

La mallette pédagogique, enseigner en contexte multilingue : un outil au service de l'autoformation des enseignants ?

Pascale Prax-Dubois, Alexandra Maurer

► **To cite this version:**

Pascale Prax-Dubois, Alexandra Maurer. La mallette pédagogique, enseigner en contexte multilingue : un outil au service de l'autoformation des enseignants ?. Colloque international "Mutations en contexte dans la didactique des langues : Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle", Université de La Réunion, Aug 2012, Saint-Denis, La Réunion. pp.129-146. hal-02047509

HAL Id: hal-02047509

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02047509>

Submitted on 25 Feb 2019

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.

La mallette pédagogique, enseigner en contexte multilingue : un outil au service de l'autoformation des enseignants ?

PASCALE PRAX-DUBOIS ET ALEXANDRA MAURER
ACADÉMIE DE LA RÉUNION

RÉSUMÉ

A l'heure où la prise en compte de la diversité des élèves et la coopération avec les parents sont devenues des obligations professionnelles pour les enseignants (B.O. du 22/07/2010), de quels moyens disposent-ils en réalité pour acquérir ces compétences ? C'est à cette interrogation majeure que tentent de répondre les auteures en exploitant les données d'une enquête, réalisée dans le cadre d'un projet doctoral, auprès d'un échantillon d'enseignants invités à indiquer ce qui serait, selon eux, le contenu idéal d'une mallette ciblant l'enseignement/apprentissage en contexte multilingue.

A la suite d'une présentation du cadre théorique de la recherche qui s'inscrit dans une perspective actionnelle et vise le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des acteurs sociaux (Coste, Moore et Zarate, 1997, 2009) dans le cadre de l'élaboration progressive d'une didactique contextualisée en milieu créolophone (Wharton, 2008), nous discutons l'intérêt de la création et de la diffusion d'une mallette pédagogique conçue sur la base d'un partenariat entre le CASNAV et le CRDP de La Réunion, au regard des attentes des enseignants interrogés. Cette contribution espère ainsi apporter quelques éléments de réponse à la question cruciale de l'outillage des enseignants en matière de gestion de la diversité linguistique et culturelle en classe ordinaire, question liée en filigrane à celle de leur autoformation.

MOTS CLÉS

Autoformation des enseignants, mallette pédagogique, biographie langagière, coéducation, didactique des langues, perspective actionnelle.

ABSTRACT

Today when both the diversity of pupils and parents' cooperation are taken into account and become a professional absolute necessity for teachers (Official Bulletin of the French Ministry of Education dated July 22, 2010), so what do the latters really have at their disposal to help them acquire these competences? The authors are attempting to respond to this major question by using the results of a survey carried through a doctoral project among a sample of teachers who were asked to indicate what they perceived to be the ideal educational kit aimed at providing education in a multilingual environment.

First, we present the theoretical framework of this actionoriented research targeting the development of social agents' multilingual and pluricultural competence (Coste, Moore and Zarate, 1997,2009), by setting the stage for work on contextualized language didactics in a creolophone environment (Wharton, 2008). Then we discuss the issue of creating and disseminating an educational kit conceived on a partnership between the CASNAV and the CRDP of Reunion in order to meet the various needs of the interviewed teachers. With this contribution we hope to provide some possible answers to the crucial question of lack of educational equipment regarding linguistic and cultural diversity management in regular classrooms, a question implicitly related to the issue of teachers' self-study.

KEYWORDS

Teachers' self training, resource kit, language biography, coeducation, language didactics, action based perspective.

Prendre en compte la diversité des élèves constitue l'une des dix compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier (B.O. n° 29 du 22/07/2010). Il est notamment recommandé de *tenir compte, dans le cadre de [leur] enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures*. De quels outils disposent-ils pour cela ?

Dans sa résolution du 02/04/2009, le Parlement européen reconnaît que les enseignants sont plutôt démunis dans ce domaine :

La diversité croissante de la population scolaire représente un défi pour la profession d'enseignant, à qui l'on n'a pas appris à gérer de façon appropriée cette nouvelle forme de diversité dans les classes. [...]

Préserver et promouvoir le multilinguisme doit faire partie des programmes de toutes les écoles¹. [...] Il est important de développer les compétences en communication interculturelle des enfants, à la fois des enfants de migrants et des enfants du pays d'accueil².

A La Réunion, contexte éducatif sensible (Prudent, Tupin & Wharton, 2005), si la langue parlée évolue comme ailleurs tout au long de la vie, le créole n'en reste pas moins la langue majoritairement parlée durant l'enfance (INSEE, 2010). Comme dans tout contexte multilingue, les situations de contact de langues sont complexes et la frontière entre les deux langues ne s'analyse pas de façon dichotomique. Se basant sur les concepts d'interlecte (Prudent, 1981 ; Souprayen-Cavery, 2010) et de macrosystème (Prudent, 1993), les travaux des sociolinguistes décrivent désormais des pratiques interlectales qui « ne résulteraient pas uniquement d'interférences entre le français et le créole et d'alternances codiques » (Lebon-Eyquem, 2010) et révèlent l'existence de stratégies langagières qui varient selon les situations de communication, les classes d'âge et les attitudes des locuteurs envers les variétés de langues en présence (Laroussi & Babault, 2001). Comment le système éducatif gère-t-il ces situations de contact de langues et répond-il à la « demande sociale "latente" » (Tupin & Wharton, 2009), quand on sait que l'histoire du peuplement de La Réunion est liée à des vagues successives d'immigration en provenance initialement des régions ouest et sud-ouest de la France, mais aussi de Madagascar, d'Inde, de Chine, de l'Afrique de l'Est, et que les trois quarts des 15 000 personnes qui immigrèrent aujourd'hui à La Réunion viennent du sud-ouest de l'océan Indien, Madagascar étant le principal émetteur, suivi de Maurice puis de l'archipel des Comores (INSEE, 2012) ?

Plusieurs dispositifs ont déjà été mis en place dans notre académie pour favoriser la prise en compte du créole à l'école. Citons notamment les formations prévues au Plan Académique de Formation et la rubrique du site académique qui permet à tout enseignant du premier degré de prendre connaissance des textes de référence et des diverses organisations pédagogiques possibles concernant la Langue Vivante Régionale (LVR), dont l'Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC) et l'éducation bilingue³. Dans le cadre de la prévention de l'illettrisme, un dispositif innovant de classes passerelles animées par des enseignants habilités en LVR se développe actuellement dans l'Académie pour l'accueil des enfants de moins de trois ans issus de milieux défavorisés. Les élèves scolarisés dans le second degré peuvent choisir l'option facultative Langue et

¹ Article 10.

² Article 15.

³ <http://www.ac-reunion.fr/en/la-pedagogie/ecole-maternelle-a-la-reunion/classes-bilingues/lvr.html>

Culture Régionale (LCR) dont l'existence au sein de l'établissement dépend de la demande de la communauté scolaire.

Concernant l'accueil et la scolarisation des élèves migrants, il existe à La Réunion depuis 2006 un Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage (CASNAV). A la suite d'une évaluation diagnostique, les élèves allophones arrivants sont scolarisés temporairement dans des dispositifs spécifiques, les Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A)⁴, où ils sont accueillis par des enseignants majoritairement certifiés en FLS et coordonnées par le CASNAV, pour un apprentissage intensif de la langue de scolarisation en vue d'une intégration la plus rapide possible dans le cursus ordinaire. Mais quelle place leurs langues premières occupent-elles à l'école ?

Plus globalement, comment mettre en perspective les langues de la famille, qu'il s'agisse de la langue régionale ou des langues issues de l'immigration, avec les langues étrangères enseignées à l'école et la langue de scolarisation, en vue de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle permettant à chacun de devenir *un acteur social plurilingue* (Coste, Moore et Zarate, 1997, 2009) et les mettre en situation de mobiliser leurs ressources propres ? Quelles démarches pourraient favoriser la décrispation des contacts de langues et permettre à tout enseignant du premier ou du second degré d'interpréter l'esprit du Socle Commun et les indications des programmes scolaires à l'appui d'une analyse cohérente du contexte qui ne laisserait de côté aucune langue des élèves (Bertucci & David, 2003) ?

Depuis deux ans, nous animons dans les établissements scolaires et au CRDP des formations axées sur la pédagogie inclusive, plurilingue et interculturelle, en lien avec l'intégration des technologies numériques dans les pratiques scolaires quotidiennes⁵. Ces stages étant de courte durée, notre principal objectif est d'outiller ces enseignants afin qu'ils puissent réinvestir concepts et outils dans le cadre de leur autoformation. Par autoformation, nous entendons, selon les termes

⁴ Nouvelle dénomination des CLIN (Classe d'Initiation) dans le 1^{er} degré et CLA (Classe d'Accueil) dans le 2nd degré, en vertu de la circulaire n° 2012-141 du 02-10-2012 parue dans le B.O. n° 37 du 11-10-2012.

⁵ Ces formations favorisent la mise en place de projets innovants dans le cadre des expérimentations art. 34. Citons par exemple deux projets inscrits dans la base Expérithèque (Bibliothèque des expérimentations pédagogiques) : *Ecologies et littératie : comment devenir un éco-citoyen plurilingue ?* au Lycée polyvalent Moulin Joli de La Possession et *Illettrisme et plurilinguisme : voyage vers le Pacifique (simulation globale)* au Lycée professionnel Victor Schoelcher de Saint-Louis. Ces deux projets cherchent notamment à déconstruire les liens subjectifs de cause à effet entre plurilinguisme et échec scolaire.
<http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=8251>

de Condorcet, *l'art de s'instruire soi-même* ou, pour reprendre une définition récente :

l'articulation optimale des ressources éducatives, humaines, matérielles au service d'un sujet social responsable, lui-même entré en « apprenance » (c'est-à-dire en état de projet et en capacité d'apprendre), jamais sans les autres, mais toujours par lui-même (Carré, 2005).

Se former soi-même ne signifie donc pas se former seul et c'est au sein d'une équipe rassemblée autour d'une démarche commune que nous avons recensé⁶, sélectionné puis regroupé, dans une mallette pédagogique destinée à être utilisée également en équipe, plusieurs contes, imagiers, ouvrages didactiques, revues et jeux divers en vue d'exploiter en classe la richesse et la diversité du capital langagier des élèves. Pour cela, nous avons tenté d'articuler nos recherches avec les pratiques déjà existantes sur le terrain en matière de prise en compte du plurilinguisme et avons interrogé, à l'aide d'un questionnaire en ligne, les enseignants ayant manifesté un intérêt pour l'apprentissage en contexte multilingue, soit parce qu'ils ont choisi de participer aux formations sur cette thématique soit parce qu'ils exercent ou ont exercé la fonction d'enseignants en UPE2A.

Ce sont les résultats de cette enquête exploratoire que nous présentons⁷ dans cette communication, enquête au terme de laquelle nous avons finalisé le prototype de la mallette pédagogique *Enseigner en contexte multilingue*. Nous tenterons ici de démontrer en quoi les ressources proposées sont susceptibles d'aider les enseignants à se familiariser à l'apprentissage des langues dans une perspective actionnelle et à adopter, selon l'approche plurilingue, une posture réflexive permettant d'appréhender différemment la diversité des profils langagiers des élèves et de travailler en coopération avec les parents, premiers éducateurs de leurs enfants.

Dans une première partie, nous décrirons le cadre dans lequel l'outil a été conçu. Puis nous présenterons les premiers résultats de l'enquête avant de décrire le contenu de la mallette ainsi que les modalités de sa diffusion et de son évaluation. Enfin, nous envisagerons les perspectives offertes par cet outil dans le domaine de la didactique des langues-cultures.

UNE DÉMARCHE MULTIPARTENARIALE

Le CASNAV a vocation à travailler en étroite collaboration avec le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP), notamment pour l'élaboration

⁶ De façon non exhaustive.

⁷ Une analyse plus complète sera intégrée dans une thèse actuellement en cours.

et la diffusion de ressources. La conception de la mallette a donc pris tout naturellement naissance au sein de ce partenariat. L'une des missions du CASNAV consiste en effet à proposer des formations et à élaborer, mutualiser et diffuser des documents didactiques ou autres ressources visant à faciliter l'accueil et la prise en charge pédagogique des élèves nouvellement arrivés en France. Dans ce cadre, Pascale Dubois, enseignante doctorante en sciences du langage, animatrice au CASNAV durant l'année scolaire 2010-2011⁸, et Alexandra Maurer, Responsable du Département Médiathèque du CRDP, ont conçu un outil destiné aux enseignants de classe ordinaire, selon les principes de l'éducation inclusive (UNESCO, 2005).

L'élaboration de ce type d'outils a constitué l'une des idées fortes des derniers Etats généraux du multilinguisme dans les outre-mer où a été encouragée *la création de mallettes, de valises à destination des enseignants, qu'ils pourraient utiliser en fonction, toujours, des micro-contextes dans lesquels ils sont amenés à travailler* (Fillol, 2011). Dans notre contexte, caractérisé par la présence d'une langue régionale particulièrement vivace, il s'est agi de concevoir un outil qui ne ciblerait pas uniquement les élèves migrants, objectif initialement visé, mais l'ensemble des élèves bi- ou plurilingues (Prax-Dubois, 2009), conformément à la philosophie du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) :

[Les êtres humains] ne classent pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés mais construisent plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et inter-agissent (Conseil de l'Europe, 2001).

Il s'agit bien là d'un nouveau regard à porter sur ce que Puren et Galisson nomment les langues-cultures⁹ de nos élèves, langues-cultures à prendre en compte désormais moins en tant qu'obstacles qu'en tant que ressources (Ruiz, 1997) dans lesquelles élèves et enseignants vont puiser ensemble pour découvrir similitudes et différences entre plusieurs visions du monde, développer leurs aptitudes métalinguistiques et faire face au défi de l'enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation, vecteur de réussite scolaire.

⁸ L'élaboration de l'outil a été poursuivie en 2011-2012 lorsque Pascale Dubois a été chargée temporairement d'une mission à l'éducation inclusive, plurilingue et interculturelle dans l'académie.

⁹ « La spécificité de cette discipline est de proposer une entrée dans la culture par les mots, d'intégrer culture et langue dans une approche qui ne les disjoigne pas, qui respecte également leur intime consubstantialité, de privilégier la culture courante (donc la culture-action) sur la culture savante et d'accorder une grande importance à une culture lexicaliste de l'interculturel [...] » (Puren & Galisson, 1999).

Le recensement et la sélection des différents supports a fait l'objet de deux ans de recherches. Dès le départ, le CRDP de Saint-Denis a mis au service du projet son fonds documentaire, l'expertise du personnel de médiathèque et une participation financière conséquente. Après avoir répertorié les ouvrages déjà existants dans ce domaine au CRDP de Saint-Denis et au CDP de Mamoudzou (Mayotte)¹⁰, nous avons pris contact avec la direction de la Bibliothèque Départementale de La Réunion qui a gracieusement mis à notre disposition le fonds documentaire océan Indien¹¹. Les éditeurs rencontrés lors du salon du livre de jeunesse de l'océan Indien, convaincus de l'intérêt de la démarche, nous ont fait don de quelques ouvrages¹². Nous avons également bénéficié des conseils de plusieurs associations dont l'Ofis la lang Kreol et l'association mahoraise *Shime*. Plus de visibilité sur nos actions a été faite par la mise en ligne de la mallette sur le site RESPIRE¹³, présentée sous la forme d'une carte heuristique et d'un livret numérique¹³, en partenariat avec le Conseiller Académique en Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE), et dans le catalogue en ligne de la médiathèque.

Enfin, les enseignants ont été sollicités tout au long du processus de l'élaboration de l'outil, dans un premier temps lors des formations Préparation à la certification complémentaire en Français Langue Seconde (FLS) et Gestion de la diversité linguistique et culturelle au cours desquelles différentes démarches et supports ont été mutualisés ou lors des échanges avec les enseignants UPE2A qui sont intervenus pour partager leurs savoirs et savoir-faire avec les stagiaires lors de la préparation à la certification FLS¹⁴.

APPORTS ET LIMITES DE NOTRE ENQUÊTE

Dans un second temps, l'ensemble de ces enseignants ont reçu dans leur boîte mail académique un formulaire à compléter en ligne.

¹⁰ Nous remercions à ce propos Michel Viollier, responsable ingénierie pédagogique du CDP de Mayotte, pour ses conseils avisés.

¹¹ Nous remercions Madame Macé, Directrice de la BDR, Madame Legentilhomme, Chargée des relations avec les professionnels au niveau local, et Madame Bigot, Référente des collections de la zone océan Indien, des usuels et du fonds professionnel, pour leur implication et leur disponibilité.

¹² Nous remercions les éditions Surya, Epsilon, Océan Editions, Orphie, Osman Publishing, Livres Sans Frontières et Marmaille Editions pour leur généreuse collaboration et nos échanges fructueux au salon du livre.

¹³ Au sein du groupe EDIPI (Education inclusive, plurilingue et interculturelle) créé à cette occasion.

¹⁴ Nous remercions Mesdames Ledonné, Neuville, Badouraly, Decelle, Lerat, Davois, professeures UPE2A, et Madame Guillaume, Professeure documentaliste au Collège de l'Oasis du Port fortement engagée dans les projets interculturels, pour leur aide précieuse.

Notre corpus initial est composé de 86 enseignants qui se répartissent ainsi : 31 enseignants du 1^{er} degré, dont 21 enseignants ou ex-enseignants UPE2A, et 55 enseignants du 2nd degré, dont 8 enseignants UPE2A. Ils ont été sollicités en fonction de leur expertise et/ou de leur intérêt pour le sujet. Seuls 25 d'entre eux ont cependant complété le formulaire : 6 sur 31 dans le 1er degré et 19 sur 55 dans le 2nd degré. Les raisons invoquées lors d'entretiens ou d'échanges de mails ultérieurs sont principalement le manque de temps, la non régularité de consultation de la boîte académique, ou des problèmes techniques liés à l'absence de familiarisation avec ce type de formulaire numérique. Ceux qui ont répondu ont toutefois apporté des données essentielles à la poursuite de l'entreprise.

Concernant tout d'abord l'adéquation de l'outil avec les attentes des enseignants interrogés (figure 1), si l'on classe les résultats obtenus à partir des réponses « tout à fait d'accord » qui ne comportent aucun indice d'indécision et témoignent ainsi du caractère incontournable des items sélectionnés, on constate en premier lieu une forte demande concernant les imagiers (22/25) et contes multilingues (21/25), d'une part, et apparemment peu d'intérêt pour les revues pédagogiques (6/25) et ouvrages scientifiques sur la didactique des langues (5/25), d'autre part. Par ailleurs, si l'on additionne les réponses positives « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord », d'autres items viennent en tête. Le livret d'accueil explicatif, document d'accompagnement des ressources est ainsi globalement approuvé par 24 enseignants. Les supports favorisant le dialogue interculturel (albums, vidéos, animations et jeux de société) sont jugés utiles par 23 enseignants. Enfin, 22 enseignants attendent des exemples de projets et séquences pédagogiques déjà expérimentés dans ce domaine.

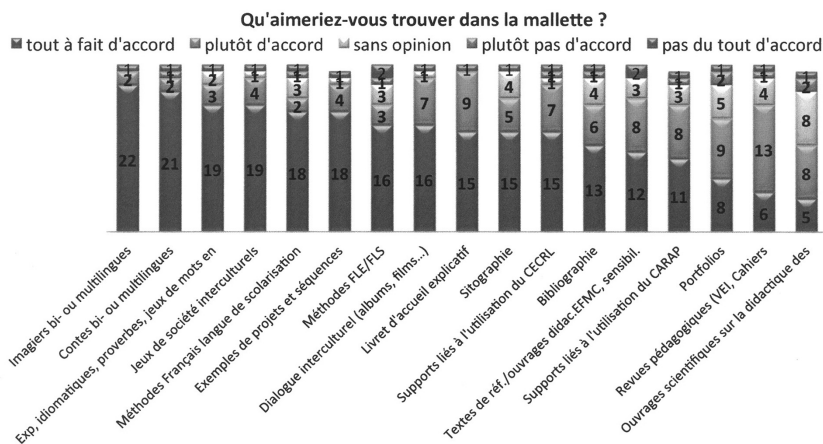


Figure 1

Les instruments du Conseil de l'Europe suscitent un peu plus d'hésitation : le Cadre de Références pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP)¹⁵, découvert en formation, recueille 11 avis « tout à fait d'accord » et 8 « plutôt d'accord ». Les supports en lien avec l'utilisation du CECRL sont attendus par 15 enseignants « tout à fait d'accord » et 7 « plutôt d'accord ». Quant aux portfolios, publiés depuis 2001 pour le primaire et 2007 pour les collèges et lycées, ils ne sont demandés que par 17 enseignants dont 8 sont « tout à fait d'accord » et 9 « plutôt d'accord », 5 étant « sans opinion ».

Les ressources liées à l'enseignement de la langue de scolarisation sont par contre approuvées par 20 enseignants, dont 18 sont « tout à fait d'accord » et 2 « plutôt d'accord ». Cette fonction de la langue (Verdelhan-Bourgade, 2002) est déterminante pour le Conseil de l'Europe qui en a fait le pivot de la plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe¹⁶. Les enseignants ont conscience de la fonction transversale de la langue de l'école et sont demandeurs d'outils en ce sens. Les méthodes de Français Langue Etrangère (FLE) et Français Langue Seconde (FLS) rencontrent une adhésion relative : 16 enseignants sont « tout à fait d'accord » et 3 « plutôt d'accord ». Rappelons à ce propos que si les méthodes FLE/FLS constituent un apport complémentaire indéniable à la didactique du français langue maternelle, le français n'est ni une langue étrangère ni une langue seconde à La Réunion (Wharton, 2006) mais coexiste et se mêle au créole à des degrés divers, nécessitant la mise en place d'une didactique contextualisée (Wharton, 2008)¹⁷.

Invités à proposer d'autres ressources que celles mentionnées dans le formulaire, 15 enseignants sur 25 ont répondu en suggérant d'ajouter des documents didactiques (programmations, fiches de préparation, ...), des vidéos facilitant la mise en œuvre des nouvelles approches préconisées, une place plus importante à accorder à la musique et au théâtre et un forum permettant d'échanger sur les pratiques¹⁸.

Les enseignants se sont ensuite clairement prononcés à l'occasion d'une question ouverte sur le choix des langues des contes, imagiers et devinettes. Ils ont

¹⁵ Le CARAP est un projet du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV). Il propose des outils au service d'une éducation plurilingue et interculturelle dont un cadre de référence, des matériaux didactiques et diverses publications. Ces outils sont présentés dans le livret explicatif de la mallette ou accessibles directement sur le site web du CARAP.

<http://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx>

¹⁶ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp

¹⁷ S'agissant des contacts de langues créole/français, Sylvie Wharton propose le concept d'une *didactique résonnante* que nous reprenons dans notre communication sur la recontextualisation de l'éveil aux langues.

¹⁸ La possibilité d'échanger entre enseignants sur une plateforme collaborative existe déjà sur le site RESPIRE précédemment cité mais les enseignants n'en sont pas toujours informés.

souhaité en premier lieu des supports en créole réunionnais (12/25), français (10/25), shimaore (10/25), malgache (8/25), langues de l’océan Indien (4/25), anglais (3/25), mandarin / chinois (2/25), langues d’origine des élèves (2/25), zones autres que celle de l’océan Indien (2/25), comorien (1/25), hindi (1/25), tamoul (1/25), philippin (1/25), espagnol (1/25) et allemand (1/25). Cinq enseignants n’ont pas souhaité s’exprimer sur cette question. Les langues ont ainsi toujours été proposées en association avec d’autres, à une exception près¹⁹. On trouve par exemple les énoncés suivants : « en créole réunionnais, en shimaore, en malgache, en hindi », « éditions bilingues comorien/shimaore/français et créole/français », ou « créole réunionnais + autres langues de l’océan Indien ».

Concernant la relation familles/école, à la question fermée : *Pensez-vous que l’utilisation de la mallette peut favoriser le développement des relations familles/école ?*, la réponse a été majoritairement oui (20/25). Deux enseignants ont répondu non et trois se sont abstenus. Les enseignants qui ont répondu positivement ont proposé de présenter la mallette en réunion de parents d’élèves et d’utiliser les imagiers, contes et jeux multilingues pour élaborer et évaluer des travaux réalisés conjointement avec les familles. Selon eux, les parents doivent intervenir à l’école en tant « qu’éducateurs de leurs enfants et experts de leurs langues, porteurs d’histoires, chants et pratiques musicales ». De même, l’élève peut être valorisé dans son rôle de médiateur en l’engageant par exemple à effectuer des enquêtes linguistiques auprès de ses proches, dans la continuité de la recherche entreprise en classe à partir des ouvrages multilingues découverts dans la mallette. Selon les enseignants interrogés, la démarche pourrait ainsi promouvoir le plurilinguisme à l’école et faire évoluer les représentations en permettant à chacun de « prendre de la distance par rapport à la norme langagière ».

Enfin, la mallette a été approuvée par la majorité des enseignants interrogés en tant qu’outil de formation (figure 2) : 22 sont « tout à fait d’accord » et « plutôt d’accord » pour qu’il soit utilisé en formation continue, 21 en autoformation et 18 en formation initiale :

¹⁹ Un enseignant a mentionné uniquement le shimaore.

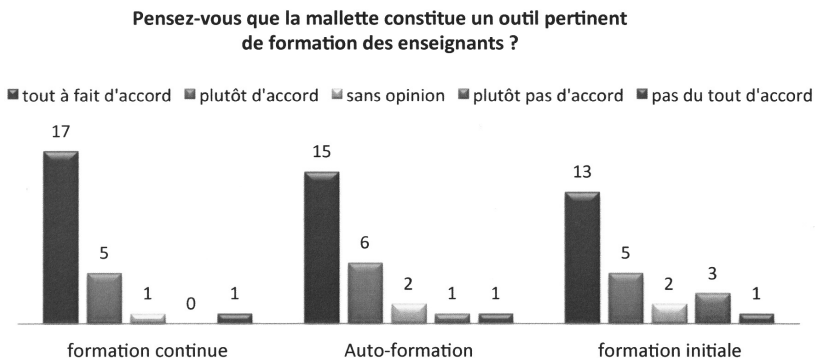


Figure 2

16 enseignants sur 25 ont justifié leurs réponses en invoquant les raisons suivantes : la mallette peut favoriser « la diversification des pratiques et l'innovation », du fait des « nouvelles approches » et « nouveaux outils directement utilisables ». L'outil suscite une démarche collaborative favorisant « la découverte et l'appropriation d'outils en équipe (comparaison, avis, débats) » et une animation plus dynamique des stages. Mais « comment, concrètement, échanger avec d'autres enseignants ? » s'interrogent les enseignants qui renouvellent ici leur besoin de mutualisation entre pairs. Enfin, la mallette représente un gain de temps, puisque « les ressources sont déjà sélectionnées » et, en facilitant « la prise en compte des élèves en rupture scolaire ou des élèves migrants ou des élèves en grande difficulté » par le biais d'une « ouverture sur leur environnement immédiat et sur le monde », elle permet à l'enseignant une meilleure contextualisation de ses pratiques. Mais « comment savoir que la mallette existe ? » Est ici clairement posée la question de la communication sur la diffusion de la mallette que nous développerons plus loin.

Nous ne clorons pas cette première étude sans reconnaître au moins trois limites à notre enquête : tout d'abord, le peu de réponses recueillies remet évidemment en cause la représentativité des résultats obtenus par rapport à l'échantillon initial et engendre des écarts de réponses peu significatifs. Par ailleurs, il serait utile de poursuivre l'enquête auprès d'enseignants n'ayant pas participé à une formation de sensibilisation sur cette thématique afin de prendre connaissance des attentes des enseignants en prise directe avec le plurilinguisme de leur public scolaire sans y avoir été préalablement formés. Enfin, les enseignants ont rencontré des difficultés de tous ordres pour compléter le formulaire en ligne qui aurait pu être proposé pendant le temps de formation.

UN CONTENU TRANSVERSAL, NUMERISE ET EVOLUTIF

La pluralité linguistique et culturelle est perméable et s'accommode mal des cloisonnements traditionnels. C'est pourquoi nous avons conçu un outil favorisant la relation interdegérés et susceptible d'outiller tout enseignant désireux de s'initier aux approches bi- ou multilingues de la littérature définie ici comme l'ensemble des *habiletés langagières orales et écrites dans la langue de l'école* (Domp martin-Normand, 2011), approches préconisées par le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV). A ce propos, précisons qu'un élève allophone n'est pas forcément illettré ou à risque de décrochage scolaire. Mais le fait de ne pas lui donner la possibilité de mobiliser l'ensemble de son capital langagier, sous prétexte de l'écart de certaines de ses composantes avec la norme scolaire, peut générer chez lui un renoncement aux apprentissages, notamment un refus d'entrer ou de rester dans l'écrit tel qu'on le lui impose.

Face à de tels enjeux, les enseignants sont invités à conjuguer leurs talents, ceux des praticiens du cycle des apprentissages fondamentaux du primaire, plus enclins à maîtriser l'enseignement/apprentissage de la lecture, et ceux qui, en enseignant en collège et lycée, ont développé des stratégies complémentaires à la lumière de leur expertise en lettres et autres domaines disciplinaires. D'autres compétences peuvent être sollicitées concernant plus particulièrement la pédagogie de l'oral, qu'il s'agisse de celles des enseignants de maternelle, spécialistes du passage du langage en situation au langage d'évocation, ou de celles des professeurs de Langues Vivantes Etrangères (LVE) habitués à travailler l'oral en compréhension et production selon le schéma de l'approche communicative à l'aide de jeux de rôles et documents authentiques (Peutot, 2012). Ces compétences gagneraient évidemment à fusionner avec celles des enseignants certifiés en FLS qui constituent progressivement un réseau de personnes-ressources en didactiques des langues-cultures dans l'Académie.

Ainsi adaptable à plusieurs niveaux d'enseignement, la mallette pédagogique contient des ressources diversifiées qui tiennent compte des observations et suggestions des enseignants. Nous proposons en effet plusieurs imagiers français/shimaore/malgache²⁰ et plus d'une trentaine de contes et albums multilingues en français, créole réunionnais, créole mauricien, créole rodriguais, créole seychellois, malgache, shimaore, kibushi, shikomor, bhojpuri, tamoul, hindi, chinois (+ transcription en Pinyin), anglais et espagnol. Nous avons accordé une place particulière aux sirandanes (devinettes-énigmes en créole réunionnais) qui dynamisaient autrefois les veillées et présentent encore aujourd'hui un intérêt à la fois pédagogique et éducatif (Confiant, 1998). Les devinettes, proverbes, expressions

²⁰ Dont certains ont été réalisés par les enseignants UPE2A de Saint-Denis et Saint-André.

idiomatiques caractérisent notre patrimoine culturel, quels que soient notre lieu de naissance et la langue dans laquelle ils sont exprimés. Ils constituent donc une passerelle vers l'Autre qui ne peut être que bénéfique si l'on cherche à développer en classe un art du vivre-ensemble. Quelques documentaires, *Enfants du monde* (Ciboul, 2011), *Bienvenue dans mon école* (Le Sorbier, 2009) et *Mes maisons du monde* (Sourdais, 2011) donnent par ailleurs la possibilité de poursuivre ce croisement de regards dans une optique interculturelle élargie tout en étudiant un autre genre discursif.

Les enseignants intéressés par une entrée ludique dans les apprentissages trouveront dans la mallette plusieurs jeux de sociétés faisant référence à la pluralité linguistique et culturelle : un jeu de 54 cartes de l'océan Indien (Ylang Images), un jeu multilingue d'intrigues policières (Babylonia), un jeu de reconstitution de messages de salutations en plusieurs langues inspiré du jeu *le yatsy des langues de ma classe*²¹ et un jeu de l'oie des langues et des cultures européennes (Babylonia) que nous avons adapté en créant un jeu de l'oie de l'océan Indien avec les élèves de la SEGPA du Collège de l'Oasis du Port²². Ces travaux, comme beaucoup d'autres, s'inscrivent dans le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle évoquée précédemment et pourraient être valorisés en étant consignés dans un portfolio. C'est pourquoi nous proposons dans la mallette quatre exemplaires de portfolios : deux pour l'école élémentaire, un pour le collège et un pour le lycée, afin de sensibiliser les enseignants à l'intérêt d'utiliser cet instrument au service de la personnalisation des parcours d'apprentissage des langues-cultures.

Enfin, même si un cinquième des enseignants seulement a souhaité s'autoformer à partir d'ouvrages scientifiques, nous avons sélectionné quelques ouvrages permettant de définir les notions essentielles et de découvrir de nouvelles pistes didactiques en matière de plurilinguisme. Citons par exemple *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école* (Hélot, 2007) et *Elèves nouvellement arrivés en France - Réalités et perspectives pratiques en classe* (Auger, 2010). Nous avons également retenu les deux premiers ouvrages de la collection *Cap sur le français de la scolarisation* (Klein, 2012) grâce auxquels il est possible de mieux cerner la problématique de l'enseignement/apprentissage de la langue apprise et utilisée à l'école, par l'école et pour l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002).

²¹ C. Perregaux, C. De Goumoëns, D. Jeannot, J.-F. De Pietro, 2003, *Education et ouverture aux langues de l'école*, vol. 2, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Secrétariat général (SG/CIIP), Neuchâtel.

²² Sur le site RESPIRE (groupe EDIPI Réunion).

Un contenu multimédia a été prévu : le DVD *Comparons nos langues* (Auger, 2005) propose des séquences pédagogiques filmées en classe qui montrent comment valoriser les langues-cultures des élèves dont le français n'est pas – ou n'est pas la seule – langue première. Concernant plus particulièrement l'interculturalité et le vivre-ensemble, le DVD *Nous autres – Education contre le racisme* (Fondation Lilian Thuram, 2010), comporte des vidéos, jeux et animations facilitant la construction d'une éducation interculturelle, en lien avec les compétences du Socle Commun. Dans l'esprit de l'éducation inclusive, le CD *Le pays d'en bas la mer* (Gillieaux, Koombes, Clotagatide & Ceccaldi, 2011)²³ donne la possibilité d'écouter en français, créole réunionnais, créole rodriguais, créole seychellois, shimaore et malgache le conte du même nom dont le message *évoque la solitude, mais aussi l'aspiration à la dignité de petits héros handicapés*.

Outre les supports papiers et multimedia, et afin de rendre une partie du contenu de la mallette disponible en ligne, nous proposons de nombreux liens hypertextes dans sa version numérique²⁴. Ainsi, tout enseignant souhaitant par exemple mettre en place des activités d'éveil aux langues dans sa classe, peut non seulement prendre connaissance des ouvrages *Les langues du monde au quotidien* (Kervran, 2006, 2012) mais aussi télécharger des séquences sur les sites dédiés à cette approche (Plurilingues, CARAP, EOLE, ELODIL, ...) et consulter des articles explicitant la démarche sur le site Eduscol ou des revues scientifiques en ligne. Plus généralement, chaque ouvrage de la mallette est accompagné d'une notice bibliographique et de liens vers un résumé, un commentaire ou un extrait sur internet. Enfin, un livret explicatif, attendu par la plupart des enseignants interrogés, est également consultable en ligne, dans la version numérique de la mallette. Ce guide comprend un cadre théorique, des textes officiels, des conseils pratiques et ce que nous avons nommé un « kit de survie », en écho à une *didactique de l'urgence* (Beacco, 2012), pour répondre aux besoins des élèves en attente d'une prise en charge appropriée ou aux enseignants qui n'ont pas encore eu la possibilité de participer à une formation *ad hoc*. Le livret explicatif propose par ailleurs quelques pistes de réflexion axées sur le partenariat éducatif avec les parents, l'intérêt de travailler par compétences et les conditions de mise en œuvre d'une éducation plurilingue. Les démarches exposées peuvent être retrouvées et approfondies par le biais d'une bibliographie et d'une sitographie interactives.

Concernant les conditions d'emprunt au CRDP, il existe actuellement deux catégories d'abonnement : par personne ou par établissement. Dans les deux cas,

²³ Ce conte a fait l'objet d'un spectacle de marionnettes joué lors de la journée internationale des personnes handicapées et de la journée contre la discrimination.

²⁴ Consultable sur le site du CRDP : <http://www.cndp.fr/crdp-reunion/> (rubrique Ressources / Médiathèque / Nos mallettes pédagogiques) ou en suivant le lien : <http://www.pascaledubois.fr/1MALLETTEECM/>

l'emprunt se fait à titre nominatif. L'idée est d'emprunter l'outil individuellement et de le partager avec une équipe décidée à impulser une nouvelle dynamique interculturelle au sein de l'établissement dans le cadre d'une réflexion commune, idéalement inter-dégrés et interdisciplinaire. La durée de l'emprunt ne pouvant dépasser trois semaines, il peut être utile de mettre ce temps à profit pour découvrir ensemble les ouvrages, DVD, jeux de sociétés et documents divers et mettre en place des projets en lien avec le projet d'établissement. Dans le second degré, il est intéressant d'associer le professeur documentaliste qui a sans doute déjà engagé des projets de ce type et peut mettre à disposition de l'équipe un fonds documentaire axé sur cette thématique ou bien décider justement de l'alimenter en ce sens. Une nouvelle mallette peut ainsi être progressivement constituée, à partir de la mallette initialement empruntée, et adaptée à chaque établissement en fonction de ses contraintes et de ses priorités, dans le cadre de l'évolution progressive des Centres de Documentation et d'Information (CDI) en *learning centres* ou centres de connaissances et de cultures (3C) intégrés à leur environnement local (B.O. n° 13 du 29/03/2012)²⁵.

Le contenu de la mallette est appelé à évoluer en fonction des suggestions des emprunteurs ou des internautes. Une fiche évaluative, située à l'intérieur de la mallette, est destinée à être remplie par l'équipe et rendue au CRDP, une fois la durée d'emprunt écoulée. Elle permet de vérifier sur le temps la pertinence des ressources, de recenser les projets éventuellement initiés à partir de leur utilisation et d'explorer les possibles en matière d'autoformation et d'enseignement/apprentissage à distance. Les séquences pédagogiques créées à cette occasion peuvent être mises en ligne sur les plateformes collaboratives prévues à cet effet. Le *feedback* ainsi obtenu sur les travaux en cours de réalisation vise à féconder un processus réflexif en réseau et favoriser entraide et encouragements mutuels, bénéfiques à l'ensemble de la communauté éducative²⁶.

PERSPECTIVES

Outil déclencheur, la mallette *Enseigner en contexte multilingue* met à disposition des enseignants des ressources diversifiées axées sur le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves et l'appropriation de la langue de scolarisation, à charge aux emprunteurs de jouer pleinement leur rôle d'acteur social en partageant ces ressources dans leur établissement ou

²⁵ Plus d'informations sur cette évolution sont disponibles sur le site d'Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid60332/-vers-des-centres-de-connaissances-et-de-culture-le-vademecum.html>

²⁶ Comme cela se pratique déjà sur le réseau RESPIRE.

groupement d'établissements. Les ressources proposées ne constituent en effet qu'un échantillon de ce qui peut exister par ailleurs et visent simplement à accompagner la mise en place de projets qui permettront de découvrir et de créer d'autres supports et instruments de travail. Cette démarche heuristique ne vise pas une méthode miracle puisqu'on sait bien que chaque situation d'apprentissage est complexe, étroitement liée au contexte, et ne peut s'appréhender qu'au cas par cas. Elle s'inscrit plutôt dans un processus de recherche, pouvant être étayé par un enseignant-chercheur, mais qui prend ses sources et trouve sa raison d'être en premier lieu dans les échanges entre pairs.

Dès lors, « comment se rencontrer pour échanger ? » s'interrogent les enseignants qui déclarent, dans notre enquête, manquer de temps pour prendre du recul par rapport à leurs pratiques et se concerter pour innover. L'appropriation d'outils tels que la mallette *Enseigner en contexte multilingue* est liée à une nouvelle configuration linguistique et nécessite, de ce fait, la création d'espaces-temps dédiés à la mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle, à savoir des lieux et des moments pédagogiques où l'on fabriquerait soi-même l'outillage théorique dont on a besoin en mutualisant et en analysant mutuellement nos pratiques. L'idée est d'avancer ensemble, avec les échecs et les réussites de chacun, vers la théorisation progressive de l'expérience, la transformation des savoirs scientifiques en savoirs utilisables sur le terrain (Tardif, 2000 ; Donnay, 2008) et l'apaisement des tensions. Nul doute que ces temps d'échanges susciteront chez certains l'envie, voire le besoin, de les poursuivre dans le cadre d'une autoformation, partie désormais intégrante de ce que l'on nomme aujourd'hui le développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005 ; Pérez-Roux, 2011) qui consiste à considérer son expérience comme une ressource et à prendre son travail comme un objet d'étude et de transformation.

En contexte multilingue, le développement professionnel implique en priorité d'interroger son propre rapport aux langues et de prendre conscience de la conception uniciste de la langue, caractéristique des systèmes éducatifs des Etats-Nations, ainsi que du rôle du langage dans la reproduction des inégalités (Hélot, 2011 ; Forlot, 2012). Il sera alors peut-être possible de lutter contre *les fantasmes d'un plurilinguisme pathogène* (Muni Toke, 2009) et de développer des stratégies visant à inclure les langues des élèves dans les activités pédagogiques quotidiennes, selon une approche holistique de la didactique des langues (Hélot, 2011). Le concept de tâche de la perspective actionnelle est ici fondamental car il permet de ne plus considérer l'apprentissage de la langue formelle comme une fin en soi mais de le subordonner à l'aboutissement d'un projet faisant sens aux yeux de l'apprenant et de passer de la transmission verticale du savoir à un processus d'apprentissage basé sur l'action, la participation et la résolution de situations-problèmes (Narcy-Combes, 2004).

Nous recommandons particulièrement deux pistes déjà explorées qui ont porté leurs fruits, à savoir l'écriture de biographies langagières par les élèves (Perregaux, 2006 ; Molinié, 2006 ; Sandoz, Simon, Lambert, 2011 ; Prax-Dubois, 2012), visibles ou cachées (Avrillier, 2012) et la sollicitation des parents à l'école en tant qu'experts de leurs langues-cultures (Hélot, 2007).

L'écriture de biographies langagières est prévue dans les activités d'éveil aux langues (Perregaux et *al.*, 2003 ; Kervran, 2006, 2012) proposées dans la mallette. Elle permet de découvrir rapidement la richesse de la carte linguistique de la classe et constitue par ailleurs un tremplin vers l'utilisation du portfolio, outil d'auto-évaluation qui permet de gérer *la diversité interindividuelle des parcours et [de prendre en compte] les apprentissages extra-scolaires* (Candelier & De Pietro, 2008). Une telle démarche favorise le rapprochement entre la culture scolaire et les cultures familiales et a tout à gagner à s'inscrire dans un partenariat fort avec les parents. Les enseignants interrogés ont majoritairement validé la pertinence de l'outil dans le cadre de ce rapprochement, dans le premier comme dans le second degré, en suggérant plusieurs usages possibles en classe. Ajoutons que le salon des parents, quand il existe, peut devenir aussi un lieu privilégié de dialogue interculturel, surtout quand il reçoit régulièrement des intervenants extérieurs et les professeurs de l'établissement où il est implanté. Les ressources de la mallette peuvent là encore servir de point d'appui à des échanges sur des thèmes liés à l'impact des politiques linguistiques familiales sur la réussite scolaire, notamment les stratégies d'exclusion ou de valorisation des langues opérées dans la transmission du patrimoine linguistique et culturel.

C'est au carrefour de ces dynamiques plurielles que se nouent et se dénouent les fils du dialogue entre les langues-cultures en contact. C'est également là que s'instaure ou s'étirole la confiance entre co-éducateurs et apprenants. Pour ne pas rater ce rendez-vous, il appartient aux enseignants d'investir de nouveaux espaces où il sera possible de négocier un autre rapport au savoir, au pouvoir et aux langues qui les véhiculent en organisant une recherche collaborative dans le cadre de l'incitation institutionnelle à l'innovation et des formations qui leur sont proposées, si elles sont organisées en ce sens, ou dans celui de leur autoformation, s'ils s'en saisissent.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CANDELIER M., DE PIETRO J.-F., 2008, « Chapitre 7. Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques », in *Compétences et contenus*, De Boeck Supérieur, p. 147-162.

URL : www.cairn.info/competences-et-contenus--9782804156343-page-147.htm.

CARRE P., 2005, *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod

- CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, division des langues vivantes, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe (Strasbourg), Paris, Didier.
- FILLOL V., 2011, Synthèse : restitution des ateliers, *La transmission des langues : la prise en compte des langues d'origine et des acquis culturels dans l'apprentissage du français ; leur place dans le système éducatif - Multilinguisme, éveil à la diversité et intercompréhension*, Etats généraux du multilinguisme dans les outre-mer, 14-18 décembre, Cayenne : [http://fr.wikibooks.org/wiki/%C3%89tats_g%C3%A9n%C3%A9raux_du_multilinguisme_dans_les_outre-mer/Synth%C3%A8se :_restitution_des_ateliers](http://fr.wikibooks.org/wiki/%C3%89tats_g%C3%A9n%C3%A9raux_du_multilinguisme_dans_les_outre-mer/Synth%C3%A8se:_restitution_des_ateliers)
- GALISSON R., PUREN C., 1999, *La formation en questions*, Paris, CLE International.
- HELOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- HELOT C., 2011, « Children's literature in the multilingual classroom : developing multilingual literacy acquisition », in *Language policy for the multilingual classroom - Pedagogy of the possible*, C. Hélot & M. O Laoire Eds, Bilingual Education and Bilingualism, UK, Multilingual Matters, p. 42-64.
- LAROUSSI F., BABAUT S., 2001, *Variations et dynamisme du français - une approche polynomique de l'espace francophone*, Paris, L'Harmattan.
- LEBON-EYQUEM M., 2010, « Productions interlectales et réunionnaises dans la dynamique créole-français », in *Pratiques innovantes du plurilinguisme : Emergence et prise en compte en situations francophones*, P. Blanchet & P. Martinez, Actualité Scientifique, AUF, Paris, Archives Contemporaines, p. 83-98.
- NARCY COMBES J.- P., WALSKI J., 2004, « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions », *Les Cahiers de l'APLIUT XXIII*, p. 27-44.
- PRAX-DUBOIS P., 2012, « Les langues minorées, leviers d'apprentissage de la langue de scolarisation : biographie langagière orale puis écrite dans une classe de CM1-CM2 à La Réunion », in *Eveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*, C. Balsinger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro, C. Perregaux, Espaces discursifs, Paris, L'Harmattan, p. 91-107.
- PRUDENT L. F., TUPIN F., WHARTON S., (dir.), 2005, *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Transversales, Langues, sociétés, cultures et apprentissages, vol. 12, Berne, Peter Lang.
- TUPIN F., WHARTON S., 2009, « Intervenir en contextes sensibles : du fragile équilibre entre implication et distanciation », in *Intervenir : appliquer, s'impliquer?*, I. Pierozak & J.-M. Eloy, Espaces discursifs, Paris, L'Harmattan, p. 73-77.