplinaires en France et moins en Pologne, qui peuvent néanmoins dépendre de chaque contexte méso dans lequel travaillent les enseignants. En revanche, les divergences sont perceptibles au niveau individuel puisque les pratiques dépendent directement des biographies et expériences langagières et des formations suivies par les enseignants.

Dans le chapitre suivant, nous allons discuter nos résultats dans la perspective macro, méso et micro. Il s'agira aussi de réfléchir sur les perspectives en termes de formations à destination des enseignants permettant de construire les pratiques et les gestes valorisant les répertoires plurilingues et pluriculturels des ENA.

Chapitre 9 : Discussion et perspectives

Dans ce chapitre, nous allons réfléchir, à partir de nos résultats, à des perspectives quant à la question du développement de l'éducation plurilingue dans les trois contextes, mais aussi à des moyens et outils pour la formation à destination des enseignants allant vers une meilleure inclusion des ENA.

Dans un premier lieu, nous proposons de faire le lien entre les niveaux micro, méso et macro de notre recherche. Nous comparons d'abord les pratiques enseignantes en classe (niveau micro) par rapport à l'enseignement de la L2 et le plurilinguisme des ENA en lien avec les postures et profils des enseignants. Ensuite, nous présentons la comparaison des projets inclusifs et transdisciplinaires des enseignants dans les établissements observés (niveau méso). Il s'agit d'appréhender les questions de la coopération des équipes pédagogiques mais aussi le lien avec les familles des ENA. Enfin, nous discutons des recommandations didactiques et ministérielles sur la L2, la prise en compte du plurilinguisme et les formations des enseignants (niveau macro).

En second lieu, nous proposons d'aborder les perspectives pour la formation des enseignants par rapport aux contextes et les formats, court ou long. Nous évoquons aussi les perspectives de recherche concernant les contenus abordés dans ces formations.

9.1. La comparaison des pratiques enseignantes : niveau micro

Dans cette partie, nous tentons de comparer les pratiques en classe des enseignants des L2 et d'autres disciplines afin d'observer les ressemblances et les divergences au niveau des approches et méthodes d'enseignement utilisées, ainsi qu'au niveau des postures face à la prise en compte du plurilinguisme des élèves. Nous terminerons cette partie en comparant les gestes professionnels qui font sens auprès des ENA.

9.1.1. La comparaison des pratiques des enseignants des L2

Les enseignantes des L2 dans les trois pays (FL2, IL2 et PL2) n'hésitent pas à s'appuyer sur les connaissances en LC1 des ENA. Par ailleurs, elles utilisent les approches « communicationnelles » d'enseignement des langues (Bourguignon 2006). Cependant, leurs pratiques en

L2 et leurs méthodes sont légèrement différentes et sont liées aux contextes d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, l'enseignante du FL2 en France est face à deux classes d'UPE2A qui compte chacune une douzaine d'ENA, tous d'origines différentes, c'est la raison pour laquelle elle met en place la pédagogie différenciée en adaptant les activités proposées et en s'appuyant sur les méthodes du FLE et du FLS. Elle vise également le développement des compétences orales et écrites en proposant la découverte des textes littéraires dans le but de leur acculturation avec le texte écrit et la construction d'une compétence littéraire (cf. Baker, 2001 ; Jaffré, 2004 ; Adami, 2008 ; cf. chapitre 5.2.5). De plus, elle travaille également avec ses collègues dans le cadre de différents projets transdisciplinaires. Ses méthodes sont fondées sur le principe de la co-construction des savoirs avec les élèves en partenariat avec d'autres acteurs éducatifs (cf. ce chapitre, partie 9.2).

L'enseignante d'IL2, privilégie l'approche actionnelle. Lors des observations du laboratoire d'italien L2 avec trois ENA, nous avons noté sa préférence pour les interactions en classe, mais aussi pour la co-construction des savoirs langagiers entre les élèves. Par ailleurs, elle s'inspire de la didactique de l'ILE (cf. chapitre 4.3.2) puisque les activités qu'elle propose, ont pour objectif de travailler les compétences orales et écrites des ENA, en appui des documents authentiques.

Quant à l'enseignante de PL2, elle déclare s'appuyer sur l'approche communicative, pourtant lors des observations de ses séances, nous remarquons uniquement quelques courtes interactions entre les élèves et l'enseignante où les élèves peuvent pratiquer la langue oralement. Du reste, des moments de transmission des savoirs sont aussi présents, par exemple lorsque l'enseignante dicte les règles de grammaire aux ENA et leur propose des activités d'application. Cette méthode est probablement due à son habitus professionnel et son manque de formation spécifique dans l'enseignement du PL2.

Enfin, les enseignantes de IL2 et PL2 ont des pratiques transdisciplinaires solitaires, ce qui signifie que de temps en temps, elles se réfèrent à d'autres disciplines, sans pour autant créer des projets transdisciplinaires avec d'autres enseignants.

Par conséquent, les pratiques de ces trois enquêtées sont contextualisées car elles reflètent leurs formations (cf. chapitre 3.3) et les orientations didactiques pour l'enseignement de la L2 dans les trois pays (cf. chapitre 4). En France, il s'agit de l'enseignante formée en LE qui a suivi de nombreuses formations du PAF. Par exemple, elle met en place des pratiques plurilingues comme la comparaison des structures syntaxiques des langues des ENA (Auger, 2005, cf. chapitre 8.1.1). L'enseignante d'IL2 a suivi des formations en DDLES dont témoignent ses

pratiques et son recours aux documents authentiques (cf. chapitre 8.2.1). L'enseignante de PL2 se base uniquement sur son expérience dans l'enseignement du PLE, ce qui est perceptible dans ses pratiques, rappelant parfois la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues (cf. chapitre 8.3.1). *In fine*, toutes les trois consacrent une place particulière à l'enseignement de la langue de scolarisation (cf. chapitre 4) puisqu'elles sont conscientes qu'il s'agit d'une langue commune, langue de transmission des savoirs qui est un vecteur des apprentissages et une « condition nécessaire de la réussite scolaire » (Coste : 2008 : 98). Certes, on enseigne une langue normée et un lexique scolaire, mais le vocabulaire spécialisé de différentes disciplines ne semble pas faire explicitement partie de leurs enseignements.

Or, il est indubitable que les enseignantes des L2 déclarent toutes avoir conscience des transferts entre les L1 et les L2 (cf. chapitre 5, Cummins, 2008, entre autres). De ce fait, elles essaient de tenir compte des connaissances en langues des ENA afin de les faire réfléchir sur les similitudes et les différences qui existent entre leurs L1 et la L2 enseignée.

9.1.2. La comparaison des pratiques des enseignants disciplinaires

La comparaison des pratiques des enseignants disciplinaires confirme et complète les résultats issus des questionnaires concernant les doxas didactiques (cf. chapitre 7).

En France, les enseignants semblent avoir des pratiques plus transdisciplinaires que les enseignants italiens ou polonais. Cela signifie qu'ils se basent davantage sur les interactions en classe permettant la co-construction des savoirs. En Italie, les enseignants s'appuient sur les interactions avec toute la classe or pour les ENA, ils choisissent souvent les outils issus de la pédagogie différenciée. En Pologne, domine l'approche traditionnelle et très disciplinaire en classe. Comme en France, les enseignants polonais trouvent que les ENA sont obligés d'acquérir rapidement la langue d'enseignement et le vocabulaire spécifique de chaque discipline scolaire, car c'est uniquement la maîtrise de la L2 qui permet d'accéder aux savoirs scolaires et *a fortiori* à la réussite.

Par ailleurs, dans les trois pays, la majorité des enseignantes remarque des lacunes des ENA en L2 et leurs difficultés à comprendre et à s'exprimer dans certaines disciplines. Or ils n'évoquent guère les spécificités linguistiques de leur propre discipline comme s'ils n'étaient pas conscients du langage utilisé, de ses marqueurs lexicaux, verbaux, argumentatifs (Vigner, 2001 ; Beacco *et al.*, 2016, cf. chapitre 4). Ils laissent les élèves découvrir et acquérir par eux-mêmes leur jargon disciplinaire.

A ce propos, rappelons qu'Eric Hawkins (1984) prônait l'éveil de la conscience linguistique des élèves dans toutes les disciplines scolaires (cf. chapitre 5), d'autres chercheurs ont noté le rôle incontournable de l'enseignant dans cet éveil : « the teacher position is perceived as the basic agent of sensitizing language speakers to become more conscious language users » (Lankiewicz, 2018 : 142). Cependant, ce sont souvent des enseignants de langues maternelles, étrangères ou secondes qui se préoccupent de travailler l'objet-langue. On pense peu aux enseignants d'autres disciplines qui pourtant utilisent le langage bien spécialisé, différent de celui acquis par les élèves en dehors de l'école. Ainsi, on constate que peu d'enseignants déclarent les pratiques liées au développement de la langue de scolarisation telle qu'elle a été présentée dans différents travaux en DDL (Vigner, 2001, 2009, 2011 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Demarty-Warzée, 2011, Ferrari & Pallotti, 2005 ; Calò, 2015 ; Bernacka-Langier *et al.*, 2010, entre autres, cf. chapitre 4).

Finalement, les enseignants français et certains enseignants italiens s'appuient davantage sur les interactions et la co-construction des apprentissages en classe, aperçoivent plus rapidement la nécessité d'étayer le langage utilisé, de réexpliquer les mots et de mieux piloter les ENA. *A contrario*, les enseignants qui utilisent des méthodes de transmission de savoirs semblent moins percevoir les difficultés liées à l'appropriation de la L2. Certains enseignants tentent de trouver des pratiques permettant de faire progresser les ENA en L2. Les enseignants français et italiens déclarent s'inspirer des propositions qu'ils trouvent sur divers sites Internet dédiés au sujet des ENA par exemple les sites des CASNAV en France ou du centre COME en Italie (cf. chapitre 4). Or la tendance est de s'appuyer sur ce qui existe en didactique de la LE, qui n'est pourtant pas celle de la L2 (cf. chapitre 4).

En conclusion, il existe quelques points communs concernant l'enseignement des langues maternelles dans les trois pays. Tout en proposant d'étudier les textes littéraires, les praticiens tentent d'adapter les activités afin de faire entrer les ENA dans la lecture et l'écriture. Le choix de la pédagogie différenciée à l'arrivée des élèves dans le pays favorise leur inclusion dans les apprentissages (Coste, 2013). On s'aperçoit que les enseignants travaillent les compétences orales puis écrites des ENA tout comme un enseignant d'une LE.

9.1.3. La comparaison des pratiques et postures face au plurilinguisme

L'analyse des entretiens avec les enseignants de trois pays indique qu'il existe plusieurs convergences en ce qui concerne le lien entre leurs biographies langagières et leurs pratiques et

gestes professionnels. Quant aux divergences, elles sont présentes surtout par rapport aux différents contextes sociolinguistiques et éducatifs des pays.

9.1.3.1. Les références aux langues plus rares que les références aux cultures

L'analyse des pratiques déclarées par les enseignants dans les trois pays reflète de quelques similitudes. La première signale que les pratiques en lien avec les cultures des élèves sont plus fréquentes que celles se référant à leurs L1 qui sont plus problématiques pour les enseignants. Effectivement, certains d'entre eux considèrent qu'il est nécessaire de connaître les L1 des élèves pour pouvoir les comparer avec la L2. Ainsi, les références aux L1 déclarées par les enseignants ne sont pas toujours approfondies, ce qui pose encore la question de leur conscience du rôle du langage dans tous les apprentissages scolaires et dans toutes les disciplines enseignées (Hawkins, 1984 ; Van Lier, 1995 ; entre autres, cf. chapitre 5.3.1.1).

Quant à la prise en compte des L1 des élèves, on constate qu'en France, elle est plutôt timide. Les enseignants sont incertains de leurs tentatives, ils acceptent pour la plupart que les ENA comparent leurs langues, mais ils n'initient pas eux-mêmes ces situations. En outre, certains ont des propos ambigus à propos des langues parlées en dehors de l'école comme l'enseignant d'arts qui trouve que les ENA devraient aussi pratiquer le français à la maison. L'enseignante d'espagnol estime que l'espagnol parlé par un des élèves ne correspond pas à la norme enseignée, elle est aussi sceptique par rapport à une élève lusophone qui mélange l'espagnol et le portugais. Nous constatons ainsi l'impact des représentations concernant les pratiques bilingues en famille (Auger, 2007 ; Hélot, 2007 ; Miguel Addisu & Maire-Sandoz, cf. chapitre 5.1), mais aussi l'influence des formations concernant la didactique des langues étrangères en France (Puren, 1984, 1999, 2008).

En Italie, tous les enseignants enquêtés acceptent les L1 des élèves en classe et ne portent pas de jugements quant à leurs pratiques en dehors de l'école. Cette représentation positive du plurilinguisme s'inscrit dans l'histoire et les mouvements linguistiques qui l'ont accompagnée (GISCEL, 1975 ; Vedovelli, 2014 ; cf. chapitre 4.3). Cependant, on remarque que les enseignants ayant plus d'ancienneté dans le métier et aussi suivi des formations en DDL et IL2 (cf. chapitre 3.3) déclarent peu de pratiques permettant de prendre l'appui sur les L1 pour faire la connaissance des ENA ou pour les apprentissages en classe. En revanche, la jeune génération des enseignants italiens n'hésite pas à afficher leur curiosité concernant les L1 et à encourager d'autres élèves à avoir le regard positif vis-à-vis du plurilinguisme de leurs camarades.

Chez les enseignants polonais, l'attitude envers le plurilinguisme des ENA est plutôt positive, quoique certains ne veulent pas que les élèves communiquent entre eux en ukrainien

en dehors des cours et ils trouvent qu'il est important de pratiquer le polonais partout. Il semblerait que pour la plupart des enseignants enquêtés, il devienne naturel de communiquer avec les ENA venus d'Ukraine par le biais de l'intercompréhension entre les langues slaves.

9.1.3.2. La construction de la compétence plurilingue et le lien avec les approches plurilingues

Les pratiques enseignantes vont dans le sens de la construction des compétences : plurilingue, interculturelle (Coste, Moore, Zarate, 1997 ; cf. chapitre 5.2.1) et plurilittéracique (Martin Jones & Jones, 2000, Moore, 2006 ; cf. chapitre 5.2.5). Elles s'appuient, entre autres, sur les transferts des connaissances de la L1 vers la L2 de l'ENA (Cummins, 2000 ; 2008 ; 2011). Néanmoins, nous constatons aussi que les enseignants utilisent de manière peu ou prou consciente des principes de différentes approches plurielles et n'expérimentent pas le matériel didactique déjà existant et disponible sur Internet (recensé par exemple sur le site du CARAP).

Tout d'abord, le lien avec l'éveil aux langues-cultures peut être perçu dans les pratiques pour mieux connaître les ENA. Il s'agit surtout des pratiques permettant aux élèves de se présenter, parler de leurs pays, leurs cultures, leurs traditions, leurs livres préférés ou de leurs expériences artistiques. Il est aussi question d'écouter les langues et la prononciation des mots pour faire connaître de nouveaux phonèmes au reste des élèves de la classe. *In fine*, aucun enseignant n'utilise les outils conçus pour l'éveil aux langues (Evlang, Eole, Elodil, etc.), mais leurs pratiques en lien avec les L1 s'inscrivent aux principes de cette approche ainsi que de celle du *language awareness* (Hawkins, 1984, Candelier, 2003 ; cf. chapitre 5.3.1). En outre, ce type de pratiques est aussi mis en place dans une certaine mesure par d'autres praticiens mais, sans qu'elles soient réellement discutées au sein de la classe. Ces enseignants sont prudents et parfois incertains de s'appuyer sur les L1, ils déclarent ne pas vouloir brusquer les ENA devant leurs camarades.

Ensuite, les enseignants qui se focalisent sur les pratiques en lien avec leurs disciplines mettent inconsciemment en place les objectifs définis par la didactique intégrée des langues-cultures (Roulet, 1980 ; Cavalli, 2005 ; entre autres, cf. chapitre 5.3.3), et ceci dans deux objectifs. Le premier consiste à intégrer les expériences et les savoirs des ENA dans les apprentissages disciplinaires. Le deuxième objectif est de faire apprendre la L2 et dans la L2 en s'appuyant sur leurs connaissances « déjà-là » en L1 (Perregaux, 1994). A ce propos, quelques enseignants proposent des comparaisons plus ou moins élaborées entre la L1 et la L2 ou avec d'autres langues. Ils cherchent par exemple des relations grammaticales et/ou sémantiques en travaillant respectivement la syntaxe ou l'étymologie. Ainsi, les prémisses de la DIL

apparaissent dans les pratiques de tous les enseignants, car tous essaient de faire le lien entre leurs disciplines et l'apprentissage de la L2, tout en s'appuyant sur les L1 des ENA.

Enfin, certains enseignants s'appuient parfois sur l'intercompréhension entre les langues parentes avec une légère différence d'attitude vis-à-vis de celle-ci comme une posture plutôt positive vis-à-vis des transferts entre le français et l'italien ou le roumain d'un enseignant de lettres françaises. En revanche, l'enseignante d'espagnol parle des erreurs des élèves ce qui signifie qu'elle perçoit les transferts entre l'espagnol et le portugais plutôt de manière négative (Lüdi & Py, 1986, cf. chapitre 5.3.2). L'enseignante de lettres modernes et classiques, quant à elle, utilise à la fois la stratégie d'intentionnalité, mais aussi celle de la forme (Escudé & Janin, 2010). La première lui permet de rendre le vocabulaire du latin et du français le plus transparent possible, ainsi elle redit, articule, explique, écrit au tableau les mots, ses dérivations et ses acceptions. La deuxième stratégie, celle de la forme, sert à chercher avec les élèves des irrégularités des mots, les différences de prononciation, d'orthographe, etc. Enfin, elle enseigne les langues dans la dimension réflexive, cognitive et métacognitive (Dégache & Garbarino, 2017) et en faisant des comparaisons entre les langues proches et éloignées, aussi non-indoeuropéennes. En Italie, certains enseignants de lettres, histoire et géographie s'appuient sporadiquement sur l'intercompréhension entre les langues romanes, d'autres ne mentionnent pas cette possibilité pour mieux comprendre les ENA. Quant à l'enseignant d'anglais, il encourage les élèves italiens à écouter le pidgin English parlé par les ENA et s'appuyer sur leurs compétences en anglais pour travailler l'intercompréhension. Concernant les enseignants de l'établissement polonais, ils s'appuient majoritairement sur l'intercompréhension entre le polonais et l'ukrainien. Il s'agit des pratiques conscientes, spontanées et planifiées pour expliquer les différences entre la L1 et la L2, voire la L3 : l'anglais. Mais, les propos d'autres enseignantes indiquent qu'elles traitent les transferts entre les deux langues de manière négatives (Gębal, 2018 ; cf. chapitre 5.3.2.3). Quelques enseignantes s'autorisent des pratiques spontanées, initiées par les élèves dans le but d'aider la communication et la compréhension de tous les élèves présents en classe (Hofmański 2019).

Ainsi, il s'avère que les ressources énumérées dans le référentiel CARAP (Candelier *et al.*, 2012) sont travaillées par les enseignants de manière inconsciente. Il semble aussi qu'elles reflètent les connaissances et les compétences inscrites dans les programmes et les socles. Emerge finalement la question du manque d'écho institutionnel concernant ce cadre. Comment les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont détaillés dans le CARAP, peuvent-ils aider à appréhender les objectifs d'apprentissage visés dans différentes disciplines scolaires ? Comment présenter le lien entre ce référentiel et les curricula lors des formations

professionnalisantes ? Nous restons convaincue que ces ressources sont essentielles dans l'éducation non seulement plurilingue et interculturelle mais l'éducation civique, démocratique et humaine.

9.1.3.3. La construction de la compétence interculturelle

Tous les enseignants enquêtés dans les trois pays déclarent des pratiques qui s'inscrivent dans l'approche interculturelle. Néanmoins, ils visent différents objectifs voire plusieurs perspectives pédagogiques qui peuvent avoir le lien avec leurs biographies langagières et culturelles.

Le premier objectif est celui de permettre aux élèves de se sentir comme des élèves ordinaires. Pour ce faire, en France, on motive et valorise les ENA auprès de leurs camarades, on insiste sur le respect et l'acceptation. En Italie, certains évoquent des projets inclusifs pour transmettre des valeurs humaines à tous les élèves, mais ils ne veulent pas non plus intimider les ENA et préfèrent les laisser parler de leur propre gré de leurs cultures ou pays d'origine. En Pologne, les enseignantes d'histoire et de biologie proposent des activités pour inclure les ENA dans les apprentissages et essaient de ne pas les différencier des élèves polonais. Toutefois, on aménage aussi des séances de vie de classe pour mieux les connaître et découvrir leurs cultures tout en leur demandant leur accord et parfois même, on propose des débats interculturels en séances d'éducation civique ou d'éthique.

Le deuxième objectif est celui de permettre aux ENA de devenir citoyens français, italiens ou polonais. L'enseignante de FL2 discute avec les élèves du règlement de l'école française, partage le patrimoine français, initie les sujets liés à la laïcité. C'est aussi l'objectif visé de deux enseignantes de lettres en Italie qui traitent des différences et ressemblances entre la culture italienne et celles des ENA. En Pologne, l'enseignante de PL2 veut faire connaître la culture polonaise aux ENA. Mais, l'enseignante d'anglais, tout en valorisant les cultures des ENA et en renforçant leur estime de soi, privilégie quand les ENA pratiquent le polonais et ne traitent pas des sujets conflictuels ce qui fait penser que sa propre posture interculturelle soit ambiguë.

Le troisième objectif cherche à construire une posture d'un citoyen européen voire un citoyen du monde et à transmettre les valeurs humaines à travers des savoir-être tels que le partage, l'engagement, le respect, l'attention, l'estime de soi, l'acceptation de l'identité plurielle. En France, l'enseignante de lettres modernes et classiques le réalise en mettant en place des projets d'échange épistolaire internationaux. L'enseignant d'arts cherche à transmettre les valeurs humaines à travers des projets artistiques présentés à toute la communauté scolaire. En Italie, les enseignants d'anglais et de mathématiques valorisent les cultures des ENA en classe

et insistent sur l'importance de l'acceptation et du respect de la pluralité des langues-cultures. En Pologne, une jeune enseignante de polonais mène des projets d'école autour de la découverte de différentes langues-cultures en invitant les personnes originaires des différents pays. Cependant, c'est l'enseignante d'histoire et d'éducation civique et éthique qui met en place des séances ayant pour le but la construction de la compétence interculturelle, telle que les débats sur les stéréotypes, les migrations, les injustices, les inégalités.

Par conséquent, se référer aux connaissances culturelles semble plus abordable aux yeux des enseignants. Ce type de pratiques sont, selon nous, pluriculturelles puisqu'elles permettent à l'enseignant et aux autres élèves de la classe de découvrir les cultures des ENA. Mais, elles peuvent également ouvrir la voie à la construction d'une compétence interculturelle (Byram *et al.* 2003, cf. chapitre 5.3.4) à condition qu'elles soient accompagnées des réelles discussions autour des différences et similitudes et des savoir-être définis dans le CARAP (Candelier *et al.*, 2012). Car on remarque que pour certains enseignants, ces pratiques se limitent à une simple prise de contact avec les ENA, à la présentation de leurs cultures, leurs pays d'origine aux camarades de classe ce qui ressemble fortement à la « pédagogie couscous » (Abdallah Preteille, 1999 ; Auger, 2010). Toutefois, certains enseignants sont plus à l'aise à entrer dans une relation interculturelle avec les ENA et à réfléchir à la construction d'une identité dite plurielle. De ce fait, leur posture interculturelle jouerait-il sans doute un rôle essentiel dans la mise en place de l'éducation interculturelle et plurilingue.

9.1.3.4. Postures face au plurilinguisme

En marge des pratiques analysées, émergent deux postures des enseignants face au plurilinguisme des ENA, la première est favorable, la deuxième plutôt ambiguë (voir le tableau ci-suit).

<p style="text-align: center;">POSTURE FAVORABLE FACE AU PLURILINGUISME</p>	<p style="text-align: center;">POSTURE AMBIGÜE FACE AU PLURILINGUISME</p>
<ul style="list-style-type: none"> • FR.01_FL2 Mathilde – S • FR.04_FRA.LAT Solen – S 	<ul style="list-style-type: none"> • FR.03_FRA Xavier – P • FR.09_ESP Cécile – A • FR.12_ART Antoine – S • FR.16_MAT Guillaume – P
<ul style="list-style-type: none"> • IT.01_IL2 Silvia – S • IT.10_ANG Vittorio – S • IT.16_MAT Erika – S 	<ul style="list-style-type: none"> • IT.03_IHG Flavia – P • IT.04_IHG Elena – P • IT.05_IHG Paola – A
<ul style="list-style-type: none"> • PL.01_PL2 Bronisława – S • PL.04_POL Aleksandra – P • PL.05_HIS.EC.ET Renata – S • PL.16_BIO Maja – P 	<ul style="list-style-type: none"> • PL.03_POL Hanna – P • PL.10_ANG Janina – P et S

Tableau 35 : Les postures des enseignants (**en gras** : les pratiques en lien avec les disciplines enseignées. ; la lettre **S** indiquent des pratiques plurielles spontanées ; la lettre **P** les pratiques plurielles planifiées et la lettre **A** : les pratiques absentes).

Les enseignants ayant cette posture assumée et favorable vis-à-vis du plurilinguisme des élèves mettent en place des pratiques plus élaborées soit pour mieux connaître les LC1 des ENA, soit pour tisser des liens avec les savoirs disciplinaires enseignées (en gras dans le tableau). De plus, ces enseignants témoignent des pratiques plurielles plus spontanées dans les classes (indiquées par la lettre S dans le tableau).

A l’opposé, lorsque les enseignants ont une posture plurilingue ambiguë, leurs pratiques plurielles sont absentes (la lettre A), modestes et dans ce cas plutôt planifiées (la lettre P). Néanmoins, certains enseignants, tout en ayant des propos confus, par exemple par rapport au bilinguisme familial des élèves, arrivent à mettre en place des pratiques plurielles dans leurs classes.

Les principales divergences concernant les pratiques plurielles sont donc visibles à travers le tableau présenté. En France l’ambiguïté est plus forte, les enseignants sont plus contraints concernant la mise en place de l’éducation plurilingue. En Italie, les enseignants plus jeunes

sont plus aptes à tirer profit du plurilinguisme des élèves. En Pologne, ce plurilinguisme est plutôt perçu d'une manière favorable, peut-être parce qu'il s'agit principalement de l'accueil des ENA parlant une autre langue slave et avec lesquels la communication est facilitée par l'intercompréhension.

Un autre résultat de ces analyses indique que le panorama des pratiques plurielles s'oppose à celui des pratiques transdisciplinaires. Les enseignants français mettent en place plus de projets avec leurs collègues d'autres disciplines que les enseignants italiens. Les enseignants polonais préfèrent encore majoritairement des pratiques disciplinaires. Ceci semble être la plus grande divergence au niveau didactique entre les contextes observés.

Finalement, les pratiques plurielles des enseignants dépendent des postures des enseignants face au plurilinguisme. Notre enquête a permis d'interroger les enseignants sur leurs propres biographies langagières et culturelles, leurs expériences professionnelles auprès des ENA et leurs formations afin d'établir les profils des enseignants qui tentent de mettre en place l'éducation plurilingue et interculturelle.

9.1.4. Les pratiques en lien avec les profils des enseignants

Les analyses des discours des enseignants laissent constater que chez certains enseignants, les biographies langagières les aident à construire les pratiques et les gestes en lien avec les LC1 des élèves. Ils reflètent leurs postures réflexives concernant leur propre plurilinguisme ; postures qu'ils ont travaillées grâce à leurs propres expériences plurilingues durant leur enfance ou à l'étranger, mais aussi grâce à leurs formations initiales en DDL.

Cependant, parfois, les expériences plurilingues ou les formations en didactique des langues-cultures ne suffisent pas pour comprendre et valoriser le plurilinguisme dans toutes les situations. Ceci est visible dans les propos de l'enseignante d'espagnol en France, mais aussi l'enseignante d'anglais en Pologne. Même certains enseignants de lettres disent d'avoir suivi une formation en didactique de la L2 où les questions sur le plurilinguisme étaient absentes. D'autres, malgré leurs expériences à l'étranger, ne mettent pas en place d'activités plurilingues régulières et spontanées. Ainsi, les enseignants mentionnés ont des propos ambigus quant au bi-plurilinguisme de leurs élèves (voir la colonne de droite du tableau ci-dessus). Par ailleurs, ils expriment tous une certaine contrainte concernant les prescriptions institutionnelles soit en rapport avec les programmes disciplinaires, soit en rapport avec les politiques monolingues des pays, soit en rapport avec le manque de formations concernant les pratiques plurilingues. De ce fait, il s'avère que les pratiques des enseignants français et polonais dépendent fortement de

leurs biographies et expériences langagières bien que celles-ci doivent aussi passer par une relecture, par une prise du recul par rapport aux comportements d'autrui et par la conscientisation de l'impact de ces contacts humains (Byram & Zarate, 1996).

En outre, la posture ambiguë vis-à-vis du plurilinguisme est due aux représentations et stéréotypes concernant le bi-plurilinguisme familial (Hélot, 2007 ; cf. chapitre, 5), aux résistances en lien avec l'habitus professionnel et la culture enseignante (Bourdieu, 1972 ; Cortier, 2005, 2009 ; chapitre 1.2 ; chapitre 6.2.4.5) ou encore aux influences des politiques linguistiques des pays (Castellotti & Moore, 2005 ; Hélot & Young 2006 ; Coste, 2008 ; Kotarba-Kańczugowska, 2015, entre autres, cf. chapitre 4 et 5).

Ainsi, la construction du profil de l'enseignant est un processus complexe qui comprend plusieurs éléments, tel que schématisé ci-suit :

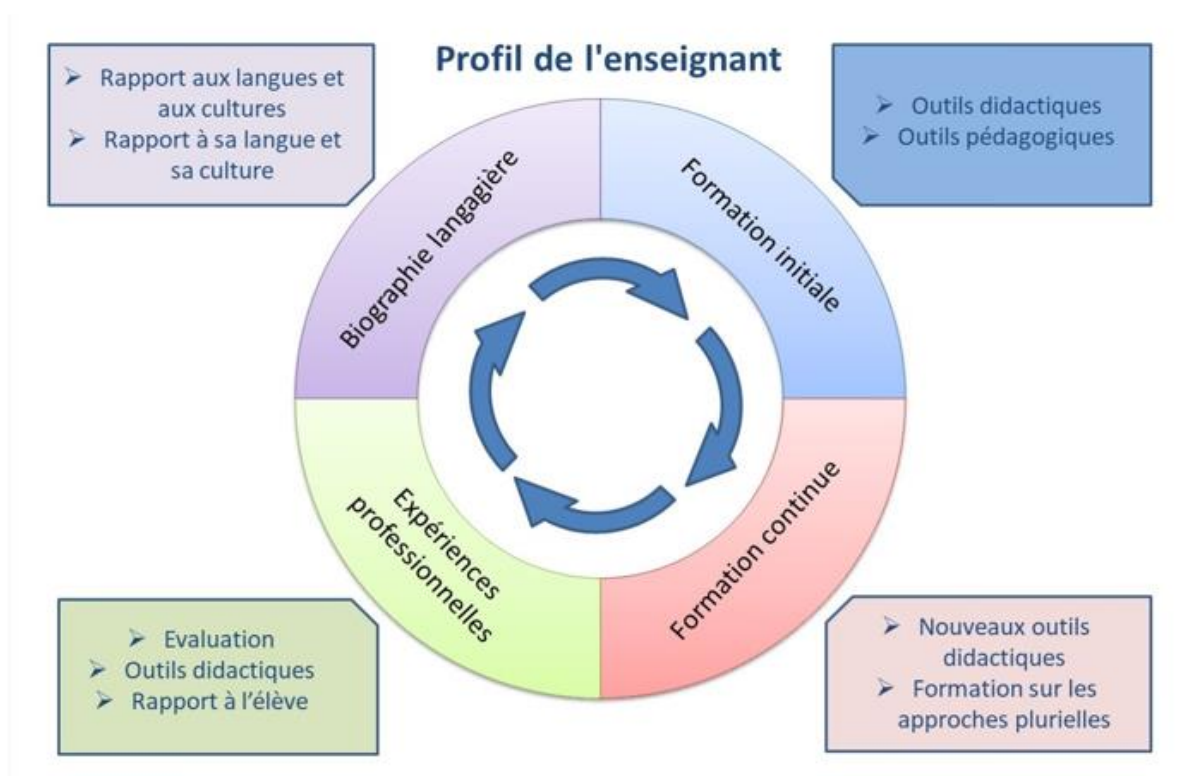


Figure 23 : La construction du profil des enseignants. Malgorzata JASKULA (2017).³⁷⁵

Dans un premier lieu, la biographie langagière permet d'avoir un rapport aux langues et aux cultures, cependant, dans le processus de la construction du profil, le parcours bi-plurilingue n'est pas une condition unique pour savoir comment prendre en compte les L-C des ENA.

³⁷⁵ Jaskula, M. (2017). « Education plurilingue et élèves allophones -pratiques contextualisées en Europe » Présentation de poster aux journées d'études du Réseau d'Acquisition des Langues Secondes (ReAL2) , Université Paris 8, 9 et 10 novembre 2017.

Comme le montrent certains chercheurs, c'est la réflexion autour de sa biographie langagière qui aide à mieux comprendre les relations, les stéréotypes et les attitudes portés sur le plurilinguisme (Molinié, 2006, Huver & Molinié, 2009 ; Bretegnier, 2009, Thamin, 2009, cf. chapitre 6.2.4.3). Sans doute, celle-ci pourrait-elle servir d'outil intéressant pour la formation professionnelle de tous les enseignants.

Dans un deuxième lieu, les formations initiales ou continues peuvent apporter des outils didactiques et des approches pédagogiques qui permettant de mieux valoriser le plurilinguisme des élèves :

Leur variabilité et leur complexité doivent être explicitées et théorisées, d'une part pour montrer aux enseignants expérimentés ce qu'ils pratiquent déjà avec succès (explicitation, légitimation), d'autre part pour former les enseignants débutants à une méthodologie particulière (sensibilisation, initiation). (Gajo, 2007 : 45 et 46)

Cependant, parfois même les formations en DDLC ne suffisent pas pour réfléchir aux représentations et aux stéréotypes qui circulent à l'égard du plurilinguisme (cf. chapitre 9.4). En outre, il semblerait qu'un questionnement sur sa propre culture scolaire sur son habitus professionnel et ses méthodes transmissives, interactionnelles ou co-constructives (cf. chapitre 7) devienne essentiel pour la mise en place des pratiques d'*empowerment* des ENA (Rappaport, 1984 ; Hélot, 2007 ; Auger, 2010, cf. chapitre 6.2.4.7) dans lesquelles les élèves plurilingues deviennent experts de leurs langues-cultures.

Dans un dernier lieu, ce sont les expériences professionnelles qui peuvent apporter des compétences supplémentaires et interculturelles aux enseignants. Celles-ci leur servent pour discuter de l'évaluation des élèves, des outils didactiques intéressants ou de l'efficacité des pratiques et gestes mis en place. Ces expériences constituent un levier intéressant pour la formation continue des enseignants en lien avec le terrain puisqu'elles ouvrent la voie à la discussion entre les enseignants, les formateurs ou les chercheurs (Miguel Addisu & Thamin, 2020). Quant aux gestes professionnels mis en place, ils permettent en effet de réfléchir aux différentes postures des enseignants plus ou moins propices à la mise en place de l'éducation plurilingue et interculturelle.

9.1.5. Les gestes des enseignants

A l'instar des études menées par le groupe de recherche du LIRDEF (2003-2007) sur l'agir enseignant en classe et leurs postures dites « d'étayage » (Bucheton & Soulé, 2009 : 29 ; cf. chapitre 6.2.4.7), nous avons tenté de repérer les gestes professionnels qui accompagnent les

pratiques des enseignants auprès des ENA. Ces gestes n'ont pas toujours pu être observés et analysés explicitement à cause du manque d'observations dans les classes de certains enseignants enquêtés. Pourtant, les entretiens déclaratifs permettent de constater que, quel que soit le pays, les praticiens mettent en œuvre des gestes d'étayage plus ou moins élaborés. Et effectivement, comme l'indique Jim Cummins (2011 : 4), l'étayage plus développé peut s'avérer propice pour les ENA par exemple :

la reformulation et la médiation des contenus délivrés de sorte à les rendre plus facilement compréhensibles par les apprenants (en ayant recours à des visuels, en faisant des démonstrations, en insistant sur certains points ou en les expliquant par des gestes, en mettant en place des tâches interactives et collaboratives, ou en explicitant certains mots, structures linguistiques et formes discursives, par exemple).

Ainsi, ce geste peut accompagner la co-construction des savoirs des élèves. De plus, il s'agit de s'appuyer sur toute sorte de matériels et de moyens afin que l'apprenant puisse mieux comprendre les contenus enseignés. L'étayage plus élaboré est donc observé chez les enseignants qui ont une posture d'accompagnement ou d'enseignement devant toute la classe. En outre, chez ces praticiens, les gestes de pilotage sont souples et ouverts.

Quant à l'atmosphère, elle peut être détendue, confiante et collaborative, ou au contraire concentrée et contrôlée. Là aussi, la première sera plus propice aux apprentissages des ENA, la deuxième plus tendue et moins favorable à l'interaction. Le pilotage et l'atmosphère plus ou moins stricts dépendent, entre autres, des personnalités des enseignants et leur habitus professionnel (Cortier, 2009).

Enfin, le tissage peut se faire en lien avec les cours précédents ou en lien avec les savoirs déjà-là des élèves (Perregaux, 1994). Cela signifie que les gestes de tissage se réfèrent soit aux savoirs disciplinaires ou transdisciplinaires appris à l'école, soit aux savoirs extrascolaires qui peuvent être pluriculturels et plurilingues. Ces derniers sont en lien avec les pratiques sociales et langagières de référence (Martinand, 2003) et la transposition didactique (Rispaïl *et al.*, 2017). De ce fait, certains enseignants n'hésitent pas à se focaliser sur le tissage vers les expériences linguistiques et culturelles des élèves. Sans doute, ledit tissage permet-il de mettre en place une atmosphère de confiance et de collaboration, propice à l'inclusion des ENA et à la construction des apprentissages. Dans ces circonstances, le pilotage et l'étayage se révèlent d'autant plus efficaces. Chez les enseignants utilisant les gestes de tissage prédomine la posture d'accompagnement ou d'enseignement. En revanche, lorsque le tissage est rare, l'enseignant prend la posture de lâcher-prise ou de contrôle. Les méthodes de ces enseignants sont parfois transmissives et le recours à la pédagogie différenciée devient le seul moyen de piloter les

apprentissages des ENA en classe. Dans ce cas les enseignants se concentrent sur l'enseignement des contenus disciplinaires, c'est pourquoi l'atmosphère dans leur classe peut paraître stricte et les gestes de pilotage contrôlés. De surcroît, les pratiques et les gestes pour mieux connaître les ENA sont plutôt absents.

Pour conclure, on constate que quelques enseignants qui mettent en place des pratiques à la fois transdisciplinaires et plurilingues présentent plutôt une posture pédagogique d'accompagnement des élèves, puisque leurs gestes professionnels, de tissage, d'étayage et de pilotage sont fréquents et l'atmosphère semble être bienveillante. *A contrario*, ceux qui choisissent les pratiques disciplinaires et plus ou moins monolingues semblent avoir des gestes de tissage et d'étayage plus rares, puis leur pilotage et l'atmosphère dans la classe sont plus serrés.

Du reste, les gestes professionnels des enseignants que nous avons tentés de repérer à travers leurs dires, nécessiteraient à être observés pour pouvoir être analysés en profondeur. En effet, notre esquisse est une tentative d'analyse qui soulève certaines hypothèses concernant les gestes auprès des ENA lesquelles devraient être approfondies par des méthodes de recherche plus élaborées comme l'observation des classes. En outre, l'observation accompagnée des enregistrements vidéo et les entretiens de l'auto-confrontation à la vidéo serait un moyen intéressant pour une recherche avec les enseignants *in situ* qui auraient l'occasion d'explicitier leur « agir professoral » (Cicurel, 2011). Nous pensons qu'un tel prolongement de notre étude pourrait s'inscrire autour de l'ingénierie de formation des enseignants.

Les pratiques des enseignants sont avant tout individuelles tout en étant contextualisées. Notre analyse qualitative ne permet pas de dire qu'il existe de grandes tendances par rapport aux différents pays en ce qui concerne l'enseignement de la L2 ou la prise en compte du plurilinguisme. En revanche, la différence majeure concerne les doxas pédagogiques car sur notre petit échantillon d'enquêtés, les pratiques des enseignants polonais s'avèrent plus traditionnelles que celles des enseignants italiens ou français.

Concernant les pratiques et gestes des enseignants, il est primordial de rappeler que l'étude PISA 2015 (OCDE, 2016b, chapitre 2.2.2.2) énumèrent plusieurs facteurs de réussite liés à l'agir de l'enseignant en classe notamment dans le cadre des projets transdisciplinaires menés par les équipes pédagogiques. Dans la partie suivante, nous allons tenter de présenter les exemples des différentes actions menées au sein des établissements pour appréhender l'influence du niveau méso sur le niveau classe.

9.2. La comparaison des projets inclusifs des établissements : niveau méso

Le rôle de l'école est essentiel pour préparer l'enfant à vivre dans une société, c'est un lieu non seulement d'apprentissage où on acquiert toute sorte de savoirs et de savoir-faire, mais aussi de socialisation, c'est-à-dire un lieu où l'on va se construire, chercher son identité et grandir (Duru-Bellat & Henriot-Van Zanten, 2012). Les élèves sont les futurs acteurs sociaux qui observent et participent dans la vie sociale de l'école. Afin que les conditions de leur socialisation soient optimales, il est nécessaire que les systèmes scolaires donnent un appui supplémentaire aux établissements défavorisés (OCDE, 2016a&b). Mais, les efforts pour combattre les inégalités dépendent aussi de l'organisation de chaque établissement, par exemple du soutien de la direction concernant la diffusion de l'information sur la scolarisation des ENA, mais aussi de la volonté de l'équipe pédagogique pour la mise en place des projets éducatifs transdisciplinaires et enfin, des actions mises en place pour une meilleure relation avec les parents d'élèves. Nous les discutons par la suite.

9.2.1. Les réunions d'information sur les ENA et leur perception dans les établissements

Le premier constat indique que les enseignants des trois établissements observés ont entendu parler ou ont participé à une réunion d'information sur les ENA (en France et en Italie). Cependant, on note que ces réunions ne sont pas toujours obligatoires et que tout le monde n'est pas informé (surtout en Pologne). Ces réunions sont organisées par les directions respectives et les enseignants référents lorsque le besoin d'information sur l'accueil des ENA est perçu et exprimé par les équipes pédagogiques. Parfois, il s'agit même des formations spécifiques, adaptées au terrain et qui peuvent être plus ou moins longues. Emerge ainsi l'idée que les équipes éducatives des établissements peuvent avoir un certain pouvoir sur l'accueil et la scolarisation des ENA.

En outre, les enseignantes de la L2 témoignent aussi du manque de compréhension de la part de leurs collègues quant aux questions relatives à l'accueil et à l'inclusion des ENA dans les collèges. Selon certains enquêtés sur le terrain (enseignants, mais aussi directeurs et des assistants), l'environnement socio-économique des quartiers dans lesquels se trouvent les établissements impacte sur la perception des ENA du milieu scolaire et sur leur réussite. Cela confirme les constats de l'OCDE (2015 : 6) :

Cependant, il existe des différences sensibles entre les pays quant au degré de préparation des établissements d'enseignement pour la gestion d'effectifs plurilingues et multiculturels. Plus de 15 % des chefs d'établissements défavorisés en Belgique, en France, en Islande et au Qatar indiquent ainsi que la diversité ethnique entrave l'apprentissage au sein de leur établissement. Ces différences reflètent la concentration d'élèves immigrés – soit ceux qui présentent sans doute les lacunes scolaires et linguistiques les plus importantes – dans les établissements d'enseignement défavorisés. Elles laissent également penser que ces établissements doivent commencer à considérer la diversité ethnique comme un atout éducatif, et non plus comme une entrave.

C'est la raison pour laquelle, l'OCDE (2015) recommande de réduire le nombre d'élèves défavorisés dans les établissements difficiles afin de lutter contre la concentration des désavantages, cette solution est d'ailleurs proposée par les *Lignes directrices* en Italie (MIUR, 2014, cf. chapitre 3.2.2.2).

Par conséquent, certains établissements sont mieux préparés pour surmonter différents obstacles et atténuer les différences entre les ENA et les élèves autochtones. Cela passe également par la volonté de l'équipe pédagogique de mettre en place des projets éducatifs transdisciplinaires.

9.2.2. Les projets éducatifs transdisciplinaires

L'OCDE (2016a : 290) rappelle que dans les systèmes scolaires qui réussissent l'enseignement auprès des élèves issus de l'immigration, on choisit de « garantir une coopération étroite entre les enseignants en langue et les enseignants des autres disciplines ». Aussi, dans certains établissements de notre enquête, les actions visant une meilleure inclusion des ENA sont rapidement observables puisqu'elle fait partie d'un projet de l'école. Cela a été observé dans l'établissement B en France et dans l'établissement italien. *A contrario*, dans l'établissement A en France et dans l'établissement polonais, les actions pour l'inclusion des ENA étaient moins visibles et moins identifiables par les enseignants lors des entretiens.

Comme nous l'avons évoqué précédemment (cf. chapitre 6.1.1), la différence entre l'établissement A et B en France était flagrante dès notre premier contact³⁷⁶. Le premier contraste constaté concernait les réactions des enseignants quant à la mise en place par la ministre de l'Éducation nationale de l'époque (Najat Ballaud-Belkacem) des Enseignements pratiques interdisciplinaires (désormais EPI). Ces derniers consistaient à construire des projets communs permettant d'approfondir des connaissances et des compétences des élèves en cycle

³⁷⁶ Rappelons que l'établissement A se situe au centre-ville de Rouen dans un quartier favorisé, tandis que l'établissement B est placé dans un quartier proche du centre-ville, mais dans un quartier défavorisé, classé en REP.

4 et ceci, dès la rentrée 2017. Ainsi, dans l'établissement A, les enseignants exprimaient leur mécontentement et leurs craintes concernant les EPI en se souciant du manque de temps pour la réalisation des programmes disciplinaires, tandis que dans l'établissement B, nous avons remarqué l'enthousiasme des enseignants par rapport à la mise en œuvre des projets communs. La différence se trouvait probablement au sein de l'équipe pédagogique qui dans le collège A était constitué des enseignants proches de l'âge de la retraite, alors que dans le collège B, les enseignants avaient entre 5 et 15 ans d'expérience professionnelle et semblaient d'emblée soudés et ouverts à entreprendre différents projets pédagogiques innovants. Ceux-ci ont d'ailleurs été préparés avec le soutien des acteurs extérieurs³⁷⁷ comme :

- le département de Seine-Maritime dans le cadre du Contrat de Réussite Educative Départemental : CRED 76 (permettant l'ouverture culturelle et l'accompagnement scolaire de tous les collégiens) ;
- Association rouennaise d'éducation des jeunes (AREJ)
- Le Pôle Image de Normandie
- Le centre photographique de Normandie
- Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV)
- L'Institut des sciences appliquées (INSA)
- La cité des métiers, la chambre des métiers
- Le club des Vikings
- Le centre social
- Le secours populaire

Les enseignants du collège ont ainsi énuméré plusieurs types de projets réalisés au sein du collège avec ces différentes associations extérieures :

- linguistiques : EPI Interlangues, Ecole ouverte aux parents³⁷⁸, EILE (langue arabe) ;

³⁷⁷ Les acteurs et les projets réalisés notamment dans le cadre des EPI ont été présentés lors de la table ronde que nous avons préparée à l'IFE (ENS de Lyon) en avril 2018 avec trois enseignants enquêtés.

³⁷⁸ Circulaire n° 2017-060 du 3-4-2017 : « La présente circulaire a pour objet de redéfinir les objectifs ainsi que les modalités de gestion du dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année 2017. Elle abroge ainsi la circulaire n° 2014-165 du 14 novembre 2014. Depuis 2008, la direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité du ministère de l'Intérieur et la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche se sont mobilisées pour soutenir des actions en direction des parents primo-arrivants étrangers ou immigrés d'origine extra communautaire. C'est dans ce cadre que le dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants (Oepre) a été déployé pour permettre à ces publics de mieux accompagner la scolarité de leurs enfants en contribuant ainsi à améliorer leurs chances de réussite à l'école en bénéficiant de formations prises en charge par l'État ». Source consultée le 22/07/2022 :

https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1709979C.htm?cid_bo=115286

- artistiques : la réalisation de films d'animation, l'enregistrement de chansons en studio, l'exposition à la bibliothèque du quartier, le ciné concert, la participation à différents festivals ; avec l'aide d'un photographe, d'un artiste peintre, des musiciens ;
- scientifiques : autour de l'électricité, l'eau, la cuisine, l'art et la géométrie ; avec l'aide des étudiants de l'INSA et leur professeur de physique-chimie ;
- jeux de société : les présentations et les échanges sur Internet des ENA de l'UPE2A-NSA et UPE2A avec les élèves d'autres pays ; la création des jeux par les classes des 6^e avec l'enseignant de mathématiques ;
- théâtre et danse : dans le cadre des EPI avec l'enseignante de lettres modernes et classiques et l'enseignante d'EPS ;
- lecture-écriture : la rédaction d'articles sur les sujets de la laïcité et du féminisme autour de l'histoire de Malala avec l'AREJ ;
- orientation : la participation aux journées de la cité des métiers, la journée du bâtiment, le parcours envie de sup à Neoma, les chantiers sportifs, les projets films sur les métiers, les stages professionnels.

De ce fait, l'établissement B montre un effort de toute l'équipe pédagogique engagée dans la réussite des élèves par la pédagogie par projet. Les enseignants mettent en œuvre des pratiques transdisciplinaires dans le cadre des EPI. Celles-ci donnent l'occasion à échanger avec les collègues au sujet des élèves, des didactiques mises en place, etc. Ainsi, lors de l'intervention à la table ronde à l'Ifé (Jaskula *et al.*, 2018), l'enseignant d'arts identifie plusieurs savoir-faire acquis grâce au travail collectif : « expliquer et expliciter sa pratique au regard des autres ; développer le vocabulaire ; faire savoir par l'oral, l'écrit ; établir des liens disciplinaires ; donner des responsabilités ; faire progresser les savoirs ; développer les pratiques artistiques du passé et d'aujourd'hui » ainsi que les savoir-être : « s'ouvrir aux cultures (disciplinaires, d'ici et d'ailleurs) et aux autres ; s'enrichir les uns des autres ; favoriser le bien être à l'école ; se connaître ; faire exister chacun ; amoindrir les jugements ; accepter les différences ; donner du sens aux apprentissages ; développer l'estime de soi ; avoir le sentiment d'appartenance à un établissement ». Il souligne d'ailleurs que ces acquis concernent les élèves et les enseignants.

En Italie, deux enseignantes ont évoqué le projet PACE réalisé avec le soutien de la région et des différents invités extérieurs. L'établissement travaille également avec l'association des médiateurs culturels qui proposent aux élèves le soutien scolaire en dehors des cours.

Enfin, concernant l'établissement polonais, les enseignants ne déclarent pas des pratiques et des projets transdisciplinaires. Le manque de transversalité entre les disciplines peut être mis en relation avec les doxas traditionnelles de l'enseignement déclarées majoritairement par les

enquêtés (cf. chapitre 7 et 8). Seule la plus jeune des enseignantes, Aleksandra, propose à ses classes des rencontres avec des personnes extérieures qui viennent présenter leurs langues-cultures. Elle le fait également en invitant des parents d'élèves.

9.2.3. Le lien avec les familles

Les établissements proposent des actions que l'OCDE (2016a) mentionne dans ses recommandations et parmi celles-ci l'engagement des parents. Par exemple, on propose aux parents d'élèves de suivre les cours de la L2. En France, il existe le dispositif « Ecole ouverte aux parents », en Italie les cours sont proposés par les associations en accord avec l'école. Dans les deux cas, les séances ont lieu dans les établissements où leurs enfants sont scolarisés ce qui permet aux parents de connaître cet environnement.

Par ailleurs, certains enseignants proposent aux parents la participation active dans les projets didactiques en lien avec la lecture ou la présentation des traditions liées à leurs cultures. Il s'agit alors d'impliquer les familles à mieux comprendre l'importance de l'école et des différentes compétences qui y sont travaillées (par exemple la littératie), mais aussi de reconnaître leurs langues-cultures au sein de la société d'accueil.

Finalement, l'inclusion des élèves plurilingues et pluriculturels devrait concerner toute l'équipe pédagogique. Cependant, comme l'indique l'OCDE (2018), la réalisation de différents projets ou des formations *in situ* dépend également des ressources humaines et matérielles attribuées par les décisions institutionnelles. Ainsi, l'inclusion et l'équité des établissements sont liées à l'échelle macro, ce que nous montrons par la suite.

9.3. La comparaison des trois systèmes éducatifs concernant l'inclusion des ENA : niveau macro

L'analyse des résultats issus des évaluations PISA (cf. chapitre 2) indique que les systèmes éducatifs les plus inclusifs et les plus équitables sont ceux qui fournissent un soutien supplémentaire aux élèves en difficulté. Ces systèmes s'efforcent également d'avoir d'excellents établissements dans chaque quartier, de les rendre accessibles à tous les élèves et de donner un appui supplémentaire aux établissements défavorisés. Le soutien scolaire ainsi que l'aide des différents acteurs éducatifs et des associations extérieures doivent accompagner l'inclusion des ENA. L'OCDE (2015) souligne également la priorité au soutien en L2 à long terme et invite les systèmes éducatifs à choisir le modèle inclusif qui permet aux ENA de

poursuivre en même temps le cursus scolaire en différentes matières. Ce modèle est majoritairement proposé par les trois pays de notre recherche. Le tableau ci-dessous rappelle les principales recommandations ministérielles régissant la scolarisation des ENA dans les trois pays.

France	Italie	Pologne
<p>➤ Circulaire 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classe de FL2 en UPE2A (6h à 12h/semaine) • Didactique du FL2 • Manque de prise en compte du plurilinguisme et de l'interculturel • Formations régionales facultatives sur les ENA • Présence des assistants didactiques dans les établissements de REP et REP+ 	<p>➤ Lignes directrices 2014</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classe d'IL2 (8h/semaine/élève débutant) • Didactique du IL2, CECRL, interculturel/plurilinguisme • Formations organisées par l'école ou la région • 30 % d'ENA maximum/école • Présence des médiateurs culturels 	<p>➤ Circulaire 2016</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cours de PLE individuels (2h/semaine, si besoin 3h/semaine en d'autres disciplines) • Didactique du PLE • Manque de prise en compte du plurilinguisme et de l'interculturel • Manque d'information sur les formations • Possibilité de mettre en place une classe exclusive pour les ENA de remise à niveau en PL2 (20 à 26h/semaine)

Tableau 36 : Les principales recommandations ministérielles régissant la scolarisation des ENA dans les trois pays.

Les circulaires ministérielles françaises et polonaises traitent principalement des points administratifs et organisationnels de l'accueil et l'inclusion des ENA, tandis qu'en Italie, les *Lignes directrices* (MIUR, 2014) indiquent également des points didactiques utiles pour les enseignants³⁷⁹. En France et en Pologne, les propositions didactiques plus concrètes peuvent se trouver sous une autre forme comme des brochures éditées par différents services éducatifs locaux ou les sites internet officiels des ministères de l'Éducation nationale (comme Eduscol en France). En Italie, les différentes recommandations se trouvent dans le texte qui comprend et explique en détail non seulement les points administratifs concernant l'accueil des ENA, mais aussi les propositions pédagogiques et didactiques, pouvant s'avérer utiles pour les enseignants.

Dans les parties qui suivent, nous allons discuter les contenus de ces textes selon trois points. Le premier concerne l'enseignement de la L2, le deuxième la prise en compte du plurilinguisme et le troisième, les formations des enseignants.

³⁷⁹ Par ailleurs, ces différences sont probablement dues aux différents types de textes ministériels écrits (circulaires vs lignes directrices) de chaque pays.

9.3.1. L'enseignement de la L2 dans les trois pays

Concernant les cours de L2, en France et en Pologne, ils ont lieu de manière régulière, chaque semaine, et peuvent se poursuivre pendant un an. En Italie, il s'agit des heures plus intenses à l'arrivée des ENA, en revanche, il peut y avoir des heures complémentaires selon leurs besoins, pendant trois premières années suivant leur entrée dans le système italien. On remarque que les circulaires française et italienne mentionnent les préconisations de la didactique de la L2, tandis qu'en Pologne, le ministère de l'Éducation parle de l'enseignement du PLE. Mais, effectivement, la didactique du PL2 à destination des ENA est un sujet qui émerge en recherche assez récemment (Miodunka, 2009 ; Szybura, 2016 ; cf. chapitre 4.4.4).

Par ailleurs, en France, le rapport Evascol (Armagnague *et al.*, 2018b) souligne de surcroît l'importance du « droit de suivre des cours d'un volume horaire égal à leurs pairs » ainsi que de « la prise en compte de la durée d'appropriation de la langue française en tant que langue seconde, estimée entre 3 et 7 ans » (Evascol, 2018a : 13). Cette recommandation va dans le sens des études sur l'acquisition de la L2 (Cummins, 2011, 2014, entre autres). En outre, ce rapport pointe aussi le manque de collaboration entre les enseignants d'UPE2A et l'équipe pédagogique. Car effectivement, comme le montre notre enquête, les enseignants de FL2 sont des référents non officiels des ENA, non reconnus par l'institution et souvent isolés au point que le poids de l'inclusion de ces élèves repose sur leurs épaules.

En Italie, le document de 2015³⁸⁰ intitulé « Différent de qui ? Recommandations pour l'intégration des élèves étrangers et pour l'interculturalité » énumère plusieurs problématiques les plus récurrentes auxquelles il est nécessaire d'apporter les améliorations. Un des points concerne le passage névralgique des ENA vers le collège ou le lycée. Il est donc conseillé de réfléchir à des conditions d'évaluation flexibles par rapport au programme prévu, ainsi que des dérogations à la réglementation standard pour les examens de fin de cycle. En effet, étant donné que ces élèves sont considérés comme nouvellement arrivés pendant trois premières années de la scolarisation en Italie, on insiste également sur la communication entre les différentes écoles afin de garantir la continuité de l'aide au niveau de l'apprentissage de la L2. De plus, ce document de 2015 rappelle le surplus des élèves immigrés choisissant l'établissement professionnalisant. On conseille dans ce cas une meilleure orientation des choix scolaires avec l'aide des médiateurs culturels ou des jeunes issus de la seconde génération de l'immigration. Enfin, on propose d'améliorer les relations entre l'école et les familles immigrées par la

³⁸⁰ Nota MIUR, 09.09.2015, prot. N. 5535: "Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità"

distribution des informations en plusieurs langues, ainsi que les cours d'italien proposés à ces parents.

En Pologne, les difficultés sont évoquées dans différents articles et concernent principalement l'insuffisance des moyens attribués aux établissements pour la mise en place des cours de L2 (Kotarba-Kańczugowska, 2015 ; Gębal & Majcher-Lęgawiec, 2016) mais aussi la recommandation que la L2 soit enseignée par les enseignants de langues vivantes étrangères et non de langues maternelles. Or, les circulaires ministérielles polonaises chargent justement les enseignants du PLM de l'enseignement de la PL2 aux ENA et leur recommandent d'approfondir leurs compétences dans la discipline du PLE (cf. chapitre 3.3.3).

En outre, dans les trois pays, les programmes d'enseignement de L2 n'existent pas, ce qui est d'ailleurs révélé par les enseignants. Certains d'entre eux ne parviennent pas non plus à trouver des outils et des activités didactiques adaptés sur les sites officiels, recommandés par les ministères.

Ainsi, émergent plusieurs questionnements liés aux difficultés ressenties par les enseignants, la première est celle concernant l'information et la communication quant aux activités existantes en didactique de la L2. La deuxième est celle concernant les programmes d'enseignement de la L2, comment les créer ? Devraient-ils être contextualisés ? La troisième question concerne la langue de scolarisation et le langage disciplinaire puisqu'on peut se demander quelle place on leur attribue non seulement dans les programmes et dans les socles des compétences communes, mais aussi dans les formations professionnelles initiales et continues des enseignants. Ces questionnements font partie de nos réflexions et perspectives quant à nos recherches futures liées aux formations des enseignants.

9.3.2. Les recommandations ministérielles sur la prise en compte du plurilinguisme

Les préconisations européennes (celles du CoE et de la Commission européenne) en matière de la prise en compte du plurilinguisme dans le processus de la scolarisation des ENA restent sans écho dans les politiques éducatives et linguistiques françaises et polonaises. En France, on rappelle uniquement qu'il s'agit de traiter de la diversité des ENA, sans pour autant évoquer des propositions concrètes comment enseigner aux élèves plurilingues. Les politiques éducatives en matière du plurilinguisme ne sont ni explicites ni conscientes de l'impact de ce facteur dans la réussite de l'inclusion des ENA (Evascol, 2018b). En Pologne, l'éducation interculturelle et le plurilinguisme ne sont guère présents dans les programmes et les recommandations ministérielles concernant les ENA (Kotarba-Kańczugowska, 2015, cf.

chapitre 5) quoique le plurilinguisme est visible et accepté par les enseignants polonais du fait des langues proches des ENA (cf. chapitre 7 et 8.3).

En revanche, en Italie, les *Lignes directrices* ministérielles donnent quelques propositions didactiques concrètes en accord avec l'éducation plurilingue et interculturelle (cf. chapitre 3.2.2). Le plurilinguisme est d'ailleurs perçu d'une manière positive (Vedovelli, 2014, cf. chapitre 4 et 5) or, notre étude permet de percevoir que les pratiques plurilingues en classe sont encore rares chez les enseignants italiens ayant plus d'ancienneté dans le métier.

Quant à l'interculturel, il émerge plus ou moins fortement selon les contextes et pourrait probablement laisser une porte d'entrée à l'éducation plurilingue. En France, elle apparaît dans différentes disciplines et à différentes occasions lorsqu'on traite du sujet de la laïcité. Or les enseignants ne sont pas formés et ne savent pas toujours aborder des thèmes en lien avec les langues-cultures des élèves issus de l'immigration (cf. chapitre 7 et 8.1). En Italie, les didacticiens des langues remarquent que l'institution se préoccupe davantage de la socialisation et de l'éducation interculturelle, sans pour autant faire le lien avec l'enseignement-apprentissage de l'IL2 (Balboni, 2010). En Pologne, l'interculturel n'est point évoqué dans les textes officiels alors que plusieurs centres éducatifs de grande ampleur proposent le matériel et les formations sur ce sujet (cf. chapitre 5.3.4.6).

Par ailleurs, sur les trois terrains de notre recherche, on remarque que les statuts des différentes langues (Calvet, 1999ab ; Hélot, 2007, cf. chapitre 5.1) influencent sur les représentations des enseignants. En France, le clivage est fort entre les langues minoritaires dites d'immigration et la langue majoritaire comme le français, langue de scolarisation. Ceci aboutit au bilinguisme soustractif (cf. chapitre 5). Sans aucun doute, les politiques monolingues de la France ont-ils fortement influencé la perception des langues présentes à l'école (M. Dabène, 2000 ; Vigner, 2001 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Hélot, 2007 ; Auger 2010, entre autres, cf. chapitre 4.2). En Italie, ces représentations sont plus positives compte tenu de l'histoire linguistique du pays et du développement du courant didactique d'*Educazione linguistica e democratica* (GISCEL, 1975, cf. chapitre 4.3). Il n'empêche que certains enseignants privilégient les pratiques qui se concentrent sur l'IL2, sans prise en compte du rôle des transferts entre la L1 et la L2 (cf. chapitre 8.2). En Pologne, les représentations sur les langues dépendent probablement de l'histoire du pays et de ses politiques linguistiques voulant, d'une part, préserver la langue polonaise (cf. chapitre 4.4) et, d'autre part, s'ouvrir à l'international en priorisant l'apprentissage de la langue anglaise et des langues supercentrales (Calvet, 1999a ; cf. chapitre 5.1).

A ce propos, ajoutons que les premières ébauches d'une éducation plurilingue en lien avec les ENA émergent avec la possibilité de l'apprentissage des LC1. En France, la circulaire du 12 juillet 1939 qui a donné la possibilité d'enseigner la langue d'origine par les « *moniteurs étrangers reconnus et aptes à enseigner dans leur patrie d'origine* ». Les moniteurs devaient donner des cours d'histoire-géographie et de grammaire de la L1 des élèves, en dehors du temps scolaire. Ainsi, nombreux migrants économiques d'Italie, de Pologne, du Portugal, ont organisé des cours le mercredi après-midi et le samedi pour leurs enfants. Plus tard, dans les années 1970 d'autres accords ont été conclus avec la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, la Yougoslavie, la Turquie et l'Algérie afin de mettre en place un Enseignement des Langues et des Cultures d'Origine (ELCO). Destinés aux enfants des familles migrants, son but n'était pas seulement celui de maintenir les connaissances en leurs L-C, mais aussi de faciliter le retour éventuel au pays d'origine (les Circulaires de 1977³⁸¹), (Akinci 2008; 2016). Les ELCO n'étaient pas proposés dans toutes les écoles et l'accès était souvent réservé uniquement aux élèves originaires du pays (Auger, 2010) malgré les déclarations de Jack Lang (Ministre de l'Éducation nationale, 1991-1992, 2000-2002)³⁸², considérant que les ELCO, ouverts à tous les élèves permettraient de relever leur curiosité au plurilinguisme de l'école. En 2016, le ministère transforme les ELCO en dispositif EILE (Enseignements internationaux de langues étrangères) proposé aux élèves de l'école primaire à partir de CE1. Il s'agit d'un enseignement optionnel de langue vivante étrangère, visant le niveau A1 du CECRL et qui peut être dispensé en dehors des 24h hebdomadaires de cours obligatoires et à la limite de 1h30 par semaine. Les ELCO sont supprimés dès la rentrée 2020 tandis que les EILE ne concernent que les langues parlées dans les pays ayant signé le partenariat concernant leur enseignement avec la France (l'Italie, le Portugal, la Tunisie, la Turquie). *In fine*, de nos jours, la possibilité de continuer l'apprentissage de la L1 est restreint à un nombre limité d'élèves d'âge de l'école primaire. Les collégiens et les lycées, parlant les langues de la migration, n'ont plus d'opportunité de développer leurs compétences en leurs L1.

Quant aux *Lignes directrices* italiennes (cf. chapitre 3.2), elles mentionnent la possibilité d'organiser les cours des LC1 au sein établissements. Ceux-ci sont ouverts à tous les élèves, nouvellement arrivés ou italiens. Malgré cette recommandation, rares sont les établissements

³⁸¹ La circulaire n° 77-345 du 28 septembre 1977 concernant les ELCO. Et la circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977 : Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène, macédonien...).

³⁸² Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, sur la scolarisation des enfants migrants et l'enseignement des langues, Paris le 29 mai 2001.

qui proposent les cours des LC1 aux ENA. Dans les quatre établissements italiens de la ville de Udine que nous avons pu connaître, ces cours n'ont pas été proposés aux ENA.

Les textes polonais autorisent aux établissements l'organisation des cours de langue et culture d'origine si plusieurs élèves de même langue se trouvent dans le même établissement (minimum 7 personnes et maximum 5 h de cours par semaine) et si une association ou l'ambassade en fait la demande. Le rôle de l'enseignant de la L1 est, entre autres, l'aide dans la communication des ENA avec les enseignants au niveau linguistique et culturel (Bernacka-Langier, Kosowicz *et al.*, 2010). Cependant, en réalité, cette opportunité n'est pas offerte dans les établissements (Kotarba-Kańczugowska, 2015), en espérant que cela change avec l'arrivée massive des ENA ukrainiens dans les établissements scolaires polonais depuis février 2022.

En conclusion, la mise en place de l'éducation bi ou plurilingue des ENA dépend de plusieurs aspects. Premièrement, comme remarque Christine Hélot (2007 : 158), l'école française reste discriminatoire pour certains idiomes, car le pays impose le choix de certaines langues et exclut d'autres en renforçant l'écart entre elles :

On commencera par rappeler différents facteurs d'ordre sociolinguistique, tel le poids inégal des langues dans la société. De plus, certaines langues sont un symbole de modernité et leur apprentissage synonyme d'ascension sociale, alors que d'autres sont perçues comme restreignant la mobilité sociale, peu utiles, mais porteuses d'identité, donc parfois même sources de dissension (...) la langue de scolarisation ayant plus de poids que la langue de la famille, les langues européennes dominent les langues non européennes

Nous rejoignons cette idée, car elle renvoie également à la situation sociolinguistique polonaise d'avant la guerre en Ukraine (février 2022). Effectivement, tout comme le système éducatif français, le système polonais est influencé par le poids du statut des langues dans le monde (Calvet, 1999b, cf. chapitre 5.1). Cela se comprend également lorsqu'on regarde l'histoire monolingue de l'Etat français, mais aussi polonais : « penser le plurilinguisme en France, en Europe et dans la mondialisation, c'est comprendre les limites du plurilinguisme à la française dans une histoire certes factuelle de l'homogénéisation linguistique en France (...) » (Chiss 2015). Sans doute, ces idéologies monolingues sont-elles aussi responsables d'une faible reconnaissance des outils européens promouvant le plurilinguisme comme le référentiel CARAP (Candelier *et al.*, 2012) qui dix ans après sa publication, n'a pas encore trouvé sa place dans les politiques linguistiques et éducatives de ces trois pays. Si son prédécesseur, le CECRL (2001) a été rapidement reconnu dans plusieurs pays du monde, c'est probablement parce qu'il correspond à l'approche singulière de l'enseignement des langues. Et pourtant, dans le contexte d'enseignement auprès des ENA, les approches plurielles semblent s'imposer (Candelier,

2003 ; 2008). L'introduction du CARAP, par exemple à travers les socles des compétences et des connaissances et, *a fortiori*, à travers les formations enseignantes, pourrait être une hypothèse envisageable.

Dans la mesure où les politiques européennes insistent depuis longtemps sur la richesse et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle des personnes, la mise en place de l'éducation plurilingue et interculturelle dans les systèmes éducatifs devrait constituer un principe civique et démocratique (Byram *et al.*, 2003 ; Coste, 2007 ; Beacco *et al.*, 2016). En accord avec les recherches européennes, nous considérons que l'éducation interculturelle peut aider à construire des citoyens conscients de la langue et de la culture. Par conséquent, il serait intéressant de réfléchir à la question dans quelle mesure l'approche interculturelle aiderait à mettre en œuvre l'éducation plurilingue dans les trois contextes de notre étude. Quels seraient des éléments présents dans les programmes de différentes disciplines qui permettraient d'introduire les sujets interculturels et l'ouverture au plurilinguisme ? L'analyse des pratiques a indiqué que cette prise en compte est signalée par certains enseignants qui remarquent d'ailleurs les liens avec les programmes scolaires (cf. chapitre 7 et 8). En effet, selon les profils des praticiens et leurs convictions, on observe que certains d'entre eux osent mettre en œuvre leurs *politiques linguistiques pratiquées* en classe (Bonacina-Pugh 2012); Young & Mary, 2016). Dans ce cas, ils autorisent aussi le *translanguaging* (García & Wei, 2014 ; Young & Mary, 2016 ; Miguel-Addisu, 2020) de manière spontanée. Cependant, nombreux sont encore ceux qui ne savent pas comment s'appuyer sur les savoirs et savoir-faire linguistiques et culturels des ENA dans l'enseignement de leurs disciplines où ils ne sont pas certains de l'efficacité de leurs pratiques. La question qui devient alors primordiale pour tous et la formation qui prend en compte les besoins des enseignants *in situ*.

9.3.3. Les besoins des systèmes concernant les formations des enseignants

Si les textes officiels français et italiens insistent sur l'importance des formations, les circulaires polonaises omettent cet aspect. Notre étude sur le terrain indique qu'il n'existe pas de formations obligatoires au sujet des ENA et leur plurilinguisme, à destination de tous les enseignants (cf. chapitre 7 et 8). En France, les formations continues « à la carte » sont proposées dans le cadre des plans académiques de formation (PAF, cf. chapitre 3.3). Le rapport Evascol (Armagnague *et al.*, 2018) insiste d'ailleurs sur le développement des formations des enseignants et des formateurs du CASNAV sur les spécificités des ENA, ainsi que des interventions sur « les bilans d'accueil, en intégrant une sensibilisation au fait migratoire et à

l'itinérance » (Evascol, 2018 : 14). Par conséquent, les formations des enseignants deviennent une des nécessités du système français.

En Italie et en Pologne, il existe la possibilité d'organiser des formations spécifiques sur les sites, mais celles-ci dépendent de la priorité qui est accordée à ce sujet par la direction ou par l'équipe pédagogique de l'établissement (cf. chapitre 3.3). Le document italien de 2015³⁸³ intitulé « Différent de qui ? Recommandations pour l'intégration des élèves étrangers et pour l'interculturalité » (cf. chapitre 3) rappelle l'importance de la sensibilisation de tous les enseignants à la pédagogie et à la didactique interculturelle afin de construire une meilleure inclusion des élèves devenant des citoyens italiens de demain. Pourtant, il omet les questions liées à la formation qui traiterait de la prise en compte des LC1 des ENA en classe. En Pologne, on constate le manque des enseignants formés en PLE ou PL2 (Gębal & Majcher-Lęgawiec, 2016). Les questions concernant le plurilinguisme des élèves sont également absentes tout comme celles liées à l'éducation interculturelle (Kotarba-Kańczugowska, 2015), ce qu'expriment également nos enquêtés³⁸⁴.

Sur nos trois terrains, certains enseignants mentionnent le poids de l'institution sur leurs pratiques en classe. Ce sont principalement les enseignantes de L2 qui connaissent les circulaires organisant la scolarisation des ENA alors que les enseignants disciplinaires ignorent souvent les recommandations institutionnelles concernant ce public. Par exemple, l'enseignant de mathématiques en France trouve que le système d'inclusion de ces élèves est mal organisé, et qu'il est difficile de gérer l'hétérogénéité dans les classes. Il exprime ainsi son mal-être au travail, car il ne sait pas comment aider les élèves qui en ont besoin. D'autres enseignants en France ou en Pologne souffrent plutôt du manque de formations sur les questions des outils concrets pour inclure les ENA dans les apprentissages en classe.

En outre, il est important de noter que ceux qui ont suivi des formations sur les questions de l'enseignement de la L2 ou de l'interculturel ne déclarent pas plus d'exemples concernant la prise en compte du plurilinguisme des ENA (Cécile en France ; Flavia, Elena, Paola en Italie ; Hanna et Maja en Pologne). En effet, les compétences des élèves en d'autres langues-cultures sont perçues de deux façons distinctes, d'un côté, les enseignants le voient comme un atout et tentent d'encourager les transferts entre les L1 et la L2, de l'autre, ils hésitent à les considérer comme une ressource dans les apprentissages en L2. Notre étude confirme d'ailleurs d'autres

³⁸³ Nota MIUR, 09.09.2015, prot. N. 5535: "Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità"

³⁸⁴ Enfin, les trois textes ministériels évoquent la possibilité d'aide des assistants ou médiateurs culturels et linguistiques mais, au moment de notre étude, cette solution est beaucoup plus développée en France et en Italie qu'en Pologne.

études sur ce sujet (Moore, 2006 ; Hélot, 2007 ; Auger, 2010, 2014 ; entre autres) à savoir, les hésitations des enseignants sont parfois dues aux représentations sociales qui circulent au sujet du plurilinguisme et surtout, dans les pays marqués par les politiques monolingues. Emerge alors la question : quels types de formations au sujet des ENA proposées selon chaque terrain ? Quels sont leurs besoins exprimés et quels besoins ressortent de notre étude ?

Par ailleurs, il est important de s'interroger sur la place de la didactique de la L2 (et le cas échéant, de la didactique du plurilinguisme) dans les trois contextes. D'après l'analyse des textes ministériels (cf. chapitre 3 et 4), on observe un retard de la prise en compte des recherches dans les dispositifs ministériels. Si les didactiques du FLE, d'ILE ou du PLE ont réussi à avoir une certaine reconnaissance institutionnelle à travers des filières académiques en sciences du langage ou en glottodidactique, elles ne font toujours pas partie des formations initiales à part entière, ce qui signifie que le métier d'enseignant de ces filières n'est pas reconnu de façon indépendante dans aucun de trois pays.

En outre, les formations des enseignants des disciplines appelées « non-linguistiques » ne traitent guère des questions liées à la langue. Alors que les recherches sur la langue de scolarisation ou la langue d'étude se développent dans les trois pays et au niveau européen (Beacco *et al.*, 2016, cf. chapitre 4). De ce fait, on constate que dans tous les systèmes présentés, on souffre d'un manque de transversalité quant à la question du rôle du langage dans toutes les disciplines.

Enfin, la comparaison des pratiques dans les trois systèmes incite également à la réflexion sur la part des aspects psychosociaux et pédagogiques dans les formations enseignantes par rapport à la part des didactiques disciplinaires dans lesdites formations. En France les questions didactiques dans la formation des enseignants du secondaire apparaissent réellement en 2013, alors qu'en Italie, elles sont présentes depuis plusieurs décennies (Morandi 2021). Il s'avère d'ailleurs qu'en France et en Italie le concours est basé sur les connaissances disciplinaires, les questions pratiques et pédagogiques arrivent après³⁸⁵, c'est-à-dire durant la première année d'expérience professionnelle, lors du stage dans les écoles (cf. chapitre 3.3). Ainsi, les questions pédagogiques sont moins présentes dans ces deux pays tandis que la préparation au métier d'enseignant en Pologne est différente, car traditionnellement, on souligne l'importance de la pédagogie (Komorowska 2003); Bednarska-Langier *et al.*, 2010 ; Grabowiec, 2017). Par ailleurs, le poids lié au passage du concours n'existe pas.

³⁸⁵ En France, au niveau des formations initiales des enseignants, on observe le clivage fort entre la pédagogie et le didactique (Atlet, 1994 ; Bucheton & Soulé, 2009) qui selon nous, est moins présent en Italie et en Pologne.

En guise de conclusion de notre discussion des données, rappelons qu'il existe un certain nombre d'études européennes en éducation comparée, ainsi que des documents et rapports qui ouvrent des pistes éducatives et pédagogiques concernant la scolarisation des élèves plurilingues. Le rapport Eurydice propose le *Cadre conceptuel pour l'analyse des politiques et des mesures d'intégration pour les élèves issus de l'immigration* (Commission européenne, 2019 : 5). En s'inspirant de celui-ci nous proposons le schéma de l'inclusion des ENA dans différents systèmes éducatifs, celui-ci est constitué des trois niveaux :

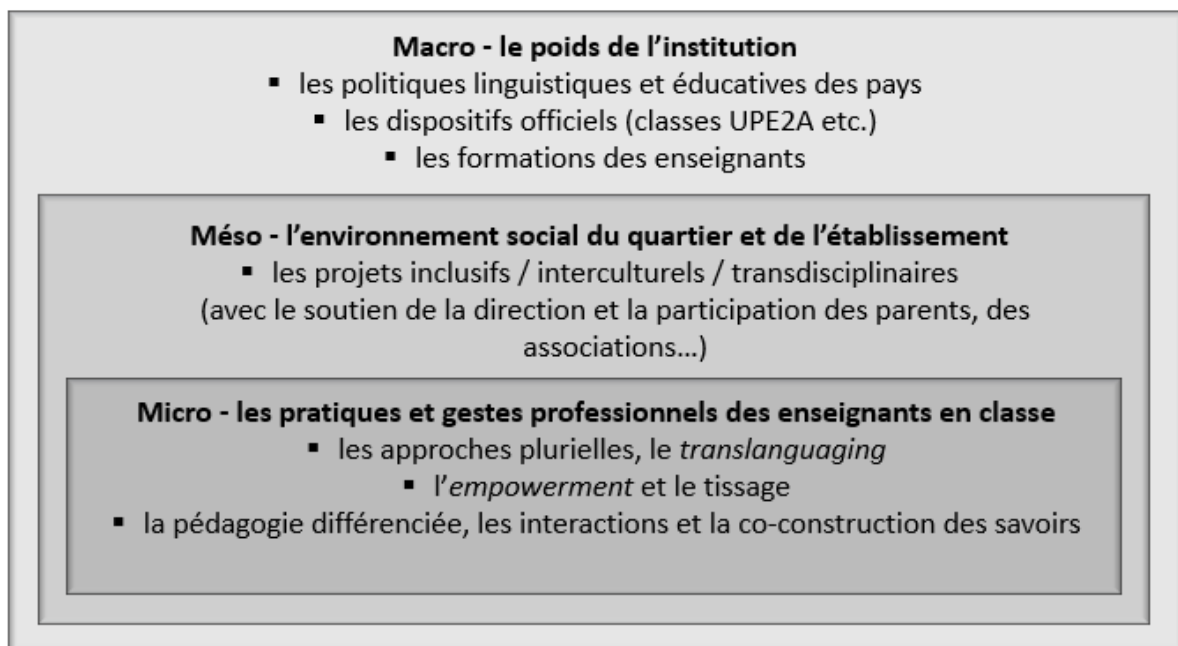


Figure 24 : Le cadre conceptuel de l'inclusion des ENA. Niveaux macro, méso, micro.

Le niveau macro concerne le poids de l'institution et constitue le premier facteur de la construction de l'éducation inclusive des ENA. Il s'agit des politiques linguistiques et éducatives des pays, des dispositifs mis en place pour l'inclusion de ces élèves (comme les classes UPE2A en France), ainsi que les moyens attribués pour la formation des enseignants. Les décisions politiques concernant les migrants structurent la mise en place des dispositifs d'accueil nationaux et locaux. En outre, les débats publics et médiatiques influencent la société et les représentations de tout un chacun liées au phénomène migratoire. Par ailleurs, certains événements historiques marquent aussi la perception de l'Autre. En bref, ce qui se passe au niveau macro joue sur les actions au niveau meso (société) et les décisions au niveau micro (individu).

Sur ce schéma, le niveau méso est celui de l'environnement social du quartier dans lequel se trouve l'établissement scolaire. Cet environnement peut influencer par exemple sur la volonté et la motivation des enseignants concernant l'exercice de leur métier. Selon les collègues observés, les praticiens peuvent mettre en place des projets inclusifs, interculturels et transdisciplinaires avec le soutien de la direction et la participation des parents, des associations.

Le niveau micro se réfère aux pratiques et gestes professionnels des enseignants en classe. Il est lié à la prise en compte du plurilinguisme des élèves, par exemple, à travers les approches plurielles ou le *translanguaging*. Ces pratiques peuvent s'appuyer sur les gestes de tissage avec les pratiques sociales, linguistiques et culturelles des élèves et leur *empowerment*. Pour ce faire, l'enseignant peut s'appuyer sur la pédagogie différenciée ou les interactions allant vers la co-construction des savoirs en classe.

In fine, il advient que la formation des enseignants soit un des moyens essentiels pour l'inclusion des ENA dans les classes. Selon les contextes, on distingue des sujets qui peuvent être traités comme la réflexion autour du développement de la langue de scolarisation, l'enseignement de la L2, les pratiques valorisant le plurilinguisme des élèves, celles permettant de construire la compétence interculturelle, ainsi que les gestes pédagogiques efficaces auprès des ENA. Dans la partie suivante, nous réfléchissons aux différents types de formations pour aborder ces sujets.

9.4. Les perspectives pour la formation des enseignants selon les contextes et les formats

Selon l'OCDE (2016b), les formations continues ont un impact primordial sur le fonctionnement des systèmes éducatifs et des établissements scolaires :

Favoriser la participation des enseignants aux activités de développement professionnel est l'un des moyens dont disposent les établissements d'enseignement pour renforcer la base des connaissances pédagogiques des enseignants, l'un des trois piliers du professionnalisme de ces derniers, avec l'autonomie professionnelle et leur participation aux réseaux d'enseignants (OCDE, 2016c). Comme dans toute autre profession, les enseignants doivent rester au fait des progrès réalisés dans leur domaine. Ils doivent souvent assimiler de nouvelles façons d'enseigner, les nouvelles connaissances dans leur domaine d'expertise, les nouvelles théories sur l'apprentissage des élèves, les changements dans les programmes scolaires et l'utilisation d'outils innovants pour l'enseignement. Des études ont montré que le développement professionnel des enseignants est un moyen efficace de faire évoluer leur

manière d'apprendre et de travailler ainsi que la perception qu'ils ont de leur travail, y compris leurs sentiments d'efficacité perçue et de satisfaction professionnelle (cf. Desimone et al., 2002) (OCDE, 2016b : 216).

Ainsi, il s'agit non seulement d'enrichir son bagage d'outils didactiques, mais aussi de développer et faire évoluer la réflexion sur leur enseignement. Le rapport indique alors que le pourcentage d'enseignants suivant les formations continues imposées par les établissements est plus important notamment quand on invite des spécialistes. En France, le taux de participation est de 58,3 % , en Italie de 75 % et en Pologne de 95 % (OCDE, 2017, tableau II 6.20, vol.2 : 425).³⁸⁶ Ceci confirme que les formations en Italie et en Pologne sont principalement organisées au sein des établissements scolaires du fait de leur plus grande autonomie (cf. chapitre 3.3). Ainsi apparaît la question de la contextualisation des formations en fonction des besoins des enseignants *in situ*.

9.4.1. Les formations contextualisées

A la suite de notre étude, il en ressort qu'en France, les enseignants de l'établissement en question posent des questions sur la légitimité de la prise en compte du plurilinguisme en classe face aux recommandations institutionnelles qui priorisent la maîtrise de la langue française. Ceci relève de l'insécurité et la déstabilisation des enseignants face à la diversité linguistique et culturelle des élèves et la perte de contrôle lors des interactions avec les ENA (Simon *et al.*, 2015 , (Galligani et Champalle 2015). Il s'agit effectivement de traiter dans un premier lieu des représentations des enseignants français concernant la communication interculturelle, les spécificités du développement du langage chez un apprenant plurilingue et les représentations des langues-cultures de l'immigration. Néanmoins, les entretiens ont aussi permis de relever la recherche d'efficacité de leurs tentatives didactiques et gestes professionnels mis en place par exemple, en ce qui concerne la pédagogie différenciée ou les projets communs (cf. chapitre 8.1).

Les enseignants italiens sont plutôt sûrs de leurs pratiques concernant l'enseignement de l'IL2 et s'appuient sur la pédagogie différenciée et les outils qu'ils ont à leur disposition (cf. chapitre 7 et 8.2), mais ne savent pas comment tenir compte des connaissances en LC1 des ENA. En outre, leurs discours sur le rôle de la langue dans les apprentissages semblent parfois

³⁸⁶ L'enquête montre également que dans nos trois pays de recherche, la participation aux formations continues n'est pas similaire. En France 31,9 % d'enseignants ont participé aux formations continues durant les trois derniers mois précédant l'enquête. En Italie, 33,4 % et en Pologne, 55,9 % d'enseignants (OCDE, 2016, Tableau I.6.17, vol.2, p.424). Cela peut être dû à l'accès au statut de fonctionnaire de l'état qui est plus long en Pologne.

superflus (Tomassetti, 2014). De ce fait, ils manquent de formations sur les pratiques permettant la prise en compte du plurilinguisme des ENA.

Concernant les enseignants polonais, la principale difficulté est liée à la co-construction et à la transversalité des savoirs. Les praticiens ne mettent pas en œuvre des projets transdisciplinaires et sont concentrés principalement sur l'enseignement de leur discipline. De ce fait, les principaux besoins en formation dans le contexte polonais concernent la réflexion autour de l'inclusion des ENA par des pratiques basées sur l'interaction et la co-construction des apprentissages en groupe. Enfin, dans le contexte géopolitique actuel (l'accueil massif des ENA ukrainiens), émergent la nécessité des formations sur les caractéristiques du développement des compétences bilingues, les spécificités de l'enseignement-apprentissage de la L2 ainsi que les outils de l'éducation interculturelle.

9.4.2. Les formations de courte durée

Les formations des enseignants peuvent prendre différentes formes qui permettent d'apporter des réponses plus ou moins efficaces à leurs questionnements et besoins. Lors de cette recherche, nous avons pu intervenir et participer à deux types de formations continues en France : courtes - stage du PAF et longues - le projet de recherche collaborative PARLangues 2 (cf. chapitre 6.1.1). La forme courte comprenant quelques jours de formations avec un ou plusieurs formateurs semble être une option intéressante pour initier les enseignants concernant l'enseignement de la L2 auprès des ENA, les problématiques psychosociales liées à leur inclusion ou encore à quelques pratiques plurilingues. Cependant, le sujet du plurilinguisme en France semble être ambigu, car comme il est fortement impacté par les représentations sociales qui jouent sur la perception dudit plurilinguisme par les enseignants français. Ainsi, lors de nos interventions sur les approches plurielles dans les formations courtes (une journée, ou une demi-journée), il nous est arrivé d'entendre des propos sceptiques de la part des enseignants, par exemple, sur l'intercompréhension entre les langues. Les enseignants craignent parfois de comparer les langues du fait qu'ils ne connaissent pas les L1 des élèves. La priorité accordée à la pratique de la langue française dans l'espace scolaire relève aussi de l'insécurité des enseignants face à la présence du plurilinguisme en classe (Galligani & Champalle., 2015), laquelle, nous le savons tous, est impossible à faire évoluer en une seule journée de stage. En outre, les enseignants s'inscrivent en formation avec le besoin exprimé explicitement, notamment celui des outils didactiques concrets pour pouvoir aider les ENA en classe dans les apprentissages disciplinaires.

Dans ces circonstances, les apports théoriques sur l'acquisition de la L2 ou les transferts entre les L1 et les L2 sont parfois difficiles à amener ainsi, le discours sur les approches plurielles semble encore plus éloigné et superflu. Il nous est apparu plus efficient de présenter des exemples d'interactions en classe s'appuyant sur le *translanguaging* ou de transfert de connaissances culturelles des ENA (exemples issus de nos observations de la classe du FL2 dans le cadre du projet PARLangues 1, cf. Jaskula, 2018). En outre, les exemples des pratiques déclarées par les collègues enseignants deviennent une perspective qui relève de leur curiosité des enseignants et ouvre la voie à la discussion sur les gestes professionnels et la présence du plurilinguisme dans leurs classes. De ce fait, il est essentiel de s'interroger sur les thèmes proposés dans les formations continues de courte durée tout en adaptant les contenus aux participants inscrits (enseignants du premier ou du second degré, enseignants du FL2 ou de toute discipline).

9.4.3. Les formations de longue durée

Comme nous l'avons dit précédemment, dans le cadre de cette étude, nous avons participé au projet PARLangues : *Parcours, langues et apprentissages en français d'élèves plurilingues*³⁸⁷ conçu et dirigé par Véronique Miguel Addisu³⁸⁸. La deuxième phase de ce projet (PARLangues 2) a eu lieu durant l'année scolaire 2017-2018 dans le collège B, le terrain où nous avons mené des entretiens individuels pour notre recherche doctorale quelques mois auparavant.

Initialement prévu comme un projet recherche-action, PARLangues 2 est finalement devenu un projet de recherche collaboratif, compris comme un « processus impliquant chercheurs et praticiens qui collaborent pour élucider une question de recherche, plus ou moins codécidée, afin de produire des savoirs, le plus souvent coénoncés et covalidés » (Bourassa et Boudjaoui 2012). Ainsi, deux volets ont été visés : la recherche et la formation dont le premier avait pour objectif de documenter les pratiques des enseignants de diverses disciplines qui

³⁸⁷ Le projet PARLangues 2 a bénéficié d'un financement de l'Inspé de l'académie de Rouen. Son équipe était mixte, composée des chercheurs et formateurs : 1) Véronique MIGUEL ADDISU, MCF 7e section, laboratoire DYLLIS, ESPE/Université de Rouen Normandie. Formateur MEEF ; 2) Mehmet Ali AKINCI, Professeur 7e section, laboratoire DYLLIS, Département des sciences du langage/Université de Rouen Normandie ; 3) Catherine GOBERT, coordinatrice du CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs), Rectorat de Rouen ; 4) Laurence SCHIRM : IA-IPR Lettres, Académie de Rouen ; 5) Catherine YON-MORSEL, PEMF – formatrice ESPE (mention 1 UE « élèves EANA »), formatrice MEEF ; 6) Małgorzata JASKUŁA, doctorante en sciences du langage, Lab. DYLLIS, Université de Rouen Normandie ; 7) Marie-Odile MAIRE-SANDOZ, chargée d'études et de recherches, Institut français de l'éducation, Lyon.

³⁸⁸ Co-directrice de notre thèse, chercheuse en sciences du langage, titulaire de l'Espé de l'Académie de Rouen.

cherchaient à adapter leurs gestes professionnels vis-à-vis des élèves allophones. Le deuxième volet consistait à accompagner le développement professionnel de ces enseignants. La transformation des enseignants au sein de cette recherche collaborative et interprétative se jouait dans les échanges entre eux et les chercheurs, analysés par la suite dans une publication (Jaskula & Miguel-Addisu, à paraître 2023) dont on rappelle ici les principaux résultats.

La problématique principale du projet PARLangues 2 se focalisait sur la question du langage et plus particulièrement celle du plurilinguisme des ENA. D'autres questions récurrentes ont aussi été soulevées, elles concernaient l'inclusion des ENA, les inégalités liées à la maîtrise de la langue de scolarisation, la vulnérabilité des allophones et leur évaluation. Le déroulement de ces rencontres s'appuyait sur les échanges concernant les situations en classe, les élèves, ainsi que l'adaptation des pratiques didactiques. Les apports théoriques des chercheurs étaient partagés de façon ponctuelle sur les thèmes suivants : les gestes professionnels, l'adaptation des supports, le dialogue pédagogique, les niveaux d'acquisition de la L2 et le plurilinguisme des élèves.

Il s'agissait, en effet, d'une formation à long terme puisque le protocole prévoyait une réunion de deux heures tous les deux mois environ. Au total, sept réunions dites de concertation et d'analyse des pratiques des enseignants ont eu lieu pendant l'année scolaire 2017/2018. La participation des enseignants était irrégulière, néanmoins trois d'entre eux, Mathilde, Xavier et Antoine, dont les entretiens préalables ont été analysés ci-dessus (cf. chapitre 8.1.1 ; 8.1.2 ; 8.1.5) ont participé à toutes les réunions, ce qui nous a permis d'analyser la transformation de leurs postures.

9.4.3.1. Les principaux constats à l'issue de la formation longue

Il est possible de distinguer trois principaux éléments de changement dans les discours des enseignants. Le premier concerne le mode de désignation des élèves qui a commencé à évoluer dès les premières rencontres du projet PARLangues 2. Ce sont les échanges avec les collègues et les réflexions qui ont permis aux trois enseignants de voir les ENA différemment comme le montre le tableau suivant :

	DEBUT du PROJET	FIN du PROJET
<i>Mathilde</i>	Apprenants de français et Élèves migrants	➤ Élèves ordinaires
<i>Xavier</i>	Apprenants de français	➤ Élèves migrants devenant ordinaires
<i>Antoine</i>	Élèves ordinaires et pluriculturels	➤ Élèves plurilingues

Tableau 37 : Les modes de désignation des ENA au début du projet (septembre 2017) et à la fin du projet ParLangues 2 (juin 2018).

Au début des échanges avec les enseignants, les ENA et les élèves ordinaires étaient juxtaposés par Mathilde et Xavier. Mais, avec le temps, les enseignants faisaient des va-et-vient entre le regard objectif et affectif pour enfin dépasser ce deuxième, et arriver à traiter les élèves comme des individus à part entière. Ainsi, Xavier est sorti de sa posture disciplinaire, ce qui lui a permis de voir les ENA non seulement comme les apprenants de la langue française, mais aussi comme les élèves migrants qui devront être inclus socialement dans le pays d'accueil. Mathilde considérait les ENA déjà comme des apprenants de français puisque dans sa classe elle se concentre sur l'enseignement du FL2 dans l'objectif d'une meilleure réussite scolaire de ces élèves. Cependant, pour elle, ce sont aussi les élèves migrants et leurs situations sociales et familiales qui doivent être prises en compte dans leur intégration scolaire. Elle essaie aussi de partager ce qu'elle sait sur eux avec les collègues enseignants. A la fin de l'année du projet PARLangues 2, elle est moins dans la posture de la défense des ENA, elle commence à les traiter aussi comme les élèves ordinaires qui devront poursuivre leurs parcours scolaires et s'inclure professionnellement dans la société. Finalement, Antoine, enseignant d'arts qui prenait une posture égalitaire de tous les élèves, commence à percevoir les ENA comme des élèves plurilingues et pluriculturels permettant d'enrichir ses projets pédagogiques pour la classe. Ainsi, il s'avère que les formations longues aident à déconstruire les stéréotypes, les représentations ou l'assignation identitaire (Lorcerie, 2003).

Le deuxième point de transformation concerne la mobilisation des savoirs théoriques sur les pratiques enseignantes. Les concepts théoriques relevés par les chercheurs renvoyaient aux pratiques didactiques décrites par les enseignants durant les rencontres PARLangues 2. Les apports des chercheurs portaient sur les questions qui, cette fois-ci, n'étaient pas fondées directement sur les élèves. Cela a déclenché une autre perspective, davantage didactique et

dépersonnalisée. Les gestes des enseignants analysés en appui de la terminologie théorique justifiaient leurs questionnements. Ainsi, le pouvoir du chercheur a apporté une certaine légitimité de leurs actions didactiques. Enfin, les échanges lors des réunions ont aussi donné lieu à la réflexion autour de l'efficacité et l'amélioration des pratiques parfois « bricolés » des enseignants.

Le troisième point émanant de ce projet collaboratif est la modalisation affectant des gestes professionnels et leur efficacité. Le début du projet PARLangues 2 était marqué par les échanges sur les savoirs disciplinaires ; tous les enseignants résistaient, car ils voulaient des outils concrets pour leurs matières. Mais, progressivement, ce sujet a été dépassé et ils sont arrivés à une discussion pédagogique permettant de transformer leurs pratiques disciplinaires. On le remarque dans la réduction du vocabulaire disciplinaire et l'essor du vocabulaire pratique. Ils racontent plutôt comment se sont passées telles ou telles situations en classe en s'appuyant sur leur expérience empirique. C'est comme si l'efficacité professionnelle était perçue différemment. L'analyse et l'interprétation de ce qui est le geste efficace se sont très largement transformées. Il ne s'agit plus de la mise en cause de l'ENA, mais de la manière d'agir avec lui. C'est un phénomène qui semble paradoxal puisqu'au début des réunions, il fallait se concentrer sur les anecdotes concernant ces élèves qui ont finalement permis d'analyser leurs gestes professionnels.

Par ailleurs, les trois enseignants ont commencé à percevoir d'autres enjeux qui influencent les apprentissages comme les parcours inégalitaires des élèves. Ceci est d'ailleurs une difficulté primordiale, difficile à dépasser puisqu'elle dépend de l'organisation institutionnelle de la scolarisation des ENA. Le partage de paroles des enseignants a montré que ces inégalités doivent être surmontées par différents gestes professionnels en classe, mais aussi par le travail collaboratif au sein de l'établissement. Leurs pratiques doivent donc prendre en considération que la langue est un élément de construction sociale et non seulement scolaire des ENA.

Finalement, la question de l'apprentissage de la langue a été évoquée grâce aux échanges sur les méthodes de FLS partagées par Mathilde, sur les apports théoriques des chercheurs en DDL et sur les pratiques en lien avec le plurilinguisme des élèves. Ceci a souligné le poids de l'apprentissage de la L2 dans les parcours des ENA et notamment dans l'évaluation. En effet, ce dernier point s'est cristallisé au fur et à mesure des échanges. Les trois enseignants trouvent leurs propres moyens pour valoriser les efforts des élèves. Ils sont mal à l'aise par rapport à l'institution qui leur impose une évaluation stricte, plutôt sommative que formative.

Pour conclure, notons que le projet PARLangues 2 a permis de voir que la collaboration entre les chercheurs et les praticiens est une forme envisageable de la formation continue des enseignants. Plusieurs éléments sont à retenir concernant le protocole de recherche collaboratif et les résultats.

9.4.3.2. Les caractéristiques d'une formation de longue durée

Quant au protocole, il nécessite d'être clair et établi dès le début du projet. Le projet PARLangues 2 a pu avoir lieu uniquement grâce au soutien de la direction intéressée par ce type d'initiative, et qui a trouvé des moyens matériels (paiement des heures HC) ainsi que temporels³⁸⁹. Les sept rencontres annuelles de deux heures chacune ont été jugées suffisantes pour échanger sur les pratiques et pour prendre le temps de réflexion sur les sujets discutés entre le temps. C'est en effet cette temporalité longue, car annuelle qui a servi pour observer la transformation des pratiques et des postures des enseignants et pour en tirer des résultats intéressants. Il nous semble que ladite évolution n'est pas visible de la même manière à la suite des formations continues de courte durée, proposées par exemple dans le cadre du PAF. Ce contraste ressort notamment dans les analyses des entretiens individuels avec les enseignants qui ont précédé le projet PARLangues 2 (cf. chapitre 8), et dans lesquels ils déclaraient de ne pas avoir eu le temps d'échanger avec les collègues sur leurs pratiques auprès des ENA durant les formations courtes.

Un autre élément important du protocole établi dans le projet PARLangues 2 est l'échange très libre de la parole des enseignants. Chacun avait le droit de s'exprimer le temps qu'il voulait. Les chercheurs intervenaient de façon ponctuelle et se situaient en tant qu'ex-praticiens, n'ayant pas toujours eu de réponses à chaque question posée. Cette position a établi un climat de confiance ainsi, au fur et à mesure, les enseignants se sont ouverts et ont pu intervenir aux discussions menées. Finalement, la transformation des pratiques ou de postures a pu avoir lieu grâce à la co-construction des discours. Le chercheur-formateur s'adaptait aux attentes des praticiens du terrain en reconstruisant ses hypothèses.³⁹⁰

³⁸⁹ Concernant le temps, tous les participants aussi bien les chercheurs que les enseignants devaient être conscients de la souplesse du planning établi. Les dates et les horaires pouvaient changer en fonction des urgences du métier de l'enseignant ou du chercheur. Il s'agissait donc d'un dispositif assez écologique (7 réunions de 2 heures chacune). L'important était de créer un climat de confiance où tous les enseignants s'étaient sentis libres de venir lorsqu'ils trouvaient le temps. Ainsi, comme nous l'avons constaté à la fin du projet, les enseignants ne pouvaient pas participer de façon régulière à nos réunions, mais ils étaient toujours bienvenus et ils recevaient les informations concernant l'ordre du jour de chaque réunion.

³⁹⁰ En effet, dans cette perspective la recherche collaborative s'appuie de façon profonde sur la méthode empirico-inductive. Celle-ci basée sur le principe de la volonté de compréhension permet de « *s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains* » (Blanchet, Moore, et Asselah Rahal 2008) et ici ce sont des phénomènes didactiques et éducatifs. Le sens que le chercheur essayera de leur donner permettra de

Ainsi, nous pouvons constater qu'une formation de longue durée (prenant par exemple la forme d'une recherche collaborative et interprétative) a un impact sur la réflexion des enseignants notamment grâce au temps d'échange entre praticiens. La co-construction du discours d'experts basée sur l'interprétation permet aux acteurs de discerner un sens caché sous le sens apparent de leurs actions. Les analyses réflexives partagées aident à faire « apparaître l'écart qui sépare les intentions et objectifs initiaux de l'enseignant de ses modalités réelles d'intervention, et de la perception qu'ont pu en avoir les élèves » (Astolfi, 1993 : 10). La réflexivité partagée favorise, dans ce paradigme, l'« agir communicationnel » transformateur (Habermas 1981). C'est donc le dispositif qui est (trans)formateur pour les acteurs, et non pas le chercheur lui-même.

La méthode de la recherche collaborative interprétative qui était utilisée dans le cadre de ce projet de recherche-formation à long terme a permis, d'un côté, de proposer un cadre interprétatif favorisant chez les praticiens réflexifs l'identification de ces dilemmes : ils interrogent leurs postures professionnelles, les chercheurs les accompagnent en leur proposant une approche compréhensive plutôt que prescriptive. Et de l'autre, cette démarche ne répond pas toujours aux attentes d'enseignants qui cherchent des outils facilement transposables, et qui n'ont pas la disponibilité nécessaire au quotidien, « ni à ceux qui préfèrent agir directement en consacrant plusieurs heures de leur temps à aider ponctuellement les élèves, ce qui incite à reconnaître la nécessité de recherches relevant de divers paradigmes pour appréhender les questions vives en éducation » (Jaskula & Miguel Addisu, à paraître).

Ainsi, on a affaire à une nouvelle dynamique discursive dans l'interaction entre les enseignants et les chercheurs-formateurs où des réponses ou des solutions exactes n'existent pas. Les praticiens sont alors experts aux yeux des chercheurs et à l'inverse ce qui permet de construire des connaissances ensemble. C'est ainsi qu'émerge l'idée d'une « communauté d'apprentissage professionnelle, engagée dans un processus de changement de pratiques » indicateur d'école inclusive (Rousseau *et al.*, 2013 : 82).

Le projet a donc permis de faire émerger l'hypothèse que les formations de longue durée sont propices à la réflexion autour des problématiques liées aux idéologies et aux

« *comprendre* » et non pas « *d'expliquer* » (Blanchet *et al.*, 2008) les pratiques des enseignants dans le contexte bien précis. De ce fait, nous nous rendons compte que les réponses trouvées peuvent ne pas correspondre à d'autres terrains, même semblables. Par ailleurs, il est important de mentionner le risque de subjectivité de chercheur dans ledit projet. Partant du principe qu'il est impossible de penser sans collaboration des objets de recherche aussi complexes, mais aussi instables (Miguel Addisu & Maire Sandoz, 2018), l'équipe PARLangues 2 constituée des chercheurs, enseignants et formateurs a souvent travaillé ensemble pour analyser les données recueillies. Ce travail en binôme des chercheurs (Véronique Miguel Addisu et nous-même) ou en groupe avec les enseignants (lors de la préparation de la table ronde) a permis de diminuer le risque de subjectivité, de voir d'autres façons d'interpréter les données et donc de montrer les résultats probablement plus exhaustifs de cette recherche.

représentations des élèves ou de leur plurilinguisme. Il nous semble intéressant de prolonger notre réflexion sur cette piste de recherche pour analyser d'autres dispositifs de formation sur ces sujets par exemple, des formations initiales pour le premier degré traitant du plurilinguisme à l'école et de l'éveil aux langues (Inspé de l'académie de Créteil, Université Paris-Est-Créteil) ou encore les effets des diplômes universitaires en FLS (cf. Delorme & Jaskula, 2022). A l'opposé, les effets liés aux formations courtes (stage du Canopé, stage du PAF) semblent aussi intéressants en termes de futures recherches auxquelles nous souhaitons nous consacrer prochainement.

9.5. Les perspectives de recherche sur les formations enseignantes

Selon les contextes, les contenus des formations destinées aux enseignants peuvent être adaptés. Certains points nous semblent intéressants à traiter en formation initiale ou en formation continue. Nous les énumérerons dans les parties qui suivent.

9.5.1. Les facteurs de réussite des ENA selon PISA et le lien avec les dispositifs éducatifs en place

Les différents facteurs de réussite des élèves issus de l'immigration ont été analysés dans les évaluations internationales de type quantitatif (PISA de l'OCDE ou Eurydice de la Commission européenne, cf. chapitre 1 et 2). Ces facteurs peuvent être individuels (niveau d'instruction des parents, statut socio-économique et culturel, les langues parlées à la maison et la résilience des élèves). Le premier joue le plus fortement sur la réussite scolaire de tous les élèves. Il renvoie d'ailleurs au concept du « capital culturel » des familles (Bourdieu & Passeron, 1970) c'est-à-dire des connaissances et compétences culturelles acquises grâce aux parents qui, en quelque sorte, préparent l'enfant à la réussite scolaire et professionnelle. Le deuxième facteur de réussite souligné dans l'étude PISA concerne le statut socio-économique et culturel, autrement dit les élèves issus des milieux défavorisés et moins dotés ont moins de chance de réussite ce qui renvoie à la situation des ENA dans certains pays comme la France ou l'Italie. Concernant le facteur des langues parlées à la maison, l'évaluation PISA³⁹¹ (OCDE, 2016 a&b) indique que dans certains pays, les élèves issus de l'immigration et bilingues ont de

³⁹¹ Récemment, l'OCDE commence à prendre en compte les données issues des études concernant le bilinguisme des élèves, notamment celles de Jim Cummins (2000, 2008, 2011, 2014).

meilleures performances que les élèves monolingues³⁹² (cf. chapitre 2.2.1.3). Ceci peut être dû au dernier facteur qui est celui de la résilience des personnes issues de l'immigration, point étudié entre autres dans les études de Boris Cyrulnik (2004, 2012).

Par ailleurs, il existe des facteurs socio-éducatifs (cf. chapitre 2.2.2). Ceux-ci renvoient aux dispositifs proposés par les systèmes éducatifs, à l'organisation au sein de l'établissement, mais aussi aux pratiques des enseignants en classe. En effet, il s'avère que les pratiques et gestes des praticiens sont essentiels dans la réussite des élèves, ce qui a également été indiqué dans plusieurs études internationales (Cuttance, 1998 ; Hattie, 2003).

Tous les facteurs mentionnés ci-dessus influent sur l'égalité des chances de tous les élèves et, *in fine*, sur l'équité des systèmes éducatifs. Ils peuvent être mis en relation avec les dispositifs existants dans chaque pays afin de réfléchir aux éléments sur lesquels les acteurs éducatifs *in situ* peuvent réellement agir. C'est la raison pour laquelle, nous souhaiterions poursuivre nos analyses des évaluations PISA au sujet des différents facteurs de réussite des élèves issus de l'immigration dans différents pays. Nous pensons d'ailleurs que cette évaluation à grande échelle d'une institution mondialement reconnue peut constituer un argument supplémentaire d'un formateur pour contrebalancer les assignations identitaires ou sociales attribuées à l'échec de certains élèves issus de l'immigration. Les données issues des études quantitatives et internationales mises en relation avec des études qualitatives (Meuris, 2008) peuvent certainement s'avérer plus exhaustives aux yeux des acteurs sur le terrain (Blanchet, 2011). C'est, de surcroît, en comparant les différents systèmes, en analysant les solutions mises en œuvre ailleurs que l'on peut faire évoluer l'éducation sur place (Groux, 2002 ; Meuris, 2008).

9.5.2. La didactique de LE, L2 et la langue de scolarisation

La différence entre les objectifs d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère (LE) et langue seconde (L2) n'est comprise de la même manière que selon l'histoire du développement des didactiques de chaque pays (cf. chapitre 4). En outre, elle n'est parfois guère mentionnée ni connue par les formateurs et, *a fortiori*, par les enseignants (par exemple en Pologne). Et en effet, la difficulté, pour un enseignant mais aussi pour un chercheur, est de saisir la complexité de la L2 qui, premièrement, devient un objet d'appropriation pour les ENA, deuxièmement, un médium d'apprentissage et troisièmement, de manière implicite,

³⁹² Cela peut être mis en lien avec des études comparant les performances des individus monolingues et bilingues (Bialystok 2001; Bialystok, Martin, et Viswanathan 2005; Peal et Lambert 1962), entre autres).

l'expression de soi, accompagnant la construction identitaire d'un jeune adolescent migrant (Coste, 2008).

Il nous semble ainsi essentiel de continuer la recherche en analysant diverses ressources issues des didactiques (du FLE/ FL2, de l'ILE/ IL2, du PLE/PL2) afin de pouvoir mieux renseigner les enseignants dans le cadre de différentes formations. Car effectivement, lors des formations continues, les praticiens demandent constamment le matériel didactique concret voire des activités toutes faites destinées aux ENA (Jaskula & Miguel-Addisu, à paraître). Néanmoins, sachant que les outils doivent être adaptés au contexte dans lequel on enseigne, il nous semble prioritaire de viser cet aspect dans la conception des formations professionnalisantes³⁹³.

Par ailleurs, nous souhaitons approfondir notre réflexion sur les spécificités des langues de scolarisation (langue d'étude) (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Favaro *et al.* 2000 ; Szybura, 2016, cf. chapitre 4) de chaque pays en étudiant les apports des chercheurs sur cet aspect. Nous considérons effectivement que la priorité pour la formation des enseignants de toute discipline est la prise de conscience du rôle que la L2 joue dans la réussite des élèves en classe. Phénomène déjà mentionné dans les travaux sur l'approche de « language awareness » (Hawkins, 1984 ; cf. chapitre 5.3.3.1) ou la didactique intégrée des langues (Coste, 1997 ; 2000 ; Gajo & Serra, 1998 ; Cavalli, 2005 ; entre autres, cf. chapitre 5.3.3.2). La réflexion autour de ses spécificités et sur les difficultés langagières de chaque discipline non seulement pour les ENA, mais aussi pour les élèves ordinaires, est une piste intéressante pour la recherche (comme le montrent les études sur le langage en mathématiques (cf. (Mendonça Dias 2014)). Finalement, il s'agit du décloisonnement qui existe entre les disciplines dites linguistiques et non linguistiques (Byram & Beacco, 2007).

9.5.3. L'éducation plurilingue et interculturelle

Notre analyse des pratiques enseignantes en lien avec les langues-cultures des élèves (cf. chapitre 8) indique que peu d'enseignants sont formés à mettre en œuvre l'éducation plurilingue et interculturelle dans leurs classes ou leurs établissements. Pourtant, nous avons rencontré des praticiens qui déclarent les pratiques plurielles grâce à leurs expériences langagières

³⁹³ L'adaptation et la construction d'une séquence didactique qui s'appuient sur les outils du FLS et sur les approches plurielles font partie des modules 3 et 4 de la formation de longue durée (un an) qui permet d'obtenir le diplôme universitaire en didactique du FLS. Ce diplôme, dont nous sommes actuellement co-responsable et co-intervenante (dans le cadre du poste ATER exercé à l'UPEC) avec notre collègue Vera Delorme, fait partie des formations continues proposées dans le cadre du MEEF 4 à l'Inspé de l'Académie de Créteil.

personnelles. Aussi, surgit la question de l'émergence d'une éducation plurilingue et interculturelle surtout dans les pays où les représentations sociales sur le plurilinguisme empêchent les enseignants de penser les LCI des élèves comme un atout pour les apprentissages et leur développement cognitif.

En conclusion, il nous semble important de souligner que, indépendamment du scénario adopté et de la finalité choisie, un travail au niveau des représentations reste nécessaire afin de se départir d'un modèle « monolingue », voire « simplement » « bilingue » et des travers conceptuels et représentationnels qu'il induit ; qu'il s'agit d'assumer pleinement la compétence plurilingue comme une visée éducative majeure et d'adopter, selon les besoins, une ou plusieurs des approches intégrées et/ ou plurielles et/ou partielles.

Tout ceci devrait permettre :

- *de raisonner en termes d'éducation langagière globale ou d'educazione linguistica ou encore de Bildung et de compétences plurielles, asymétriques et évolutives, dans le respect des statuts des langues dans la société et dans les répertoires plurilingues des apprenants,*
- *de dédramatiser, dynamiser et faire évoluer des conceptions perfectionnistes des langues, figées et figeantes, aussi bien au niveau de la société qu'à celui de l'école, pour construire des représentations sociales plus réalistes,*
- *de doter, enfin, les apprenants d'un capital langagier riche et diversifié et, surtout, de l'envie de l'entretenir et de l'élargir tout au long de leur vie. (Cavalli, 2008 : 18 -19)*

Les politiques linguistiques et éducatives des pays pourraient ainsi soutenir cette difficulté en autorisant le plurilinguisme de manière explicite dans les textes officiels (comme c'est le cas en Italie, cf. chapitre 3) ou en promouvant non seulement le CECRL, mais aussi d'autres outils d'évaluation conçus auprès du Conseil de l'Europe comme le CARAP (Candelier *et al.*, 2012).

Quant à l'éducation interculturelle développée à sa manière dans chacun des trois pays, elle n'est pas toujours un modèle éducatif et social suivi par les politiques (ni en France et encore moins en Pologne). C'est pourquoi la recherche au sujet des pratiques mises en place *in situ* semble une perspective à explorer notamment à travers l'analyse des pratiques dans différentes disciplines (éducation civique, histoire-géographie, littérature, langues étrangères enseignées, etc.).

Concernant la prise en compte du plurilinguisme des élèves, notre étude met en évidence le fait que les enseignants n'ont pas de connaissances des outils issus des approches plurielles (éveil aux langues, intercompréhension, didactique intégrée des langues, interculturel). Cependant, les praticiens découvrent par leur expérience auprès des ENA, qu'il existe des

transferts entre les langues (Cummins, 2008) et qu'un élève ayant des compétences langagières développées en L1 réussit mieux les apprentissages de la L2 (BICS vs CALP, Cummins, 2000, 2008, 2014). Ainsi, une autre piste de recherche inspirée des travaux de Jim Cummins (1984, 2000) apparaît saisissante à la fois pour la recherche et la formation. Il s'agit de la réflexion au développement des compétences des ENA sur deux axes : sociocognitif et sociolangagier, qui peuvent varier de deux manières différentes. Ainsi émerge la question du comment l'enseignant agit pour développer les compétences langagières et cognitives de l'élève ? Quel niveau de compétences langagières développent les apprenants selon leurs motivations et leurs besoins ? Cela amène aussi à appréhender le sens même de la compétence plurilingue laquelle, comme le rappelle Marisa Cavalli (2008 : 15) est « déséquilibrée, plurielle, partielle, diversifiée et hétérogène, mais UNE, évolutive et malléable dans le temps, au gré des expériences de chacun ». La manière d'agir des enseignants sur ces deux axes reste à découvrir notamment au travers des observations des interactions en classe (Bigot & Cadet, 2011).

En outre, il importe également de mettre en évidence que la valorisation des connaissances et des compétences des ENA en LC1 par les gestes de tissage et d'*empowerment* accompagnent l'élève vers la réussite scolaire (Jaskula, 2018). C'est dans ce sens aussi que l'enseignant peut exercer un pouvoir d'action dans sa classe (Billiez 2012; García 2009; Hélot 2014). Cela présuppose de construire une posture sociodidactique qui permettrait de stimuler et de chercher les ressources « déjà-là » des élèves (Perregaux, 1994), d'autant plus que de nombreux chercheurs reconnaissent l'idée que cette valorisation des savoirs des élèves sert à l'étayage des apprentissages :

les connaissances et les compétences encodées dans les langues premières des élèves peuvent être transférées d'une langue à l'autre dans une optique de soutien et d'étayage pour l'acquisition d'autres compétences et d'autres connaissances encodées dans la langue de scolarisation (Komur-Thillooy et Djordjevic 2018).

Au vu de notre étude et à l'instar de certains chercheurs en didactique des langues (Spolsky 2004) ; Bonacina-Pugh, 2012 ; Young & Mary, 2016 ; entre autres), il nous semble, en effet, que la construction d'une politique de l'éducation plurilingue et interculturelle éclot et s'accroît à travers les pratiques enseignantes :

une politique ne se limite pas à des décrets et à des injonctions officielles empruntant un chemin vertical hiérarchique du haut vers le bas (top-down), mais qu'elle existe en parallèle dans la salle de classe parmi les pratiques linguistiques mises en œuvre par le référent de la classe (bottom up). [...] ce que font les enseignants quotidiennement dans leur salle de classe, les pratiques qu'ils

privilégient, constituent des politiques non pas annoncées ou recommandées, mais véritablement promulguées (Young & Mary, 2016 : 77).

Dans cette perspective, les enseignants peuvent agir sur les pouvoirs qu'exercent certaines langues dans les contextes donnés en valorisant les langues minorées, par exemple à travers le développement des compétences plurilittéraires (Hélot, 2007 ; Hornberger & Skilton Silvester, 2003, cf. chapitre 5).

De ce fait, les exemples de pratiques enseignantes pourraient servir comme outils concrets, proches de la réalité des enseignants dans le cadre des formations. Car certains enseignants possédant des expériences plurilingues et interculturelles riches (cf. chapitre 8) cherchent à confirmer leurs pratiques à travers les discussions avec les collègues ou les formateurs. C'est aussi dans ce sens que la formation peut s'enrichir des pratiques enseignantes.

Enfin, on peut également s'appuyer sur les recherches qui analysent les interactions didactiques spontanées en classe, par exemple autour de l'acquisition du lexique en L2 (cf. Lüdi & Py, 1986 ; Cambra Giné, 2003 ; Jaskula, 2018), en utilisant le *translanguaging* (Wei & Garcia, 2014 ; Young & Mary, 2016 ; Miguel Addisu, 2020) ou encore, autour des discussions interculturelles qui s'avèrent souvent compliquées à traiter (cf. chapitre 8). L'approche sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1999 ; Cicurel 2011) permet ainsi d'analyser la négociation et la réinterprétation des situations d'enseignement-apprentissages qui aident à réfléchir à son propre agir en classe :

L'analyse interactionnelle, à partir d'indices, est souvent en mesure de restituer un certain nombre de fonctionnements et aussi de décalages, mais la verbalisation du sujet-professeur sur son action d'enseignement ⁽¹²⁾ permet de découvrir bien des motifs cachés au moment de l'interaction : la conscience que le professeur a de son auditoire, l'évaluation qu'il fait de difficultés qu'il rencontre, le souci constant de réussir une action d'enseignement en sont quelques exemples. Ce qui permet de confirmer que l'action professorale est avant tout une action sur autrui, voulant produire des effets (de connaissance) sur lui, et dans laquelle il s'engage avec tant de force qu'il a souvent le sentiment de risquer gros (Cicurel, 2011 : 49).

L'hypothèse relevée, entre autres, lors de la recherche collaborative de PARLangues 2 consiste à dire que la reconnaissance des conflits survenus en classe puis, leur analyse et la recherche commune des solutions et des outils pour les résoudre permettent de sortir du sentiment de « démuni » pour mieux agir demain. La construction d'une posture réflexive des praticiens du terrain sur l'agir professoral reste une piste saillante pour la formation et pour la recherche (Bigot & Cadet, 2011).

9.5.4. L'agir enseignant et le développement de posture réflexif des praticiens

Les pratiques et gestes en classe constituent l'agir enseignant (Bucheton & Soulé, 2009, cf. le chapitre 6.2.4.7) qui s'avère complexe du fait de différentes préoccupations de chaque enseignant en fonction de son propre contexte de classe et « la diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.) » (Bucheton & Soulé, 2009 : 40). C'est ainsi que l'agir enseignant est différent comme restent différentes les pratiques, les gestes, les postures des enseignants. Francine Cicurel (2011 : 48), pour sa part, préfère parler de l'agir professoral qui prend en considération non seulement le contexte classe, mais aussi des aspects extérieurs qui entrent en jeu dans les apprentissages :

c'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'ici maintenant de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé (Cicurel, 2011 : 48).

Cet agir peut d'ailleurs influencer sur les inégalités scolaires puisqu'il s'inscrit dans un système éducatif large et dépend des représentations sociolinguistiques inconscientes sur les élèves. En formation, il passe par la verbalisation et peut être accompagné par le formateur. Alors la question qui nous intéresse est celle à savoir par quel biais on peut renforcer l'agir enseignant dans le cadre d'une formation initiale ou continue. Comment travailler la posture réflexive des praticiens ?

En effet, la question de la formation des enseignants concerne leur préparation au travail sur le terrain où il existe plusieurs problèmes sociaux complexes. Les chercheurs signalent souvent que les professeurs sont démunis non seulement pour faire entrer un ENA dans la L2, mais aussi pour comprendre et gérer différents contextes sociaux de l'école :

Conçue essentiellement comme une formation à l'enseignement selon une perspective fonctionnelle, la formation des enseignants ne prend pas assez en compte le fait que l'enseignant est aussi un acteur social et qu'il est, ou devrait être, engagé dans un temps et un lieu qu'il comprend et maîtrise, au moins intellectuellement. (...) Formé à n'être qu'un technicien du savoir et de la pédagogie, le professeur est dans l'incapacité d'assumer véritablement sa fonction puisqu'il travaille dans un monde qu'il ne comprend plus voire auquel il n'adhère plus (...) (Abdallah-Pretceille 1999 : 51).

De ce fait, il reste un certain nombre d'enseignants qui n'est ni prêt, ni préparé à accueillir, intégrer ou à enseigner à un public hétérogène. La complexité des phénomènes

rencontrés sur le terrain a notamment été évoquée par Jean-Louis Chiss (2015 : 81) qui souligne la nécessité d'un processus de « réflexivité » et d'« autoconfrontation » de la part des praticiens du terrain. Cette réflexivité qui renvoie aux théories de Donald A. Schön (1983) doit concerner les pratiques, mais aussi les représentations, car il s'agit de considérer l'enseignant « comme un acteur engagé par le point de vue qu'il émet, même indirect » (Zarate, 2008 : 182). Ainsi, différentes méthodes utilisées en formation des formateurs sont possibles comme l'approche de l'apprentissage (réflexive) ou la reconstruction de sa biographie langagière (Molinié, 2006, Krumm, 2008 ; Huver & Molinié, 2009 ; Bretegnier, 2009, Thamin, 2009 ; Muller, 2012, cf. chapitre 6.2.4.3). La première « invite le futur enseignant à retrouver provisoirement la place de l'élève face à une langue qui lui est inconnue et qu'il n'aura pas à enseigner pour découvrir les stratégies qu'il emploie personnellement », et la deuxième permet de « faire le point sur la relation personnelle et privée qu'il entretient avec les langues et l'étranger » (Zarate, Lévy, & Kramersch 2008). En effet, Geneviève Zarate signale aux formateurs que :

Dans les deux cas, il est admis que l'enseignant ne peut faire abstraction de son histoire sociale quand il développe sa relation à l'étranger au point de la professionnaliser. Ce qui peut sembler un détour inutilement chronophage dans une formation libère le formateur de la certitude d'un rapport immédiat et spontané avec la culture qu'il diffuse et avec l'idée de vérité (2008 : 182).

Il importe pour un formateur de transformer les connaissances réelles des enseignants en savoirs conscients qui aident à comprendre la pluralité des milieux d'appartenances de leurs élèves et la complexité des phénomènes tels que le plurilinguisme. Etant donné que la question de distance et de prise de position face à l'altérité peut venir à tout moment de l'expérience professionnelle, il est nécessaire de mettre en exergue le travail sur soi, sur son passé et son rapport aux langues. Dans ce sens, nous pensons que les formations de longue durée sont plus propices pour mettre en place ce type de méthodes.

Enfin, le développement d'une posture réflexive d'enseignant dans la rencontre avec l'Autre présuppose également le questionnement de sa culture scolaire et d'apprentissage (Cortier, 2005 ; cf. chapitre 6.2.4.5) par rapport à la culture d'enseignement. Cette dernière constitue d'une part, le produit de la formation continue, d'une culture sociale de l'enseignant, de ses expériences d'apprentissage et de ses caractéristiques personnelles. D'autre part, la culture d'enseignement est un processus de construction via la formation continue et les expériences d'enseignement avec les élèves de différentes cultures d'apprentissage avec lesquelles elle est aussi en confrontation. Ainsi, Claude Cortier (2005 : 479) remarque qu'enseigner aux élèves allophones demande de :

mettre en évidence les traits de notre culture éducative, les habitus, les rituels culturels d'enseignement, afin de les rendre visibles et appréhendables, estimant que connaître sa propre culture est indispensable pour appréhender l'altérité [...] . En effet, les traditions académiques, la « culture d'enseignement » à la française se trouve en confrontation avec la « culture d'apprentissage » des nouveaux arrivants, laquelle est nécessairement une résultante de la ou des cultures d'enseignement auxquelles ils ont été exposés (qui leur ont donné des habitudes d'apprentissage), mais aussi des stratégies d'apprentissage qu'ils ont pu individuellement développer.

Le chercheur peut s'interroger sur la prise en compte des cultures d'apprentissage dans une classe ordinaire par exemple en cours de mathématiques. Pourrions-nous dire que celles-ci soient visibles aux yeux de l'enseignant ? Chaque ENA ayant sa propre culture scolaire a également ses propres stratégies d'apprentissage qu'il peut d'ailleurs cacher à l'école (Miguel Addisu, 2017).

La remise en question de sa culture d'enseignement concerne également les doxas didactiques (transmission des savoirs, interactions ou co-construction) qui opèrent les méthodes mises en place par les enseignants (cf. chapitre 7 et 8). Cette culture est liée aux habitus professionnels des enseignants (Bourdieu, 1972 ; Cortier, 2005) qui dépendent notamment de l'âge et des expériences en tant qu'élève, mais aussi de la culture didactique disciplinaire. Le formateur à travers les exemples peut amener à réfléchir sur les enjeux de ces différentes cultures. Le chercheur pour sa part peut tenter de comprendre les différents types de cultures et examiner ses effets dans une situation de classe où l'altérité est présente. En éducation comparée, il est aussi intéressant d'étudier les différences et les similitudes entre les différentes cultures didactiques selon les contextes scolaires.

Conclusion du chapitre 9

Dans ce chapitre, il s'agissait de discuter nos données de recherches en comparant les pratiques enseignantes de la L2 et des disciplines qui s'appuient sur les langues-cultures premières des ENA. Nous avons relevé quelques convergences quant aux pratiques des enseignants des L2 et celles des enseignants disciplinaires. La plus essentielle des similitudes est aussi la plus évidente puisqu'elle montre que les enseignants des L2 sont plus conscients du poids et des fonctions qu'exerce la L2 dans la vie d'un jeune adolescent migrant. La plus grande divergence entre les trois pays concerne le recours à certaines approches et méthodes d'enseignement. En France, les interactions et la co-construction des savoirs sont une norme,

alors qu'en Italie, elle dépend de l'âge de l'enseignant. En Pologne, les méthodes traditionnelles sont encore souvent déclarées par les praticiens.

Quant aux pratiques plurilingues et interculturelles, elles semblent dépendre des profils des enseignants plutôt que des contextes d'enseignement dans chaque système scolaire. Ces profils se construisent à travers la biographie et les expériences langagières de chaque enseignant, ses formations initiales et continues, ainsi que ses expériences professionnelles. Certes les histoires linguistiques des pays, la promotion du monolinguisme ou du plurilinguisme, les discours concernant différentes langues et leur statut socio-économique influent sur la perception des L1 des ENA au point qu'il n'existe pas le plurilinguisme en tant qu' « une donnée universellement partagée dans un monde globalisé », mais plutôt « DES plurilinguismeS [...] dont les constructions contextuelles invitent à imaginer des options politiques et didactiques – partiellement au moins – diversifiées (Castellotti & Moore, 2008 : 11). Cela signifie que dans certains contextes, un certain type de plurilinguisme peut ne pas être valorisé à travers les pratiques enseignants ou, dans certains cas, pourrait être même stigmatisé. C'est pourquoi l'analyse de certains gestes professionnels (comme le tissage qui soutient l'étayage) aide à comprendre comment les enseignants s'appuient sur les connaissances en LC1 des élèves sans pour autant connaître les approches plurielles.

En outre, la comparaison au niveau méso a montré que l'inclusion des ENA est une affaire de plusieurs acteurs éducatifs en soutien avec les directions des établissements. Certes les différences socio-économiques entre les quartiers existent, pourtant certains enseignants ayant la volonté de travailler en équipe à travers la pédagogie par projet, arrivent à surmonter les difficultés de l'environnement scolaire des élèves.

Enfin, la comparaison au niveau macro a indiqué plusieurs points sur lesquels les pays doivent travailler pour rendre leurs systèmes plus inclusifs, plus équitables. Un des points communs est celui de la formation des enseignants aux problématiques concernant les ENA à savoir l'enseignement-apprentissage de la L2 et la prise en compte de leur plurilinguisme.

Ainsi, différents types de formations peuvent être proposés. Chacune semble intéressante afin de sensibiliser les praticiens à ces sujets ou afin de transformer leurs pratiques voire leurs représentations sur les individus plurilingues et pluriculturels. Les contenus de ces formations sont nombreux. En guise des perspectives de recherche à venir, nous souhaiterions approfondir notre étude sur les facteurs évoqués dans les rapports de l'évaluation PISA, puis sur les apports de la didactique de la LE à la L2 et sur la langue de scolarisation. Enfin, nous continuerons à réfléchir aux conditions de la mise en place de l'éducation plurilingue et interculturelle qui est pour nous, la condition *sine qua non* pour une meilleure inclusion des

ENA en classe. Notre hypothèse principale consiste à dire que sa mise en œuvre devrait passer par l’agir de l’enseignant et le développement de ses gestes et pratiques professionnelles. C’est aussi les réformes qui aspirent « *à faire évoluer ce qui se passe en classe* » (OCDE, 2017 : 248) qui sont recommandées par l’OCDE pour améliorer les systèmes éducatifs.

CONCLUSION

La prise en compte du plurilinguisme des ENA par les enseignants constituait la préoccupation principale de notre recherche doctorale. Il s'agissait d'identifier les facteurs de mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle auprès des jeunes adolescents nouvellement arrivés dans trois systèmes scolaires européens : en France, en Italie et en Pologne. L'analyse des pratiques enseignantes de différentes disciplines concourait à cette finalité. Afin de conclure notre recherche, nous souhaitons exposer ses principaux résultats, des apports et des limites de notre travail, ainsi que les perspectives de recherche à venir.

Les facteurs pour la réussite de l'éducation plurilingue : principaux résultats de la recherche

En considérant que le développement du plurilinguisme des ENA constitue un levier pour leur inclusion socio-éducative (Coste, 2008 ; Goï, 2015 ; Mendonça Dias *et al.*, 2020), notre recherche avait pour ambition de s'inscrire dans la lignée des travaux sur la valorisation du plurilinguisme des élèves comme appui pour l'apprentissage de la L2 (Auger, 2005 ; 2010 ; Hélot, 2006 ; Candelier, 2003 ; Clerc, 2008, Cummins, 2014, entre autres). La problématique de notre étude consistait à comprendre **dans quelle mesure les pratiques contextualisées des enseignants s'appuient sur les langues-cultures premières des élèves nouvellement arrivés pour faciliter leur inclusion et leurs apprentissages en L2**. Afin d'y réfléchir, nous avons observé les pratiques de classe d'enseignants de différentes disciplines (y compris la classe de L2) dans chacun de ces pays et avons analysé 53 questionnaires (16 en France, 17 en Italie, 20 en Pologne), ainsi que les entretiens avec 18 enseignants (6 par pays). L'analyse croisée de ces données nous a permis de répondre à nos cinq questions de recherche annoncées dans l'introduction.

Tout d'abord, nous avons cherché à savoir comment les enseignants tentent d'inclure les ENA dans les apprentissages scolaires. Nous avons constaté que les enseignants de français, d'italien et de polonais se sentent plutôt capables d'aider les ENA dans leur apprentissage de la langue de scolarisation puisque leurs expériences dans l'enseignement aux étrangers et leurs formations leur ont apporté des outils et des savoirs utiles pour leur métier. De plus, pour eux, la langue est un objet d'enseignement, ce qui rend plus facile la discussion sur cet aspect (Bigot & Cadet, 2011). En revanche, les enseignants d'autres disciplines sont généralement moins

formés aux aspects langagiers (Babault, 2018) ce qui est confirmé par le peu de pratiques déclarées visant au développement de la langue de scolarisation (cf. chapitre 8). Cela indique leur faible conscience linguistique (Hawkins 1984) quel que soit le pays étudié. Malgré cela, certains praticiens cherchent leurs propres outils pour faire comprendre les savoirs de leurs disciplines aux ENA. Certains d'entre eux s'appuient sur la pédagogie différenciée, d'autres réussissent à mettre en place des projets de groupes soit disciplinaires, soit transdisciplinaires. Il existe donc des pratiques didactiques inclusives dans les classes « ordinaires », mais elles sont intuitives et marginales. On peut se demander si, à l'avenir, elles pourront se développer de façon plus structurée, ce qui renvoie à l'échelle macro de notre recherche. Nous y reviendrons plus bas.

La deuxième question de notre étude voulait apporter un éclairage sur la manière dont les enseignants s'appuient sur les compétences plurilingues et pluriculturelles des ENA pour favoriser l'apprentissage des langues de scolarisation. La principale hypothèse survenue à la suite de notre précédente enquête (Jaskula, 2016) a pu être confirmée dans les trois pays. Elle souligne que les enseignants déclarent plus de pratiques en lien avec les cultures des ENA qu'avec leurs L1 (cf. chapitre 7.5). De plus, les résultats indiquent que les enseignants ne connaissent pas des approches plurielles (éveil aux langues, didactique intégrée des langues, intercompréhension et interculturel) (cf. CARAP, Candelier *et al.*, 2012). Bien que le lien avec ces approches et avec d'autres méthodes analysées en didactique du plurilinguisme (Auger, 2005 ; Favaro, 2005 ; Hélot & Young, 2006 ; Kotarba-Kańczugowska, 2015 ; Pugliese, 2005 ; entre autres) ne soit pas explicite, les enseignants mettent en place des pratiques plus ou moins élaborées qui s'appuient sur les connaissances que les élèves ont de leurs propres langues-cultures (cf. chapitre 8). Le but est de faciliter leur inclusion et/ou leurs apprentissages en L2, mais aussi de favoriser leur construction identitaire en tant que citoyen. Et effectivement, dans la lignée de nombreux travaux (Rappaport, 1984 ; Hélot, 2007 ; Auger, 2010 ; Cummins, 2014), nous avons constaté que ces pratiques permettent l'*empowerment* des élèves en classe et le développement des savoirs, savoir-faire et des savoir-être qui aident au développement d'une compétence plurilingue et interculturelle des élèves (Candelier *et al.*, 2012). De plus, dans l'établissement français, les enseignants renforcent cet *empowerment* par la mise en œuvre de différents projets transdisciplinaires. En revanche, il apparaît également que certains praticiens se sentent en insécurité face au plurilinguisme des ENA (Simon *et al.*, 2015), dans ce cas, leur propre *empowerment* dans les classes n'est pas certain. Ces résultats existent à différents degrés dans les trois pays de notre recherche, ce qui fait penser que les enseignants composent avec

les idéologies sociolangagières et les institutions éducatives de leurs pays respectifs, question que nous abordons ci-après.

La troisième question de notre recherche devait aider à comprendre dans quelle mesure les pratiques des enseignants dépendent des politiques linguistiques et éducatives ainsi que des recommandations institutionnelles sur l'inclusion des ENA (lois, programmes) dans les trois pays. Nous notons que si les préconisations européennes soulignent l'importance de la prise en compte des savoirs et des savoir-faire des élèves dans leurs langues-cultures (Cummins, 2011 ; Candelier *et al.*, 2012 ; Beacco *et al.*, 2016), les recommandations des systèmes éducatifs ne les mentionnent pas systématiquement. Notre étude des textes officiels (cf. chapitre 3.2) indique qu'en Italie, on aborde la question des langues des élèves, mais moins celle de la langue de scolarisation. En Pologne, on parle de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. En outre, les enseignants italiens considèrent qu'ils ont à leur disposition des outils pour enseigner la langue de scolarisation alors que les enseignants français et polonais déplorent leur absence ou n'évoquent pas de besoin concernant le matériel adapté aux ENA en pensant que ces élèves suivent les cours comme les élèves ordinaires (cf. chapitre 8.3). Il semblerait que le poids des politiques monolingues de ces deux pays et de leurs histoires soit particulièrement fort tandis qu'en Italie, le plurilinguisme est accepté depuis les années 1970 (cf. chapitre 4, GISCEL, 1975) et il est socialement plus valorisé (Vedovelli, 2014). Ceci peut avoir un impact sur les enseignants, leurs représentations et, *a fortiori*, leur acceptation des langues à l'école. Et en effet, on constate que les doutes des enseignants italiens sur la prise en compte du plurilinguisme viennent du manque de formations sur les approches et outils plurilingues. En France et en Pologne, ces craintes sont plutôt liées aux représentations sur le plurilinguisme. Ainsi, tous les enseignants composent au sein de contextes différents, dans lesquels on comprend le rôle conjugué des idéologies sociolinguistiques et de la formation professionnelle.

La quatrième question soulève justement la question du lien entre les échelles : - micro, - meso, - macro : dans quelle mesure les pratiques et gestes pédagogiques dépendent-ils des contextes sociaux des pays et des expériences plurilingues et pluriculturelles des enseignants ? Le résultat principal confirme que les pratiques sont contextualisées, mais aussi individuelles, car quel que soit le pays, elles dépendent des parcours personnels de chacun, à savoir, de biographies et expériences langagières des enseignants (cf. Huver, 2009 ; Molinié, 2006, 2009 ; Bretegnier, 2009, entre autres). De ce fait, si les enseignants sont plurilingues depuis leur enfance, ils semblent convaincus de l'efficacité des pratiques plurilingues et, à chaque occasion, ils comparent les langues dans l'objectif de développer la compétence métalinguistique de tous les élèves. Puis, ceux qui ont eu quelques expériences à l'étranger tentent de mettre en place

des pratiques plurilingues, mais ne sont pas certains que la pratique de la L1 en dehors de l'espace scolaire soit propice aux apprentissages de la langue de scolarisation. La recherche confirme aussi qu'un séjour court qui n'est pas accompagné d'une réflexion n'aboutit pas toujours à la construction d'une compétence interculturelle et plurilingue chez les enseignants (cf. Byram & Zarate, 1996 ; Abdallah-Preteuille, 1999). Enfin, les enseignants dans les trois pays interrogent également la culture d'apprentissage des ENA et remarquent qu'elle est parfois différente de la leur, ce qui perturbe aussi leur habitus socioprofessionnel (Cortier, 2005). Ainsi émerge un résultat inattendu dans notre recherche, qui nous permet d'identifier un facteur essentiel : les pratiques enseignantes sont fortement corrélées à l'expérience sociale de ces praticiens, et en particulier les expériences de mobilité, et l'expérience de la rencontre altéritaire avec les élèves eux-mêmes dans la classe. Il semble qu'elles le soient positivement si un travail réflexif est mené sur ces expériences (individuellement ou grâce à des temps de formation).

Enfin, la cinquième question devait vérifier dans quelles mesures les pratiques enseignantes dépendent des formations suivies sur l'inclusion des ENA, sur leur bi-plurilinguisme et sur l'enseignement de la langue de scolarisation. A ce propos, les enseignants enquêtés déclarent que quelques réunions d'information concernant l'accueil et l'inclusion des ENA sont organisées au sein des établissements par la direction ou les enseignants-référents, or ces moments sont trop courts pour leur donner l'occasion de discuter et de réfléchir à leurs pratiques en classe. Quant à la question de l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation, elle est traitée principalement lors de formations continues spécifiques, auxquelles participent surtout les enseignants de langues (français, italien et polonais). Elle est aussi liée aux didactiques des langues qui se développent à travers les événements historiques, sociaux et culturels de chaque pays (cf. chapitre 4). Du reste, les déclarations des enseignants signalent que le plurilinguisme des élèves n'est pas toujours abordé dans les formations courtes. Rares sont donc les praticiens qui ont entendu parler des approches et pratiques plurilingues et interculturelles. Pourtant les formations sont efficaces puisque certains d'entre eux, qui ont reçu ce type de formation, tentent de s'appuyer sur les L1 des élèves dans leur classe.

L'approche comparative que nous avons adoptée dans cette recherche a ouvert la possibilité d'une vision plus large en mettant en évidence l'importance de la contextualisation des objets – pratiques enseignantes – déclarés sur chaque terrain. Cette comparaison nous a permis, dans le dernier chapitre, de synthétiser ces résultats et de les discuter en mettant en perspective ces pratiques. Nous avons abouti à la nécessité d'investir la question de la formation des enseignants à la lumière de ces résultats. Notre souhait est de continuer à mener des recherches sur les effets de différents types de formations (initiales, continues, longues ou

courtes), ainsi que sur les besoins des praticiens de toute discipline en fonction du contexte dans lequel ils enseignent. Nous relevons en particulier deux besoins que notre recherche sur ces trois pays a permis d'identifier : la nécessité de soutenir l'analyse réflexive des enseignants quant à leurs propres expériences de la rencontre interculturelle, et celle de les former à la didactique de la langue de scolarisation dans toutes les disciplines.

Les limites de la méthodologie choisie et pistes d'approfondissement de notre recherche

Inscrite dans le champ de la didactique des langues-cultures et la perspective sociodidactique (Dabène & Rispaïl, 2008 ; Cortier, 2009 ; Miguel Addisu, 2012), notre recherche s'appuie sur une approche comparative de trois systèmes scolaires européens (Groux *et al.*, 2002 ; Meuris, 2008) et sur trois niveaux (Bronfenbrenner, 1979 ; Desjeux, 2004 ; Cambra & Cavalli, 2008 ; Eurydice, 2019) : *macro* – les enjeux des politiques linguistiques et éducatives des pays, *méso* – l'impact de l'environnement propre à l'établissement et *micro* – les poids des pratiques enseignantes en classe. Les liens entre les niveaux macro, méso et micro ont servi à contextualiser les pratiques des enseignants. La comparaison de celles-ci a relevé les convergences et les divergences quant à l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation en lien avec les approches plurilingues et interculturelles. En outre, il s'agissait d'explorer les terrains avec une démarche ethnographique, et croiser des données qualitatives et quantitative (Blanchet et Chardenet 2011).

Cependant, comme toute recherche, la nôtre présente des limites certaines quant à la méthodologie choisie. La première concerne la représentativité de l'étude : un nombre faible d'enseignants des disciplines dites « non linguistiques » a participé à notre enquête. De plus, nous n'avons pas toujours pu observer les classes des enseignants qui ont participé à l'entretien et même si nos précautions méthodologiques nous permettent de penser que les données recueillies sont proches de la réalité, d'autres recherches qualitatives sont encore à faire (cf. chapitre 9.1.5). Cette limite est partiellement dépendante des conditions concrètes de notre travail : si en France, le temps de notre recherche était plutôt long, en Italie et en Pologne, il n'était pas possible de séjourner aussi longtemps. Cela nous aurait donné l'occasion d'observer davantage de cours, surtout en Italie où de plus en plus d'enseignants souhaitaient nous inviter en observation. En Pologne, il aurait été plus efficace de mener notre enquête en dehors de la période des changements organisationnels liée à la réforme de l'éducation (cf. chapitre 3 et 6). En outre, la qualité très faible des enregistrements des entretiens en Pologne n'a pas permis de

les analyser. Puis, les deux années de pandémie ont encore compliqué les choses. Finalement, nous pensons qu'il serait intéressant de trouver des établissements polonais qui accueillent également des ENA ayant d'autres L1. Une de nos hypothèses consiste à dire que les représentations sur les langues non slaves peuvent influencer sur les attitudes et les pratiques des enseignants polonais. La recherche sur cet aspect, basée sur les méthodes déjà utilisées comme la biographie langagière (Molinié & Huver, 2009, entre autres) pourrait apporter des éclaircissements à ce sujet. D'autres méthodes d'entretiens pourraient également être envisagées comme la prise de position de l'élève par l'enseignant (Komur-Thillo, 2010b) ou le récit de vie (Bertucci 2014) dont on sait qu'il a un effet réflexif important sur les enseignants (cf. chapitre 9.5.4).

Enfin, une autre difficulté de cette recherche consistait à « ficeler » (Becker, 2002) les différents apports de nombreuses recherches sur les trois terrains. De plus, il était question de saisir les regards des différents domaines. Or il était indubitable qu'adopter une approche pluridisciplinaire ne permettrait pas d'approfondir tous les concepts théoriques construits dans les différents champs scientifiques mobilisés. Néanmoins, cette recherche doctorale nous a permis d'élargir notre perspective de recherche. Aussi, il nous semble que les apports en psychologie, en sociologie et en sciences de l'éducation sont tout aussi essentiels pour la compréhension des facteurs de réussite des élèves et pour l'adaptation des pratiques enseignantes en classe. Par ailleurs, les recherches dans le domaine de la sociolinguistique, de la psycholinguistique et de la didactique des langues apportent des connaissances complémentaires pour la compréhension des phénomènes liés à la construction de l'identité plurielle des jeunes adolescents. Une de nos convictions professionnelles (et *a fortiori* personnelles) est le fait que tous ces domaines devraient faire partie de la culture scientifique d'un didacticien des langues qui s'intéresse à la formation des enseignants, quels que soient la discipline enseignée et le niveau de classe.

Les préconisations pour améliorer l'accueil des ENA

A la suite de notre recherche, nous suggérons quelques principales recommandations pour l'accueil et l'inclusion des ENA au niveau macro, méso et micro.

Quant au niveau macro, l'analyse des résultats de l'évaluation PISA 2015 (OCDE, 2016ab ; 2017) montre que les facteurs de réussite des élèves issus de l'immigration ne sont pas seulement individuels (liés aux caractéristiques socio-économiques, culturels, linguistiques ou

psychologiques des ENA), mais aussi socio-éducatifs liés notamment aux pratiques des enseignants et des moyens des établissements (cf. OCDE, 2016 ; chapitre 2). Par conséquent, les systèmes les plus équitables sont ceux qui agissent sur ces derniers comme c'est visiblement le cas en Italie. *A contrario*, les inégalités socio-économiques influencent fortement les résultats des ENA en France et en Pologne. Et en effet, les textes ministériels italiens précisent les points organisationnels de la scolarisation des ENA, mais aussi offrent les propositions concrètes pour les établissements et les enseignants, notamment au sujet de la prise en compte du plurilinguisme des élèves (cf. chapitre 3). De ce fait, nous considérons que les autres pays pourraient s'inspirer des recommandations italiennes afin de définir clairement la voie à suivre pour l'inclusion des ENA dans le but d'une meilleure équité de leurs systèmes. Enfin, il apparaît que cela passe également par la mise en place de formations adaptées et obligatoires pour tous les enseignants.

Au niveau méso – établissement, il est question de créer une dynamique de l'équipe pédagogique qui permettrait de mettre en place une pédagogie davantage transdisciplinaires basée sur des projets. Selon notre enquête (dans l'établissement B en France), le travail en groupe est particulièrement apprécié par les élèves car il permet de co-construire les apprentissages. Aussi, les praticiens ont l'occasion de partager leurs pratiques avec les collègues. Les résultats des projets transdisciplinaires présentés au sein de l'école permettent de valoriser tous les élèves, mieux inclure les ENA et les élèves qui ont des besoins particuliers. Les savoir-être et le volet interculturel font *a fortiori* partie des objectifs visés par la pédagogie par projets. Enfin, les équipes pédagogiques devraient être soutenues par les directions des établissements. Cela concerne l'écoute des besoins des enseignants en ce qui concerne les formations *in situ* qui peuvent être autorisées à mettre en œuvre quel que soit le pays de notre recherche.

Au niveau micro – classe, nos préconisations sont en lien avec le principe d'*empowerment* à la fois des enseignants et des élèves. Cela se traduit par le fait que les praticiens doivent devenir conscients du pouvoir qu'ils ont dans leurs classes afin d'innover leurs pratiques (Bonacina-Pugh, 2012 ; Hélot, 2014 ; Young & Mary, 2016). Ils peuvent également mettre en place des pratiques de valorisation des connaissances des élèves notamment en ce qui concerne leur plurilinguisme. En effet, les enseignants ne sont pas obligés de connaître toutes les L1 des élèves afin de pouvoir s'y appuyer. Par le biais de gestes de tissage ou des pratiques basées sur la comparaison ou l'éveil aux langues, ils peuvent mieux connaître les ENA, se référer à leurs connaissances pour les inclure dans les apprentissages scolaires et pour remédier aux savoirs déjà construits (Coste & Cavalli, 2015 ; Beacco, 2016).

En effet, il s'agit du principe qui rompt avec la pédagogie traditionnelle où l'enseignant est le seul détenteur des savoirs. Comme le montre notre étude, aujourd'hui, les pratiques empiriques s'avèrent aussi co-constructives, elles restent ainsi un champ de recherche à explorer.

Les perspectives de recherche sur les pratiques plurilingues contextualisées

A la suite de notre recherche doctorale, il nous paraît intéressant de poursuivre notre réflexion sur certains aspects identifiés et, plus particulièrement, sur les différentes approches plurilingues et interculturelles, qui ne se sont pas traitées de la même manière et avec le même intérêt dans les trois pays de notre étude. Il nous semble que nous savons encore peu de choses quant à leur place au niveau des pratiques enseignantes. Premièrement, l'éveil aux langues fait sa place à l'école maternelle en France et le cas échéant, dans les formations initiales des futurs professeurs des écoles. Il serait intéressant de poursuivre les études sur l'importance de cette approche au niveau de l'école élémentaire (Candelier, 2003 ; 2006). Puis, toujours dans la perspective comparée, nous souhaiterions approfondir nos recherches sur la mise en place de cette approche en Italie et en Pologne, puisqu'il semblerait qu'elle soit moins répandue qu'en France, mais qu'elle apparaît sur le terrain de classes de façon informelle.

Deuxièmement, en s'appuyant sur les apports de la didactique intégrée des langues, nous voudrions poursuivre notre réflexion sur la didactique de la langue de scolarisation auprès des ENA, car selon nous, la relation entre ces deux champs de recherche mérite d'être explorée davantage (De Pietro et Rispaïl 2014) notamment en formation des enseignants (cf. chapitre, 9.5.2).

Troisièmement, notre présentation de l'approche de l'intercompréhension a indiqué qu'il existe des méthodes (cf. chapitre 5.2.3 ; Escudé, 2008, les travaux du groupe MIRIADI) plus élaborées pour les langues romanes. Il nous paraît évident que celles-ci pourraient être inspirantes pour la création des méthodes bilingues pour les ENA ukrainiens arrivant massivement dans les pays slaves depuis le début de la guerre en Ukraine. Ce travail devrait être mis en place uniquement avec un réseau de recherche international et pluridisciplinaire en didactique des langues et en éducation.

Quatrièmement, l'interculturel qui émerge depuis longtemps dans les travaux des chercheurs de plusieurs disciplines (Abdellah-Preteille, 1999 ; Byram *et al.*, 2003), gagnerait à être davantage observé *in situ* car, comme déclarent nos enquêtés, son développement a lieu

dans différentes situations de classes et est lié aux valeurs humaines que les praticiens veulent transmettre.

Enfin, notre étude a mis en évidence que le profil pédagogique de l'enseignant-accompagnateur des apprentissages (Bucheton & Soulé, 2009) et médiateur apparaît le plus propice pour accompagner les ENA dans leurs apprentissages. Les gestes professionnels relatifs à ce profil semblent favorables au développement du plurilinguisme, car ils s'appuient davantage sur le tissage avec les connaissances déjà-là (Perregaux 1994) des élèves. En effet, une des hypothèses survenues à la suite des observations des classes indique que la plupart des enseignants font plutôt des références aux savoirs abordés dans les cours précédents. Ce geste ne semble pas compris comme celui qui permettrait de tisser des liens entre les savoirs savants enseignés et les *pratiques sociales de référence* (Martinand, 2003 ; Delabarre & Miguel Addisu, 2022) qui en sociodidactique désignent plus particulièrement les pratiques langagières plurilingues ou encore les connaissances pluriculturelles des élèves. Ce type de tissage pourrait pourtant aider à la transposition didactique des savoirs en classe (Rispaïl *et al.*, 2017).

Finalement, nous souhaiterions poursuivre notre recherche concernant la place des pratiques translangagières des élèves et leur *empowerment* en classe afin de réfléchir comment cela permet d'envisager un enseignement basé sur la co-construction des savoirs scolaires. Dans la perspective socioconstructiviste (Vygotski 1981) la co-construction peut s'instaurer grâce aux interactions entre les élèves. Une nouvelle étude basée sur les observations pourrait permettre d'étudier la place de ces interactions par exemple dans le cadre des projets transdisciplinaires. Il s'agirait de s'appuyer sur l'approche de l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart 2019) dans le cadre des apprentissages en groupe pour réfléchir au développement psychologique des élèves plurilingues et leur inclusion. En outre, « l'analyse discursive et interactionnelle de la communication verbale en classe, de nature plutôt descriptive et compréhensive » (Bigot & Cadet, 2011 : 17) propose une logique ascendante qui peut servir à la formation des enseignants. Car, de nos jours, dans le domaine de la didactique des langues, on rejette la voie prescriptive et descendante d'autrefois. Il est en effet question de s'approcher des réalités du terrain. Notre souhait est de nous y inscrire à travers nos recherches à venir.

Le mot de la fin

Pour conclure, il est important d'ajouter que tout comme les profils des praticiens qui évoluent tout au long de leur vie, la posture de chercheur en devenir est faite de transformations.

Il nous semble que nous sommes arrivée avec des convictions et un certain militantisme au début de ce projet de thèse. Au fur et à mesure de notre recherche doctorale, le doute comme constitutif des sciences humaines émergeait : « si nous nous représentons la réalité vécue à travers des catégories qui préforment notre pensée, il est alors nécessaire de mettre en place des stratégies d'observation qui soient de nature à troubler les certitudes acquises d'avance » (Becker, 2002 : 118).

Nous avons à relativiser certains propos, à remettre en question, à ne pas nous arrêter sur une seule définition d'un concept ou d'une notion. La transversalité des savoirs issus d'autres domaines de recherche est un moyen qui nous semble intéressant pour y parvenir. Car il s'agit de comprendre la complexité du domaine de l'éducation, comme nous le souligne Edgar Morin (2000 : 42) :

La connaissance pertinente doit affronter la complexité. Complexus signifie ce qui est tissé ensemble ; en effet, il a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout (...) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles. (...) Par conséquent, l'éducation doit promouvoir une « intelligence générale » apte à se référer au complexe, au contexte de façon multidimensionnelle et au global.

Par conséquent, nous pensons que l'approche comparée est une démarche scientifique particulièrement intéressante avec cette perspective, nous espérons que notre thèse est convaincante sur ce point.

In fine, nous comprenons à présent que la mise en place de l'éducation plurilingue et interculturelle dans nos sociétés de plus en plus multiculturelles s'appuie sur une expérience réflexive propre à la profession enseignante, mais qu'elle peut se faire aussi par la compréhension des histoires et des besoins exprimés des praticiens dans chaque contexte.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, Martine. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : Les Éditions G. Crès et Cie.
- Abdallah-Preteuille, Martine, et Louis Porcher. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Éducation et formation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdelilah-Bauer, Barbara. 2006. *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La Découverte.
- Achtelik, Aleksandra. 2004. « Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej ». In *Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, édité par Anna Dąbrowska, 417-420. Wrocław.
- Adami, Hervé. 2008. « Le rôle de la littérature dans le processus d'intégration des migrants ». Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Adams, Anthony, et Witold Tulasiewicz. 1995. *The crisis in teacher education: a European concern?* London ; Washington, D.C: Falmer Press.
- Agostinetto, Luca. 2003. « Educazione interculturale e società postmoderna. Ricerca etnografica nel quotidiano scolastico ». Trieste: Università degli studi di Trieste.
- Akinci, Mehmet-Ali. 1996. « Pratiques langagières des immigrés Turcs en France » *Ecarts d'identité* n°76 : 14-17.
- . 2008. « Les pratiques littéraciques chez des enfants et adolescents monolingues et bilingues en France et Turquie ». In *Langues et cultures en contact : le cas des langues et cultures arabes et turques en France et aux Pays-Bas*, par Jan Jaap De Ruiter, 63-91. Paris : L'Harmattan.
- . 2012. « Acquisition, bilinguisme et bilittératie : Le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France ». In *Acquisition et didactique des langues. Travaux de didactique du français langue étrangère*, par Jérémie Sauvage, Nathalie Auger, et Christelle Dodane, 71-104. n°65-66. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- . 2016. « Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie ». In *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*, par Marc Loret et Thérèse Auzou-Caillemet, 203-238. Paris : Editions Retz.
- Akinci, Mehmet-Ali, et Kutlay Yagmur. 2003. « Language use and attitudes of Turkish immigrants in France and their subjective ethnolinguistic vitality perceptions ». In *Proceedings of the 10th International Conference on Turkish Linguistics*, édité par S Özsoy, 299-309. Istanbul : Boğaziçi University Press.
- Allemann-Ghionda, Cristina. 2001. « Comparaison internationale en sciences de l'éducation : le cas des approches interculturelles en milieu scolaire ». *Bulletin de l'Association pour la Recherche Interculturelle* n°38. 41–54.
- Altet, Marguerite. 1994. *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. 1. éd. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France.

- Amatucci, Luciano. 2000. « L'interculturalità nella normativa e nei documenti dell'amministrazione scolastica italiana ». In Francesco Susi, *Come si è stretto il mondo*, Roma: Armando Editore.
- Arabski, Janusz. 1985. *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: WSiP.
- Arborio, Anne-Marie, et Pierre Fournier. 2010. *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Arcangeli, Massimo, et Carla Marcato. 2009. *Lingue e culture fra identità e potere*. Roma: Bonacci.
- Armagnague, Maïtena, Isabelle Rigoni, Catherine Mendonça Dias, Claire Cossée, et Simona Tersigni. 2018. « EVASCOL. Synthèse de l'étude. » Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Synthèse. Paris : Défenseur des droits, INSHEA.
- Armagnague-Roucher, Maïtena, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, et Simona Tersigni. 2018. « Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) ». Défenseur des Droits, INSHEA.
- Armand, Françoise, Isabelle Anne Beck, Amélie Drewitt, Marilyn Joubert, Erica Maraillet, Marielle Messier, et Sophie Paquin. 2010. « La Fleur des langues ». *Elodil*. En ligne : http://www.elodil.com/pdf/activites_primaire/Fleurdeslangues.pdf.
- Audigier, François. 1998. « Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship ». Council of Europe, Strasbourg.
- Auger, Nathalie, Christina Romain (dir.), 2015. *Violence verbale et école*, Paris : L'Harmattan.
- Auger, Nathalie. 2005. *Comparons Nos Langues Démarche d'apprentissage Du Français Auprès d'enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*. Montpellier : CRDP de l'académie de Montpellier. Services culture, éditions, ressources pour l'éducation nationale (Scérén, France).
- . 2007. « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion ». *Le français aujourd'hui* n°158 : 76-83.
- . 2008. *Immigration, école et didactique du français*. Édité par Jean-Louis Chiss. Langues et didactique. Paris : Didier.
- . 2010. *Elèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Auger, Nathalie, Fatima Davin-Chnane, Véronique Castellotti, et Laurence Le Ferrec. 2008. *Immigration, école et didactique du français*. Édité par Jean-Louis Chiss. Langues et didactique. Paris : Didier.
- Auger, Nathalie, Fred Dervin, et Eija Suomela-Salmi. 2014. *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- Babault, Sophie. 2018. « Enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France : innover pour répondre au défi de l'inclusion scolaire ». *Le Langage et l'Homme*, n°2 : 157-177.
- Baillat, Gilles. 1997. « Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie ». *Recherche & Formation* n°25 : 85-96.

- Baker, Colin. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters. Clevedon.
- Balboni, Pablo E. 1979. « Le lingue straniere nei corsi sperimentali: problemi metodologico-didattici ». *Scuola democratica*, n°11-12.
- . 1993. *L'insegnamento delle lingue alle elementari: una prospettiva italiana*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- . 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- . 2003. « Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati ». In *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, par Luise Maria Cecilia. Perugia: Guerra.
- . 2004. « La comunicazione interculturale nella classe con immigrati ». In *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, par Massimiliano Fiorucci. Roma: Armando.
- . 2006. *Italiano Lingua Materna. Fondamenti di didattica*. Torino : UTET Università.
- . 2007. « Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza ». *Diálogos em Intercompreensão*, 447-459.
- . 2008. *Fare Educazione linguistica*. Torino: UTET.
- . 2008. « Italiano l2: una via italiana ». *Studi di Glottodidattica*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri Università di Venezia, Laboratorio ITALS, n°1 : 17-31.
- . 2009. *Storia dell'educazione linguistica in Italia: dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Le lingue di Babele. Torino : UTET.
- . 2010. « Storia dell'insegnamento dell'italiano L2 ». In *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, par Marco Mezzadri, 83-98. Perugia : Guerra.
- . 2010. « Esiste un'attitudine all'intercomprensione? » In *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projecte und Perspektiven/ projects and perspectives: projets et perspectives = Promoting learner autonomy through intercomprehension*, par Peter Doyé et Franz-Joseph Meißner, 17-28. Tübingen : Narr.
- . 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Lingua e lingue 1. Torino : Loescher.
- . 2017. « Lo “stato generale” dell'italiano per stranieri ». *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura* n°9 : 289-296.
- Balboni, Pablo E., et Maria Cecilia Luise. 1994. *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica. Progetto Cartesio*. Roma : Armando.
- Balboni, Paolo E, et Carmel Mary Coonan. 2014. *Fare CLIL: strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino : Loescher.
- Balboni, Paolo E., et Fabio Caon. 2015. *La comunicazione interculturale*. Venezia : Marsilio.
- Banks, James A. 1991. « Teaching Multicultural Literacy to Teachers ». *Teaching Education* n°4 : 133-142.
- . 1993. *An Introduction to Multicultural Education*. Lanigan (Virginia): James A. Banks.
- . 2003. *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. 7th ed. Boston: Allyn and Bacon.

- Banks, James A., et Cherry A. McGee Banks, éd. 1997. *Multicultural education: issues and perspectives*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Baraniewicz, Danuta. 2009. *Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej*. 520. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Barré-de Miniac, Christine. 2002. « La notion de littéracie et les principaux courants de recherche ». *La Lettre de la DFLM*, n°30 : 27-33.
- . 2011. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Nouvelle édition revue et augmentée. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac, Christine, Bernadette Delannay, et Josiane Pibarot. 1999. *La famille, l'école et l'écriture*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Baudelot, Christian, et Roger Establet. 2009. *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- Bauman, Zygmunt. 1997. « Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja ». *Studia socjologiczne*, n° 146 : 53-69.
- Bautier, Élisabeth, et Roland Goigoux. 2004. « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n°148 : 89-100.
- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, et Johanna Panthier. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, Jean-Claude. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Références. Paris : Hachette.
- . 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris : Didier.
- . 2011. « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Paris : Archives contemporaines, 31-40.
- . 2019. « L'internationalisation des formations d'enseignement supérieur : la question des langues, de politique en didactique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, n°38.
- Beacco, Jean-Claude, et Michael Byram. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, Jean-Claude, Daniel Coste, Piet-Hein van de Ven, et Helmut Vollmer. 2011. « Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli. » *Italiano LinguaDue*, n°1: 323-352.
- Beacco, Jean-Claude, Mike Fleming, Francis Goullier, Eike Thürmann, et Helmut Vollmer. 2016. *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires : Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beaud, Stéphane, et Florence Weber. 2003. *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Nouv. ed. Guides grands repères. Paris : La Découverte.

- Becker, Howard S. 2002. *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Bernacka-Langier, Anna, Elżbieta Brzezicka, Stenia Doroszuk, Przemysław E. Gębał, Barbara Janik-Płocińska, Agnieszka Marcinkiewicz, Ewa Pawlic-Rafałowska, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, et Małgorzata Zasuńska. 2010. *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*. Warszawa : Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Bernacka-Langier, Anna, Barbara Janik-Płocińska, Agnieszka Kosowicz, Ewa Pawlic-Rafałowska, Marta Piegat-Kaczmarzyk, Gawęł Walczak, Zuzanna Rejmer, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, et Małgorzata Zasuńska. 2010. *Inny w polskiej szkole: poradnik dla nauczycieli i pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa : Biuro Edukacji m.st. Warszawy : Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń ; Polskie Forum Migracyjne.
- Bernardin, Jacques. 1997. *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- . 2003. « Les dimensions socio-culturelles de l'entrée dans la lecture ». *Langage et pratiques*, n°31 : 12-21.
- Bernstein, Basil. 1996. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Berretta, Guido. 1978. *Opere per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Firenze: Linguviva.
- Berruto, Gaetano. 1974. *La sociolinguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Bertucci, Marie-Madeleine. 2014. « Le récit de vie : lieu d'expression de la pluralité linguistique et culturelle. Proposition pour une méthodologie de la recherche » *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n°5 : 41-47.
- Besse, Henri. 1987. « Langue maternelle/ seconde/ étrangère ». *Le français aujourd'hui*, n°178 : 9-15.
- . 1993. « Cultiver une identité plurielle ». *Le français dans le monde*, n°254 : 42-48.
- . 1995. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Essais. Paris : Didier.
- Bettin, Giulia, et Eralba Cela. 2014. « L'Evolutione storica dei flussi migratori in Europa e in Italia ». Venezia : Cattedra UNESCO SSIIM.
- Bettoni, Camila. 2006. *Usare Un'altra Lingua: Guida Alla Pragmatica Interculturale*. Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Bhanji-Pitman, Shenaz. 2011. « La prise en compte par des enseignants de français langue seconde des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel adulte au Québec ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, Archives contemporaines. Paris.
- Bialystok, Ellen. 2001. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen, Michelle M. Martin, et Mythili Viswanathan. 2005. « Bilingualism across the Lifespan: The Rise and Fall of Inhibitory Control ». *International Journal of Bilingualism*, n°9 : 103-119.

- Bibeau, Gilles, et Claude Germain. 1983. « La norme dans l'enseignement de la langue seconde ». In *La norme linguistique*, par Edith Bédard et Jacques Maurais, 511-527. Québec : Conseil de la langue française.
- Bigot, Violaine, et Lucile Cadet. 2011. *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions.
- Billiez, Jacqueline. 1989. « Le double apprentissage français-arabe au CP ». Édité par Louise Dabène. *Lidil Les langues et les cultures des populations migrantes : un défi à l'école française* (2) : 17-50.
- . 1998. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- . 2012. « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques ». avril 2012. Disponible en ligne : <http://www.cahiersdudgepe.fr/index.php?id=2167>.
- Blanche-Benveniste, Claire. 1997. *EuRom4 : Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. La Nuova Italia Editrice. Scandicci (Firenze): La nuova Italia.
- . 2008. « Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? » In *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, édité par Virginie Conti et François Grin, 33-51. Chêne-Bourg : Georg Editeur.
- Blanchet, Philippe. 2000 [2012]. *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes (Ille-et-Vilaine) : Presses universitaires de Rennes.
- . 2009. « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? Le français à l'université. Entretien en ligne : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>.
- . 2016. *Discriminations : combattre la glottophobie*. Petite encyclopédie critique. Paris : Textuel.
- . 2016. « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat ». *Contextes et didactiques*, n°7. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/ced/542>.
- Blanchet, Philippe, et Thierry Bulot. 2012. « Méthodologie de la recherche en sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme ». Disponible en ligne : <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/655/>.
- Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet, 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Archives contemporaines.
- Blanchet, Philippe, et Stéphanie Clerc-Conan. 2015. « Éducation à la diversité et langues immigrées ». *Migrations Société*, n°162 (27) : 123-126.
- Blanchet, Philippe, et Daniel Coste. 2010. *Regards critiques sur la notion d'interculturalité : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : l'Harmattan.
- Blanchet, Philippe, Danièle Moore, et Safia Asselah Rahal. 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Agence universitaire de la francophonie Éditions des Archives contemporaines.
- Bonacina-Pugh, Florence. 2012. « Researching 'Practiced Language Policies': Insights from Conversation Analysis ». *Language Policy*, n°11 (3) : 213-234.

- Bonesso, Gianfrancesco. 2017. « La mediazione linguistico culturale: percorsi, cambiamenti, prospettive ». In *Il mediatore linguistico e interculturale e il facilitatore*, par Brichese et Tonioli. Marsilio.
- Borowiak, Agnieszka, et Piotr Szarota. 2004. *Tolerancja i wielokulturowość - wyzwania XXI wieku*. Warszawa : Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej « Academica ».
- Bosisio, Cristina. 2005. *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento: riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2*. Milano : ISU.
- Boukous, Ahmed. 1999. « Le Questionnaire ». In *L'enquête sociolinguistique*, par Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont. Paris : L'Harmattan.
- Boumard, Patrick, et Rose-Marie Bouvet. 2007. « La Société européenne d'ethnographie de l'éducation : Histoire et enjeux ». *Ethnologie française*, n°37 : 689-697.
- Bourassa, Bruno, et Mehdi Boudjaoui. 2012. *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bourdieu, Pierre. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève : Droz.
- . 1977. « Sur Le Pouvoir Symbolique ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 32 : 405-411.
- . 1978. « Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections ». *Actes de la recherche en sciences sociales, Sur l'art et la littérature*, n°23 : 66-69.
- . 1980. *Le sens pratique*. Le Sens commun. Paris : Éditions de Minuit.
- . 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- . 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Collection « Le sens commun ». Paris : Éd. de Minuit.
- Bourguignon, Claire. 2006. « De l'approche communicative à l'« approche communico-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe*, n°1: 58-73.
- Boyzon-Fradet, Danielle, et Jean-Louis Chiss. 1997. *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*. Paris : Nathan pédagogie.
- Bozzone Costa, Rosella, Roberta Grassi, et Ada Valentini. 2003. *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia : Guerra.
- Brauchli, Béatrice, et Carole-Anne Deschoux. 2012. « La traduction comme révélateur de projets langagiers pour la classe ». In *Eveil aux langues et approches plurielles, de la formation des enseignants aux pratiques de classe*, par Claudine Balsiger, Dominique Béatrix Kohler, Jean-François De Pietro, et Christiane Perregaux, 159-173. Paris : L'Harmattan.
- Bretegny, Aude. 2009. « Sociolinguistique alter réflexive : Du rapport au terrain à la posture du chercheur ». *Cahiers de sociolinguistique*, n°14 : 27-42.

- Brohy, Claudine. 2008. *La didactique intégrée des langues : expériences et applications*. Babylonia 1. Comano : Fondazione Lingue e Culture.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bronckart, Jean-Paul. 2019. « Développement du langage et développement psychologique. L'approche de l'interactionnisme socio-discursif ». *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, n°21 (Especial): 30-46.
- Bucheton, Dominique. 2009. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Collection Formation. Toulouse : Octarès éd.
- Bucheton, Dominique, et Yves Soulé. 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique*, n°3 : 29-48.
- Byram, Michael. 1999. « Foreign Language Education for Critical Cultural Awareness and Democratic Citizenship ». In *Languages for Cross-Cultural Capability*, 53-68. Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University. 12-14 December 1998. Leeds : LMU: Centre for Language Study.
- . 2011. « Recherche de prise de position ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, Agence Universitaire de la Francophonie, 41-44. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Byram, Michael, Bella Gribkova, et Hugh Starkey. 2002. « Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues ». *Strasbourg : Conseil de l'Europe*.
- Byram, Michael, et Geneviève Zarate. 1996. *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation : apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cackowska, Małgorzata. 2016. « Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym ». *Problemy Wczesnej Edukacji* n°33 : 102-113.
- Cadet, Lucile, et Mariella Causa. 2005. « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de maîtrise de français langue étrangère) ». In *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, par Beacco, Jean-Claude, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, et Daniel Véronique. Paris : Presses universitaires de France.
- Calò, Rosa. 2015. *Educazione linguistica e plurilinguismo: dal progetto europeo al contesto italiano*. Ariccia (Roma) : Aracne.
- Calvet, Louis Jean. 1999a. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- . 1999b. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Collection Pluriel n°985. Paris : Hachette Littératures.
- . 2002. *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris : Plon.
- Cambra Giné, Margarida. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier LAL.

- Cambra, Margarida, et Marisa Cavalli. 2008. « Discours DE et SUR la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. » In *Précis du plurilinguisme et pluriculturalisme*, par Geneviève Zarate, Danielle Lévy, et Claire J. Kramersch, Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Camilleri, Carmel. 1985. *Anthropologie culturelle et éducation*. Sciences de l'éducation. Paris [Lausanne] : Unesco Delachaux et Niestlé.
- Camilleri, Carmel, et M. Cohen-Emerique. 1989. *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Candelier, Michel. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang: bilan d'une innovation européenne*. 1. éd. Pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck.
- . 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°5.
- Candelier, Michel, Ana Isabel Andrade, Mercè Bernaus, Martine Kervran, Filomena Martins, Anna Murkowska, Artur Noguero, et al. 2004. *Janua Linguarum, the Gateway to Languages: The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François De Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Arthur Noguero, et Anna Schröder-Sura. 2012. *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candelier, Michel, et Anna Schröder-Sura. 2012. « Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej ». *JOWS*, n°4: 4-11.
- Caon, Fabio. 1999. « Bambini stranieri nella scuola elementare e media ». *Scuola e Lingue Moderne*, n°8.
- . 2004. « Linguaggio e comunicazione nella fase d'inserimento di uno studente immigrato ». In *Diversità e cittadinanza: una sfida e un'opportunità per le scuole*. Firenze: Cappelli.
- . 2005. « Insegnare l'italiano L2 nella classe plurilingue: la glottodidattica si rinnova ». In *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, par Beatrice Iori. Milano: Franco Angeli.
- Caon, Fabio, et Barbara D'Annunzio. 2003. « Il laboratorio di italiano lingua seconda ». In *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, par Maria Cecilia Luisa. Perugia: Guerra.
- . 2005. « Laboratorio di Geometria e Matematica per alunni non italofoeni ». In *L'italiano per studiare*. Venezia : Comune di Venezia.
- Caon, Fabio, et Vinicio Ongini. 2008. *L'intercultura nel pallone : italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.
- Caon, Fabio, et Sonia Rutka. 2004. *La lingua in gioco : attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia : Guerra Edizioni.
- Carraro, Luciano. 1961. *Didattica delle lingue straniere*. Treviso: Canova.
- Castellotti, Véronique. 2008a. « Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ». Gabriele Budach, Jurgen Erfurt, et Mélanie Kunkel. (*Édit.*),

- Écoles Plurilingues-Multilingual Schools: Konzepte, Institutionen und Akteure* : 169-189.
- . 2008b. « Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire ». *Glottopol*, n°11 : 2-12.
- . 2008c. « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ». In *Immigration, école et didactique du français*, par Jean-Louis Chiss, 231-79. Paris : Didier.
- . 2015. « La didactique du FLE/S entre 1995 et 2015. La consécration d'une didactique pragmatico-centrée au service de la diffusion du français ». In *20 ans de FLES, faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde, de 1995 à 2015*, EME Proximités, n°1 : 63-78.
- . 2017. *Pour une didactique de l'appropriation: diversité, compréhension, relation*. Langues & didactique. Paris : Didier.
- Castellotti, Véronique, et Emmanuelle Huver. 2012. « Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou « Bougez, il en restera toujours quelque chose » ». In *La mobilité académique : discours, apprentissages, identités, Le discours et la langue. Les sujets de l'énonciation*, édité par Malika Temmar, Jean-Marc Defays, et Deborah Meunier, 121-36. Le discours et la langue, Tome 3.2. Bruxelles : E.M.E. (Editions Modulaires Européennes) & InterCommunications.
- Castellotti, Véronique, et Danièle Moore. 2005. « Des politiques linguistiques aux classes de langues : représentations et pratiques du plurilinguisme ». In *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, 103-107. Hommages. Lyon : ENS Éditions.
- . 2008. « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? » In *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, par Philippe Blanchet et Safia Asselah Rahal, 183-203. Paris : Éditions des Archives contemporaines et AUF.
- Cavalli, Marisa. 2005. « Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste ». In *LAL*. Paris : Didier-Crédif.
- . 2008. « Didactiques intégrées et approches plurielles Marisa Cavalli ». *Babylonia*, n° 1 : 15-19.
- Celentin, Paola, et Edith Cognigni. 2005. *Lo studente di origine slava*. Perugia : Guerra Edizioni.
- Chardenet, Patrick. 2008. « Approches multilingues et francophonie : intercompréhension et interlinguisme ». In *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, par Virginie Conti et François Grin, 145-161. Chêne-Bourg [Paris] : Georg.
- Chervel, André. 1998. *La culture scolaire: une approche historique*. Histoire de l'éducation. Paris: Belin.
- . 2005. « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? » In *La crise de la culture scolaire.*, par François Jacquet-Francillon et Denis Kambouchner. Paris: Presses universitaires de France.
- Chevallard, Yves. 1985. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Recherches en didactique des mathématiques. Grenoble, France : Pensée sauvage.
- Chini, Marina, éd. 2004. *Plurilinguismo e immigrazione in Italia : un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano : F. Angeli.

- Chiss, Jean-Louis. 2006. « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques ». In *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, 103-110. Paris : L'Harmattan.
- . 2012. « De la littératie aux littératies : conceptions et frontières ». *Recherches en didactique des langues et des cultures* n°9.
- . 2015. « Complexité, contextualisation, historicité : questions pour la didactique du français langue étrangère et des langues ». In *20 ans de FLES, faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde, de 1995 à 2015*, édité par Jean-Marc Defays, 79-85. Bruxelles: EME.
- Chiss, Jean-Louis, et Francine Cicurel. 2005. « Présentation : Cultures linguistiques, éducatives et didactiques ». In *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, 3-6. Paris : PUF.
- Chiss, Jean-Louis, Jacques David, et Yves Reuter. 2008. *Didactique du français: fondements d'une discipline*. Savoirs en pratique. Bruxelles : de Boeck.
- Chmiel, Teresa Bogusława. 2014. *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław : Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Chnane-Davin, Fatima. 2011. « Recherche et formation en didactique du FLE/FLS ». In *Formation des enseignants et ouverture internationale : approches comparées*. Paris : L'Harmattan.
- Chnane-Davin, Fatima, et Jean-Pierre Cuq. 2008. « Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant ». *Recherches et Applications*, n°44.
- Chomentowski, Martine. 2009. « L'échec scolaire des enfants de migrants : l'illusion de l'égalité ». *Savoir et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass : MIT Press.
- Chovancová, Katarína, et Patrice Pognan. 2018. *Conception d'une nouvelle grammaire slovaque pour les francophones : système linguistique et valence verbale*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Cicurel, Francine. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16 : 145-164.
- , 2011. « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, Archives contemporaines, 323-336. Paris.
- Cieszyńska, Jadwiga. 2006. *Dwujęzyczność, dwukulturowość — przekleństwo czy bogactwo? : o poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków : Wydawnictwo Naukowe AP.
- Clerc, Stéphanie. 2008. « Les langues-cultures : pour des approches interlinguistiques des langues des élèves nouvellement arrivés en France ». *Diversité. Ville Ecole Intégration*, n°153 : 171-176.
- Clerc, Stéphanie, Claude Cortier, Amandine Longeac, et Gérard Oustric. 2007. « Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones : » *Éla. Études de linguistique appliquée* n°147 : 317-328.

- Conseil de l'Europe. 1997. *Portfolio européen des langues*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe.
- , éd. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg Paris : Conseil de l'Europe Didier.
- Corrà, Loredana. 2017. *Educazione linguistica in classi multietniche*. Canterano (Roma): Aracne.
- Cortier, Claude. 2005. « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°140 : 475-489.
- . 2009. « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques ». *Synergies Italie*, n°5 : 109-118.
- Costanzo, Edvige. 2003. « L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe. Etude de référence. » Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Coste, Daniel. 1970. « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970 ». *Langue française*, n°8 : 7-23.
- . 1978. « Lecture et compétence de communication ». *Le Français dans le monde*, n°141 : 25-34.
- . 1986. « Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité ». *Études de Linguistique Appliquée*, n°64 : 17-29.
- . 1991. « Diversifier, certes... ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications Vers le plurilinguisme*. Ecole et politique linguistique : 170-176.
- . 1994. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. LAL. Paris : Hatier Crédif.
- . 2000. « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances ». *Le Français dans le monde*, n° Spécial : 86-94.
- . 2005. « Quelle didactique pour quels contextes ? » *Enseignement du français au Japon*, n°33 : 2-14.
- . 2007. « Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS ». In *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, 215-225. Paris : L'Harmattan.
- . 2008. « Éducation plurilingue et langue de scolarisation ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°5 : 91-107.
- Coste. 2013. *Les langues au coeur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Cortil-Wodon: E.M.E.
- Coste, Daniel, Danièle Moore, et Geneviève Zarate. 1997. « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». Conseil de l'Europe : Strasbourg.
- Coste, Daniel, et Auguste Pasquier. 1992. « Principes et méthodologies ». In *Langues et savoirs - Due lingue per sapere. Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire*. Supplément à l'Ecole Valdotaine 14.
- Crystal, David. 1989. *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

- Cummins, Jim. 1979. « Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. » *Working Papers on Bilingualism*, n°19 : pp?
- . 1981. « The role of primary language development in promoting educational success for Language minority students ». In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, édité par California State Department of Education, 3-49. Los Angeles: Dissemination and Assessment Center California State University.
- . 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- . 2000. « BICS and CALP ». *Encyclopedia of language teaching and learning*, 76-79.
- . 2008. « BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction ». In *Encyclopedia of Language and Education*, édité par Nancy H. Hornberger, 487-499. Boston, MA: Springer US.
- . 2011. « De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté ». Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- . 2014. « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? » In *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, 41-64. Des sociétés. Rennes : PUR.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Édité par Association de Didactique du Français Langue Etrangère. Asdifle. Paris : Clé International.
- Cuq, Jean-Pierre, Fatima Chnane-Davin, 2015. *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique : Actes académiques. Série Langues et perspectives didactiques*. Paris : Riveneuve Editions.
- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Français langue étrangère. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.
- Cyrułnik, Boris, et Gérard Jorland. 2012. *Résilience : connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrułnik, Boris, et Claude Seron. 2003. *La résilience ou Comment renaître de sa souffrance ? Penser le monde de l'enfant*. Paris : Éd. Fabert.
- Cyzman, Marzenna. 2011. « Czego jeszcze nie wiemy o nauczaniu literatury polskiej?: tekst literacki na lekcji języka polskiego jako obcego ». *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, n° 56 : 91-101.
- Czykwin, Elżbieta, et Dorota Misiejuk. 2002. *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*. Białystok : Trans Humana.
- Dabène, Louise. 1979. « L'enseignement de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère ». *Etudes de linguistique appliquée*, n°34 : pp?
- . 1989. « Langues et cultures des migrants : quel défi ? » *Lidil*, n°2 : 3-16.
- . 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Vanves : Hachette F.L.E.
- . 2002. « Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension ». *Babylonia*, n°2 : 14-16.

- Dabène, Louise, et Jacqueline Billiez. 1984. « Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration ». Rapport de recherche pour la Mission Recherche Expérimentation. Grenoble : CDL, Université Grenoble III.
- . 1987. « Le parler des jeunes issus de l'immigration ». In *France, pays multilingue*, par Geneviève Vermes et Josiane Boutet, *Pratique des langues en France 2* : 62-77. Paris : L'Harmattan.
- Dabène, Michel. 1981. « De l'analyse des pratiques langagières à la définition d'objectifs de formation : pratiques scripturales et interactions sociales ». *Langage et société*, n°17 : 57-58.
- . 1987. *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- . 2000. « Pour une didactique variationniste du français ». *La Lettre de la DFLM*, n° 27 : 28-29.
- Dabène, Michel, et Marielle Rispaïl. 2008. « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». *La Lettre de l'AIRDF* n°42 : 10-13.
- Dakowska, Maria. 2014. *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dal Passo, Fabrizio, et Alessandra Laurenti. 2017. *La scuola italiana: le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Diritto 2. Aprilia: Novalogos.
- D'Annunzio, Barbara. 2009. *Lo studente di origine cinese: risorse per docenti di italiano come LS/L2*. Perugia: Guerra.
- . 2014. « I principali problemi dell'italiano L2 dello studio ». In *Fare CLIL: strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, 125-132. Torino: Loescher.
- D'Annunzio, Barbara, et Francesca Della Puppa. 2005. « Enseigner la storia in italiano L2: il laboratorio ». In *L'italiano per studiare*. Venezia: Comune di Venezia.
- D'Annunzio, Barbara, et Maria Cecilia Luise. 2008. *Studiare in lingua seconda: costruire l'accessibilità ai testi disciplinari : risorse per docenti di italiano come lingua straniera*. Perugia: Guerra.
- Daszczyńska, Izabella. 1987. *Rosyjsko-polskie pozorne ekwiwalenty frazeologiczne*. Słupsk: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku.
- De Carlo, Maddalena, et Elisabetta Bonvino. 2019. « A mente aperta. L'apport de Tullio De Mauro à l'éducation au plurilinguisme en Italie ». In *Les langues dans la vie. Hommage à Tullio De Mauro*, par Marc Arabyan, Pierre Escudé, et Jean-Paul Bronckart. Limoges : Lambert-Lucas.
- De Courtenay, Jan Baudouin. 1906. « Szanujmy język ojczysty ». *Kraj*, n°11.
- Delabarre, Eveline et Miguel Addisu, Véronique. 2022. Interactions orales plurilingues dans la classe de français : etayages et représentations enseignantes à l'AEFE. Mélanges CRAPEL n°43/1. Disponible en ligne et consulté le 10/09/2022 : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_43_1_10_Delabarre_Miguel-Addisu.pdf

- De Mauro, Tullio. 1965. « La scuola tra lingua e dialetto ». *La ricerca*, n°8.
- . 1974. « Per un'educazione linguistica democratica ». *Il comune democratico*, n°11-12.
- . 1975. « Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana ». In *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale*, par Michele A. Cortelazzo et Lorenzo Renzi. Bologna: Il Mulino.
- . 1977. « Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana ». In *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea*, par Rafaele Simone et Giulianella Ruggiero, Pubblicazioni della SLI, 87-101. Roma: Bulzoni.
- . 1985. *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'educazione linguistica*. Milano: Angeli.
- . 1995. « L'incidenza dell'apprendimento di una lingua straniera sull'apprendimento e l'uso della lingua materna nella scuola italiana ». In *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nelle scuole*, par Paola Desideri, 3-15. Firenze : La nuova Italia.
- De Pietro, Jean-François, Marinette Matthey, et Bernard Py. 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés*, 79-93. Paris : Didier.
- De Pietro, Jean-François, et Marielle Rispaïl. 2014. *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Degache, Christian. 2006. « Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues ». Linguistique, Grenoble : Université Stendhal II.
- Degache, Christian, et DGLFLF. 2015. « L'intercompréhension ». Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Ministère de la Culture et de la Communication.
- Degache, Christian, et Sandra Garbarino. 2017. *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. Grenoble : UGA éditions, Université Grenoble Alpes.
- Delamont, Sara, et Paul Atkinson. 2001. « Qualitative Research ». *Qualitative Research* 1 (3).
- Delamotte-Légrand, Régine, Frédéric François, et Louis Porcher. 1997. *Langage, éthique, éducation : perspectives croisées*. Mont-Saint-Aignan : Publications de l'Université de Rouen.
- Della Puppa, Francesca. 2003. « Educazione interculturale e discipline scolastiche ». In *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, par Maria Cecilia Luise. Perugia: Guerra.
- . 2006. *Lo studente di origine araba*. Perugia: Guerra.
- . 2009. « La valutazione degli studenti da parte del facilitatore linguistico in relazione al sistema scolastico ». In *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, par Graziano Serragiotto. Venezia : StudioLT2.
- Denizot, Nathalie. 2021. « Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires ». *Pratiques*, n°189-190. Disponible en ligne et consulté le 23/09/2022 :
- <http://journals.openedition.org/pratiques/9470>

- Deprez, Christine. 1994. « Les enfants bilingues : langues et familles ». *Revue européenne des migrations internationales*. Espagne, Portugal, Grèce, pays d'immigration n°12 : 225-227.
- Deschoux, Carole-Anne, et Christiane Perregaux. 2007. « Que faire avec des livres bilingues en classe : outil de réflexion et activités à créer ». *CREOLE*, n°14 : 1-2.
- DESCO, et Catherine Klein, éd. 2005. *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?* Les Actes de la DESCO. Paris : CRDP de l'Académie de Versailles.
- Desideri, Paola. 2006. *Immigrazione scolastica e formazione degli insegnanti: il Progetto dell'IRRE Abruzzo*. Esiti del Laboratorio di ricercaazione dell'Aquila. IRRE Abruzzo, Progetto "Quando l'Italiano è lingua seconda, nella pratica didattica". L'Aquila : Gran Sasso.
- Desjeux, Dominique. 2004. *Les échelles d'observation en sciences sociales Un relativisme méthodologique bien tempéré*. Les sciences sociales, Que sais-je ? Paris : PUF.
- Detey, Sylvain, Isabelle Racine, Yuji Kawaguchi, et Julien Eychenne. 2017. *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*. Paris : CLE International.
- Develay, Michel. 1995. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Dubois, Jean, Mathée Giacomo, Louis Guespin, Christiane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi, et Jean-Pierre Mével. 2001. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Dunin-Dudkowska, Anna, et Anna Trębska-Kerntopf. 1998. « Teksty prymane, adaptowane 1 sekundarne w nauczaniu ję z y k a polskiego ja k o obcego n a ' poziomie średnim - problemy i postulaty ». *Acta Universitatis Lodzicnsis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, n° 10: 35-41.
- Duranti, Alessandro. 1997. *Linguistic anthropology*. New York: Cambridge University Press.
- Duru-Bellat, Marie. 2002. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, Marie, et Agnès Henriot-Van Zanten. 2012. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Duverger, Jean. 1994. « On n'apprend à lire qu'une fois ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°2 : 73-81.
- Duverger, Jean, Jean-Claude Beacco, Mariella Causa, Marisa Cavalli, Jacqueline Demarty-Warzée, Laurent Gajo, et Gérard Vigner. 2011. « Le Professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques ». ADEB : Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue.
- Dybowska, Alicja, Jan Żaryn, et Małgorzata Żaryn. 2016. *Polskie dzieje: od czasów najdawniejszych do współczesności*. Wydanie 7 uaktualnione, Warszawa: PWN.
- Dylak, Stanisław. 2012. « Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka ». In *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, 120-132. Poznań: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Dzięgielewska, Zuzanna, et Marek Zająć. 2006. *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Ebersold, Serge. 2009. « Inclusion ». *Recherche & formation*, n°61 : 71-83.

- Einaudi, Luca. 2007. *Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'Unità ad oggi*. Bari : Laterza.
- Erikson, Erik H. 1972. *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Escudé, Pierre. 2008. *J'apprends par les langues : manuel européen Euro-mania*. Toulouse : SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées.
- . 2012. « Retour d'expérimentation manuel Euromania. Analyse Académie Toulouse 2011-2012 I.A. Tarn-et-Garonne ». IUFM Midi-Pyrénées – Université Toulouse II le Mirail.
- . 2014. « De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe ». *Tréma*, n°42 : 46-53.
- Escudé, Pierre, et Pierre Janin. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE international.
- Eurydice. 2019. *L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe : politiques et mesures nationales*. Luxembourg : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Famiglietti, Maria. 1977. « Didattica dell'italiano per allofoni ». In *Atti del III Congresso A.I.P.I. (Associazione Internazionale dei Professori di Italiano)*. Verona.
- Favaro, Graziella. 1990. *Immigrati stranieri a scuola*. Milano: IRRSAE Lombardia.
- . 1997. *Progetto di formazione linguistica in Italiano seconda lingua*. Milano: Franco Angeli.
- . 2001. « Bambini e ragazzi non italofoeni a scuola: modelli organizzativi e di accoglienza ». *Lingua e Nuova Didattica*, n° 3.
- . 2002. *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze: La nuova Italia.
- . 2005 « Le parole hanno un sapore... Italiano L2 e lingue d'origine ». In *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: Franco Angeli.
- Favaro, Graziella, et Duccio Demetrio. 1984. « L'analisi dei bisogni linguistici dei gruppi etnici a Milano ». In *Immigrazione straniera e interventi formativi*. Milano: Angeli.
- Favaro, Graziella, Paola Ellero, Gabriele Pallotti, Paola Russomando, et Arcangela Mastromarco. 2000. *Imparare l'italiano, imparare in italiano: alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*. Milano : Guerini e associati.
- Ferrari, Stefania, et Gabriele Pallotti. 2005. « Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in Italiano. » In *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, 49-64. Milano : Franco Angeli.
- Fayol, Michel. 1992. « La compréhension en lecture : un bilan provisoire et quelques questions. Lille : P.U.L. », Édité par Pierre Lecoq. *Publications Universitaire de Lille, La lecture. Processus, apprentissage, troubles* : 79-101.
- Felouzis, Georges, et Barbara Fouquet-Chauprade. 2015. « Les descendants d'immigrés à l'école. Débats, questions et perspectives ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°191 : 5-10.
- Ferguson, Charles A. 1959. « Diglossia ». *Word*, n°15: 325-340.

- Ferrari, Stefania, et Gabriele Pallotti. 2005. « Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in Italiano. » In *L'Italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati.*, 49-64. Milano : Franco Angeli.
- Feyfant, Annie. 2016. « La Différenciation pédagogique en classe ». *Dossier de veille de l'IFE (Institut français de l'éducation)*, n° 113.
- Fishman, Joshua A., et John Macnamarra. 1967. « Bilingualism with and without Diglossia ». *Journal of Social Issues Problems of Bilingualism* n°23 : 29-38.
- Francard, Michel. 1986. « Intégrer la variation linguistique en classe de français ». *La Revue Générale* n°2 : 71-79.
- Francescato, Giuseppe, et VV AA. 1977. « Quale pronuncia insegnare agli stranieri? » In *Italiano d'oggi. Lingua nazionale e varietà regionali*. Trieste: Lint.
- Freddi, Giovanni. 1965. « Lingue straniere. Discorso preliminare ». *Scuola e didattica*, n°7.
- . 1975. *Progetto ITALS. Italiano come lingua straniera*. Brescia: CLADIL.
- . 1982. « Una tipologia dei corsi di italiano come lingua nazionale, seconda e straniera ». *Lingue e Civiltà*, n°2.
- . 1987. *L'Insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero: aspetti glottodidattici*. Università italiana per stranieri. Firenze: Le Monnier.
- . 1993. *Glottodidattica: principi e tecniche*. Biblioteca di Quaderni d'italianistica 12. Ottawa: Canadian Soc. for Italian Studies.
- Freddi, Giovanni, Pablo E. Balboni, et Gianfranco Porcelli. 1991. « La Glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione ». In *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Fusco, Fabiana. 2017. *Le lingue della città: plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci editore.
- Gajo, Laurent. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Langues et apprentissages des langues. Paris : Didier.
- . 2007. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation ». *Tréma*, n°28 : 37-48.
- Gajo, Laurent, et Anne-Claude Berthoud. 2018. « Multilingual Interaction and Construction of Knowledge in Higher Education ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* n°21 (7): 853-866.
- Gajo, Laurent, et Cecilia Serra. 1998. « De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines ». Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture.
- Galisson, Robert, et Daniel Coste, éd. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Galligani, Stéphanie, et Amélie Champalle. 2015. « Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : difficultés et insécurités ». In *Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, par Diane-Lee Simon, Chantal Domp martin-Normand, Marie-Odile Maire Sandoz, et Stéphanie Galligani. Actes académiques. Paris : Riveneuve éditions.

- Gallina, Vittoria. 2000. *La Competenza alfabetica in Italia: una ricerca sulla cultura della popolazione*. Milano : F. Angeli.
- Galli De Paratesi, Nora. 1981. « Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano a stranieri ». Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- García, Ofelia. 2008. « Multilingual language awareness and teacher education ». In *Encyclopedia of language and education*, 2130-2145. Springer.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA ; Oxford: Wiley-Blackwell Pub.
- García, Ofelia, et Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot. Basingstoke, Hampshire New York: Palgrave Macmillan.
- Gardner, Howard. 1999. *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Garret, Peter, et Carl James. 1993. « What's language awareness ». *BABEL-AFIAL* n°2: 109-114.
- Gębał, Przemysław E. 2008. « W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej. » In *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, 79-88. Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- . 2013. *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech: w stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- . 2018. « Integracyjno-inkluzyjny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego ». In *Edukacja wobec migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, par Przemysław Gębał, 63-79. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębał, Przemysław E., et Urszula Majcher-Lęgawiec. 2016. « W stronę inkluzji uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Nauczanie języka polskiego jako drugiego z świetle rozwoju glottodydaktyki i glottopedagogiki międzykulturowej ». In *Edukacja w warunkach wielokulturowości: konteksty społeczno-metodyczne*, 188-213. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Genot, Gérard. 2009. *Italien, la grammaire*. Paris : Hatier.
- Gentil, Guillaume. 2019. « Translanguaging and Multilingual Academic Literacies: How Do We Translate That into French? Should We? Pour En Faire Quoi ? (Et Pourquoi s'en Faire ?) ». *OLBI Working Papers*, n°10 : 3-41
- Gentile, Maria Teresa. 1966. *Educazione linguistica e crisi di libertà*. Roma: Armando.
- Germain, Claude. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE international.
- Giasson, Jocelyne. 1990. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Gibson, Margaret Alison. 1976. « Approaches to Multicultural Education in the United States ». *Anthropology and Education Quarterly*, n°7.
- GISCEL. 1975. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Édité par Tullio. Padova: Cleup. Disponible en ligne : <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

- . 2007. *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Goffman, Erving. 1967. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Garden City : Doubleday.
- Goï, Cécile. 2015. *Des élèves venus d'ailleurs*. Éclairer. Paris : Réseau Canopé.
- Goï, Cécile, et Emmanuelle Huver. 2012. « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? » par Lucile Cadet et Emmanuelle Guerin. *Le français aujourd'hui*, A. Colin : Association française des enseignants de français, FLM, FLS, FLE au-delà des catégories n°176 : 25-35.
- Goody, Jack. 1979. *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Le sens commun. Paris : Les éd. de minuit.
- Grabowiec, Anna. 2017. « Kształcenie nauczycieli w Polsce : od przeszłości do terażniejszości ». *Імідж сучасного педагога, Орієнтири розвитку педагогічної свідомості* n°175 : 32-35.
- Grabowska, Anna. 2017. « Cechy użytkowników języków obcych sprzyjające interkomunikacji (komunikacji w językach pokrewnych) ». *neofilolog*, n° 48 : 143-157.
- Grassi, Roberta. 2003. « Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti ». In *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, par Maria Cecilia Luise. Perugia : Guerra.
- Grosjean, François. 2015. *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Groux, Dominique. 1997. « L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement ». *Revue française de pédagogie*, n°121 : 111-139.
- Groux, Dominique, Soledad Pérez, Louis Porcher, Noritomo Tasaki, et Val D. Rust. 2002. *Dictionnaire d'éducation comparée*. Collection Education comparée. Paris : L'Harmattan.
- Grucza, Franciszek. 1976. *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- . 1978. « Glottodydaktyka, jej zakres i problemy ». *Przegląd Glottodydaktyczny*, n°1: 3-35.
- Grzybowski, Przemysław Paweł. 2007. *Edukacja międzykulturowa: konteksty: od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Impuls.
- Grzymała-Moszczyńska, Joanna, Halina Grzymała-Moszczyńska, Joanna Durlik, et Paulina Szydłowska. 2016. « Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji ». *Języki obce w szkole JOWS*, n°1: 118-122.
- Gumperz, John J. 1964. « Linguistic and Social Interaction in Two Communities1 ». *American Anthropologist*, n° 66: 137-153.
- . 1982. *Language and social identity*. Studies in interactional sociolinguistics. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.
- . 1992. « Contextualization Revisited ». In *Pragmatics & Beyond New Series*, édité par Peter Auer et Aldo Di Luzio. Vol. 22. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns / Théorie de l'agir communicationnel*. Traduit par Jean-Louis Schegel. Paris : Fayard.
- Hamers, Josiane F., et Michel Blanc. 1983. *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : P. Mardaga.
- Hanhart, Siegfried, et Soledad Pérez, éd. 2008. *De la comparaison en éducation: hommage à Soledad Perez*. Collection Education comparée. Paris: Harmattan.
- Hawkins, Eric. 1999. « Foreign Language Study and Language Awareness ». *Language Awareness*, n°8 : 124-142.
- Hawkins, Eric, W. 1984. *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Hejda, Danuta. 2015. « Literatura i sztuka w nauczaniu języka polskiego jako obcego (propozycje metodyczne) ». *Dydaktyka polonistyczna*, n°10 : 93-100.
- Hélot, Christine. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Espaces discursifs. Paris : Harmattan.
- . 2013. « Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? » In *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, 41-60. Toulouse : Érès.
- . Hélot, Christine. 2014. « Apprendre plusieurs langues ou plusieurs langues pour apprendre ? Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme ». In *L'école plurilingue en outre-mer: apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, par Isabelle Nocus, Jacques Vernaudon, et Mirose Paia, 65-83. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Hélot, Christine, et Jürgen Erfurt, éd. 2016. *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Hélot, Christine, et Andrea Young. 2006. « La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? » In *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, 207-226. Francfort : Peter Lang.
- Héran, François. 2017. *Avec l'immigration : mesurer, débattre, agir*. Collection L'envers des faits. Paris : La Découverte.
- Hofmański, Wojciech. 2019. « Leksykalno-komunikacyjne aspekty słowiańskiej interkomprehensji ». *Prace Językoznawcze*, n°21 : 57-70.
- Holliday, Adrian. 1994. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge language teaching library. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Hornberger, Nancy H., et Ellen Skilton-Sylvester. 2003. « Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives ». In *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*, édité par Nancy H. Hornberger, 35-67. Clevedon : Multilingual Matters.
- Houssaye, Jean. 1982. *Le triangle pédagogique*. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Berne : Peter Lang.
- . 1988. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Exploration. Berne ; New York : Peter Lang.

- Hrycyk, Krystyna. 1980. « Aspekt kulturoznawczy w metodyce nauczania języka polskiego Węgrów ». In *Metodyka nauczania języka polskiego, jako obcego*, 234-243. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Huver, Emmanuelle, et Bruno Girardeau. 2009. « Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif? » In *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, par Muriel Molinié et Emmanuelle Huver, 131-144. Paris: L'Harmattan.
- Huver, Emmanuelle, et Muriel Molinié. 2009. *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique, 4/2011. L'Harmattan : Paris.
- Hymes, Dell. 1984. *Vers la Compétence de communication*. Langues et apprentissage des langues. Paris : Didier LAL.
- Hymes, Dell H. 1972. « On communicative competence ». In *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin Books.
- Iori, Beatrice. 2005. *L'Italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano : Franco Angeli.
- Jaffré, Jean-Pierre. 2004. « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion ». In *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, par Christine Barré-de Miniac, Catherine Brissaud, et Marielle Rispail, 21-41. Paris : Harmattan.
- . 2005. « L'orthographe du français, une exception ? » *Le français aujourd'hui* n°148 : 23-31.
- Jafrancesco, Elisabetta. 2002. *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*. Firenze: Assessorato alla Pubblica Istruzione.
- . 2005. *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*. Roma : Edilingua.
- Jamet, Marie-Christine. 2009. « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français ». *Synergies Italie*, n°5 : 49-59.
- Jaroszewska, Anna. 2015. « Kształtowanie kompetencji międzykulturowej ». *Języki obce w szkole JOWS*, n° 4 : 59-69.
- Jasińska, Agnieszka. 2013. « O interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego ». *Polnisch in Deutschland, Berlin*, n°1: 68-75.
- Jaskuła, Małgorzata. 2016. « La mise en place des approches plurilingues et pluriculturelles au profit des élèves allophones : quels enjeux pour les enseignants ? » *Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences du langage*. Rouen : Université de Rouen-Normandie.
- . 2018. « Pratiques didactiques auprès des élèves allophones en France – quelques situations d'empowerment en classe de FLS ». In *Formation et compétences plurilingues*, Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Ośrodek Kultury Francuskiej i Studiów Frankofońskich, Uniwersytet Warszawski, 209-226. Lublin; Warszawa: Werset.
- Jaskuła, Małgorzata, Hélène Doumen, Athony Peter et Romain Quenouille. 2018. « Quand les disciplines dialoguent, est-ce que les élèves (se) parlent ? », *Table ronde des enseignants du collège Parlangués_2, Formation IFE « Quelles didactiques pour les élèves allophones »*, Centre Alain Savary, IFÉ-ENS de Lyon, 3-5 avril 2018 ;

- Conférence invitée séminaire ELSE (Education en langues secondes et étrangères), Labex ASLAN & laboratoire ICAR.
- Jaskułowski, Krzysztof. 2019. *The Everyday Politics of Migration Crisis in Poland: Between Nationalism, Fear and Empathy*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Jefimow, Regina. 1970. *Z dziejów języka polskiego w Gdańsku. Stan wiedzy o polszczyźnie w XVII wieku*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Johnson, Keith, et Helen Johnson, éd. 1998. *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: a handbook for language teaching*. Oxford, UK ; Cambridge, Mass : Blackwell Publishers.
- Kail, Michèle. 2015. *L'acquisition de plusieurs langues*. Que sais-je ? n° 4005. Paris : PUF.
- Kallas, Marian. 2007. *Historia ustroju Polski*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karaszczuk, Hanna, et Oksana Pryjmaczok. 2006. « Homonimia międzyjęzykowa (ukraińsko-polska) ». *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, n°24 : 157-172.
- Karpaczewa, Marta. 1984. « Aproksymanty – wyrazy różnych języków o podobnej formie a odmiennym znaczeniu (na przykładzie języka polskiego i bułgarskiego) ». *Rocznik Slawistyczny XLV* (1): 45-50.
- Katerinov, Katerin. 1980. *Ricerche sul lessico e le strutture grammaticali più frequenti nell'italiano d'oggi*. Perugia : Guerra.
- Kervran, Martine. 2006. *Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues, cycle 2*. Au quotidien. Rennes : CRDP de Bretagne.
- Kerzil, Jennifer. 2002. « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes » *Carrefours de l'éducation* n°14 : 120-159.
- Klein, Catherine, et Joël Sallé. 2009. « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France ». 2009-082. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche.
- Kohler-Bally, Patricia. 2002. *Mobilité et plurilinguisme : le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Fribourg/Suisse : Editions Universitaires de Fribourg.
- Komorowska, Hanna. 2003. *Reforma w nauce języka obcego: nowe programy i podręczniki*. Warszawa : IBE.
- Komur-Thilloy, Greta. 2010a. « Du repli nationaliste à l'ouverture européenne, la Pologne ». In *Le discours du nationalisme en Europe*, par Greta Komur-Thilloy et Agnès Celle, 75-86. Paris: L'Improviste.
- Komur-Thilloy, Greta. 2010b. « Se placer en situation d'apprenant pour trouver les bonnes méthodes d'enseignement du FLE ». In *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Réfléchir et agir*, par Urszula Paprocka-Piotrowska et Jolanta Zajac, 285-297. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Komur-Thilloy, Greta, et Sladjana Djordjevic. 2018. *L'école, ses enfants et ses langues*. Universités. Paris : Orizons.
- Konieczna-Salamatin, Joanna. 2015. « Imigracja do Polski w świetle danych urzędowych ». *Institute for Socio-Economic Enquiry*, Warszawa, n°18.
- Kotarba-Kańczugowska, Marta. 2015. *Edukacja otwarta na języki: różnojęzyczność w teorii i praktyce*. Kraków: Impuls.

- Kozielewski, Ignacy. 1959. *Słownik wyrazów o podobnym brzmieniu a odmiennym znaczeniu w języku rosyjskim i polskim*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Krashen, Stephen D. 1986. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York : Prentice Hall.
- Krumm, Hans Jurgen. 2008. « Plurilinguisme et subjectivité : “portraits de langues”, par les enfants plurilingues ». In *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, par Geneviève Zarate, Danielle Lévy, et Claire J. Kramersch, 109-123. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Kucharczyk, Radosław. 2018. *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności: (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Kusal, Krzysztof, et Krzysztof Bałaban. 2014. « Rosyjsko-polska homonimia międzyjęzykowa jako problem leksykograficzny ». *Anuari de Filologia. Llengües i Literatures Modernes*, n°4 : 53-66.
- Labbe, Grégoire. 2018. « Fondements linguistiques et didactiques de l’intercompréhension slave : le cas des langues slaves de l’ouest et du sud-ouest ». Sorbonne Paris Cité.
- Labov, William. 1973. « Some principles of linguistic methodology ». *Language in Society*, n°1 : 97-120.
- Łączek, Marcin. 2018. « Szkolnictwo polonijne w kontekście egzolingwalnym (na przykładzie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej). Od Polskiej Szkoły Parafialnej po Polish Abroad Saturday School ». *Roczniki Humanistyczne*, n°66 (10): 73-89.
- Laderrière, Pierre, et Francine Vaniscotte. 2003. *L’éducation comparée : un outil pour l’Europe*. Édité par Institut EPICE. Paris : L’Harmattan.
- Lahire, Bernard. 1993. « Lectures populaires : les modes d’appropriation des textes ». *Revue française de pédagogie*, n°104 : 17-26.
- . 1995. *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Hautes études. Paris : Gallimard : Seuil.
- . 2002. *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Collection essais & recherches. Paris : Armand Colin.
- Lambert, Wallace E. 1980. « The social psychology of Language ». In *Language : social psychological perspectives*, par Peter W. Robinson, Howard Giles, et Philip M. Smith. Oxford, UK : Pergamon.
- Lang, Anne-Christine, et Bertrand Sorre. 2017. « Avis présenté au nom de la Commission des Affaires Culturelles et de l’Éducation sur le projet de loi de finances pour 2018. Tome 2 : Enseignement scolaire ». Avis 274. Paris : Assemblée Nationale.
- Lankiewicz, Hadrian. 2018. *Teacher Language Awareness in the Ecological Perspective: A Collaborative Inquiry Based on Linguaging*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Laplantine, François. 1996. *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Le Ferrec, Laurence. 2008. « Littérature, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde ». In *Immigration, école et didactique du français*, édité par Jean-Louis Chiss, 102-147. Paris : Didier.

- Le Gal, Damien. 2010. « Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil ». Université Rennes 2 : Université Européenne de Bretagne.
- Lelièvre, Claude. 2009. « L'axe central du contexte historique de la formation des enseignants en question ». *Carrefours de l'éducation*, n°2 : 189-198.
- Lemoine, Véronique. 2018. « L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs » *Recherches en didactiques* n°25 : 77-92.
- Łepkowski, Tadeusz. 1967. *Polska- Narodziny nowoczesnego narodu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lewandowski, Jan. 1980. *Metodyka nauczania języka polskiego, jako obcego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- . 1985. *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lewowicki, Tadeusz, Aniela Różańska, et Urszula Klajmon-Lech, éd. 2016. *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych: dylematy metodologiczne*. Edukacja Międzykulturowa. Toruń : Cieszyn: Wydawnictwo Adam Marszałek : Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego.
- Lewowicki, Tadeusz, et Jolanta Suchodolska, éd. 2011. *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych: przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*. Edukacja międzykulturowa. Kraków: Oficyna Wydawnicza « Impuls ».
- Lipińska, Ewa. 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, Ewa, et Anna Seretny. 2006. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego: praca zbiorowa*. Kraków: Universitas.
- . 2013. « Nie swój, lecz i nie obcy : język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej ». In *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*, édité par Dorota Praszalowicz, Magdalena Łuzniak-Piecha, et Joanna Kulpińska, 1-16. Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności.
- Lisek, Grzegorz. 2011. « Polityka językowa Polski i jej sąsiadów na przykładzie Republiki Czeskiej i Republiki Słowackiej ». Édité par Piotr Koutny et Ilona Nowak. *Język, Komunikacja, Informacja*, n°6: 79-89.
- Łodziński, Sławomir. 2017. « Uchodźcy jako „społeczność podejrzana” (suspect community). Polska opinia publiczna wobec udzielania pomocy uchodźcom w okresie maj 2015 – maj 2017 ». In *Uchodźcy w Polsce. Sytuacja prawna, skala napływu i integracja w społeczeństwie polskim oraz rekomendacje*, par Agata Górny, Aleksandra Grzymała-Kazłowska, Witold Klaus, et Sławomir Łodziński. Ekspertyzy Komitetu badań nad migracjami PAN. Kraków: Polska Akademia Nauk PAN.
- Lorcerie, Françoise. 2003. *L'école et le défi ethnique: éducation et intégration*. Issy-les-Moulineaux Paris : ESF éd. INRP.
- Lory, Marie-Paule, et Françoise Armand. 2016. « Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique ». *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*, n°6 : 27-38.

- Lotko, Edward. 1992. « Stylistyczne aspekty wyrazów zdradliwych (na materiale języka polskiego i czeskiego) ». In *Systematyzacja pojęć w stylistyce*, par Stanisław Gajda, 189-193. Opole : WSP [Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu].
- Lüdi, Georges. 1994. « Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°3 : 115-146.
- Lüdi, Georges, et Bernard Py. 1986. *Être bilingue*. Exploration : Recherches en sciences de l'éducation. Bern : Lang.
- Luise, Maria Cecilia. 2003. « L'italiano come lingua seconda nella scuola ». In *La scuola a/ha più voci: per una cultura dell'intercultura*. Ferrara: Centro di Documentazione Raccontainfanzia.
- . 2006. *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Torino: UTET.
- Lukowski, Jerzy, et Hubert Zawadzki. 2010. *Histoire de la Pologne*. Paris : Perrin.
- Machetti, Sabrina, et Raymond Siebetchu. 2017. *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*. Il Mulino.
- Malewska-Peyre, Hanna. 1991. « La socialisation en situation de changement interculturel ». In *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence*, par Pierre Tap et Hanna Malewska-Peyre, 193-218. Psychologie d'aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France.
- Malinowski, Bronisław. 1922. *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.
- . 1923. « The Problem of Meaning in Primitive Languages ». In *The meaning of meaning: a study of The influence of language upon thought and of The science of symbolism*, par Charles Kay Ogden et Ivor Armstrong Richards, 296-336. London: K. Paul, Trend, Trubner.
- . 1967. *Journal d'ethnographie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Manzoni, Alessandro. 1868. *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*. Édité par Claudio Marazzini et Ludovica Maconi. Edizione critica del ms. Varia 30 della Biblioteca Reale di Torino. Torino: Imago - Società Dante Alighieri.
- Marcellesi, Jean-Baptiste. 1983. « 'Langues régionales' et pédagogie ou comment assumer le concept de langue polynomique ? » In *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, Pédagogie du français : 200-202.
- . 1994. « A propos de la situation des langues de France : de quelques unités lexicalisées aux propositions de la glottopolitique ». In *Le plurilinguisme européen*, par Claude Truchot. Paris : Champion.
- Marchand, Frank. 1989. « Français langue maternelle et français langue étrangère : facteurs de différenciation et proximités ». *Langue française*, n°82 : 67-81.
- Martinand, Jean-Louis. 2003. « L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire ». *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* n°3 : 101-116.
- Martin-Jones, Marilyn, et Kathryn Jones. 2000. *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Studies in written language and literacy, v. 10. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins.
- Martyniuk, Waldemar. 1992. « Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikatowego ». In *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań*

- współczesnej polszczyzny, 157-174. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazzoleni, Marco, et Maria Pavesi. 1991. *Italiano lingua seconda: modelli e strategie per l'insegnamento*. Édité par Centro interfacoltà di ricerca sulla didattica delle lingue straniere moderne. Atti del Giornata di studi del Centro interfacoltà di ricerca sulla didattica delle lingue straniere moderne, Pavia, 15 dicembre 1989. Materiali linguistici. Milano: FrancoAngeli.
- Medici, Mario, et Rafaele Simone, 1971. *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*. Roma : Bulzoni.
- Meirieu, Philippe. 2000. *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Mendonça Dias, Catherine. 2014. « Enseigner les mathématiques avec des écoliers non ou peu francophones ». In *Actes du 41ème Colloque international des Professeurs et Formateurs de Mathématiques chargés de la Formation des Maîtres (COPIRELEM), ARPEME*. Mont de Marsan. Disponible en ligne : <https://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/04/Article-Mendon%C3%A7a-Dias-maths-et-fls.pdf>.
- Mendonça Dias, Catherine, Brahim Azaoui, et Fatima Chnane-Davin. 2020. *Allophonie : inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Didactique des langues et plurilinguisme. Limoges : Lambert-Lucas.
- Mendonça Dias, Catherine, Michel Candelier, et Claudine Nicolas. 2019. « Synthèse des réponses au questionnaire de 408 enseignants. Enseignement et plurilinguisme en milieu scolaire. » Disponible en ligne et consulté le 10/05/2022 : <https://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2019/09/19-09-04-analyse-des-r%C3%A9ponses.pdf>.
- Meunier, Deborah. 2015. *Les étudiants Erasmus et la langue française: représentations et pratiques langagières*. Fernelmont: EME.
- Meur, Gisèle de, Benoît Rihoux, et Sakura Yamasaki. 2002. *L'analyse quali-quantitative comparée (AQQC-QCA) : approche, techniques et applications en sciences humaines*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.
- Meuris, Georges. 2008. « L'Éducation Comparée, pour faire connaissance ». *Recherches & éducations*. Numéro inédit. Disponible en ligne, consulté le 12/08/2018 : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/45>
- Mezzadri, Marco. 2008. *Italiano L2: progetti per il territorio: modelli di formazione per alunni e insegnanti*. Parma : Guerra.
- Mialaret, Gaston. 2005. *Les sciences de l'éducation*. 12e éd. Que-sais-je ? n° 1645. Paris : Que-sais-je ?
- Miguel Addisu, Véronique. 2010. « Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques ». *Linguistique*, Rouen : Université de Rouen.
- . 2012. « Des “compétences plurilingues” à “une posture plurilingue” : pistes sociodidactiques pour la formation des enseignant-e-s ». *Cahiers de Linguistique (Mét)isser les langues à l'école ? 37 (2) : 29-41*.

- . 2016. « Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves « allophones » devenus « ordinaires » ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°53 : 79-96.
- . 2017. « Connaissances ignorées en FLE d'élèves nouvellement arrivés en France : une étude ethnographique ». In *Actes du troisième Colloque International de l'ATPF*, 134-156. Bangkok.
- . 2018. « Apprentissage du français et inclusion des élèves allophones en France : un modèle au risque des inégalités scolaires ». In *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration*, par François Tonchon et Nathalie Auger, 81-118. Blue Mounds (USA) : Deep Education Press.
- . 2020. « Situations plurilingues : parcours sociolinguistique et didactique : vers une didactique inclusive du français ». HDR Linguistique, Rouen : Université de Rouen.
- Miguel Addisu, Véronique, et Marie-Odile Maire Sandoz. 2015. « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? » *Repères*, n°52 : 59-76.
- Ministère de l'Education Nationale. 1970. « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers. Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970. B.O.E.N. n° 5 du 29 janvier 1970 ».
- . 2012. « Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 Scolarisation des élèves Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ».
- . 2015. « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 ».
- Ministère de l'Education Nationale, DEPP. 2015. « Note d'information N°35 ». *Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance*.
- . 2018. « Note d'information N°18.15 ». *Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Universita e della Ricerca, éd. 2014. « Linee guida per l'accoglienza et l'integrazione degli alunni stranieri ».
- . 2017. « Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2015/2016 ». *Statistica e Studi*. Roma.
- . 2018. « Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2016/2017 ». *Statistica e Studi*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Universita e della Ricerca, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, éd. 2015. « Diversi da chi ? »
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2016. *Rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Vol. 1453.
- Miodunka, Władysław. 1992. *JPJO: Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. *Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- . 2004. *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny -programy nauczania -pomoce dydaktyczne*. Kraków: Universitas.
- . 2006. « Język polski w Unii Europejskiej ». In *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty' jubileusz Polonicum*, par Marta Skura, Anna Piasecka, et Ewa Rohozińska, 177-186. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- . 2010. « O obecność w historii języka polskiego studiów nad polszczyzną mniejszości narodowych i grup etnicznych. Jubileusz prof. Marii Strycharskiej-Brzeziny ». *LingVaria* 5 (2(10)): 267-77.
- Miodunka, Władysław, et Anna Seretny. 2008. *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Wyd. 1. Kraków : Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Moirand, Sophie. 1992. « Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative ». *Langages*, 26 (105) : 28-41.
- Molinié, Muriel, éd. 2006. « Biographie langagière et apprentissage plurilingue ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°39.
- . 2009. *Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF).
- . 2011. « La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue ». In *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, par Patrick Chardenet et Philippe Blanchet, Agence Universitaire de la Francophonie, 144-154. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Molinié, Muriel, Marie-Madeleine Bertucci, et Isabelle Boyer. 2010. « Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux ». In *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, 99-124. Education comparée. Paris : L'Harmattan.
- Monseur, Christian, et Ariane Baye. 2015. « Les inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle : une possible amplification ? » Conseil National d'Evaluation du Système scolaire.
- Moore, Danièle. 2001. « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? » *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°121 : 71-78.
- . 2006. *Plurilinguismes et école*. LAL Langues et apprentissage des langues. Paris : Didier.
- Morandi, Matteo. 2021. « Questioni di lungo periodo nella formazione docente del grado secondario in Italia (1862-2015) ». In *Formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania una questione culturale*, par Monica Ferrari, 63-77. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, Edgar. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Moro, Marie Rose. 2002. *Enfants d'ici venus d'ailleurs : naître et grandir en France*. Paris: La Découverte.
- . 2010. *Nos enfants demain : pour une société multiculturelle*. Paris : Odile Jacob.
- . 2016. *Violence envers les enfants, approche transculturelle*. Paris : Fabert.

- Muller, Catherine. 2012. « La rédaction d'une biographie langagière par de futurs enseignants de langues ». In Mariella Causa, Stéphanine Galligani & M. Vlad (éd). Actes du colloque FICEL *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des concepts, des besoins et des dispositifs*. 182-195. Paris : Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Narcy-Combes, Jean-Paul. 2018. « Didactique des langues : de nouvelles conceptions ». *EDL 30 : De la théorie à la pratique*, n°30 : 9-34.
- Neuner, Gerhard, Lynne Parmenter, Hugh Starkey, et Geneviève Zarate. 2003. *Intercultural competence*. Édité par Michael Byram. Strasbourg : Council of Europe.
- Nikitorowicz, Jerzy. 1995. *Pogranicze tożsamość edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana.
- . 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka: [wyzwania edukacji międzykulturowej]*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nonnon, Élisabeth. 2012. « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°46 : 33-72. <https://doi.org/10.4000/reperes.88>.
- Obracht-Prondzyński, Cezary, éd. 2007. *Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej: doświadczenia polskie i niemieckie [Problèmes et défis de l'éducation interculturelles : les expériences polonaises et allemandes.]*. Gdańsk: Instytut Kaszubski.
- OCDE. 2000. « La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale Sur la littératie des adultes ». Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- . 2014. *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*. Paris : OCDE.
- . 2016a. *Résultats du PISA 2015 (Volume I). L'excellence et l'équité dans l'éducation*. Paris : OCDE.
- . 2016b. *Résultats du PISA 2015 (Volume II). Politiques et pratiques pour des établissements performants*. Paris : OCDE
- . 2018a. *Résultats du PISA 2015 (Volume III). Le bien-être des élèves*. Paris: OCDE.
- . 2018b. « PISA à la loupe #82 Performance et bien-être des élèves issus de l'immigration : comment se situent les différents pays ? » PISA : OCDE.
- OECD, éd. 2018c. *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors That Shape Well-Being*. OECD Reviews of Migrant Education. Paris: OECD Publishing.
- Ogrodzka-Mazur, Ewa, et Tadeusz Lewowicki. 2001. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia.
- Ogrodzka-Skrzypek, Ewa, et Alina Szczurek-Boruta. 2013. « Działalność naukowo-badawcza Zakładu Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza ». *Edukacja międzykulturowa*, n°2: 219-232.
- Olpińska-Szkiełko, Magdalena. 2013. *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytet Warszawski.

- Ouzoulias, André. 1995. *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*. Paris : Retz.
- Pallotti, Gabriele. 2002. « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16 : 165-197.
- Pavan, Elisabetta. 2005. *Il "lettore" di italiano all'estero*. Roma: Bonacci.
- Pamuła-Behrens, Małgorzata, et Agnieszka Hennel-Brzozowska. 2017. « Osobowość nauczycieli a ich praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej ». *Studia Edukacyjne*, n°46: 169-191.
- Peal, Elizabeth, et Wallace E. Lambert. 1962. « The Relation of Bilingualism to Intelligence. » *Psychological Monographs: General and Applied* 76 (27): 1-23.
- Penloup, Marie-Claude. 1999. *L'écriture extrascolaire des collégiens : Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- Perregaux, Christiane. 1994. *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Exploration, Recherches en sciences de l'éducation. Bern ; New York : Peter Lang.
- . 2002. « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, n°76 : 81-94.
- Perrenoud, Philippe. 1995. *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. Collection Pédagogies. Paris : ESF.
- Peyron-Bonjan, Christiane. 2015. « Questions épistémologiques de la didactique comparée : méthodes scientifiques perspectives ». In *Approches comparatives des savoirs et des compétences en didactique*, par Jean-Pierre Cuq et Fatima Davin-Chnane, Riveneuve. Actes académiques. Paris.
- Piaget, Jean. 1984. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Plane, Sylvie. 2008. « La didactique du français langue maternelle à la croisée de tensions internes et externes ». In *Congrès mondial de linguistique française : Paris, 9-12 juillet 2008 : recueil des résumés [CD-ROM des actes]*, par Durand, Jacques, Benoît Habert, et Bernard Laks. Les Ulis : EDP Sciences.
- Pons, Xavier, Marianne Woolven, Valérie Lincot, et Caroline Brottet-Aiello. 2017. *À quoi sert la comparaison internationale en éducation ?* Entretiens Ferdinand Buisson. Lyon : ENS éditions.
- Porcher, Louis. 1987. *Enseigner-diffuser le français : une profession*. Paris: Hachette.
- . 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Ressources formation. Paris : CNDP Hachette éducation.
- . 2008. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Éd. 10. Ressources formation Enjeux du système éducatif. Paris : Hachette.
- Porquier, Rémy, et Bernard Py. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*. Paris: Didier-Crédif.
- Prizel-Kania, Adriana. 2013. *Rozwijanie sprawności rozumienia ze sluchu w języku polskim jako obcym*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Pugliese, Rosa. 2001. « Italiano lingua seconda/lingua straniera: contesti di apprendimento e specificità didattiche ». *Lingua e Nuova Didattica*, n°3.
- . 2003. « Le classi di lingua: una tipologia ». In *Le lingue in classe: discorso, apprendimento, socializzazione*, 21-42. Roma: Carocci.
- . 2005. « Studiare in L2 e valorizzare le L1: proposte e progetti per una sfida ». In *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: Franco Angeli.
- . 2017. « Tradurre per la compagna di banco. Child language brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue ». In *Educazione linguistica in classi multietniche*, par Loredana Corrà. Canterano (Roma): Aracne.
- Puren, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies: de l'enseignement des langues*. Didactique des langues étrangères. Paris: CLE International.
- . 2000. « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *Les Langues modernes*, n°1: 68-70.
- . 2015. « Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures ». En ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/>.
- Rabiej, Agnieszka, et Agata Fuks. 2009. *Lubię polski! 1: podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*. Kraków : Oficyna Wydawnicza Fogra.
- Rafoni, Béatrice. 2003. « La recherche interculturelle. État des lieux en France ». *Questions de communication*, n°4 : 13-26.
- Rafoni, Jean-Charles. 2007. *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : l'Harmattan.
- Rappaport, Julian. 1984. « Studies in Empowerment: Introduction to the Issue ». *Prevention in Human Services*, n°2-3: 1-7.
- Rayner, Hervé. 2009. « L'Italie, pays d'immigration : La grande mutation ». *Confluences Méditerranée*, n°68 (1) : 45-54.
- Reuter, Yves, et Marie-Claude Penloup. [Ed.]. 2001. « Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves ». *Repères*, n°23.
- Rey, Olivier, et Hélène Buisson-Fenet. 2019. *Le métier d'enseignant, une identité introuvable ? Entretiens Ferdinand Buisson*. Lyon : ENS éditions.
- Ricœur, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rispail, Marielle, Philippe Blanchet, Véronique Miguel Addisu, Martine Kervran, et Nathalie Thamin et al. 2017. *Abécédaire de sociodidactique - 65 notions et concepts*. Saint-Etienne : Presses universitaire de Saint Etienne.
- Robert, Jean-Michel. 2004. « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°4 : 499-511.
- Robillard, Didier de. 2011. « Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, par Patrick Chardenet et Philippe Blanchet, Agence Universitaire de la Francophonie. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Ronjat, Jules. 1913. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Frankfurt am Main : Peter Lang Edition.

- Roulet, Eddy. 1980. *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier Crédif.
- Rousseau, Nadia, Geneviève Bergeron, et Vienneau Raymond. 2013. « L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°35 : 71-90.
- Róžańska, Aniela. 2019. « Pluralizm religijny wyzwaniem dla wczesnej edukacji ». *Problemy Wczesnej Edukacji* 45 (2): 39-49.
- Salvaderi, M. 1997. *La competenza interculturale nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*. Firenze: I.L.S.A.
- Santipolo, Matteo. 2002. *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Rist. Le lingue di Babele. Torino: UTET Libreria.
- Scaglione, Stefania. 2004. *Italiano e italiani nel mondo: italiani all'estero e stranieri in Italia: identità linguistiche e culturali*. Roma : Bulzoni.
- Sedano, Antonio Muñoz, et Franck Martin. 2000. « La recherche dans l'éducation interculturelle : analyse critique et perspective systémique ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°3 : 111-130.
- Seretny, Anna. 2006. « Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego ». In *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, 243-279. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Seretny, Anna, et Ewa Lipińska. 2005. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego 3. Kraków: Universitas.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Simon, Diana Lee, et Marie-Odile Maire Sandoz. 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.
- Simon, Diane-Lee, Chantal Domp martin-Normand, Stéphanie Galligani, et Marie-Odile Maire Sandoz. 2015. *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Actes académiques. Paris : Riveneuve éditions.
- Simone, Rafaele. 1971. *Questioni di analisi logica nell'educazione linguistica*. Roma: RAI.
- . 1974. « Quadro dell'educazione linguistica ». *Lingue e didattica*, n°18.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- . 1988. « Multilingualism and the Education of Minority Children ». In *Minority education: from shame to struggle*, édité par Jim Cummins, 9-44. Clevedon, Avon, England; Philadelphia, PA, USA: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove, et Pertti Toukoma. 1976. *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Tampere: University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology.
- Śliwerski, Bogusław. 2001. *Edukacja pod prąd [L'éducation à contre-courant]*. Kraków: Oficyna Wydawnicza « Impuls ».

- Sobrero, Alberto. 1974. « Il cambio linguistico nell'acculturazione dell'immigrato: nuovi problemi di glottodidattica ». In *Bilinguismo e diglossia in Italia*, par AA. VV. Pisa: Pacini.
- Soulé, Bastien. 2007. « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales ». *Recherches qualitatives*, n°27 (1) : 127-140.
- Spaëth, Valérie. 2008. « Le français 'langue de scolarisation' et les disciplines scolaires ». In *Immigration, Ecole et didactique du français*, par Jean-Louis Chiss, 64-100.
- . 2014. « Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues. » In *L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés*. Tel Aviv/ Kfar Saba.
- . 2015. « Genèse, enjeux et configuration de l'option FLES du CAPES de lettres modernes ». *Le français aujourd'hui*, n°189 : 103-116.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Starkey, Hugh, et Michael Byram. 2003. « Intercultural competence and education for democratic citizenship: implications for language teaching methodology ». In *Intercultural competence*, 63-82. Strasbourg: Byram Michael.
- Szczurek-Boruta, Alina. 2014. *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości: konteksty, opinie studentów, propozycje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szpila, Grzegorz. 2002. « Mylące podobieństwa leksykalne między językiem dolnośląskim a polskim ». *Zeszyty Łużyckie*, n°34: 40-50.
- Szwarc, Alina. 2016. « Dobór treści kształcenia podstawą dialogu międzykulturowego we współczesnej szkole ». In *Edukacja w warunkach wielokulturowości: konteksty społeczno-metodyczne*, édité par Jerzy Nikitorowicz, Anna Młynarczuk-Sokołowska, et Urszula Namiotko, 169-87. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Szybura, Agata. 2016. « Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego ». *Języki obce w szkole*, n°2 : 99-105.
- Tabouret-Keller, Andrée. 2000. « Le caractère inégalitaire des bilinguismes et des plurilinguismes ». *Education et sociétés plurilingues*, n°8 : 1-6.
- . 2001. « Traduction de la préface d'André Martinet à *Languages in contact* d'Uriel Weinreich ». *La linguistique*, n°37 : 29-32.
- . 2006. « A propos de la notion de diglossie : la malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets ». *Langage et société*, n°118 (4) : 109-128.
- Tazbir, Janusz. 2011. « Język polski a tożsamość narodowa ». *Nauka*, n°2.
- Thamin, Nathalie. 2009. « Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité ». In *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, par Emmanuelle Huver et Muriel Molinié, 83-100. Paris : L'Harmattan. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01873622/document>.

- . 2015. « Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle : pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté. » In *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, par Diane-Lee Simon, Chantal Dompmartin-Normand, Stéphanie Galligani, et Marie-Odile Maire Sandoz, 141-166. Paris : Riveneuve éditions.
- Thamin, Nathalie, et Diane-Lee Simon. 2010. « Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°7. Disponible en ligne et consulté le 01/01/2019 : <http://journals.openedition.org/rdlc/2313>
- Titone, Renzo. 1960. « Validità del 'metodo naturale' per apprendimento delle lingue estere ». *Orientamenti pedagogici*, n°5.
- . 1962. « Moderne tecniche linguistiche. Metodi e metodi per l'insegnamento delle lingue ». *Le lingue del mondo*, n°10.
- . 1966. « Tesi di glottodidattica ». In *L'educazione linguistica in Italia*, Include (spoglio incompleto). Roma: Palombi.
- . 1997. *Per una educazione plurilingue e interculturale. Nuovi orizzonti della psicopedagogia del linguaggio*. Recanati, ELI.
- Todeschini, Piergiorgio. 1999. « Dall'alto e dal basso. Il caso italiano ». In *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, par Elio Damiano. Milano: FrancoAngeli.
- Tokarz, Emil. 1999. *Pułapki leksykalne: słownik aproksymatów polsko-słoweńskich*. Katowice: Śląsk.
- Tomassetti, Roberto. 2014. *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*. Aprilia: Novalogos.
- Torrens Guerrini, Rosa Marias. 2003. « Identità linguistica e ruoli nell'apprendimento della L2. Marche di identità e discorso sull'identità ». *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n°3.
- Torresan, Paolo. 2010. *Théorie des intelligences multiples et apprentissage des langues*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Tosolini, Aluisi. 2015. « Italiano L2: una nuova classe di concorso? » Sindacato Nazionale Università e Ricerca. *Federazione lavoratori della conoscenza. CGIL* (blog). 1 mars 2015.
- Troncy, Christel. 2014. *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures autour de Michel Candelier*. Des sociétés. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Twardzik, Anna. 2016. « Uwrażliwianie kulturowe dzieci w praktyce edukacyjnej ». *Edukacja Międzykulturowa*, n°5 (1): 1-9.
- Urząd Miasta Opola, Wydział Oświaty, éd. 2018. « Informacja o stanie realizacji zadań oświatowych Miasta Opola w roku szkolnym 2017/18 ». Disponible en ligne et consulté le 17/04/2019 : <http://oswiata.opole.pl/images/2018/10/INFORMACJA%202017-18%20-%20Rada%20Miasta%20Opola.pdf>.

- Van Lier, Leo. 1995. *Introducing Language Awareness*. Penguin English Applied Linguistics. London: Penguin Books.
- Varro, Gabrielle. 1997. « Les élèves étrangers dans les discours des institutions ». *Langage et société*, n°80 : 73-99.
- . 2012. « Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française ». (*Journée du GEPE, Univ. Marc Bloch, Strasbourg, juin 2009* Les Cahiers du GEPE (4). Disponible en ligne et consulté le 14/04/2018 : <http://www.cahiersdugepe.fr/index2228.php>.
- Varro, Gabrielle, et Marie-Christine Mazurkiewicz. 2001. « L'accueil des enfants allophones à l'école française ». *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n°11: 38-51.
- Vedovelli, Massimo. 2014. *Il diritto al plurilinguismo*. A tre voci. Milano : Edizioni UNICOPLI.
- Verdelhan-Bourgade, Michèle. 2002. *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. 1re éd. Education et formation. L'éducateur. Paris : Presses universitaires de France.
- . 2005. *L'intégration des nouveaux arrivants, quelle mission pour l'école ? Programme national de pilotage : actes de l'université d'automne, Maison d'éducation de la légion d'honneur, les 25-28 octobre 2004*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles.
- Vigner, Gérard. 1989. « Le Français, langue de scolarisation ». *Diagonales*, n° 12.
- . 1992. « Le Français langue de scolarisation ». *Études de linguistique appliquée*, Paris : Didier Erudition, Français langue seconde n°88.
- . 2001. *Enseigner le français comme langue seconde*. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE international.
- . 2009. *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Profession enseignant. Paris : Hachette éducation.
- Vollmer, Helmut. 2009. « Languages in Other Subjects ». Council of Europe. Language Policy Division : Strasbourg.
- Vygotski, Lev Semenovič. 1981. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Wagner, Manuela, et Michael Byram. 2017. « Intercultural Citizenship ». In *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, édité par Young Y. Kim, 1-6. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in contact: French, German and Romansch in twentieth-century Switzerland*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Weth, Costanze. 2016. « Bilinguisme et bilittéracie ». In *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, édité par Christine Hélot et Jürgen Erfurt, 565-577. Limoges : Lambert-Lucas.
- Willemin, Sophie. 2003. « Langage et Pratiques. Présentation » *Lecture et compréhension*, n°31 : 2-11.
- Włodarczyk, Hélène. 2018. « O potrzebie wiedzy o języku polskim kompatybilnej z wiedzą o innych językach narodowych ». In *W kręgu (glotto)dydaktyki*, par Aleksandra Achtełik, Karolina Graboń, et Jolanta Tambor. *Polonistyka na początku XXI wieku : diagnozy*,

- koncepcje, perspektywy / redakcja naukowa całości Jolanta Tambor. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Włodarska, Katarzyna. 2013. « Przystawianie języka pierwszego–imitacja czy wrodzony dar? Analiza na podstawie wybranych teorii akwizycji języka ojczystego oraz podstawowych system ». *Adeptus*, n°1: 6-25.
- Wójcik, Katarzyna. 2018. « W polskich szkołach przybywa cudzoziemców ». *Rzeczpospolita*, février 2018. Disponible en ligne et consulté le 15/03/2018 :
<https://www.rp.pl/Cudzoziemcy/302239984-W-polskich-szkolach-przybywa-cudzoziemcow.html>.
- Wojenka, Magdalena. 2008. « Teksty kultury na zajęciach języka polskiego jako obcego ».
- Woods, Peter. 1996. *Researching the art of teaching: ethnography for educational use*. London; New York: Routledge.
- Young, Andrea, et Latisha Mary. 2016. « Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°1 : 75-94.
- Zaparucha, Aleksandra et Ośrodek Rozwoju Edukacji. 2017. *CLIL w praktyce*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Zarate, Geneviève. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, Geneviève, Danielle Lévy, et Claire J. Kramsch. 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Zarzycka, Grażyna. 2008. « Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej ». In *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, par Władysław Miodunka et Anna Seretny. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zasuńska, Małgorzata, Edward Bakowski, Ewa Borgosz, et Maria Koprowska. 2016. *Przewodnik dobrych praktyk. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli i studentów*. Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. Projekt Comenius-Regio Warszawa-Cardiff 2013-2015: Doskonalenie kompetencji językowych i międzykulturowych w szkole. Warszawa.
- Zgółka, Tadeusz. 2011. « Dydaktyka szkolna języka polskiego jako ojczystego w perspektywie europejskiej ». In . Katowice: Rada Języka Polskiego. Disponible en ligne et consulté le 14/03/2020 :
http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1356&Itemid=50.
- . 2017. « Dydaktyka szkolna języka polskiego jako ojczystego w perspektywie europejskiej ». *ArtiRada Języka Polskiego*. Disponible en ligne et consulté le 20/05/2021 :
<https://rjp.pan.pl/konferencje-i-dyskusje-naukowe/1356-dydaktyka-szkolna-zyka-polskiego-jako-ojczystego-w-perspektywie-europejskiej-prof-tadeusz-zgoka>.
- Zielińska, Janina, et Artur Gałkowski. 2005. « Eveiller la conscience des enseignants de langues à l'éveil aux langues : sensibilisation à la diversité linguistique et culturelles dans les classes de FLE ». In *Techniques linguistiques dans la didactique du français langue étrangère*, Drukarnia 2K, 41-49. Łódź-Płock: Jacek Florczak.

- Zielińska, Janina, et Magdalena Woynarowska-Sołdan. 2012. « Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Doświadczenia z realizacji projektu Ja-Ling w Europejski Wymiar Edukacji - program Comenius w Polsce ». In. FRSE.
- Żok, Anna. 2014. « Education interculturelle : textes, discours, pratiques déclarées. Contexte de la Pologne actuelle ». Thèse de doctorat. Rouen : Université de Rouen.

Table des matières

Remerciements.....	5
Ringraziamenti Podziękowania.....	7
Résumé.....	9
Abstract in italiano.....	10
Streszczenie.....	11
Abstract in English.....	12
Sommaire.....	13
Index des figures.....	15
Index des tableaux.....	17
Index des abréviations et acronymes.....	19
INTRODUCTION.....	21
Origine du projet.....	23
Hypothèses, objectifs et questions de recherche.....	24
Plan de notre thèse.....	29
PREMIERE PARTIE.....	33
Le cadrage épistémologique, contextuel et théorique de la recherche.....	33
Chapitre 1 : Positionnement épistémologique.....	35
1.1. Quels domaines de recherche ?.....	35
1.1.1. La didactique et la pédagogie - choix terminologiques.....	36
1.1.2. L'apport de la sociolinguistique à la didactique.....	38
1.2. La méthodologie de recherches basée sur quatre approches du terrain.....	39
1.2.1. Une approche comparative.....	39
1.2.1.1. Les principes de l'éducation comparée.....	40
1.2.1.2. La méthode de comparaison des systèmes et des pratiques.....	42
1.2.2. Une approche contextualisée sur les niveaux : macro, méso, micro.....	44
1.2.2.1. Qu'est-ce que le contexte et la contextualisation.....	44
1.2.2.2. Les niveaux de contextualisation : schéma général.....	46
1.2.2.3. Le contexte hyper-macro (Europe) et macro (les pays).....	49
1.2.2.4. Le contexte méso : établissement.....	50
1.2.2.5. Le contexte micro : classe.....	52
1.2.3. Une approche mixte : quantitative et qualitative.....	54
1.2.4. Une approche ethnographique.....	56
1.3. La posture du chercheur : question d'éthique et d'objectivité.....	58
1.4. Notre connaissance des langues.....	62
Conclusion du chapitre 1.....	63
Chapitre 2 : Performances des élèves issus de l'immigration selon PISA.....	65
2.1. La présentation de l'enquête PISA.....	65
2.2. La méthode d'analyse de l'enquête PISA et notre étude.....	66
2.2.1. PISA et les facteurs individuels influant sur les performances des élèves issus de l'immigration.....	68
2.2.1.1. Le niveau d'instruction des parents.....	69
2.2.1.2. Le statut socio-économique des élèves.....	71
2.2.1.3. Les langues parlées à la maison.....	71
2.2.1.4. La résilience des élèves issus de l'immigration.....	74
2.2.2. PISA et les facteurs socio-éducatifs influant sur les performances des élèves issus de l'immigration.....	74
2.2.2.1. Les établissements défavorisés.....	76
2.2.2.2. Autres facteurs socio-éducatifs.....	77
2.3. Les systèmes scolaires français, italien et polonais et les élèves issus de l'immigration.....	79
2.3.1. L'équité des trois systèmes scolaires : France, Italie, Pologne.....	80
2.3.2. L'instruction des familles.....	81
2.3.3. Le statut socio-économique des élèves et des établissements.....	82
2.3.4. L'impact des langues parlées sur les performances des élèves.....	83
2.3.4. La résilience des élèves dans les trois pays.....	84
2.4. PISA et la comparaison des systèmes scolaires.....	86
Conclusion du chapitre 2.....	88
Chapitre 3 : Scolarisation des ENA dans les contextes français, italien et polonais.....	89

3.1.	Les repères historiques et statistiques sur les ENA dans les trois pays.....	89
3.1.1.	Les ENA en France.....	89
3.1.2.	Les ENA en Italie.....	92
3.1.3.	Les ENA en Pologne.....	94
3.2.	Les dispositifs de la scolarisation des ENA.....	97
3.2.1.	Les dispositifs français.....	98
3.2.1.1.	L'organisation administrative face à l'arrivée des ENA, des années 1970 à nos jours.....	99
3.2.1.2.	Le principe français – la maîtrise de la langue française.....	101
3.2.1.3.	Les différentes dénominations des ENA en France.....	103
3.2.2.	Les dispositifs italiens.....	105
3.2.2.1.	Le principe italien – la valorisation des langues-cultures des ENA.....	106
3.2.2.2.	L'enseignement de l'italien aux ENA en Italie : recommandations didactiques.....	109
3.2.2.3.	Les dénominations des ENA en Italie.....	113
3.2.3.	Les dispositifs polonais.....	114
3.2.3.1.	Le soutien en langue polonaise – questions organisationnelles et didactiques.....	115
3.2.3.2.	L'accueil des ENA et le soutien en langue polonaise de nos jours.....	116
3.2.3.3.	Les appellations polonaises.....	118
3.3.	La formation des enseignants face à l'inclusion des ENA.....	119
3.3.1.	La formation des enseignants en France.....	119
3.3.1.1.	Les enseignants de français langue seconde.....	120
3.3.1.2.	Les enseignants d'autres disciplines.....	121
3.3.2.	La formation des enseignants en Italie.....	122
3.3.2.1.	Les enseignants d'italien langue seconde.....	123
3.3.2.2.	Les enseignants d'autres disciplines.....	124
3.3.3.	La formation des enseignants en Pologne.....	125
3.3.3.1.	Les enseignants de polonais langue seconde.....	127
3.3.3.2.	Les enseignants d'autres disciplines.....	127
3.4.	Le rôle d'autres acteurs éducatifs dans les trois systèmes éducatifs.....	128
	Conclusion du chapitre 3.....	129
	Chapitre 4 : Enseignement des langues de scolarisation en France, en Italie et Pologne.....	133
4.1.	Quelques précisions terminologiques de départ.....	133
4.1.1.	La didactique des langues-cultures ou la glottodidactique.....	133
4.1.2.	Langue maternelle vs langue étrangère et langue seconde.....	138
4.2.	L'enseignement-apprentissage du français.....	139
4.2.1.	Le français - spécificités linguistiques et sociolinguistiques.....	139
4.2.1.1.	Quelques caractéristiques grammaticales.....	140
4.2.1.2.	Le système phonétique du français.....	141
4.2.2.	Français Langue Maternelle (FLM).....	141
4.2.3.	Français Langue Etrangère (FLE) et les ENA.....	143
4.2.4.	Français Langue Seconde et Français Langue de Scolarisation.....	145
4.2.4.1.	Les définitions et les objectifs du FLS et de FLSCO.....	145
4.2.4.2.	Les orientations didactiques et la formation des enseignants.....	149
4.2.4.3.	Le FLS et les langues premières des ENA.....	151
4.3.	L'enseignement-apprentissage de l'italien.....	152
4.3.1.	L'italien - spécificités linguistiques et sociolinguistiques.....	153
4.3.1.1.	Quelques caractéristiques grammaticales.....	153
4.3.1.2.	Le système phonétique de l'italien.....	154
4.3.2.	Italien langue maternelle (ILM).....	155
4.3.3.	Italien langue étrangère.....	157
4.3.4.	Italien langue seconde.....	158
4.3.4.1.	La définition et les objectifs d'IL2.....	159
4.3.4.2.	Les orientations didactiques et la formation à l'IL2.....	161
4.3.4.3.	L'IL2 et les langues des élèves.....	164
4.4.	L'enseignement-apprentissage du polonais.....	165
4.4.1.	Le polonais - spécificités linguistiques et sociolinguistiques.....	165
4.4.1.1.	Quelques caractéristiques grammaticales.....	166
4.4.1.2.	Le système phonétique du polonais.....	167
4.4.2.	Polonais langue nationale.....	167
4.4.3.	Polonais langue étrangère.....	170
4.4.4.	Polonais langue seconde.....	172

4.4.4.1. La définition de PL2	172
4.4.4.2. Les orientations didactiques	175
4.4.4.3. PL2 et les langues des élèves	176
4.5. La comparaison des spécificités didactiques des trois contextes	177
4.5.1. Des approches monolingues vers les approches plurilingues	177
4.5.2. Les didactiques contextualisées des L2	179
Conclusion du chapitre 4	181
Chapitre 5 : Prise en compte du plurilinguisme des ENA conceptualisation	183
5.1. La dimension sociale du plurilinguisme	184
5.1.1. Quelle définition pour une personne « plurilingue » ?	184
5.1.2. Les représentations sociales du plurilinguisme	186
5.1.3. La vision diglossique du bilinguisme	187
5.1.4. Les statuts des langues et leur impact sur les représentations	188
5.1.5. Les enjeux des représentations des L1 des élèves : le bilinguisme additif vs soustractif	190
5.2. Le développement de la compétence plurilingue	192
5.2.1. De la compétence communicative à la compétence plurilingue : émergence de la notion	193
5.2.2. Les spécificités d'une compétence plurilingue : interlangue et marques transcodiques	195
5.2.3. Le temps d'acquisition de la L2	198
5.2.4. L'hypothèse des transferts entre la L1 et la L2 selon Jim Cummins	199
5.2.5. Le développement des compétences plurilittéraires	201
5.3. L'éducation plurilingue et pluriculturelle et les ENA	204
5.3.1. De <i>language awareness</i> à l'éveil aux langues-cultures	206
5.3.1.1. L'importance de la conscience linguistique en éducation	206
5.3.1.2. L'approche d'éveil aux langues dans les pays francophones	207
5.3.1.3. Quelle place de l'éveil aux langues dans les programmes en France, en Italie et en Pologne ..	210
5.3.2. L'intercompréhension	212
5.3.2.1. Qu'est-ce que l'intercompréhension ?	212
5.3.2.2. Comment l'intercompréhension peut-elle faciliter l'apprentissage ?	213
5.3.2.3. L'intercompréhension en langues romanes et en langues slaves – quel angle de direction ? ..	216
5.3.3. La didactique intégrée des langues dans toutes les disciplines scolaires	219
5.3.3.1. La didactique intégrée des langues	219
5.3.3.2. La DIL dans toutes les disciplines scolaires	221
5.3.3.3. La DIL dans les trois contextes de notre recherche	223
5.3.4. L'approche interculturelle	225
5.3.4.1. Quels sont les modèles éducatifs pour la gestion des cultures à l'école ?	226
5.3.4.2. Du pluriculturel vers l'interculturel – définition du terme	229
5.3.4.3. Quelles sont les propositions de la mise en place de l'éducation interculturelle en Europe ? ..	231
5.3.4.4. L'éducation interculturelle en France	234
5.3.4.5. L'éducation interculturelle en Italie	236
5.3.4.6. L'éducation interculturelle en Pologne	238
5.3.5. De l'alternance des langues aux pratiques translangagières renforcées par les gestes d' <i>empowerment</i>	242
Conclusion du chapitre 5	245
DEUXIEME PARTIE Le cadre méthodologique, l'analyse des données et la discussion des résultats	249
Chapitre 6 : Cadre méthodologique de la recherche	251
6.1. Les terrains de recherche	251
6.1.1. Le terrain en France	253
6.1.2. Le terrain en Italie	255
6.1.3. Le terrain en Pologne	256
6.1.4. Les établissements choisis et le nombre de données collectées	258
6.1.5. Le protocole sur le terrain	260
6.2. La constitution du corpus : les questionnaires et les entretiens	262
6.2.1. Le questionnaire pour établir le premier contact avec les enseignants	263
6.2.2. L'élaboration et la passation du questionnaire	265
6.2.3. L'entretien semi-directif avec les enseignants	267
6.2.4. Le choix thématique des questions	269
6.2.4.1. Connaître le parcours professionnel des enseignants	269
6.2.4.2. S'informer sur les formations des enseignants	269
6.2.4.3. Connaître les biographies langagières des enseignants	270
6.2.4.4. Parler du plurilinguisme des ENA	272

6.2.4.5.	Questionner les cultures scolaires	273
6.2.4.6.	Repérer des pratiques en classe	275
6.2.4.7.	Relever des gestes professionnels	276
6.2.5.	La saisie et les transcriptions des données pour l'analyse.....	280
6.3.	Les enseignants enquêtés.....	283
6.3.1.	Les enseignants en France	284
6.3.2.	Les enseignants en Italie	286
6.3.3.	Les enseignants en Pologne	288
6.3.4.	Les enseignants choisis pour l'analyse des entretiens.....	291
6.4.	Les observations de classes	293
6.4.1.	Les observations participantes et les participations observantes.....	293
6.4.2.	Le traitement des données issues des observations.....	297
	Conclusion du chapitre 6	299
	Chapitre 7 : Analyse des questionnaires.....	301
7.1.	Les principales caractéristiques des enseignants	302
7.1.1.	Les carrières des enseignants enquêtés	302
7.1.2.	Les formations initiales et continues.....	303
7.2.	Les biographies langagières et culturelles des enseignants	306
7.2.1.	Les expériences à l'étranger.....	306
7.2.2.	Les connaissances de langues des enseignants	308
7.2.2.1.	Les langues apprises et acquises par les enseignants	308
7.2.2.2.	Les langues parlées par les enseignants	311
7.2.2.3.	La compréhension des langues.....	312
7.3.	Les langues et les cultures des élèves selon les enseignants.....	313
7.3.1.	Les langues des élèves selon les enseignants	313
7.3.1.1.	Les langues parlées par les élèves	313
7.3.1.2.	Les représentations des enseignants sur les langues parlées par les élèves	317
7.3.2.	Les conditions de vie des élèves	318
7.3.3.	L'impact des cultures scolaires des élèves sur l'apprentissage	319
7.4.	L'enseignement auprès des ENA.....	319
7.4.1.	Les disciplines faciles pour les ENA selon les enseignants	320
7.4.2.	Les méthodes d'enseignement	321
7.4.3.	Les exemples des méthodes d'enseignement (la pédagogie différenciée, le tutorat, les TIC) ..	322
7.4.3.1.	La pédagogie différenciée	323
7.4.3.2.	Le tutorat entre les élèves.....	323
7.4.3.3.	Les NTICE	324
7.4.4.	L'évaluation – question plutôt institutionnelle	325
7.4.5.	La concertation avec l'enseignant-référent des ENA.....	326
7.5.	La prise en compte des langues-cultures des élèves	327
7.5.1.	Les cultures des élèves pour mieux les connaître	330
7.5.2.	Les cultures des élèves pour les apprentissages disciplinaires	333
7.5.3.	Les langues des élèves pour mieux les connaître et pour apprendre	337
	Conclusion du chapitre 7	338
	Chapitre 8 : Analyse des entretiens	343
8.1.	Les enseignants en France	345
8.1.1.	Mathilde (FR.01_FL2) : une enseignante engagée	347
8.1.1.1.	Biographie, formations et expériences langagières	347
8.1.1.2.	Pratiques du FLS : travailler sur l'oral, l'écrit et la lecture des textes littéraires.....	350
8.1.1.3.	Pratiques liées aux L1 : comparer les structures grammaticales des langues	352
8.1.1.4.	Pratiques liées aux cultures : faire parler les ENA	354
8.1.1.5.	Pratiques interculturelles : inclure les ENA dans la culture scolaire française	356
8.1.1.6.	Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante	358
8.1.2.	Xavier (FR.03_FRA) : un enseignant bienveillant	360
8.1.2.1.	Biographie, formations et expériences langagières	360
8.1.2.2.	Pratiques disciplinaires : proposer des activités orales et écrites adaptées	362
8.1.2.3.	Pratiques liées aux L1 : s'intéresser aux lectures en L1 et autoriser les comparaisons des langues	364
8.1.2.4.	Pratiques liées aux cultures : faire un lien avec les programmes disciplinaires	366
8.1.2.5.	Pratiques interculturelles : valoriser les ENA dans la classe	367
8.1.2.6.	Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignant.....	369

8.1.3. Solen (FR.04_FRA.LAT) : enseignante plurilingue.....	371
8.1.3.1. Biographie, formations et expériences langagières	371
8.1.3.2. Pratiques liées aux L1 : comparer la prononciation et faire réfléchir les élèves sur l'étymologie des mots dans différentes langues.....	372
8.1.3.3. Pratiques liées aux cultures : faire présenter les L-C des ENA et lire des contes en L1 ..	375
8.1.3.4. Pratiques interculturelles : développer l'identité plurielle et européenne à travers des projets et échanges ; construire la confiance en soi des ENA.....	377
8.1.3.5. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante	380
8.1.4. Cécile (FR.09_ESP) : enseignante prudente.....	383
8.1.4.1. Biographie, formations et expériences langagières	383
8.1.4.2. Pratiques disciplinaires : proposer des activités en groupe pour favoriser les interactions en langue cible	384
8.1.4.3. Pratiques liées aux L1 : laisser l'ENA s'exprimer en donnant la priorité à l'espagnol scolaire	385
8.1.4.4. Pratiques déclarées et observées liées aux cultures : laisser la priorité à la culture espagnole	387
8.1.4.5. Pratiques interculturelles : discuter de l'intégration des ENA en classe	389
8.1.4.6. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante	391
8.1.5. Antoine (FR.12_ART) : enseignant créatif	393
8.1.5.1. Biographie, formations et expériences langagières	393
8.1.5.2. Pratiques liées au langage disciplinaire : faire écouter et développer le vocabulaire disciplinaire	394
8.1.5.3. Pratiques déclarées et observées liées aux L1 : faire écouter les L1 des élèves et travailler sur l'étymologie des mots	395
8.1.5.4. Pratiques déclarées et observées, liées aux cultures : faire des liens entre les cultures artistiques de différents pays.....	397
8.1.5.5. Pratiques interculturelles : mettre en place des projets développant les savoir-être des élèves	398
8.1.5.6. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignant.....	399
8.1.6. Guillaume (FR.16_MAT) : enseignant discipliné.....	400
8.1.6.1. Biographie, formations et expériences langagières	400
8.1.6.2. Pratiques liées aux L1 : traduire des activités en anglais	402
8.1.6.3. Pratiques liées aux cultures : évaluer les savoirs disciplinaires préalables des ENA	402
8.1.6.4. Approches, méthodes gestes pédagogiques et posture de l'enseignant.....	404
Synthèse sur les pratiques et les profils des enseignants français.....	407
8.2. Les enseignants en Italie.....	413
8.2.1. Silvia (IT.01_IL2) : enseignante accompagnatrice	416
8.2.1.1. Biographie, formations et expériences langagières	416
8.2.1.2. Pratiques de l'IL2 : enseigner dans des situations réelles et utiliser des images	418
8.2.1.3. Pratiques observées en IL2 : enrichir le vocabulaire, expliquer l'étymologie des mots et des connecteurs logiques.....	419
8.2.1.4. Pratiques liées aux L1 : écouter des langues, traduire les contes et s'appuyer sur les transferts interlangues	420
8.2.1.5. Pratiques liées aux cultures : demander aux élèves de parler de leurs pays, traditions et habitudes	423
8.2.1.6. Pratiques interculturelles : faire découvrir la vie quotidienne en Italie et faire attention à l'intégration des ENA	423
8.2.1.7. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante	425
8.2.2. Flavia (IT.03_IHG) : enseignante engagée	426
8.2.2.1. Biographie, formations et expériences langagières	426
8.2.2.2. Pratiques disciplinaires : proposer des textes simplifiés	427
8.2.2.3. Pratiques observées en IL2 : co-construire les savoirs et tisser des liens avec les connaissances de tous les élèves	428
8.2.2.4. Pratiques observées liées aux L1 : introduire l'anglais dans des activités théâtrales	429
8.2.2.5. Pratiques en lien avec les cultures et pratiques interculturelles : mettre en place le projet inclusif « PACE » (la paix).....	431
8.2.2.6. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante	432
8.2.3. Elena (IT.04_IHG) : enseignante curieuse.....	433
8.2.3.1. Biographie, formations, expériences langagières	433

8.2.3.2. Pratiques disciplinaires et en IL2 : proposer des textes simplifiés et enseigner le lexique spécialisé	434
8.2.3.3. Pratiques liées aux L1 : échanger quelques mots en anglais	435
8.2.3.4. Pratiques liées aux cultures : faire la connaissance avec les ENA	436
8.2.3.5. Pratiques interculturelles : intégrer les ENA dans la culture italienne	437
8.2.3.6. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante	439
8.2.4. Paola (IT.05_IHG) : enseignante rigoureuse	440
8.2.4.1. Biographie, formations, expériences langagières	440
8.2.4.2. Pratiques disciplinaires : proposer les textes simplifiés de la littérature italienne.....	441
8.2.4.3. Pratiques observées : proposer des exercices de vocabulaire et de grammaire	442
8.2.4.4. Pratiques liées aux cultures : inviter les parents à parler de leurs cultures	442
8.2.4.5. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante	443
8.2.5. Vittorio (IT.10_ANG) : enseignant valorisant	445
8.2.5.1. Biographie, formations, expériences langagières	445
8.2.5.2. Pratiques disciplinaires : donner la priorité aux compétences orales	447
8.2.5.3. Pratiques liées aux L1 et pratiques interculturelles : valoriser le pidgin English et comparer les constructions grammaticales	449
8.2.5.4. Pratiques liées aux cultures : faire parler les élèves de leurs connaissances culturelles	451
8.2.5.5. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignant	452
8.2.6. Erika (IT.16_MAT) : enseignante motivée.....	454
8.2.6.1. Biographie, formations, expériences langagières	454
8.2.6.2. Pratiques disciplinaires : proposer des outils spéciaux et des activités CLIL	455
8.2.6.3. Pratiques liées aux L1 : mettre en place du tutorat et traduire des contenus enseignés.....	456
8.2.6.4. Pratiques liées aux cultures : parler des sujets disciplinaires sensibles	458
8.2.6.5. Approches, méthodes, gestes pédagogiques et posture de l'enseignante	459
Synthèse sur les pratiques et les profils des enseignants italiens	461
8.3. Les enseignantes en Pologne	465
8.3.1. Bronisława (PL.01_PL2) : enseignante bienveillante	468
8.3.1.1. Biographie, formations, expériences langagières	468
8.3.1.2. Pratiques de PL2 : enrichir le vocabulaire de base, expliquer les règles de grammaire, faire des jeux de rôle	469
8.3.1.3. Pratiques liées aux L1 : faire des références spontanées à la langue russe ou ukrainienne	472
8.3.1.4. Pratiques liées aux cultures : faire parler les élèves sur leurs cultures et leur faire connaître la culture polonaise	473
8.3.1.5. Pratiques interculturelles : renforcer l'estime de soi des élèves.....	474
8.3.1.6. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture de l'enseignante	474
8.3.2. Hanna (PL.03_POL) - enseignante disciplinaire.....	478
8.3.2.1. Biographie, formations, expériences langagières	478
8.3.2.2. Pratiques liées au PL2 : exiger le travail régulier et s'appuyer sur les méthodes de PLE	479
8.3.2.3. Pratiques liées aux L1 : comparer les points de grammaire entre les deux langues et remettre en question la pratique des L1 en famille	481
8.3.2.4. Pratiques liées aux cultures : parler des traditions et des pays des ENA.....	483
8.3.2.5. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture de l'enseignante	483
8.3.3. Aleksandra (PL.04_POL) : enseignante curieuse	485
8.3.3.1. Biographie, formations, expériences langagières	485
8.3.3.2. Pratiques liées au PL2 : échanger avec les ENA pour connaître leurs difficultés	486
8.3.3.3. Pratiques liées aux L1 : écrire en L1, traduire et autoriser à utiliser les dictionnaires en ligne.	487
8.3.3.4. Pratiques liées aux cultures et pratiques interculturelles : présenter son pays d'origine et organiser des journées des cultures étrangères	488
8.3.3.5. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture des enseignants	490
8.3.4. Renata (PL.05_HIS.EC.ET) : enseignante égalitaire	492
8.3.4.1. Biographie, formations, expériences langagières	492
8.3.4.2. Pratiques disciplinaires : laisser les ENA acquérir la L2, s'assurer de la compréhension des contenus disciplinaires	493
8.3.4.3. Pratiques liées aux L1 : s'appuyer sur l'intercompréhension et traduire les propos des ENA en classe	495
8.3.4.4. Pratiques liées aux cultures : prendre en compte des savoirs des élèves en cours d'histoire	496
8.3.4.5. Pratiques interculturelles observées : discuter des stéréotypes et des migrations	497
8.3.4.6. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture de l'enseignante	499
8.3.5. Janina (PL.10_ANG) : enseignante sûre de soi	501

8.3.5.1. Biographie, formations, expériences langagières	501
8.3.5.2. Pratiques disciplinaires : expliquer la grammaire par méthode déductive et faire parler les élèves en anglais	502
8.3.5.3. Pratiques liées aux L1 : s'appuyer sur le plurilinguisme en classe, mais encourager le monolinguisme ailleurs.....	504
8.3.5.4. Pratiques liées aux cultures : proposer de présenter son pays en anglais et citer les auteurs russes	507
8.3.5.5. Pratiques interculturelles : éviter des références à l'histoire polono-ukrainienne, intégrer les ENA dans l'établissement	508
8.3.5.6. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture de l'enseignante	511
8.3.6. Maja (PL.16_BIO) : enseignante organisée	513
8.3.6.1. Biographie, formations, expériences langagières	513
8.3.6.2. Pratiques disciplinaires : proposer des activités à l'oral ; s'assurer de la compréhension des contenus disciplinaires	515
8.3.6.3. Pratiques liées aux L1 : s'appuyer sur l'intercompréhension et permettre aux ENA de traduire les contenus des cours	516
8.3.6.4. Pratiques liées aux cultures : parler des centres d'intérêt des élèves et demander des informations sur leurs pays.....	518
8.3.6.5. Approches, méthodes, gestes professionnels et posture de l'enseignante	519
Synthèse sur les pratiques et les profils des enseignantes polonaises	521
Conclusion du chapitre 8	526
Chapitre 9 : Discussion et perspectives	527
9.1. La comparaison des pratiques enseignantes : niveau micro.....	527
9.1.1. La comparaison des pratiques des enseignants des L2	527
9.1.2. La comparaison des pratiques des enseignants disciplinaires.....	529
9.1.3. La comparaison des pratiques et postures face au plurilinguisme	530
9.1.3.1. Les références aux langues plus rares que les références aux cultures.....	531
9.1.3.2. La construction de la compétence plurilingue et le lien avec les approches plurilingues	532
9.1.3.3. La construction de la compétence interculturelle	534
9.1.3.4. Postures face au plurilinguisme	535
9.1.4. Les pratiques en lien avec les profils des enseignants	537
9.1.5. Les gestes des enseignants.....	539
9.2. La comparaison des projets inclusifs des établissements : niveau méso.....	542
9.2.1. Les réunions d'information sur les ENA et leur perception dans les établissements	542
9.2.2. Les projets éducatifs transdisciplinaires	543
9.2.3. Le lien avec les familles	546
9.3. La comparaison des trois systèmes éducatifs concernant l'inclusion des ENA : niveau macro	546
9.3.1. L'enseignement de la L2 dans les trois pays	548
9.3.2. Les recommandations ministérielles sur la prise en compte du plurilinguisme.....	549
9.3.3. Les besoins des systèmes concernant les formations des enseignants.....	553
9.4. Les perspectives pour la formation des enseignants selon les contextes et les formats	557
9.4.1. Les formations contextualisées.....	558
9.4.2. Les formations de courte durée	559
9.4.3. Les formations de longue durée.....	560
9.4.3.1. Les principaux constats à l'issue de la formation longue	561
9.4.3.2. Les caractéristiques d'une formation de longue durée	564
9.5. Les perspectives de recherche sur les formations enseignantes	566
9.5.1. Les facteurs de réussite des ENA selon PISA et le lien avec les dispositifs éducatifs en place	566
9.5.2. La didactique de LE, L2 et la langue de scolarisation	567
9.5.3. L'éducation plurilingue et interculturelle	568
9.5.4. L'agir enseignant et le développement de posture réflexif des praticiens	572
Conclusion du chapitre 9	574
CONCLUSION	577
Les facteurs pour la réussite de l'éducation plurilingue : principaux résultats de la recherche	577
Les limites de la méthodologie choisie et pistes d'approfondissement de notre recherche	581
Les préconisations pour améliorer l'accueil des ENA	582
Les perspectives de recherche sur les pratiques plurilingues contextualisées.....	584
Le mot de la fin.....	585
Bibliographie.....	587
Table des matières.....	625

Education plurilingue et élèves nouvellement arrivés : pratiques enseignantes contextualisées en Europe

L'objectif de cette recherche est de réfléchir aux facteurs de mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle auprès des élèves nouvellement arrivés (ENA) âgés de 11 à 15 ans en France, en Italie et en Pologne. La problématique de cette étude porte sur la valorisation du plurilinguisme de ces élèves comme appui pour l'apprentissage de la langue seconde et levier de l'inclusion socio-éducative (Goï, 2015 ; Mendonça Dias *et al.*, 2020). L'accueil et l'inclusion des ENA plurilingues et pluriculturels dans les classes constituent un nouveau défi pour les acteurs et les systèmes éducatifs (OCDE, 2016). Si les préconisations européennes soulignent l'importance de la prise en compte des connaissances en langues-cultures premières des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage (Cummins, 2011 ; Beacco *et al.*, 2016), les recommandations officielles des pays ne les mentionnent pas systématiquement.

Inscrite dans le champ de la didactique des langues-cultures (DDLCC) et la perspective sociodidactique (Dabène & Rispaïl, 2008 ; Cortier, 2009 ; Miguel Addisu, 2012), cette recherche s'appuie sur une démarche ethnographique à partir de données qualitatives et quantitatives (Blanchet & Chardenet, 2011). La complexité du sujet est abordée sur trois niveaux (Bronfenbrenner, 1979 ; Desjeux, 2004 ; Eurydice, 2019) : macro – les enjeux des politiques linguistiques et éducatives des pays, méso – l'impact de l'environnement propre à l'établissement et micro – les poids des pratiques enseignantes en classe. L'approche comparative permet de relever les convergences et les divergences (Groux *et al.*, 2002 ; Meuris, 2008) quant à l'enseignement de la langue de scolarisation en lien avec les approches plurilingues et interculturelles (Candelier *et al.*, 2012).

Pour ce faire, notre corpus est constitué d'enquêtes (53 questionnaires et 18 entretiens) menées auprès des enseignants de trois établissements du second degré quant à leurs pratiques en classe, leurs biographies langagières (Huver & Molinié, 2009) et leurs formations. Les analyses des enquêtes montrent que les pratiques des enseignants n'ont pas de lien explicite avec les méthodes et approches plurilingues et interculturelles développées en DDLCC (cf. Auger, 2005 ; Favaro, 2005 ; Hélot & Young, 2006 ; Kotarba-Kańczugowska, 2015 ; Pugliese, 2005 ; entre autres). Quel que soit le pays, tous les enseignants se réfèrent davantage aux cultures des élèves qu'à leurs langues, ce qui fait émerger le besoin de développer la conscience linguistique (Hawkins, 1984) chez eux. Néanmoins, les gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009) qui s'appuient sur le tissage avec les connaissances plurilingues et pluriculturelles des ENA vont dans le sens de la mise en œuvre de l'éducation interculturelle, tout comme des projets transdisciplinaires présents dans l'établissement français. En outre, cette recherche met en évidence des pratiques enseignantes contextualisées, impactées par les histoires des pays, leurs didactiques des langues et les politiques linguistiques et éducatives, pratiques qui reflètent l'impact des formations et des orientations didactiques autour de l'enseignement de la langue du pays d'accueil. Elles sont également influencées par les doxas didactiques soit transmissives soit co-constructives des enseignants (cf. Vygotski, 1934).

La démarche comparative choisie souligne la complexité du sujet étudié. Elle permet de réfléchir aux besoins contextualisés des enseignants et proposer des pistes pour la formation professionnelle sur le développement de la langue de scolarisation, les représentations sur le plurilinguisme, les pratiques et les gestes en faveur de la construction d'une compétence plurilingue et interculturelle des élèves, ce qui n'est pas le cas dans la plupart des formations mentionnés par les enseignants de notre recherche.

Mots clés : pratiques enseignantes, plurilinguisme, élèves nouvellement arrivés, éducation comparée, formations contextualisées

Plurilingual education and newly arrived students: a contextualised study of teachers' practice in Europe.

The goal of this research is to reflect on the factors of implementation of plurilingual and intercultural education with newly arrived students aged 11 to 15 in France, Italy and Poland. The main question of this study concerns the valorisation of their plurilingualism as a resource for the learning of the second language and for socio-educational inclusion (Goï, 2015 ; Mendonça Dias *et al.*, 2020). The arrival of plurilingual and pluricultural students in classes is a new challenge for educational stakeholders and school systems (OECD, 2016). While European recommendations emphasize the importance of considering pupils' knowledge of first languages and cultures in the teaching-learning process (Cummins, 2011 ; Beacco *et al.*, 2016), the official recommendations of the countries do not mention them systematically.

Rooted in the field of language education and the socio-didactic perspective (Dabène & Rispaïl, 2008 ; Cortier, 2009 ; Miguel Addisu, 2012), this research adopts an ethnographic approach that calls for the collection of qualitative and quantitative data (Blanchet & Chardenet, 2011). The complexity of the subject is analysed on three distinct levels (Bronfenbrenner, 1979 ; Desjeux, 2004 ; Eurydice, 2019): macro, i.e., the level of national and institutional linguistic and educational policy; meso, i.e., the influence of specific school environments; and micro, i.e., the impact of teachers' actual practice within the classroom. The comparative approach reveals convergences and divergences (Groux *et al.*, 2002 ; Meuris, 2008) with regard to the teaching of the language of schooling (Beacco *et al.*, 2016) in connection with plurilingual and intercultural approaches (Candelier *et al.*, 2012).

Our corpus includes 53 questionnaires and 18 interviews conducted with teachers from three secondary schools. These data-collection tools inquired into teachers' classroom practice, their professional training, as well as their own language biographies (Huver & Molinié, 2009). The analysis shows that teachers' practice has little, if any explicit link with the plurilingual and intercultural methods and approaches developed in the field of language education (cf. Auger, 2005 ; Favaro, 2005 ; Hélot & Young, 2006 ; Kotarba-Kańczugowska, 2015 ; Pugliese, 2005 ; among others). Regardless of the country, all teachers refer more to the students' cultures than to their languages, thus revealing the need to develop their language awareness (Hawkins, 1984). Nevertheless, teaching skills (Bucheton & Soulé, 2009) that integrate the plurilingual and pluricultural knowledge of these students into interdisciplinary projects, such as those present in the French school, do foster the effective implementation of intercultural education. In addition, this research highlights the contextualised nature of teachers' practice as influenced and shaped by the histories of these countries, notably in terms of language and educational policy. Teachers' practice reflects the impact of training and didactic approaches around the teaching of language in the host country. They are influenced by the pedagogical doxas, ranging from traditional and transmissive methods to more co-constructive and collaborative styles of teaching (Vygotski, 1934).

The comparative approach used in conducting this study emphasizes the complexity of the question at hand. It opens avenues for reflection on the needs of teachers-in-context and suggests a number of ways forward for teacher training: e.g., enhancing language-of-schooling education, working with teachers' beliefs surrounding plurilingualism, and developing teachers' ability to develop their students' plurilingual and intercultural competence. Indeed, these skills are seldom targeted in the training courses mentioned by the teachers in our research.

Key words: teachers' practice, plurilingualism, newly arrived students, comparative education, contextualised training