



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Une formation aux approches plurielles des enseignants français ?

Claudine Nicolas

Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones
Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes
et de Voyageurs (CASNAV), Paris, France
claudine.nicolas@ac-paris.fr

Reçu le 13-07-2016 / Évalué le 16-09-2016 / Accepté le 07-10-2016

Résumé

L'enseignement/apprentissage du français comme langue seconde en France a lieu dans des dispositifs spécifiques appelés Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Une plus large diffusion des résultats des recherches en didactique des langues/cultures sur ces publics scolaires et leurs familles interroge la formation enseignante pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école. Comment mettre en œuvre la démarche inclusive, seule modalité efficace d'intégration de tous les élèves allophones plurilingues? La formation offerte par les Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) aux enseignants des UPE2A peut-elle s'adresser à leurs collègues des classes ordinaires? Comment en mesurer les effets sur les enseignants et les apprenants?

Mots-clés : français comme langue seconde, didactique des langues/cultures, inclusion, allophone, plurilinguisme

Pluralen Ansätzen der französischen Lehrerausbildung?

Zusammenfassung

Die Lehre/ das Lernen des Französischen als Zweitsprache in Frankreich findet in Französisch-Intensivkursen für neu einzuschulende Schüler, deren Muttersprache nicht Französisch ist, (UPE2A) statt. Die Verbreitung der Forschungsergebnisse bezüglich des Sprachen Lehrens und Lernens dieser Schulkinder und ihrer Familien hinterfragt die Lehrerausbildung im Hinblick auf eine bessere Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Schule. Wie kann man einen inklusiven Ansatz, die einzige wirksame Form der Integration aller allophonen mehrsprachigen Schüler, ins Werk setzen? Könnte die Ausbildung, welche von den akademischen Zentren für die Schulung der neuankommenden Kinder (CASNAV) für die Lehrer der UPE2A angeboten wird, auch für die Kollegen der anderen "normalen" Klassen geeignet sein? Wie bzw. woran kann man die Auswirkungen auf Lehrende und Lernende messen?

Schlüsselwörter: Französisch als Zweitsprache, Didaktik zu Sprachen und Kulturen, Integration, Allophone, Mehrsprachigkeit

Should pluralistic approaches be used for the training of French teachers?

Abstract

In France, teaching or learning French as a second language is provided in specific units called UPE2A (teaching units for non-French speaking students newly arrived in France). A wider dissemination of the results of didactics in language/cultures on these schoolchildren and their families put into question teacher training towards a better consideration of linguistic and cultural diversity in schools. How does one implement the inclusive approach, which is the only efficient means of integration for all multilingual non-French speaking students? Could UPE2A teacher training offered by CASNAV (Academic centres for the education of non-French children newly arrived in France from nomadic families and travellers) be provided to teachers working with regular classes? How can we measure the subsequent effects on teachers and learners?

Keywords: French as a second language, didactics of languages and cultures, inclusion, allophone, plurilingualism

L'enseignement/apprentissage du français comme langue seconde (FLS) aux publics scolaires en France se déroule dans des dispositifs appelés Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) depuis la circulaire du 11 octobre 2012¹. Jusque-là, ces dispositifs étaient nommés Classe d'Initiation (CLIN) en école élémentaire et Classe d'accueil (CLA) au collège et au lycée. Ces structures fonctionnaient encore trop en classes fermées ne permettant pas suffisamment l'intégration des élèves nouveaux arrivants. En les dénommant unités pédagogiques, on les veut plus ouvertes. D'autre part, ces élèves étaient désignés comme non-francophones, indiquant par ce terme, qu'ils n'avaient pas le français en partage. L'appellation « allophone » en usage aujourd'hui met davantage en valeur leurs compétences bi/plurilingues dans des langues autres. Cette circulaire introduit aussi un changement dans l'accompagnement de ces élèves, en instaurant la démarche inclusive comme modalité principale de leur intégration scolaire (*C'est au sens où cette inclusion s'oppose à l'exclusion, qu'il faut comprendre ici ce terme*). Dans une école inclusive, tous ont leur place de plein droit. Poser ce principe signifie une reconnaissance de la diversité. Cette inclusion scolaire concerne donc l'ensemble de l'équipe éducative de l'école ou de l'établissement. Elle est progressive et se fait par discipline jusqu'à ce que l'élève suive l'intégralité

des enseignements dans sa classe, dans un délai recommandé d'une année scolaire. Ce parcours personnalisé doit faire l'objet d'une concertation réfléchie avec tous les enseignants concernés. Ces derniers ont en charge l'enseignement de la langue scolaire, *le français de scolarisation* (FLScol). Ce statut induit les conditions d'enseignement du français. On retient des définitions habituellement admises de Français Langue Etrangère (FLE) qu'elles sont souvent inopérantes à décrire la complexité des itinéraires langagiers des élèves. C'est pourquoi la notion de FLS, langue étrangère, non maternelle, est apparue. A l'école, son enseignement se rapproche de celui du Français langue Maternelle (FLM).

C'est parce que le FLS comporte des éléments communs avec le FLM que la notion de français langue de scolarisation (FLScol) est employée.

Ainsi, la préconisation actuelle de l'inclusion et l'accent mis sur l'enseignement/apprentissage du FLScol ont contraint le champ de la formation des enseignants des UPE2A à se déplacer vers celui de la formation de tous les enseignants : ceux qui accueillent des élèves nouveaux arrivants comme ceux qui sont confrontés aux difficultés en langue des élèves. Cette formation est naturellement assurée par les Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) qui sont des structures académiques d'expertise sur le dossier des élèves allophones arrivants et peuvent proposer des formations en didactique du français. De plus en plus d'écoles ou d'établissements s'adressent aux CASNAV pour des actions de formations locales. L'interrogation de ces équipes porte sur la didactique du FLM privilégiée en classe, mais dont elles pressentent qu'elle ne correspond pas aux besoins des élèves dont le français n'est pas la langue familiale, même s'ils sont nés en France. Ces équipes souhaitent être formées aux démarches d'enseignement/apprentissage du FLS. Dans ce cadre, nous proposons de les former aux démarches des *approches plurielles*. En effet, ces approches prennent en compte la diversité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles en proposant des situations qui s'appuient sur les connaissances et savoirs dans d'autres langues que la langue de l'école. Ces approches sont définies par le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP)² comme des approches didactiques mettant en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles : *Elles développent de façon concrète la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Cette compétence ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle unique qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.* Ce qui signifie l'abandon d'une

vision cloisonnante des compétences. En favorisant le développement de toutes les compétences linguistiques et culturelles antérieures, acquises ou apprises à l'école, on permet un accès plus facile à une autre langue et culture. Comment la formation des enseignants à ces approches peut-elle devenir un levier efficace pour la réussite en français de *tous* les élèves ?

Des textes officiels aux pratiques innovantes

Le multilinguisme de nos sociétés est une réalité incontournable. Pourtant, la plupart des pays concernés, dont la France, continue à caractériser l'Etat-Nation comme homogène linguistiquement et l'école continue à soutenir largement cette idée de monolinguisme. C'est pourquoi, les initiatives, qui visent à faire reconnaître le plurilinguisme des élèves et de leurs familles, restent ponctuelles et locales. Pour autant, cibler les enseignants, parce qu'ils sont, pour la majorité, seulement locuteurs de la langue dominante, pour leur faire admettre les changements à envisager dans leurs consciences et dans leurs pratiques, ne paraît pas totalement irréaliste et irréalisable. On sait que les représentations sont avant tout sociales mais elles n'en sont pas moins individualisées. Par la transformation des savoirs sur la langue, par des expériences nouvelles avec la langue, par l'explicitation des discours sur la langue, on peut parvenir à limiter le refus des pratiques plurilingues en classe. Dans le contexte français, on part du constat que des enfants maîtrisant mal la langue nationale connaissent l'échec scolaire. Les attentes des enseignants et leur préparation à la gestion de la diversité conditionnent ces résultats. Officiellement, l'Éducation nationale ne tolère qu'une langue en usage en classe de français. On peut pourtant penser que la publication de la circulaire d'octobre 2012 a opéré un changement de regard dans la prise en charge des élèves allophones plurilingues. Ce changement semble se confirmer à la lecture de l'article 39 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 : « *Il (l'Etat) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. (...) Les programmes scolaires comportent, à tous les stades de la scolarité, des enseignements destinés à faire connaître la diversité et la richesse des cultures représentées en France.* ». Le Programme d'enseignement de l'école maternelle du 26 mars 2015 y fait également plusieurs allusions : « *Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent.* » Un paragraphe est consacré à l'éveil à la diversité linguistique : « *À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut*

passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). » Les politiques linguistiques européennes préconisent depuis longtemps le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle et ceci, dans le cadre d'une démarche inclusive.

Cette approche systémique vise, plutôt que d'intégrer simplement les individus et les groupes, à déterminer comment les systèmes éducatifs peuvent être transformés, et notamment comment ils peuvent mettre un terme à la marginalisation de certaines langues et cultures.

La nouvelle et timide prise en compte officielle du plurilinguisme à l'école en France rejoint la prise de conscience déjà ancienne de certains enseignants qui cherchaient comment parvenir à une meilleure maîtrise du français pour les élèves en difficulté. Face à la recommandation de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle de leurs classes, les premières interrogations des enseignants portent sur les changements dans les relations sociales et pédagogiques que cette prise en compte engendre. Il faut surtout comprendre leurs difficultés à transposer et à adapter des éléments culturels d'origines diverses pour aboutir à de nouvelles conceptions didactiques et de nouvelles pratiques pédagogiques. Par exemple, conduire une analyse des besoins spécifiques de ces publics scolaires suppose de pouvoir concevoir l'enseignement, non plus comme une transmission universelle de savoirs, mais comme une adaptation constante à des besoins éducatifs particuliers. Or, les cultures éducatives sont constituées de traditions, d'habitudes comportementales qui organisent l'école. Sur le plan didactique, les formes d'enseignement privilégiées sont conditionnées par les représentations des enseignants sur leur rôle et conditionnent en retour les représentations des élèves sur le leur. Prendre conscience de ce qui est en jeu dans le système est le préalable à la mise en œuvre de démarches nouvelles encore étrangères à ce système. Enseigner *en* français et *du* français signifie « enseigner à la française ». Par exemple : quelle est la part des activités des apprenants par rapport au cours magistral, quelle est la technique de la division enseignée ? Etc. Pour autant, les programmes donnent surtout des directives sur les contenus, laissant ouvertes les possibilités pour l'enseignant d'initier des méthodologies croisant les cultures éducatives à l'œuvre. Par ailleurs, un enseignement qui préparerait les élèves à devenir bilingues (selon l'objectif européen) ne peut se concevoir plus longtemps comme un enseignement cloisonné, où l'enseignant sépare les langues en présence. Car alors, quel modèle de bilinguisme donne-t-il à voir ? Cependant, instaurer de telles pratiques innovantes ne se décrète pas. Cela repose sur une solide formation scientifique.

De la réflexion à la mise en œuvre

Le CASNAV de Paris a coordonné des groupes de travail intercatégoriels au cours des années 2012 et 2013, formés d'enseignants d'UPE2A et de classes « ordinaires », ainsi que de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs, tous issus du premier degré. Trois documents de synthèse ont été élaborés et servent aujourd'hui de supports aux formations sur le plurilinguisme à l'école³. Ils ont été conçus comme des guides qui recensent conseils, points de vigilance et pratiques aidantes pour les collègues conduisant des actions spécifiques sur la question du plurilinguisme et de l'inclusion. Ils proposent une synthèse de l'apport du plurilinguisme à l'école, une proposition de démarche générale pour l'inclusion, des conseils spécifiques aux directeurs qui accueillent les familles, des conseils aux enseignants pour la mise en œuvre pédagogique. Un des trois documents présente deux approches plurielles parmi les quatre identifiées : *l'éveil aux langues*⁴ et *l'approche interculturelle*⁵. Selon la définition européenne, « 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. » Cette démarche inclut la langue de l'école et toute autre langue en cours d'apprentissage. Elle peut être mise en place dès le début de la scolarité. *L'approche interculturelle* prend appui sur des « phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) (conçues comme hybrides, perméables et dynamiques) pour en comprendre d'autres relevant d'une ou plusieurs autres aire(s) culturelle(s). Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents. » Cette approche peut mieux impliquer les familles dans l'école et œuvrer au rapprochement école-familles. Les deux autres approches plurielles sont *l'intercompréhension entre les langues parentes*⁶ et *la didactique intégrée des langues*⁷. *L'intercompréhension* « propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.). Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression. » Les publics scolaires français concernés par cette démarche sont ceux des régions frontalières de la France (avec l'Espagne ou l'Italie par exemple). *La didactique intégrée* « vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire, selon l'idée centrale pour les approches plurielles d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu. » C'est dans cette perspective que s'inscrivent par exemple les travaux portant sur *l'allemand après l'anglais* en tant que langues étrangères (Hufeisen, Neuner, 2004). Les sections d'enseignement bilingue, où les ressemblances et les différences entre les langues d'apprentissage, quelle que soit la matière, sont étudiées, relèvent aussi de cette

approche. Pour être proposée à tous les enseignants, l'interdisciplinarité doit être développée dans leur formation et dans leurs pratiques. Ce qui explique que ces approches soient encore mal connues et peu mises en place.

Quelle formation pour quels enseignements ?

Beaucoup d'enseignants disent se sentir démunis devant les élèves en difficulté avec le français. A cause de leurs représentations sur les langues/cultures de leurs élèves et parce qu'ils ont été formés à la didactique du FLM, ils ne peuvent trouver de raison à leur échec que dans le fait que ces élèves n'ont pas le français comme langue première et/ou familiale. Ils pensent donc tirer profit d'une formation à l'enseignement du français comme langue seconde qui pourrait diversifier leurs pratiques. Mais ils se rendent compte très vite qu'il ne suffit pas d'appliquer des démarches nouvelles pour remédier aux difficultés de ces élèves : ceux-ci ne sont pas « vierges » de savoirs sur les langues en général. Comment alors se servir de ces connaissances déjà là pour mieux apprendre le français ?

Il faut donc dépasser la simple comparaison des pratiques des enseignants des UPE2A avec celles des autres enseignants et se rapprocher des démarches plurielles, qui ouvrent une autre perspective en décroissant les disciplines et les pratiques. Ces approches préconisent un enseignement davantage centré sur l'élève et ses intérêts par la prise en compte de toutes ses compétences langagières et linguistiques. Aujourd'hui il n'y a plus à démontrer les bénéfices de cette prise en compte pour les apprenants, tant du point de vue sociolinguistique que psycholinguistique (Cummins, 2001 ; Hélot, 2007 ; Castellotti, Huver, 2008 ; Moro, 2012). Continuer à considérer le bi/plurilinguisme comme défavorable entraîne un désavantage sur le plan du développement cognitif à cause des liens étroits entre bilinguisme et capacité à transférer des compétences et des connaissances. Le plurilinguisme accroît les capacités de conceptualisation, car les pratiques langagières en langue seconde à partir des langues d'origine développent les compétences métalinguistiques et plus généralement métacognitives. En tout état de cause, que ces langues premières soient linguistiquement proches ou non du français, la maîtrise orale (voire écrite) d'une langue maternelle facilite l'appropriation du français par la traduction mentale des concepts français dans la langue d'origine. La reconnaissance des compétences dans une autre langue rend pertinentes toutes les connaissances langagières, qui ne sont plus alors considérées comme sources d'échecs. Au contraire, si ces connaissances sont prises en compte dans les apprentissages scolaires, les élèves allophones seront placés en position d'experts et donc valorisés.

D'autre part, lorsque les élèves peuvent alterner les langues dans une situation d'apprentissage scolaire, ils sollicitent des processus cognitifs, tels que l'attention sélective et la mémoire, qui sont des composantes significatives dans la réalisation de tâches. Amener les élèves à observer et analyser simultanément plusieurs langues, qui est le vecteur des approches plurielles des langues/cultures, développe leurs aptitudes à l'apprentissage des langues en général et *donc* du français. Ces approches mettent en œuvre une culture d'enseignement/apprentissage différente de celle à laquelle sont formés et habitués les enseignants français, par le rôle essentiel qu'elle fait jouer à l'interdisciplinarité. L'un des objectifs de la formation que nous proposons est d'abord de déconstruire les représentations sur la notion de bi/plurilinguisme. Pour une grande proportion d'enseignants, le bilinguisme se résume à l'acquisition/apprentissage parfait de deux langues. Beaucoup ne voient pas en leurs élèves des enfants bilingues, encore moins plurilingues, car les langues en usage en famille ne sont jamais valorisées, ne font jamais l'objet d'apprentissages. L'enjeu est de montrer que la *compétence plurilingue* est composite, dynamique et partielle⁸ et qu'on peut s'appuyer sur elle pour apprendre des langues. Dans cette perspective, la place centrale du français comme langue de scolarisation n'est pas discutée et cela peut rassurer certains enseignants qui s'interrogent sur la pertinence d'une telle approche. C'est l'autre objectif de cette formation : apprendre aux enseignants comment mettre les compétences plurilingues de leurs élèves au service de l'enseignement/apprentissage du français. Ils supposent à tort ne pas posséder les compétences linguistiques suffisantes. Ici, le modèle interactif dans la formation permet de partir de l'enseignant et de faire émerger ses représentations sur la diversité et sur la construction identitaire dynamique de l'individu à travers ses langues. Chaque enseignant peut donc se reconnaître comme un locuteur « plurilingue » en devenir.

Les formateurs du CASNAV qui ne sont pas de langue maternelle française immergent les participants dans une situation d'apprentissage dans une langue « inconnue ». Ils les placent ainsi dans la position d'un apprenant allophone qui a recours, plus ou moins consciemment et explicitement, à ses connaissances dans d'autres langues pour écouter, comprendre, lire, répondre à des consignes scolaires. Réfléchir soi-même à des stratégies de résolution d'une activité dans une langue « inconnue » amène à concevoir, pour ses propres élèves en difficulté, des démarches qui explicitent le plus possible les objectifs linguistiques, les consignes. Cela permet aussi de convaincre d'élaborer des outils aidants, des supports différenciés. La réussite de l'activité met en avant l'efficacité de s'appuyer sur les compétences langagières dans différentes langues et l'importance de la coopération. Lorsque cette mise en situation est proposée simultanément en plusieurs

langues (par exemple, comprendre un court texte rédigé dans plusieurs langues romanes proches du français ou dans des langues germaniques apprises), les enseignants observent très vite qu'ils mettent « spontanément » en œuvre leurs propres compétences linguistiques partielles dans une ou plusieurs de ces langues et qu'ils s'appuient aussi sur les compétences des uns et des autres. Ils comprennent aussi que les processus d'apprentissage tiennent autant à une culture qu'à un comportement singulier selon la personnalité et l'expérience et que le parcours individualisé d'apprentissage pour les élèves en difficulté doit en tenir compte. Cette démarche les questionne individuellement sur leur propre compétence plurilingue et sur leur *biographie* langagière (Cuq, 2003). Les enseignants retracent leur parcours fait de toutes leurs expériences avec les langues, certaines contemporaines, d'autres plus anciennes, voire enfouies. Ce « récit » répond aux questions sur le bi/plurilinguisme, sur l'apprentissage d'une langue et sa maîtrise, sur les contacts entre langues et leur emploi en situation, sur les transferts langagiers et linguistiques, sur la réactivation des langues tout au long de la vie, sur le pluriculturalisme. C'est-à-dire sur tout ce qui constitue la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ils réalisent que cette compétence peut être un appui et non un obstacle et qu'il est donc important d'avoir des idées claires sur la situation linguistique des élèves : langues acquises, apprises, comprises, lues ou entendues. Cela permet d'estimer les difficultés de compréhension et fonder certaines activités sur ces acquis linguistiques antérieurs. Ils peuvent à ce stade de la formation envisager d'élaborer des activités d'éveil aux langues, de comparaison des langues, à partir des biographies langagières de leurs élèves. Des situations d'apprentissage concrètes sont alors présentées (Kervran et al, 2006, 2013) pour leur permettre d'élaborer des projets possibles et de concevoir des actions réalisables.

Question de frontières ?

En France, récemment, on tente de réintroduire au collège des « enseignements pratiques interdisciplinaires ». Cette réforme cristallise de nombreuses tensions. Pourquoi l'interdisciplinarité semble-t-elle si difficile à mettre en place? Le modèle français est traditionnellement le modèle d'éducation académique : les contenus sont encyclopédiques et les savoirs transversaux sont peu nombreux, car l'enseignement est centré sur les disciplines plus que sur les élèves. Dans le cadre de la prise en compte du plurilinguisme des élèves pour leur réussite en français, ce sont les effets positifs reconnus de cette prise en compte qui obligent à réfléchir à l'interdisciplinarité méthodologique et à la mise en œuvre des approches plurielles et donc à changer la didactique. On peut comprendre que des enseignants du secondaire, « spécialistes » d'une discipline, dont le parcours scolaire

s'est déroulé du socle commun à la spécialisation, conçoivent la transmission des savoirs du plus simple au plus complexe, du général au particulier. Mais l'interdisciplinarité permet justement de réinterpréter les savoirs en vue du partage d'un modèle commun : cela suppose une intégration entre les disciplines qui se fait tant au niveau des contenus que des processus d'apprentissage. Etablir des liens de complémentarité, d'interpénétrations, d'actions réciproques dans un questionnement pluriel remet en cause le modèle dominant. Des connaissances insuffisantes sur les disciplines, leurs concepts, leurs méthodes, leur évolution récente, seraient en partie les raisons de la difficulté à remettre en cause ce modèle. Au vu des quelques projets ou expérimentations engagés, il semblerait que ce ne soit pas le cas pour le français. C'est pourquoi on peut espérer une évolution (même lente) des pratiques pédagogiques dans l'enseignement de cette discipline. Traduire ces approches dans une programmation didactique dans des curricula ne nuirait sans doute pas à cette évolution. Mais ces derniers ne reflètent toujours pas cette prise en compte, ou seulement dans des préconisations générales. L'interdisciplinarité est au cœur des approches plurielles et de l'inclusion. Il est donc nécessaire que les enseignements soient véritablement décloisonnés et que les « frontières » disparaissent de manière à permettre la comparaison, l'analyse contrastive, l'observation réfléchie. C'est-à-dire passer « *d'une logique mono à une logique de l'inter* », comme l'écrivait déjà Micheline Rey en 1996 (Rey, 1996). La résistance au changement est d'autant plus forte que seuls les enseignants engagés dans de telles démarches comprennent le lien entre absence de prise en compte du plurilinguisme et échec scolaire. Analyser aujourd'hui en France les répercussions sur les apprenants et les enseignants d'une formation aux approches plurielles ne peut donc qu'être limité à décrire des expériences locales et ponctuelles. Une enseignante d'école élémentaire (Cours Élémentaire 1ère année) témoigne : « *Je crois que, là, on essaie justement de prendre les différences, de les mettre en relief, mais les bons côtés de ces différences, et ce que cela peut avoir d'enrichissant, il y a la partie culturelle qui est différente de la nôtre, et puis il y a tout ce qu'on vit en commun, en fait, on construit l'histoire de la classe en commun et les enfants sont riches de leurs expériences, de leur culture personnelle, tout est mis en commun pour construire une histoire commune à la classe.* » On voit bien que la perspective plurilingue a modifié les représentations et les pratiques. De la même manière que cette perspective a modifié les enjeux de la recherche sur l'enseignement des langues ces dernières décennies. Même si on peut regretter qu'elle n'ait guère fait évoluer les politiques linguistiques et éducatives.

Bibliographie

- Hufeisen B. Neuner G. 2004. *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire- L'allemand après l'anglais*, Graz: CELV.
- Cummins J. 2001. «La langue maternelle des enfants bilingues ». *Sprogforum*, n° 19, p.15-21.
- Hélot C. 2007. Du bilinguisme familial au plurilinguisme à l'école. Paris: L'Harmattan.
- Castellotti V. Huver E. (dir.) 2008. Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants. *Glottopol revue de sociolinguistique en ligne*, n° 11.
- Moro M.R., 2012. *Les enfants de l'immigration. Une chance pour l'école*. Entretien avec D. et J. Peiron. Paris : Editions Bayard.
- Cuq, J.P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris. CLE. p.36-37.
- Kervran, M. 2006. 2013. *Les langues du monde au quotidien*. Scérén CNDP CRDP.
- Rey, M. 1996. D'une logique mono à une logique de l'inter : pistes pour une éducation interculturelle et solidaire. Droits humains et éducation interculturelle : contributions du Conseil de l'Europe et pistes d'actions. *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, n° 79, 111 p.

Notes

- 1 Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés
2. <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/tabid/2683/language/fr-FR/Default.aspx>, [consulté le 16/07/2015].
3. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_923000/ressources?cid=pre2_453483 onglet « Inclusion » Vadémécum pour l'école maternelle, Vadémécum pour l'école élémentaire ; onglet « Pédagogie » : le plurilinguisme à l'école, [consulté le 16/07/2015].
4. <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/Awakeningtolanguages/tabid/2687/language/fr-FR/Default.aspx>, [consulté le 16/07/2015].
5. <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/Interculturalapproach/tabid/2689/language/fr-FR/Default.aspx>, [consulté le 16/07/2015].
6. <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/Intercomprehensionbetweenrelatedlanguages/tabid/2688/language/fr-FR/Default.aspx>, [consulté le 16/07/2015].
7. <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/Integrateddidacticapproach/tabid/2690/language/fr-FR/Default.aspx>, [consulté le 16/07/2015].
8. <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>, [consulté le 16/07/2015].