



Plurilinguisme : Prise en compte des langues des élèves

- Pourquoi et comment

Andrea Young

INSPE, Université de Strasbourg

andrea.young@unistra.fr

actin

ACT and connect for INtegration:
language learning & cultural awareness



Questions à traiter

Qu'entendons-nous par bilinguisme, plurilinguisme, *language awareness* (LA), éveil aux langues, glottophobie, superdiversité?

Qu'est-ce que le plurilinguisme/l'éducation au plurilinguisme?

Pourquoi est-il important de promouvoir et soutenir le plurilinguisme/l'éducation au plurilinguisme à l'école?

Quels sont les enjeux d'une éducation au plurilinguisme/d'un éveil aux langues (*language awareness*)?

Quels sont les défis auxquels les enseignants font face?

Quelles approches innovatrices emploient-ils?

Notions clés à comprendre

bilinguisme

plurilinguisme

glottophobie

superdiversité

language awareness

l'éveil aux langues

Réalité multilingue



Un tiers des enfants nés en 2014 en Alsace ont au moins un parent né à l'étranger (Insee, 2015)

Population alsacienne : 203 000 immigrés, dont environ 29 000 nés en Turquie (Insee, 2019)



La diversité linguistique et culturelle à l'école

« Au cours de l'année scolaire 2022-2023, 89 500 élèves allophones nouvellement arrivés ont été scolarisés (hors préélémentaire et prise en charge par la mission de lutte contre le décrochage scolaire), soit 16 % de plus qu'en 2021-2022 (1).

Les effectifs sont en forte augmentation, tant dans l'élémentaire (+ 16 %), que dans le secondaire (+ 14 % pour le collège et + 19 % pour le lycée). »

(RERS, 2024: 24)

<https://rers.depp.education.fr/data/2024/RERS.pdf>

Élèves allophones arrivants

- Loi 2013-598 : Les établissements scolaires et les enseignants ont une obligation de mettre en place des dispositifs spécifiques afin d'accueillir les élèves allophones arrivants
- UPE2A: Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants
- Soutien à partir de l'école élémentaire
- Soutien limité à un an



Statistiques linguistiques de 2 écoles primaires de Strasbourg (2024-5)

	Unique ment le français à la maison	Le français plus autre(s) langue(s) à la maison	Uniquement autre(s) langue(s) à la maison	Nombre de langues différentes parlées par les élèves (en plus du français)	Nombre d'élèves "allophones" (soutien en langue française)
École A (16 classes, 401 élèves)	185 46 %	157 39 %	53 13 %	40	11
École B (18 classes, 427 élèves)	181 42.59%	169 39.76%	75 17.65%	55	5

Données fournies par les directrices des 2 écoles

What teachers think



Arabic (20 mentions) Turkish (16) Russian (15)
Persian / Farsi / Dari (14) Chechen (9)
Albanian (8) Ukrainian (5) Georgian (5)
Armenian, Italian English (4 each)

plus 15 other languages cited once or twice

Data Provided by School Headteachers



School A, School B, Both

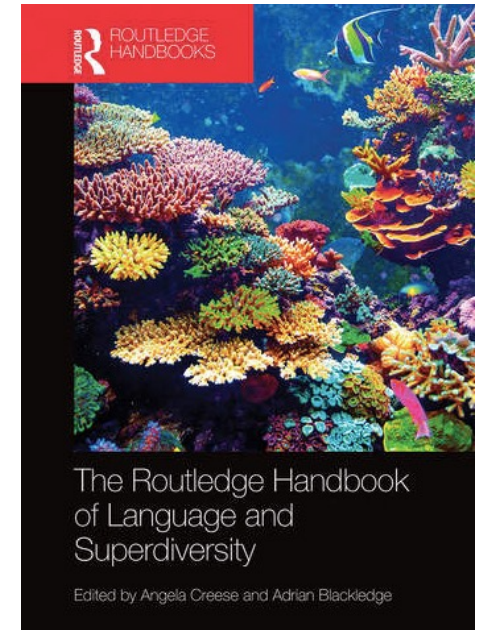
Superdiversité

Vertovec affirme que la superdiversité « se distingue par une interaction dynamique de variables parmi un nombre accru de nouveaux immigrants, petits et dispersés, aux origines multiples, connectés au niveau transnational, différenciés sur le plan socio-économique et stratifiés sur le plan juridique, qui sont arrivés au cours de la dernière décennie».

Elle dénote une diversité accrue non seulement entre les immigrants et les groupes ethniques minoritaires, mais aussi en leur sein.

(Vertovec, 2007)

(Traduction, Marco MARTINIELLO, CEDEM, ULiège, 2020)



Un manque de formation et un discours déficitaire

« Comment apprendre le français à un enfant non francophone en classe? Comment faire, quelles attitudes, quelles réactions faut-il avoir pour les intégrer dans le groupe classe? » (Mary & Young, 2007)

« Il semblerait anormal que des élèves scolarisés en France puisse parler l'arabe, l'espagnol ou même le wolof en cours de français »

« l'école se fait en français exclusivement et non dans une autre langue. ...Et puis les autres langues étrangères ne sont pas admises en classe »

(Young, 2014)

Need for better teacher preparedness for diversity

Key findings (European Commission, 2017: p.20)

- The **increasing diversity of European societies** represents societal and educational opportunities. If valued and utilised effectively, diversity can function as a **rich educational resource in classrooms**, to enrich the competences and creativity of all pupils, promote inter-group contact, opportunities for reflection and peer-learning.
- In spite of this diversity, the teaching population remains largely homogenous and lacks experience in teaching in diverse schooling environments. **Teachers feel ill-prepared to teach students from diverse socioeconomic, cultural and linguistic backgrounds.**
- To address the challenges faced by all pupils in schools, **education systems across Europe must equip teachers with relevant intercultural competences**, including valuing and adapting to diversity as well as being **culturally self-aware**, are key to effectively teach diverse pupils.
- Preparing student teachers for diversity implies to support their **knowledge and better understanding of the world and its cultures**. The need to develop communication competences for diversity emerges from the capacity of teachers to be **empathic and reflexive about their own beliefs**, cultural and socioeconomic differences.
- Raising the attainment level of children without the language of schooling implies that **teachers in all subject matters need to be effectively prepared to be part of the language learning process**. Promoting and valorising non-dominant languages (and cultures) can enable pupils with a migrant and/or minority background to develop and gain recognition of linguistic skills of equal value
- There is an increasing need to prepare future teachers to build on the benefits of diversity, shifting from compensatory to **inclusive learning approaches**. A comprehensive system of **teacher education is crucial to equip teachers** with the intercultural competences necessary to respond to and manage the evolving diverse school environment.

Rapport: Propositions pour une meilleure maîtrise des langues étrangères: Oser dire le nouveau monde

Taylor & Manès-Bonisseau, 12 septembre, 2018)



PROPOSITIONS POUR UNE MEILLEURE MAÎTRISE DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

Oser dire
le nouveau monde



Rapport remis
le 12 septembre 2018

par Alex Taylor,
journaliste
et Chantal Manes-Bonnisseau,
inspectrice générale
de l'éducation nationale

- « Le **contexte international, social et économique** nous ouvre des opportunités que **seule une meilleure maîtrise des langues et une plus fine compréhension d'autres cultures** nous permettront de saisir. Il est donc temps d'oser, maître mot pour une société française souvent peu sûre d'elle dans ce domaine.
- Oser **changer de paradigme pour répondre à l'urgent besoin de doter tous nos élèves de solides compétences en langues** dont ils ont besoin pour s'insérer socialement et professionnellement dans un monde de plus en plus ouvert et compétitif.
- Oser assumer que nos élèves ont changé, que le français n'est pas toujours la langue première, que **cette diversité est une grande richesse collective et un atout individuel, non un obstacle à surmonter.** » (pp. 3-4)

Discours déficitaires toujours

*« il y a quelques collègues qui connaissent des mots, mais il y en a qui **connaissent aucun mot**, ma collègue d'à côté n'a mémorisé **aucun mot de turc** et pourtant elle est dans le quartier depuis 35 ans et en maternelle elle est avec moi depuis longtemps, parce que le but, je pense, dans sa tête c'était d'**éliminer plutôt le turc**. »*

(Sylvie Birot-Freyburger, enseignante et co-chercheur,
26/01/2016)

Habitus monolingue

Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (Gogolin, 1994, 2008)

Le monolingualer Habitus n'est pas simplement un préjugé individuel, mais un ensemble de dispositions structurelles et institutionnalisées (un "habitus" social au sens de Pierre Bourdieu) qui façonnent la manière dont la langue, l'identité, la culture et l'éducation sont conçues — souvent de façon à marginaliser le multilinguisme et la diversité linguistique.



Ingrid Gogolin

*Der monolinguale Habitus
der multilingualen Schule*

Deficit discourses, practiced language policies

*« Malheureusement, beaucoup d'enseignants, face à cette situation et **pensant les aider** à progresser plus vite en français, leur **interdisent** souvent de s'exprimer dans leur langue maternelle avec leurs camarades. Ils **ne se rendent pas compte** qu'ils leur ôtent alors toute possibilité de communication. »*

(Sylvie Birot-Freyburger, enseignante et co-chercheur, écrit réflexif,
juin 2016)

Témoignage d'un étudiant, autrefois enfant bilingue en devenir



Que veut dire « être bilingue »?
Êtes-vous bilingues?
Et vos élèves?

- Échanger vos idées sur la définition du bilinguisme avec un partenaire pendant quelques minutes.



Le bilinguisme: Définitions & Mythes

- Extraits vidéo :

- Christine Hélot

- <https://www.youtube.com/watch?v=TTdWin7dKtE>

- François Grosjean

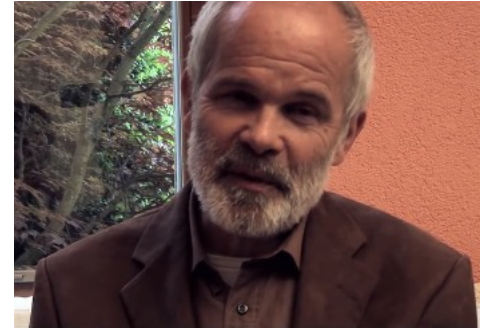
- https://www.youtube.com/watch?v=zj_CywViTzQ

Le bilinguisme: Définitions & Mythes

Christine Hélot (DuLaLa)



Le bilinguisme: Définitions & Mythes, François Grosjean



Bonus Documentaire
"Quand le bilinguisme ouvre des portes"
Réalisé par A. Jochum
Production: les Films Preparons Demain

Le bilinguisme et les mythes

Le bilinguisme : définitions

« Le bilinguisme est la capacité **d'utiliser deux langues dans des conditions de communication réelle**, la maîtrise est évaluée par la capacité de se faire comprendre et elle peut être variable. »

(Auger, 2010 : 30)

« Grosjean (1985) insiste sur le fait que l'individu bilingue **n'est pas la somme de deux individus monolingues mais plutôt un locuteur spécifique totalement compétent** qui a développé une compétence communicative égale à celle des monolingues, mais de nature différente. Et cette compétence de communication spécifique des bilingues inclut non seulement la connaissance de deux langues **mais la capacité de passer de l'une à l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance.** »

(Hélot, 2007 : 24)

Effets sur le bien-être de la dévalorisation des compétences

Fluent speakers of several languages may feel they are not “good enough” in any of their languages (...). They are constantly comparing themselves to some idealized “native speaker” norm. Such comparisons may give rise to feelings of inadequacy and dissatisfaction and may negatively affect bilinguals’ well-being.

Les locuteurs maîtrisant couramment plusieurs langues peuvent avoir le sentiment de ne pas être « assez bons » dans aucune de leurs langues <...>. Ils se comparent constamment à une norme de « locuteur natif » idéalisée. De telles comparaisons peuvent susciter des sentiments d'inadéquation et d'insatisfaction et peuvent affecter négativement le bien-être des bilingues.

(De Houwer, 2022, p. 4, ma traduction)

Je n'ai plus osé ouvrir la bouche...



Témoignages de glottophobie vécue
et moyens de se défendre
réunis, présentés et commentés
par Philippe Blanchet et
Stéphanie Clere Conan



Extrait de Blanchet, P., & Conan, S. C. (2018). *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche...: témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, Lambert-Lucas

Au collège et au lycée

« [Mes parents] m'ont toujours parlé en arabe depuis que je suis petit mais ont arrêté progressivement après la préadolescence. J'avais des difficultés en classe comme beaucoup d'autres élèves donc on a décidé qu'à la maison il fallait qu'on s'exprime plus en français. C'était un conseil que mon prof principal m'avait donné. Le fait de pratiquer une langue ça permet de se focaliser dessus apparemment ; après je sais pas si ça a été réellement utile ou efficace parce que j'avais toujours autant de problème à l'école (rire) ! En même temps on était une trentaine donc pas vraiment facile de se concentrer... » (2015)

Le regard institutionnel

« *Image of the child* »

(Harter, 1999; Malaguzzi, 1994; Moss, 2010; UNESCO, 2010)

Les enfants perçoivent et intègrent la valeur attribuée à leurs langues

(Moons, 2010; Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011; Thomauske, 2011; Cummins, 2003)

Photo d'enfants en classe

Face aux représentations négatives il est difficile pour ces enfants de construire de façon harmonieuse une « **identité métisse qui concilie deux appartenances culturelles ancrées dans une bonne estime de soi et qui intègre deux systèmes de représentations du monde** »

(Rezzoug et al., 2007, p.61)

La non transmission des langues de famille

« S'il y a un dénominateur commun dans la plainte de tous nos patients c'est la **non reconnaissance**. Ils ont le sentiment qu'ils n'ont **pas de place**. Ils disent que leur **savoir** est **nié** et que d'ailleurs ils ne peuvent même **pas le transmettre** à leurs enfants...l'acculturation est souvent **meurtrière** : elle peut se traduire chez les enfants de migrants par des **violences, des replis identitaires** ou religieux, totalement surprenants pour les parents eux-mêmes qui se sont résolus à abraser leurs différences ».

(M.R. Moro, 2/06/02 Libération)

Marie Rose
Moro



Marie Rose Moro
défait les préjugés
et avance des pistes concrètes

Enfants
de l'immigration,
une chance
pour l'école

Entretiens avec
Joanna et Denis Peiron

bayard

" C'est par notre langue que nous existons : plus elle sera bafouée, plus notre réflexe identitaire sera grand. Plus on séquestre notre langue, plus on la nie, plus il y aura résistance."

(Matoub , 1998 : 23)

Lwennas Meçtub - ⵍⵓⵎⵎⵉⵏ ⵎⵉⵛⵜⵓⴱ

REBELLE

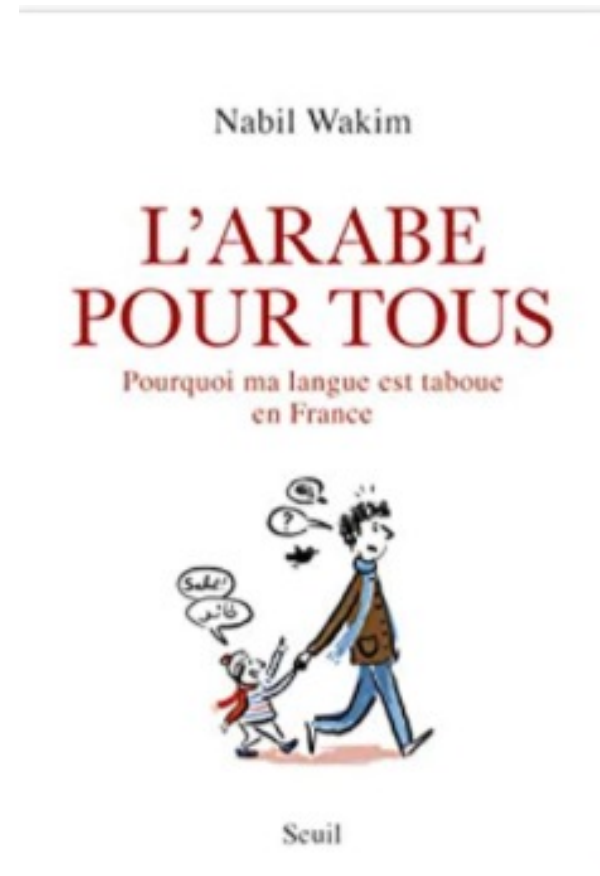
LOUNÈS MATOUB



au Vif
STOCK

Témoignage d'un journaliste

https://www.youtube.com/watch?v=4P8EH79wCDM&ab_channel=LeHuffPost



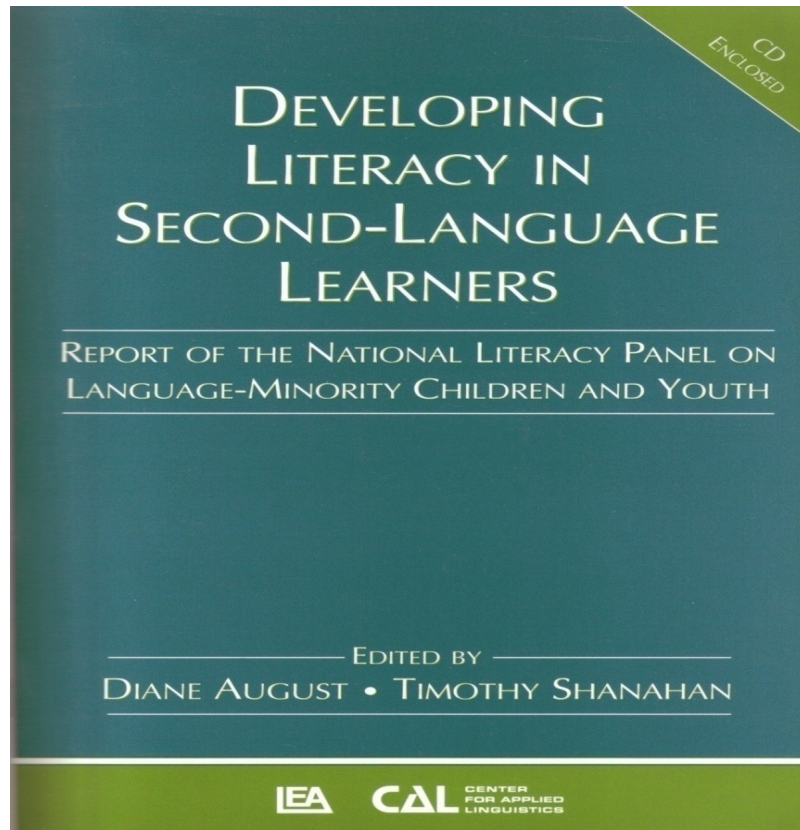
Reconnaissance

Les résultats scolaires des ENAF* **s'améliorent** quand les enseignants **expriment du respect pour les connaissances linguistiques et culturelles qu'ils apportent dans la classe**. La langue étant l'identité d'un individu, sa valorisation est un outil indispensable pour amortir le « choc de l'étrangeté » que peuvent ressentir les enfants migrants. A cet égard, **l'obstacle majeur n'est pas tant la culture de l'enfant allophone que sa négation normative au sein de l'Ecole**.

(Rapport annuel des Inspections générales 2009, M.E.N., 2010 :135)

*ENAF= enfants nouvellement arrivés en France

Que dit la recherche sur le bi/plurilinguisme et l'apprentissage ?



- **Rien n'indique que le bi/plurilinguisme entrave la réussite scolaire** (August/Shanahan, 2006)
- Si des différences ont été observées, c'est en moyenne en faveur des apprenants bi/plurilingues (August/Shanahan, 2006)
- Les résultats méta-analytiques indiquent clairement l'existence d'un effet positif modéré du bi/plurilinguisme (Francis/Lesaux/August, 2006)
- **Plus la langue du foyer familial est développée, meilleure est la réussite scolaire** (Ramirez et al, 1992; Thomas and Collier, 2002; Lindholm-Leary, 2001; August/Shanahan, 2006; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders and Christian, 2006)

Comment fonctionne une personne bi/plurilingue?



Figure 1. Modèle des compétences sous-jacentes séparées (SUP)



Figure 2. Modèle de la compétence sous-jacente commune (CUP)

Comment fonctionne une personne bi/plurilingue?

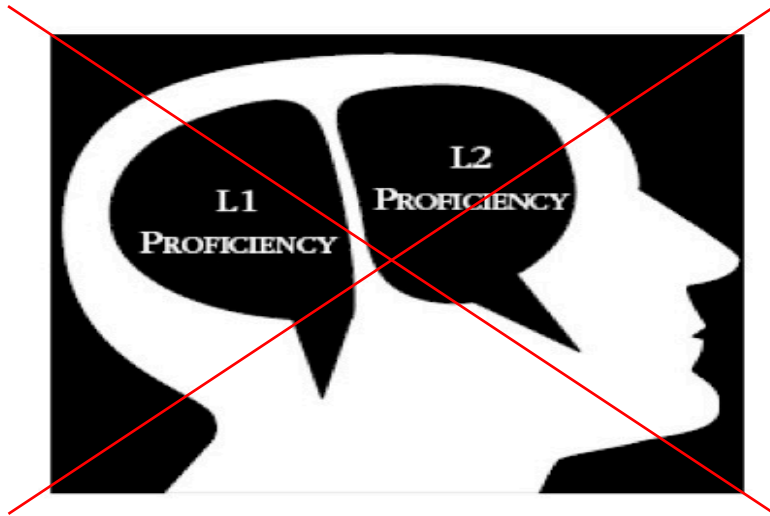


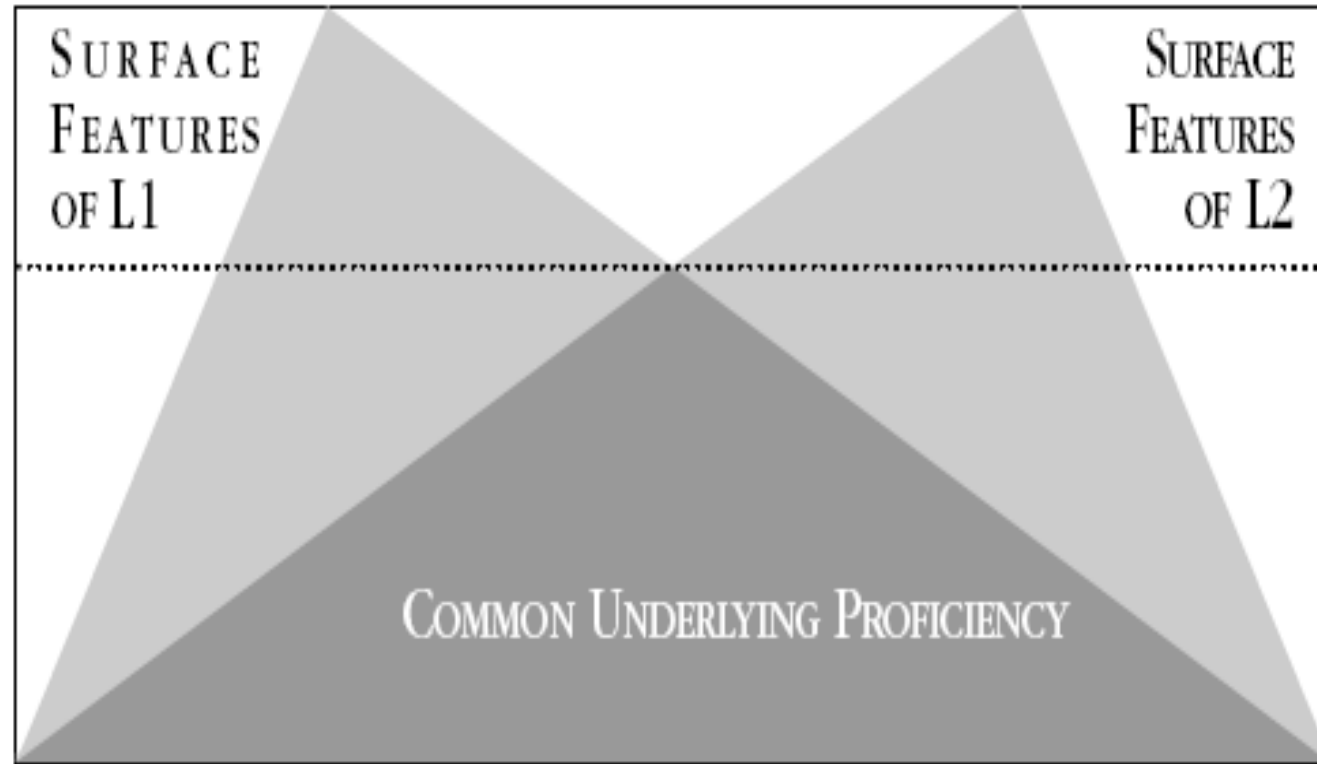
Figure 1. Modèle des compétences sous-jacentes séparées (SUP)



Figure 2. Modèle de la compétence sous-jacente commune (CUP)

(Cummins, 1981)

Schéma du « double iceberg » pour représenter la compétence bilingue (Cummins, 1981)



La compétence bilingue est représentée au moyen d'un « double iceberg » dans lequel les **compétences interlangues communes sont sous-jacentes** aux manifestations apparentes de surface différentes dans chaque langue.

Quels sont les effets cognitifs du bi/plurilinguisme identifiés par la recherche ?

- - Etre bilingue profite aux facultés cognitives.
- - Le bilinguisme développe les facultés cognitives à tous les âges.
- - Les enfants bilingues développent de meilleures compétences en 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 » (O.C.D.E, 2000)
- « La capacité d'utiliser le langage et les images, sous formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004)

Tomi Ungerer



« Il faut collectionner les langues parce qu'une fois qu'on a une autre langue, on comprend mieux la culture des autres. On peut s'amuser avec les langues, on peut les faire transpirer, les mettre au gril. Pour moi un coucher de soleil, je le ressens en français, en allemand, en anglais ou en alsacien, de cette façon je peux jouir de quatre couchers de soleil à la fois, au niveau astral c'est pas mal ».

Changement de perspective avec les programmes de 2015

« la place primordiale du **langage** à l'école maternelle »

« découvrir les caractéristiques de la langue française et **d'écouter d'autres langues** parlées. »

« L'enfant, **quelle que soit sa langue maternelle**, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses **interactions** avec les adultes de son entourage. »

« **bienveillantes et sécurisantes** pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières... »

« construire **l'équité** entre enfants en **réduisant les écarts langagiers** »

« **Éveil à la diversité linguistique-** 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** »

(M.E.N., 2015. Programme d'enseignement de l'école maternelle et Programmes pour les cycles 2, 3 & 4. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, p. 6-8)

Éveil aux langues- définition

« 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). »

(Candelier, M.,2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Sup)

Éveil aux langues

- **Vise :**

- L'intérêt pour les langues et les cultures
- La curiosité à leur égard
- La confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissages
- La compétence à observer/analyser les langues
- La capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre un phénomène concernant une autre langue

Mais vise aussi:

À favoriser le développement des représentations et attitudes positives non seulement des langues et de leur diversité, mais aussi **des personnes qui parlent ces langues et de leurs cultures.**

L'éveil aux langues et aux cultures

ne veut pas dire apprentissage d'une multiplicité de langues mais :

- est **complémentaire** à l'enseignement d'une langue vivante
- développe des **représentations et attitudes** positives envers les langues et les cultures
- confronte à la diversité sans viser l'exotisme et sert la compréhension du **fonctionnement du langage**
- permet de réfléchir non seulement aux différences entre les systèmes linguistiques et culturels mais aussi aux **similitudes**
- est destinée à **TOUS** les enfants, bilingues et monolingues
- valorise et légitime **TOUTES** les langues et les cultures sans tenir compte de leur statut
- prépare les élèves à vivre dans un **monde multilingue et multiculturel**

Le guide pour l'éveil à la diversité linguistique (MEN, 2023)

Partie 1 - Éveiller à la diversité linguistique : un levier d'apprentissage inscrit dans le parcours de l'élève

Partie 2 - Quelles situations ou démarches pour mettre en œuvre l'éveil à la diversité linguistique ?

Partie 3 - Des parcours modulaires qui associent diversité linguistique et domaines d'apprentissage

Éveil à la pluralité des langues : des scénarios d'apprentissage pour le cycle 1

Un scénario autour des comptines

Un scénario autour d'imagiers numériques

Un scénario autour de la découverte des nombres

Un scénario autour des chansons du monde : les comptines du monde entier

Un scénario autour des salutations

Un scénario autour de la biographie langagière des enfants : à la découverte d'autres langues et cultures

Un scénario autour de la diversité du monde : à la rencontre de faits culturels

Un scénario autour des albums...

Bibliographie et outils de référence

<https://eduscol.education.fr/document/50921/download?attachment>


MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE
Zabur
Spoken
Illustrated



Des petites références dans les programmes

« L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les élèves en position de s'exercer dans la langue et de réfléchir sur la langue. Le travail sur la langue et celui sur la culture sont indissociables. [...] En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles avec le français, sur les mots, l'ordre des mots, la prononciation. La rencontre avec la littérature est aussi un moyen de donner toute leur place aux apprentissages culturels, en utilisant la langue étrangère ou régionale aussi bien que le français (albums bilingues, etc.) ».

(Programmes du cycle 2)

Language awareness



We define Language Awareness as **explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.**

(Association for Language Awareness, https://www.languageawareness.org/?page_id=48)

Awakening to languages – Éveil aux langues (Candelier, 2003)

Les programmes scolaires évoluent

« La langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent **un objet d'observation, de comparaison et de réflexion**. Les élèves acquièrent la **capacité de raisonner sur la langue** et d'appliquer ces raisonnements sur l'orthographe, la grammaire, le lexique. [...] L'enseignement des langues étrangères ou régionales développe les cinq grandes activités langagières (écouter et comprendre, lire, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer) qui permettent de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral dans une autre langue. **En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. En littérature, la lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également à encourager** ».

(Programmes du cycle 3)

Il était une fois, une veuve sans enfants, qui vivait de la cueillette. Tous les jours, elle allait dans la forêt pour chercher champignons, pousses de bambou et tubercules.

Un jour, perdue dans la jungle, assoiffée, elle chercha partout de l'eau. Elle en découvrit enfin dans une flaque creusée par le pas large et pesant d'un éléphant. Elle but avidement et quelques mois plus tard, elle s'aperçut qu'elle allait avoir un enfant. Bientôt naquit une petite fille dont les doux cheveux exhalaient une odeur délicieuse. Elle l'appela Nang Phom Hom, la « Fille-aux-cheveux-parfumés ».



ແຕ່ກີ້ ແຕ່ກ່ອນ ຍັງມີນາງຫນ້າຍ ຄົນນຶ່ງ ບໍ່ມີລູກ ລາວທ່າມາຫາກິນ ດ້ວຍ
ກາບ ເກັບ ຜັກບັກບັ່ນ . ຫາກມີໃດ ລາວເຂົ້າປ່າ ຫາເກັບເທັດ ເດັດບັ່ນໄມ້
ໂງ່ຫົວມັນ ຕາມພາສາຂອງຄົນທຸກຍາກອະນາຖາ .

ມື້ນຶ່ງ ລາວຫຼົງປ່າ ຫົວນ້ຳ ແລະມາຊອກຫາບ່ອນໂຕກໍ່ບໍ່ມີ ໃນທີ່ສຸດ ລາວໄດ້
ໄປພໍ້ນ້ຳ ຫຼົງຢູ່ໂມຮອບຕົ້ນຊ້າງ ລາວໄດ້ທູບກິນນ້ຳ ດ້ວຍຄວາມກະຫາຍ . ສອງ
ສາມເດືອນລຸນມາ ລາວເລີຍຄູ່ພາ ທ່າມກ່າໄດ້ລູກເປັນຜູ້ຍິງ ມີຜົມດີກ
ບວນ ແລະ ທ່າມທ່າມ ລາວໃສ່ຊື່ວ່າ ນາງຜົມທ່າມ.

*NANG PHOM HOM,
LA FILLE AUX
CHEVEUX PARFUMÉS*

Bilingue français-
laotien

Monique Sithamma
L'Harmattan

EDUSCOL - Ressources maternelle:

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

- à l'écrit, il n'oublie pas de **faire une place aux contes et à la littérature des pays d'origine**, à choisir des documentaires qui en parlent, à introduire des **ouvrages bilingues** s'il en existe, à valoriser les supports divers (cartes, journaux, emballages, etc.) ;
- dans les activités artistiques, dans les activités décoratives à dominante graphique ou les jeux, il intègre des **éléments intéressants pour tous venus des cultures premières de tous ses élèves**.

Livre bilingues fait-maison à l'aide des parents



Voir [site web du CASNAV](#) de l'Académie de Strasbourg

EDUSCOL - Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

- L'enseignant adopte quelques règles constantes quand il a des élèves dont la langue première n'est pas le français
- à l'oral, il **les laisse s'exprimer dans leur langue et communiquer entre eux** s'ils sont plusieurs. Il **les invite à « enseigner » à leurs camarades** des salutations et des formules de politesse (bonjour, merci, pardon, s'il te plaît, bon anniversaire, etc.), des mots usuels (jours de la semaine, nombres, etc.). Il **les invite aussi à dire des comptines ou à chanter des chansons** ; quand ils ont les mots pour le dire (plutôt en section de grands), il pousse à des **comparaisons entre la langue première et le français**.

Enjeux économiques, sociaux et politiques

- La mondialisation et l'intensification des échanges
- Le **gaspillage** de nos ressources, des **cimetières linguistiques** (Rumbaut, 2009)
- La **cohésion sociale**
- *La diversité culturelle... peut engendrer des **conflits** mais aussi des **rencontres dynamisantes, enrichissantes*** (Blanchet, 2000)
- **Droits** linguistiques et **justice** sociale (Skutnabb-Kangas & al, 2009)
- *Dans les Etats où il existe des **minorités** ethniques, religieuses ou **linguistiques** ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou **d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.***

(Article 30, Convention internationale des **droits de l'enfant**, 1989)

AVOIR DEUX LANGUES ET PLUS À L'ÉCOLE MATERNELLE ET ÉLÉMENTAIRE

Synthèse de la recherche et recommandations

Texte rédigé par
Ranka Bijeljic-Babic
et Nathalie Auger



La grande majorité des enfants à travers le monde grandit dans un environnement multilingue. En France, la population qui pratique une autre langue que le français en famille, est estimée entre 20% et 40% (selon les territoires), et certaines classes de maternelle et d'élémentaire sont composées à 100% d'enfants dont la langue de la maison n'est pas le français. Des centaines de langues de tous les continents sont parlées en France, auxquelles s'ajoutent les 70 langues régionales de France, pratiquées à des degrés divers.

Des classes multilingues existent de fait partout sur notre territoire et un grand nombre d'enfants, s'ils ne maîtrisent pas encore le français à l'entrée en maternelle, possèdent déjà des compétences langagières dans une ou plusieurs langues parlées en famille.

Comment intégrer dans la démarche pédagogique de l'apprentissage du français, les aptitudes et connaissances langagières et culturelles des langues maternelles (ou familiales) des enfants des milieux bilingues? Les données scientifiques, des pratiques éducatives et des pistes de réflexions sont proposées dans ce document afin d'accompagner les enseignants dans le maintien de la diversité des langues et de cultures dans leurs classes dont le bénéfice éducatif sera considérable autant pour ces enfants bilingues que pour leurs camarades. Cette démarche devrait être la priorité de toute politique éducative et culturelle d'une société démocratique dans laquelle l'école joue un rôle primordial pour une intégration

https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/syntheses_et_recommandations/18_avoir_deux_langues_et_plus/CSEN_Synthese_18_bilinguisme_WEB_002.pdf

Le plurilinguisme et la citoyenneté démocratique comme principes des politiques linguistiques éducatives en Europe

« une société **plus libre, plus tolérante et plus juste**, fondé sur la solidarité, des valeurs partagés et **un héritage culturel riche de sa diversité** »

(le Comité des Ministres, dans la Déclaration et le Programme concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique du 7 mai 1999 : 76)

« La **reconnaissance de la diversité des répertoires plurilingues** des locuteurs devrait conduire à **l'acceptation des différences linguistiques**

(De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, 2007 : 38)



Qu'entendons-nous par plurilinguisme?

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à **communiquer** langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur 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**. »

(Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: CUP, p. 11)



“the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner”

(Council of Europe, 2020. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-forlanguages-learning-teaching/16809ea0d4> p. 30)

Le plurilinguisme à l'école française

Le Cadre définit clairement le *plurilinguisme* comme une compétence *unique*, naturellement *déséquilibrée* et *évolutive*, c'est-à-dire dans laquelle les *niveaux de maîtrise* dans les *diverses langues* et dans les différentes activités langagières de compréhension et d'expression ne peuvent être que *très rarement identiques* et sont nécessairement appelés à évoluer pendant le parcours individuel. Cette définition est parfois traduite par la notion de « *compétence partielle* », *encore mal comprise en France*.

(Goullier, IGEN d'allemand, 2006)

« En France, *le plurilinguisme n'est pas effectif*. La Constitution dispose que, sur l'ensemble du territoire, *la seule langue officielle est le français*. Pour autant, ce principe indéfectible de la République française *n'interdit pas sur le plan pédagogique, de développer des pratiques de valorisation de la langue et de la culture d'origine*. A cet effet, l'enseignant doit se former à la pratique d'une mise en rapport de sa propre culture avec celle de l'autre. »

(Rapport annuel des Inspections générales 2009 :135)



POLITIQUE LINGUISTIQUE ÉDUCATIVE ADOSSÉE À LA RECHERCHE
- PRATIQUES PROFESSIONNELLES
FAMILLES - ÉCOLE
SOCIÉTÉ MULTILINGUE – HABITUS MONOLINGUE SCOLAIRE

S

Politiques linguistiques éducatives

Top-down (européennes, nationales, régionales, officielles, décrets, programmes...)

Bottom-up (mises en œuvre, appliquées en classe/à l'école par les ATSEM, les enseignants, les directeurs, les principaux...)

Le rôle des acteurs de terrain est capital, ils/elles :

- interprètent, négocient et recréent leurs PLE
- font des choix personnels nécessaires à la situation d'enseignement
- deviennent des acteurs de changement

Les classes multilingues = des espaces d'innovation pédagogique

Cultural and linguistic diversity at school: A double challenge

1. The well-being and support of migrant children

- Equity (equal opportunities)
- Encouraging the development of their bi/plurilingual/cultural skill sets -> self esteem

2. Plurilingual education for all children.

- Sensitisation to linguistic diversity (language awareness)
- Democratic citizenship education (linguistic and cultural tolerance-anti-racism education)

➤ Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Council of Europe.

Projets de recherche en collaboration avec des collègues

1. 2000-03 **Didenheim** projet (éveil aux langue & cultures –école élémentaire)
2. 2004-07 Projet européen **TESSLA** (Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition)
3. 2012-15 Project du CELV **Educo-Migrant** (Co-construire l'éducation des n
4. 2012-15 Projet européen **LUCIDE** (Languages in Urban Communities : Integration and Diversity for Europe)
5. Depuis 2017 **Teacher ABK** (attitudes, beliefs & knowledge) collaboration internationale
6. 2014-15 **Dieppe** projet école maternelle (PS)
7. 2019-20 **BEAM** (bilingues émergents @ la maternelle)
8. 2019-22 Projet européen **LoCALL** (Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context)
9. 2024-27 Projet européen **ACTIN** (ACT and connect for INtegration: language learning and cultural awareness)





LoCALL

LOCAL LINGUISTIC LANDSCAPES

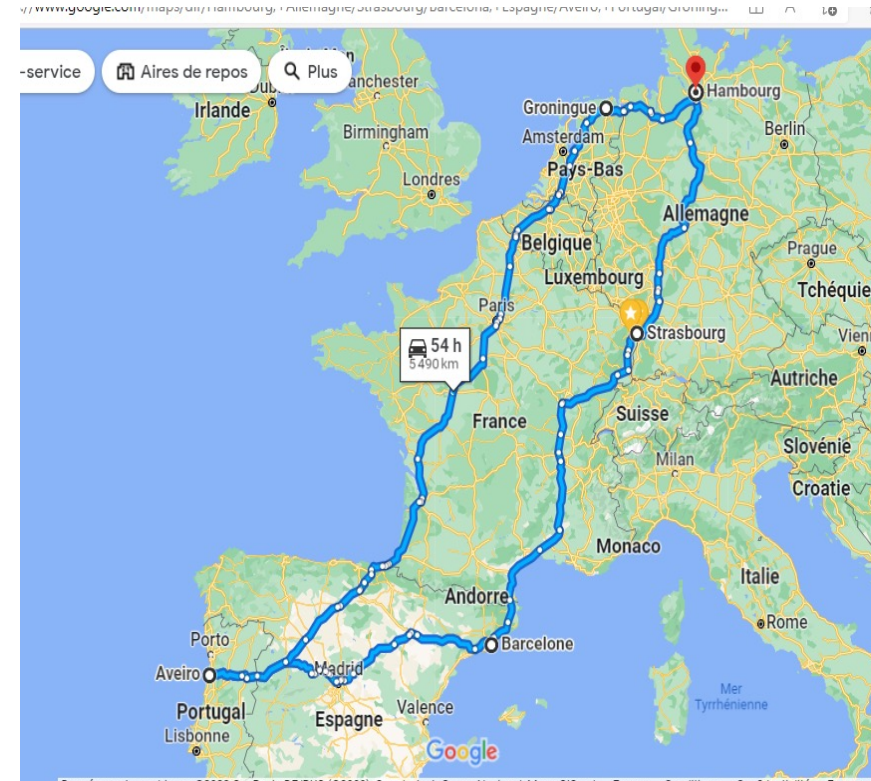
FOR GLOBAL LANGUAGE EDUCATION
IN THE SCHOOL CONTEXT

PAYSAGES LINGUISTIQUES LOCAUX

POUR L'ÉDUCATION LINGUISTIQUE GLOBALE
DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

PARTENARIATS EUROPEENS:

- Universität Hamburg (Allemagne)
- Universidade de Aveiro (Portugal)
- Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne)
- University of Groningen (Pays-Bas)
- Université de Strasbourg (France)



Qu'est-ce qu'un 'Paysage linguistique' (PL)?



« Le langage que l'on retrouve sur les panneaux routiers, les panneaux publicitaires, les noms des rues, le nom des lieux, les enseignes des magasins, les affichages sur les bâtiments gouvernementaux forment le paysage linguistique d'un territoire, région ou agglomération urbaine donné »

(Landry & Bourhis, 1997: 25)

Le domaine **dynamique** du paysage linguistique (PL) tente de **comprendre** les motivations, les usages, les idéologies, les variétés linguistiques et les contestations des multiples formes de « langues » telles qu'elles sont affichées dans les espaces publics.

(Linguistic Landscape: An International Journal, <https://benjamins.com/catalog/ll>, notre traduction, 2025)



←  **Information**
Information • In ormation

 **Office du tourisme**
Tourist information centre
Fremdenverkehrsbüro

 **Toilettes**
Toilets • Toiletten

 **Point rencontre**
Meeting point • Treffpunkt

 **Billetterie Hall Nord**
Tickets • Fahrkarten




ALSACE
Collectivité européenne

ICI, NOUS
INVESTISSONS
POUR VOUS

DO WURD FER
EJCH INVESTIERT




Ang-lait

WHERE IS MARGUERITE ?
SHE IS IN THE PRÉ.
BROUTING GOOD
HERBE NORMANDE
SANS PESTICIDES*

IT IS FOURMIDABLE

BON. BIO. ÉQUITABLE:
MÈMEUH COMBAT!

LES 2 VACHES

LES 2 VACHES

LES 2 VACHES



Heure Minute

mathématiques

Ici, on se respecte et on vit ensemble.

Ici, on apprend de nos erreurs.

Ici, on se félicite de nos réussites.

Ici, on donne le meilleur de soi.

Ici, on est créatif.

parallèles

perpendiculaire

Pour convertir des heures en minutes



$$h \times 60$$

MESURES de DURÉE

- 1 min = 60 s
- 1 h = 60 min
- 1 jour = 24 h

- 1 semaine = 7 jours
- 1 an = 365 jours
- 1 siècle = 100 ans

der Klebstoff die Schere das blaue Heft

das Mäppchen die kleine Tafel die Filzstifte



die deutsche Ecke



September

Oktober

November

Dezember

Februar

März

April

Mai

Juni

Juli

August

die deutsche Fahne



Wochentage

- Montag
- Dienstag
- Mittwoch
- Donnerstag
- Freitag
- Samstag
- Sonntag

Die Farben

- rot
- blau
- grün
- gelb
- braun
- rosa
- lila
- schwarz
- grau



On voit
rarement
ceci en
France!

Réalisation du projet en France



Partenaires : INSPE Université de Strasbourg et Collège Henri Meck de Molsheim

Participants : classe de 4ème : élèves de 13-15 ans (N=28)

Collaboration étroite : avec Mme Sonia Cadi, enseignante de français, interdisciplinaire : Education physique et sportive, Histoire et Géographie, Mathématiques.

Recherche-action participative, qualitatif, **ethnographique**, longitudinal (septembre 2020 - juin 2022) visites bimensuelles par videoconference

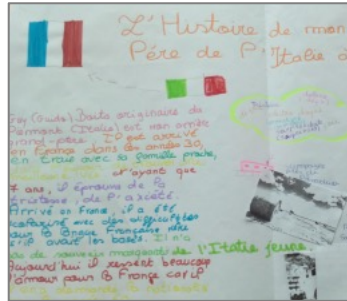
Notes de terrain, enregistrements audio d'échanges en classe et d'entretiens avec des étudiants (100 >), enregistrements de vidéoconférences, photographies, biographies linguistiques...

NB tout au long de la pandémie de COVID

Progression du projet: “construction of interpersonal spaces of reciprocal empowerment between teachers and students” (Cummins, 2021)



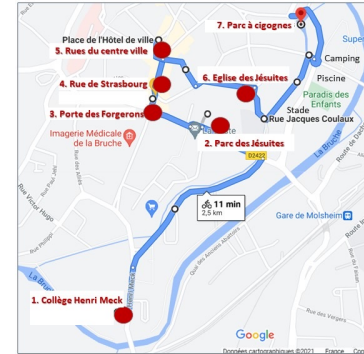
Biographies langagières



Histoires familiales de migration



Enquête au collège et au lycée



Création du parcours à Molsheim



Présentation du projet lors de la semaine internationale de formation en ligne

Les élèves et les enseignants s'impliquent davantage et s'approprient le projet- empowerment

Plus de 23 langues identifiées dans la classe et plus de 30 au Collège et Lycée

Quelles langues parlent-ils?



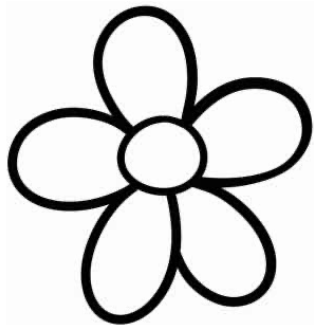
L'arabe, le lingala, le mandarin, le portugais, le turc ET
le français

Projet Atout Langues, Collège Les Petits Sentiers, LUCE

<https://www.famillelanguescultures.com/pages/nos-projets-phare/atout-langues.html>

La fleur des langues/biographie langagière

Bonjour je m'appelle Chaska. Avec mes parents, je parle quechua et avec mes frères et sœurs ou à l'école je parle souvent espagnol. Quand je vais voir mon grand-père, il me parle en aymara, je comprends cette langue, mais je lui réponds en quechua ou en espagnol. C'est le quechua et l'espagnol que j'apprends à lire et à écrire à l'école. Mais mon copain Siwar lui, à l'école, il apprend à lire et à écrire en aymara et en espagnol. Au marché, j'ai entendu parlé anglais, français, japonais par des gens en vacances, mais moi, je ne parle pas ces langues. Dans les rues, j'ai vu écrit de l'anglais sur les publicités.



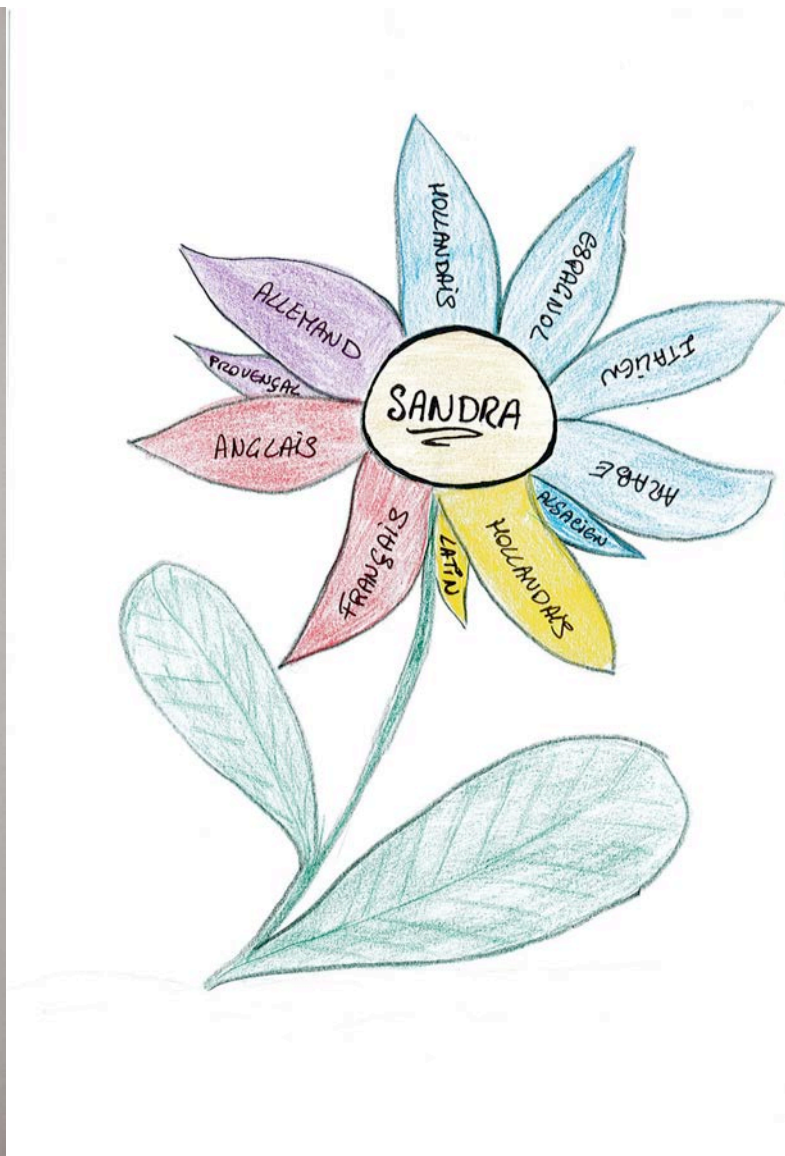
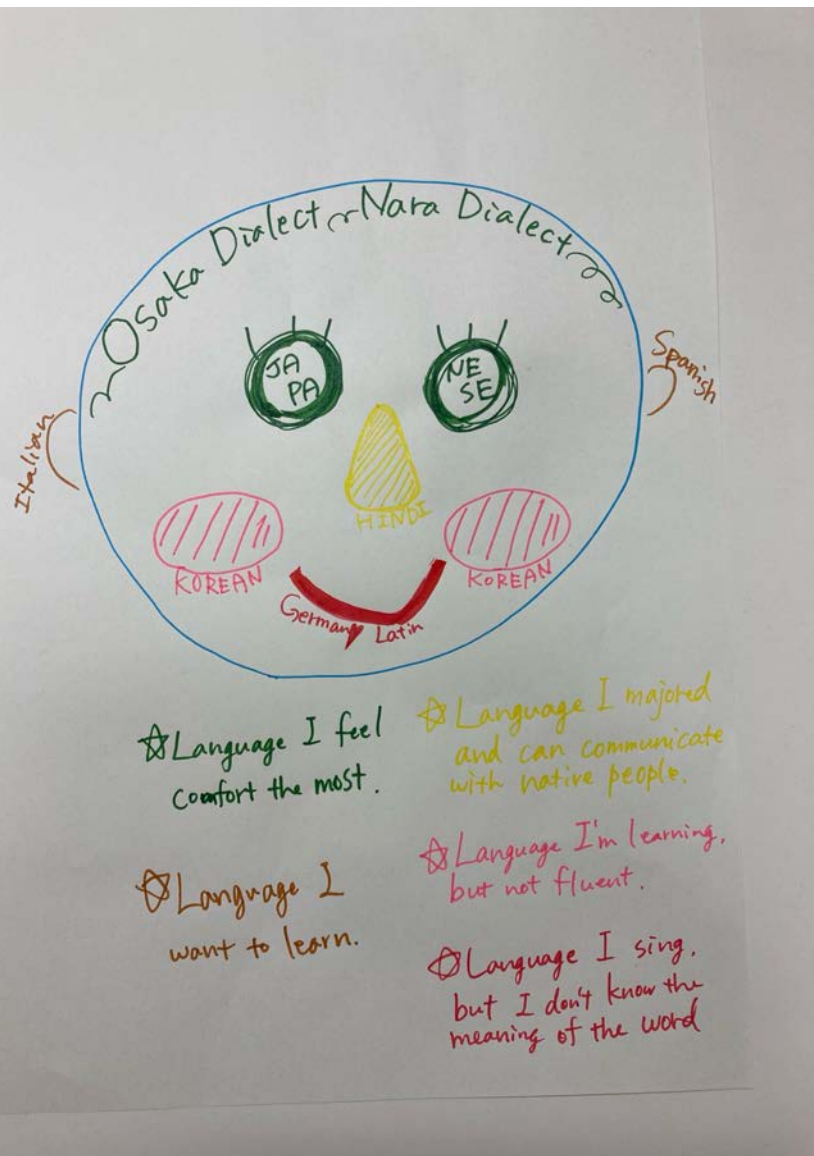
La/les langue(s) que **je parle**

La/les langues que je ne parle pas mais que **je comprends**

La/les langues que je ne parle pas mais que **j'ai entendue(s)**

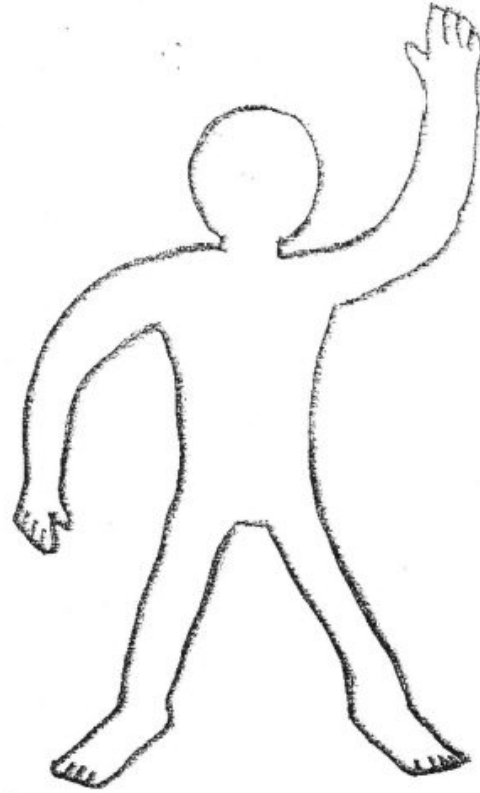
La/les langues que je ne parle pas mais que **j'ai vue(s)
écrite(s)**

Des biographies langagières d'étudiants



Mein Sprachenportrait

Das bin ich: _____



Legende

-
-
-
-
-

Statistique scolaire : classifié selon la 'langue maternelle'

serbe

allemand

punjabi

chinois

hindi



Auto-perception du répertoire linguistique :

langue mixte,
anglais,
langue avec la
soeur,
maison, serbe

lecture silencieuse,
langue de hamster,
russe, allemand,
yiddish

hindi, indien,
allemand,
l'allemand
d'Allemagne

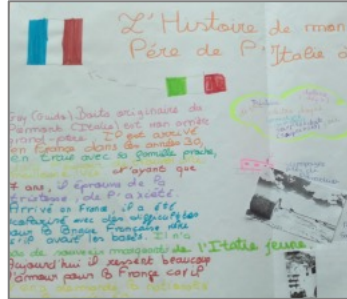
langue secrète,
cantonais,
français,
allemand

langue secrète,
indien, hindi,
pakistanaï, anglais,
allemand

Progression du projet: “construction of interpersonal spaces of reciprocal empowerment between teachers and students” (Cummins, 2021)



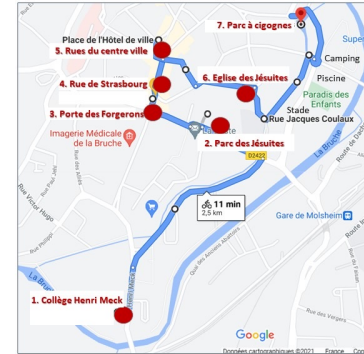
Biographies langagières



Histoires familiales de migration



Enquête au collège et au lycée



Création du parcours à Molsheim

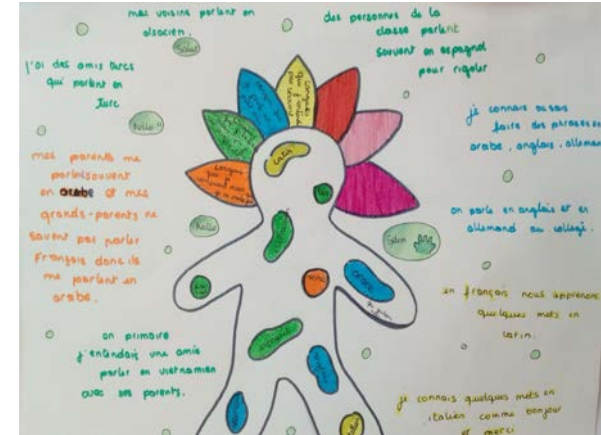
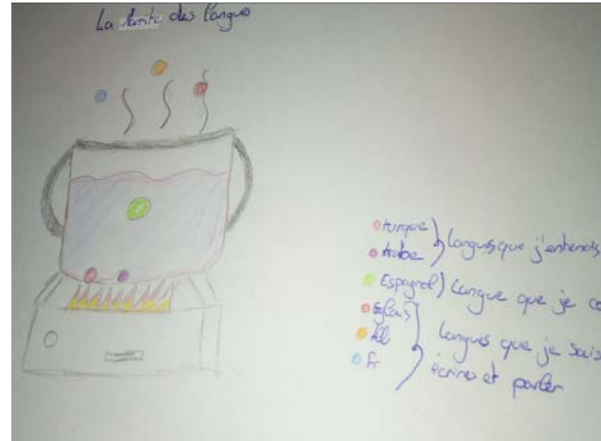
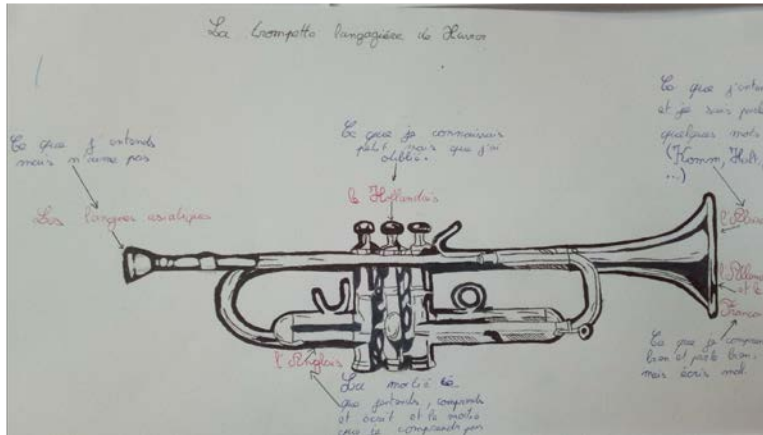


Présentation du projet lors de la semaine internationale de formation en ligne

Les élèves et les enseignants s'impliquent davantage et s'approprient le projet- empowerment

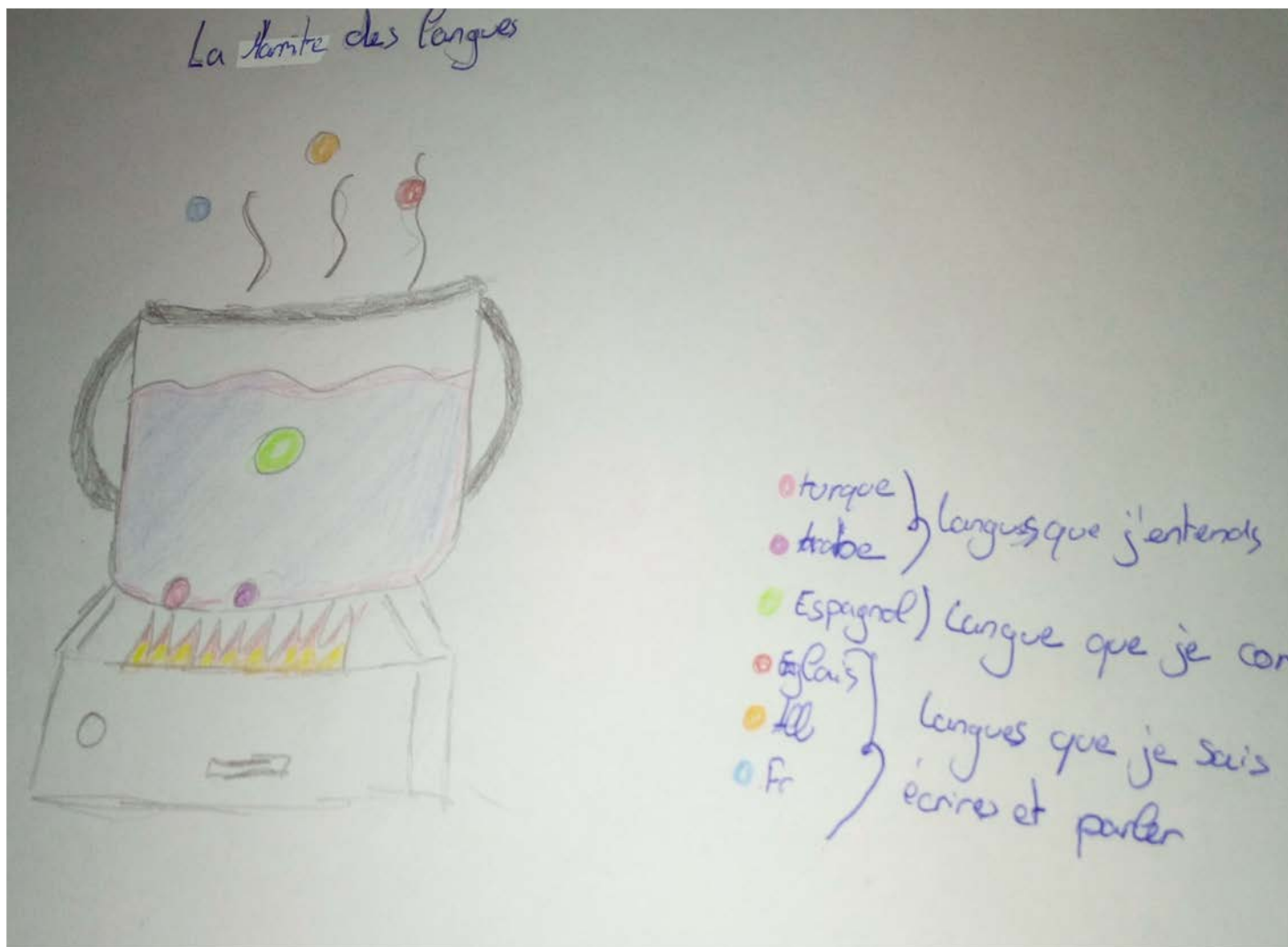
Plus de 23 langues identifiées dans la classe et plus de 30 au Collège et Lycée

Les biographies linguistiques – un moyen de mieux se connaître



« Les biographies linguistiques, c'était une partie obligatoire du processus, car elles étaient un moyen essentiel d'amener les élèves à parler de leur vie [...] J'ai beaucoup aimé cette activité car c'était un moment d'auto-analyse pour les élèves, et pour moi, ça m'a vraiment aidé à mieux les connaître, souvent en début d'année scolaire on a des fiches courtes, « nom de famille », « prénom », etc, ce que je ne fais pas car je trouve ça trop académique. Au contraire, les biographies linguistiques, c'est quelque chose qui m'aide à découvrir vraiment beaucoup de choses sur l'élève, sur son parcours de vie et son caractère. (Sonia, interview du 18/01/2022)

La marmite des langues



« j'ai choisi la marmite parce que dans ma famille on aime bien la cuisine, mon père est cuisinier, ma sœur est cuisinier, et j'envisagerai peut-être d'être également cuisinier..et j'ai voulu représenté ça comme des plats parce que les plats, ça dépend des langues, mais tous les plats ont une origine, et les boules qu'il y a dans la marmite, ça représente ces plats: ceux qui sont en bas sont ceux qui ne sont pas encore prêts que je ne comprends pas, ceux qui sont au milieu sont ceux qui sont à moitié prêts que j'arrive à moitié à comprendre, et ceux qui sont en haut sont ceux qui sont prêts et ceux que j'arrive totalement à comprendre, écrire et parler »

(élève)

Rapprocher des mondes séparés

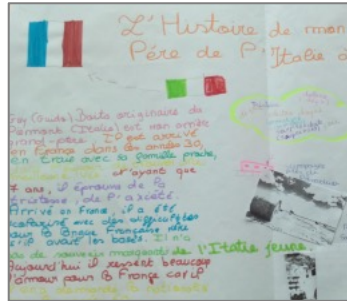
« Un élève est souvent considéré comme une page blanche lorsqu'il entre dans la salle de classe... Mais pour moi, reconnaître son identité plurilingue, c'est légitimer son identité, cela contribue à gommer tous les conflits de loyauté entre la famille et l'école, et donc lui permet d'être attentif à l'apprentissage (c'est exactement la raison pour laquelle tous les enseignants peuvent s'identifier à ce type de projet). »

(Enseignant C, échange de mail avec l'équipe française de LoCALL , 25/02/2022)

Progression du projet: “construction of interpersonal spaces of reciprocal empowerment between teachers and students” (Cummins, 2021)



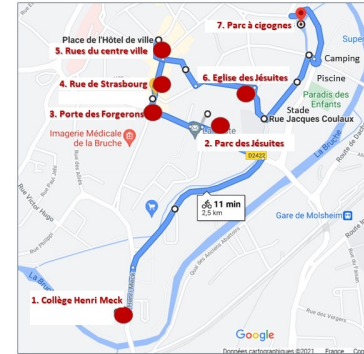
Biographies langagières



Histoires familiales de migration



Enquête au collège et au lycée




Création du parcours à Molsheim




Présentation du projet lors de la semaine internationale de formation en ligne

Les élèves et les enseignants s'impliquent davantage et s'approprient le projet- empowerment

Plus de 23 langues identifiées dans la classe et plus de 30 au Collège et Lycée

 **L'Histoire de mon arrière grand-Père de l'Italie à la France**






Guy (Guido) Baita originaire du Piémont (Italie) est mon arrière grand-père. Il est arrivé en France dans les années 30, en train avec sa famille proche, dans l'espoir de trouver une meilleure vie. Et ayant que 7 ans, il éprouva de la tristesse, de l'angoisse. Arrivé en France, il a été scolarisé avec des difficultés pour la langue Française même s'il avait les bases. Il n'a pas de souvenirs marquants de l'Italie jeune. Aujourd'hui il ressent beaucoup l'amour pour la France car il y a demandé la nationalité dans les années 60.

Titulaire de la carte d'identité chaque année (sauf pendant la guerre)

Campagne près de Béziers

Pont Romain à Saint Martin le 12 Mars 1900

Inclure les familles- des exemples d'histoires familiales de migration

L'histoire de mon arrière grand-père de l'Italie

Inclure les familles

L'histoire de mon grand-père du Maroc

Échange inter-générationnels

L'HISTOIRE DE MON GRAND-PÈRE VENU DU MAROC APRES LA DÉCOLONISATION.

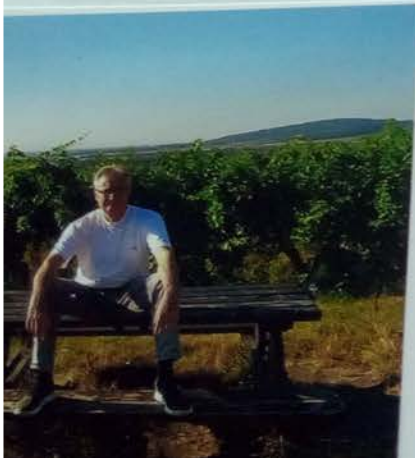
Luydlen Jean-Paul, mon grand père est né en Décembre 1949 à Fez. Il est originaire du Maroc mais de nationalité française. En effet le Maroc était un protectorat français. En Juillet 1966, il part du Maroc pour venir en France suite à l'indépendance de ce pays. Il a ressenti beaucoup de tristesse. La première année a été très difficile pour lui car il n'avait plus d'amis et qu'il ne connaissait rien de Strasbourg. Néanmoins c'était plutôt ^{rien} de venir dans un pays riche.

Aujourd'hui le Maroc lui manque toujours beaucoup surtout pour son mode de vie, mais malgré les difficultés et beaucoup de travail, il se plaît ici où il a réussi sa vie.




- Plat cuisiné
- Couscous
 - Tajine
- (plat avec des marjols)
- Zitouna (dins en arabe)
- Souk (marché en arabe)

École de
mon grand-
père

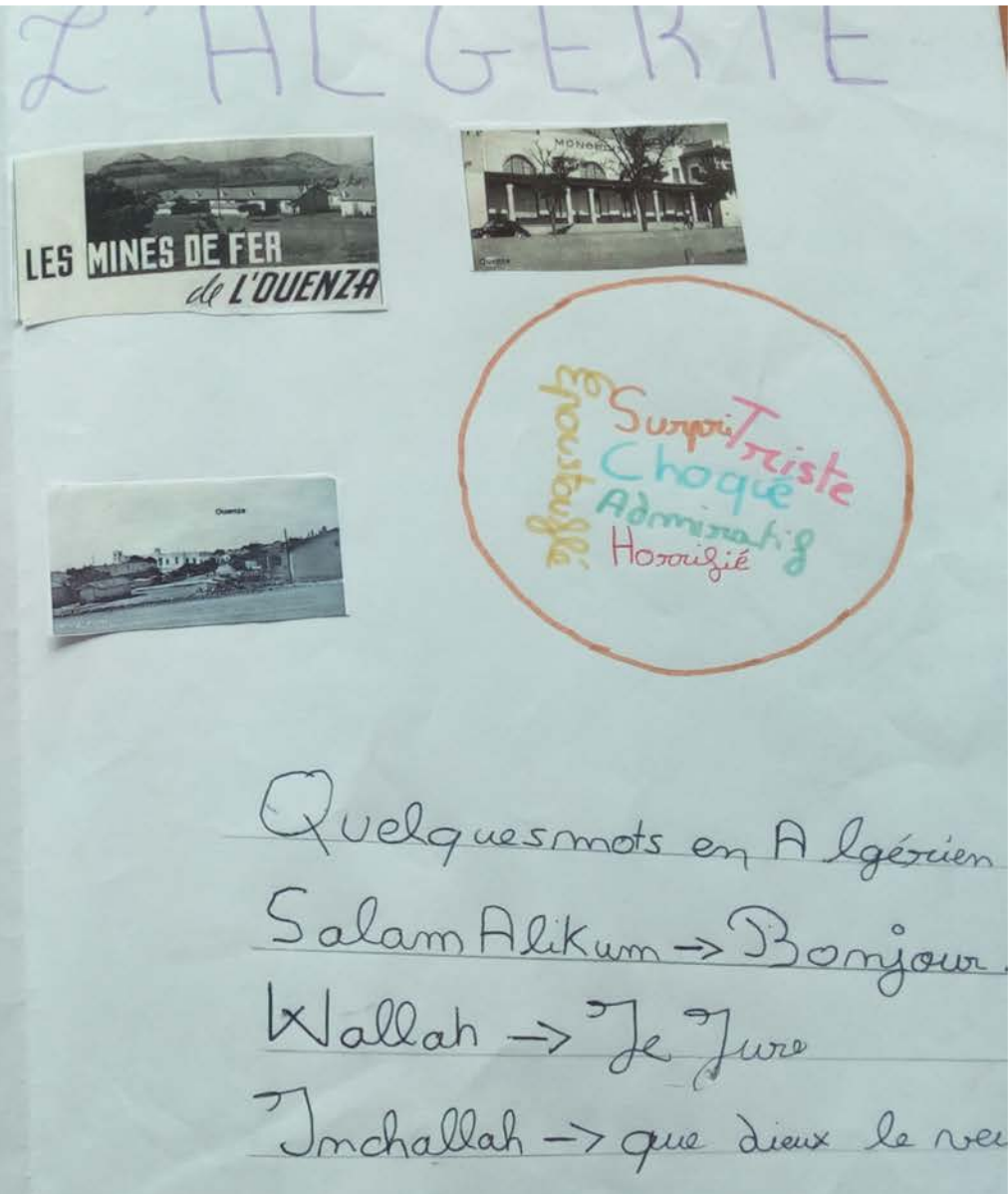




Histoire
C'est l'histoire de ma grand-mère,
elle est immigrée de L'Algérie
Française elle est arrivée il y a
97 ans en France l'arrivée
était très dur car ils ont vécu des
discriminations et du racisme



L'ALGERIE



LES MINES DE FER
de L'OUENZA

MONSIEUR

Ouzenz

Surprise
Triste
Choque
Administratif
Horrible

Quelques mots en Algérien
Salam Alikum → Bonjour
Wallah → Je Jure
Inchallah → que dieux le veu

L'histoire de ma
grande-mère de
l'Algérie

Inclure les
familles

TURQUIE

MA MAMAN

POSITIVE > elle a beaucoup aimé la France

NEGATIVE < elle ne connaissait pas la langue française, et aujourd'hui s'est encore une langue compliquée pour elle.







elle est originaire de la Turquie elle est arrivée en France en 1988 ses mes parents se sont mariés en France et mon papa vient d'ici en France. elle était triste de quitter son pays. Une chose qui l'a bien manqué c'est que sa fille est née en 2009. Aujourd'hui elle se sent beaucoup mieux que les 1^{er} années mais pour, la Turquie lui beaucoup ses toute sa y vit.

SA SES BAKLIA
SES UN DESSERT
SES TELLEMENT BON
SES TRES COUDS

sa s'appelle le dolma ses tres bon.

TI SES TROS
S'ROORS
SPOOROS
ER SA
RES
RS EN
SES
S

DES DES HAMSI
DES GENRE DE
POISSON

L'histoire de ma mère de la Turquie

Inclure les familles

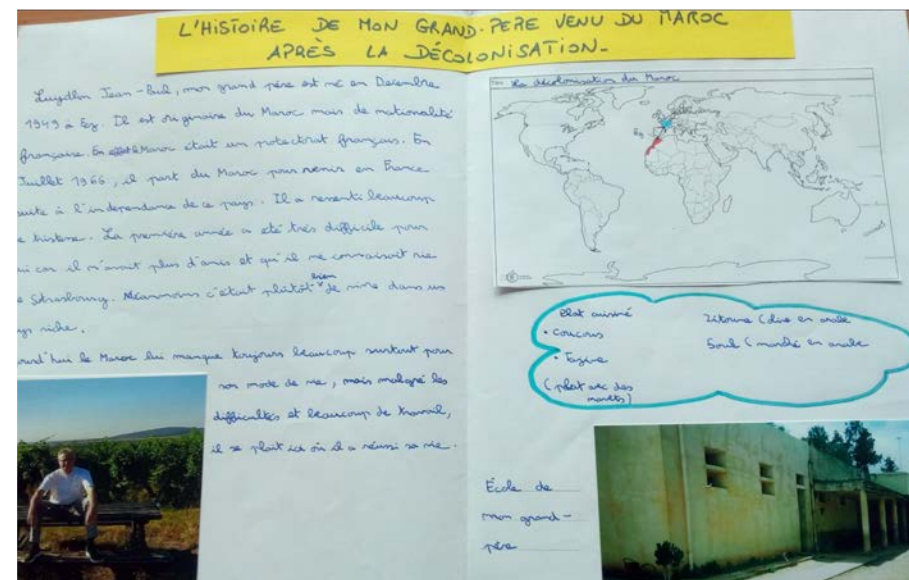
« Le travail en Histoire Géo m'a appris beaucoup sur mes origines, parce que je pensais que j'avais plus d'origines portugaises que italiennes..et en fait j'ai beaucoup parlé et échangé avec ma famille, mes grands-parents, etc, et ils m'ont beaucoup appris, et j'ai vu que j'avais tout autant d'origines italiennes que portugaises »

« Moi avec ma grand-mère, je pensais que toute ma famille était d'origine de la France, et avec ma grand-mère j'ai appris que en fait avec ma grand-mère j'ai appris, du côté de ma grand-mère ils viennent tous d'Algérie, donc grâce à ça j'ai appris surtout d'où je viens »

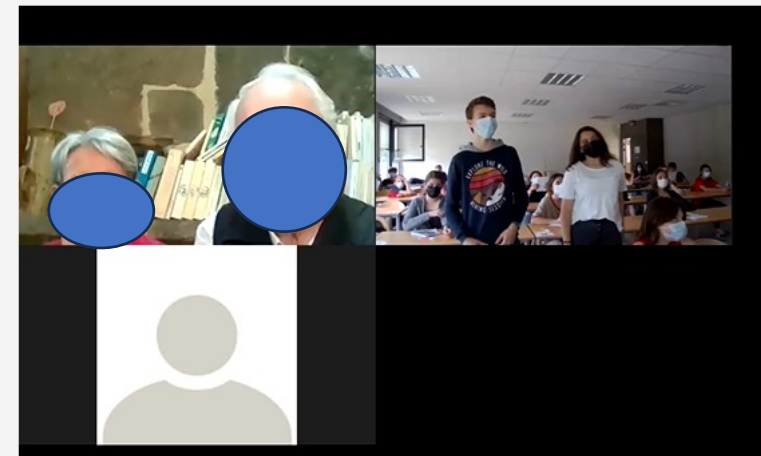
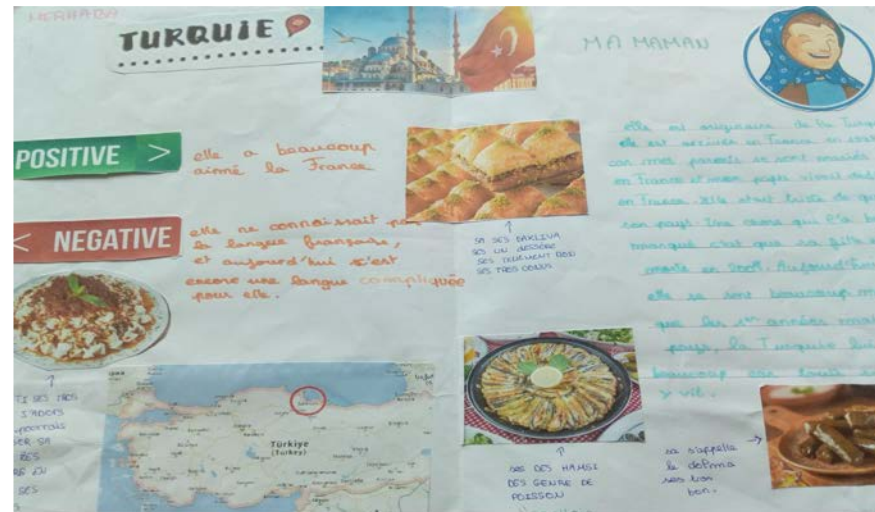
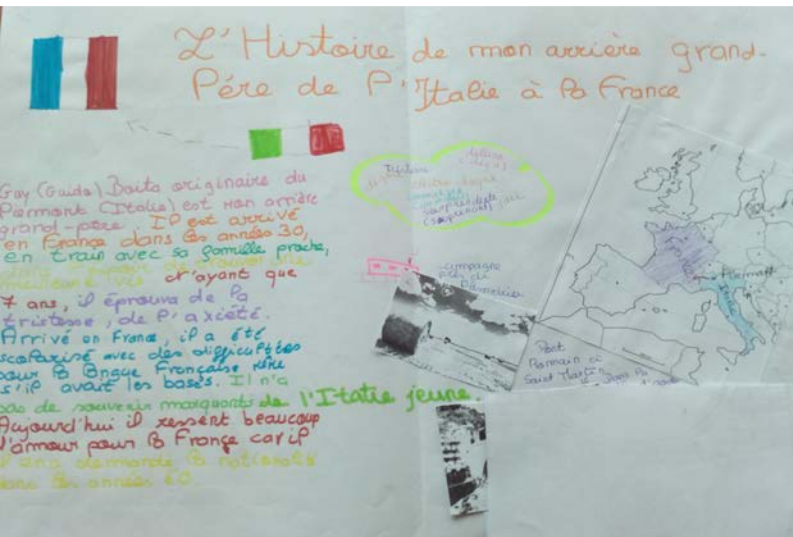
« Grâce par exemple, grâce au travail qu'on a fait en Histoire Géographie, moi j'ai voulu apprendre l'italien pour me rapprocher de mon arrière grand-mère »

(Présentation des élèves pendant la semaine de formation en ligne, le 3/6/21)

Inclure les familles



Renforcer des liens intergénérationnels



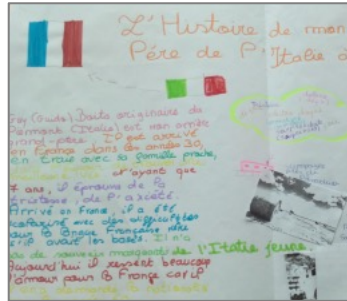
« Les enfants étaient fiers d'en parler et cela m'a donné envie d'en parler davantage dans ma famille aussi. Certaines choses sur la famille en Italie étaient évidentes pour moi, mais je me suis rendu compte que je n'en parlais pas beaucoup avec mes enfants. [...] la pratique de l'italien s'est perdue... J'en ai profité (le projet)... pour sortir des photos ... Nous avons refait un peu l'arbre généalogique. Nous avons parlé de la famille en Italie... C'était un peu l'occasion pour moi de parler de quelque chose dont j'ai parlé, peut-être très, très peu à la maison. »

(Mère de l'élève R, entretien 13/01/22)

Progression du projet: “construction of interpersonal spaces of reciprocal empowerment between teachers and students” (Cummins, 2021)



Biographies langagières



Histoires familiales de migration



Enquête au collège et au lycée



Création du parcours à Molsheim



Présentation du projet lors de la semaine internationale de formation en ligne

Les élèves et les enseignants s'impliquent davantage et s'approprient le projet- empowerment

Plus de 23 langues identifiées dans la classe et plus de 30 au Collège et Lycée

Enquête sur les langues parlées par ceux qui fréquentent l'établissement

Ils disaient qu'ils avaient rencontré des professeurs, des élèves et d'autres personnes dans l'établissement qu'ils ne connaissaient pas bien.

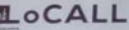
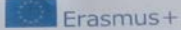
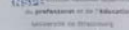
Ils étaient très intéressés d'écouter un professeur qui leur a raconté l'histoire de sa vie.

Ils ont découvert qu'il y avait plus qu'une vingtaine de langues parlées par des personnes au collège.



Près d'une centaine d'élèves du collège (et de nombreux adultes) vont participer aux enquêtes des 4^{ème} 2 assistés par l'Université de Strasbourg !
Retrouvez ici le programme de la semaine

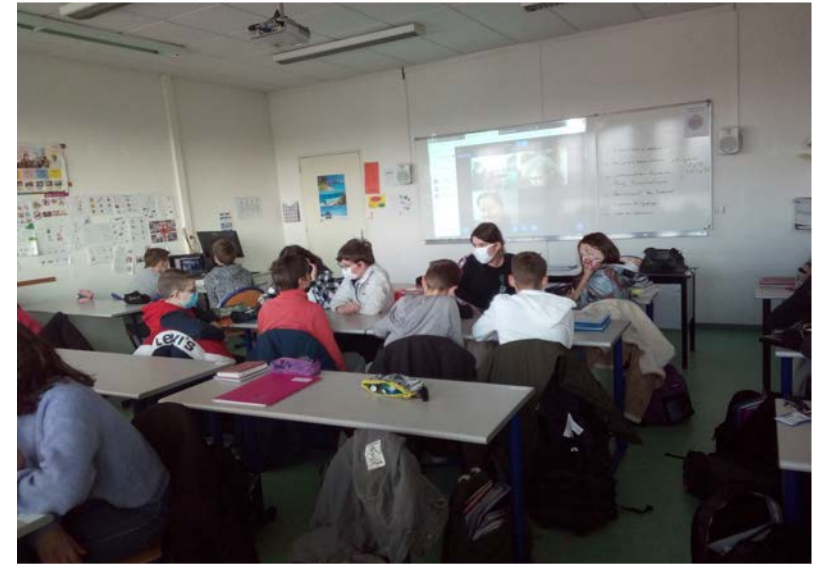
lundi 22 mars	S2 durée estimée : jusqu'à 15 h environ	6 ^{ème} 3	(13 élèves)	Les élèves s'absenteront à tour de rôle pendant 10 mn du cours de français de Mme Cadi
lundi 22 mars	S3 durée estimée : jusqu'à 15 h environ	6 ^{ème} 1	(13 élèves)	Salle 257
jeudi 25 mars	S3 durée estimée : fin avant 16h	6 ^{ème} 2	(7 élèves)	Salle 250

L'identité de la classe et la solidarité

« Dans notre classe il n'y a pas que le français, il y a aussi le turc, l'arabe, l'espagnol, l'italien, l'albanais et.. et le portugais.. »

« On a réussi vraiment à s'entraider, on était vraiment tous ensemble, on a vraiment fait des groupes avec des gens avec qui on parlait moins, et du coup ça nous a rapproché tous ensemble, on était vraiment solidaires, on s'est tous aidés, et c'était vraiment bien »



Ce qu'une langue « étrangère » veut dire pour moi?

« Une langue étrangère est une langue autre que la langue maternelle » (élève A)

« Les langues étrangères sont les langues autres que le français » (élève D)

« La langue vivante est un langue que l'on parle dans la vie de tout les jour et une langue étrangère et une langue que l'on parle pas » (élève F)

« J'entend de l'alsacien a la maison mais je ne le parle pas , est ce que c'est une langue étrangère ? » (élève B)

« je parle portugais a la maison ce n'est pas une langue étrangère pour moi »

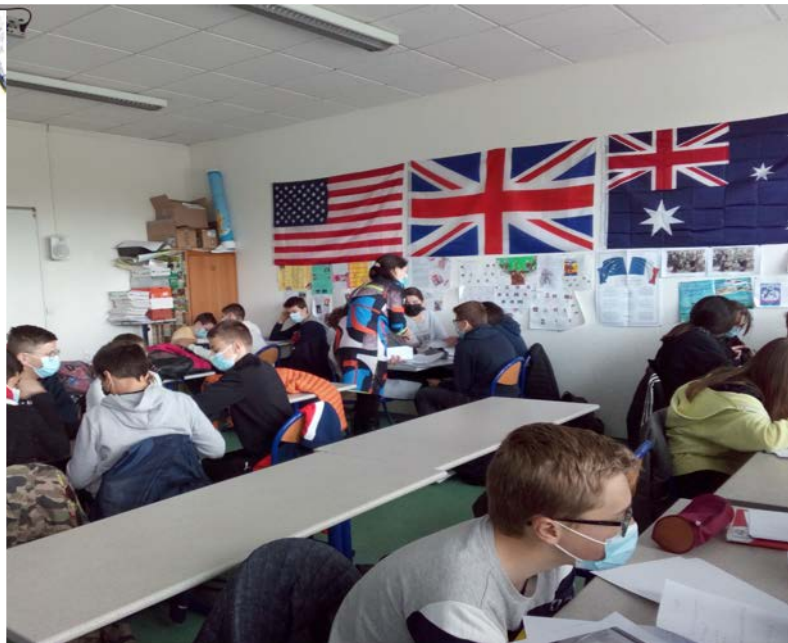
« je parlais Albanais a la maison et c'est pas une langue étrangère pour moi » (élève N)

« pour moi il n'y a aucune différence. ce que nous considérons que des langues vivante pour nous (français) peut être considéré comme une langue étrangère pour les japonais par exemple. » (élève K)

« "langues étrangère" est un bien grand mot. la seule réponse possible est "tout est une question de point de vue » (élève L)

(écrits des élèves dans le tchat du cours en ligne pendant le confinement, 09/04/2021)

Préparation du parcours



- choix des points d'intérêt dans la ville
- élaboration des questions ludiques et pédagogiques

Avantages et impact du projet :



OUI

- Le développement du *language awareness* et des compétences plurilingues et pluriculturelles parmi les étudiants et le personnel
- Développement des compétences linguistiques dans la langue de l'éducation par une pédagogie de projet
- Reconnaissance, exploration et partage des « funds of knowledge » des familles/élèves Construction et développement de « partenariats éducatifs »

MAIS AUSSI

- Développement de compétences interdisciplinaires et relationnelles (prise de parole en public, autonomie, collaboration, délégation et compétences organisationnelles, lutte contre le stress)

CE QUE DISENT LES ÉLÈVES SUR LEURS APPRENTISSAGES :

« on n'a plus peur de parler en public »

« on a appris à s'organiser »

« on a développé notre culture générale »



Mot de la fin: Des valeurs en jeu

- **L'inclusion** (\neq exclusion) : les langues à l'école
 - certaines ont une place, d'autres pas : pourquoi (pas)?
- La non-reconnaissance des compétences des bilingues (émergents) = une forme de **discrimination linguistique** ?
- **L'équité** : les bilingues (émergents) ont des besoins spécifiques dans leurs deux langues
- Préparer tous les enfants à **mieux vivre ensemble** dans notre monde en constante évolution, de plus en plus interconnecté et multilingue
- **La langue en tant que droit, ressource ou problème** (Ruiz, 1984)

Il suffit de peu de choses...

« ...un peu d'invention, un peu d'humanité. Apporter un aménagement linguistique dans la classe signifiait, dans ce cas, reconnaître la représentation d'une autre culture, et le respect de celle-ci. »

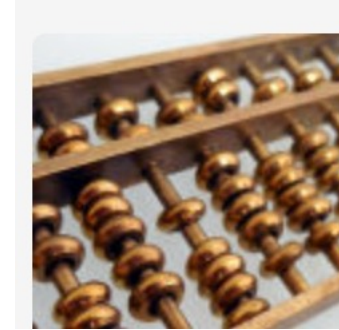
(Dahoun, 1995 : 51)



Pour aller plus loin



<http://www.elodil.umontreal.ca/>



VIDEO CHANNEL

Plurimaths

@plurimaths 

<https://video.irem.univ-paris-diderot.fr/c/plurimaths/videos>

Comparons nos langues

<https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293>



<https://localproject.wordpress.com/>

BILEM Bilinguisme en maternelle et au cycle 2

<http://bilem.ac-besancon.fr/>



Langues &
Grammaires
du Monde
dans l'Espace Francophone

<https://lgidf.cnrs.fr/>



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

Спасибо

Ačiū

どうもありがとう

Kiitos

Takk

Kia ora

Tesekkür ederim

enkosi

متشكراً

Grazie

谢谢

Дякую

Gratzias

Faleminderit

շնորհակալություն

Villmols merci

ἔυχαριστῶ

Thank ye

Ευχαριστώ

Amesegënallô

Dank u wel

شكراً

andrea.young@unistra.fr

Références

- August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. <https://www.cal.org/projects/national-literacy-panel/>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual matters.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. P.U.R. Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, M. B. H., & Richardson, K. (2018). *Researching language: Issues of power and method*. Routledge.
- Candelier, M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Sup
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981). Bilingualism and Minority-Language Children. *Language and Literacy Series*. ERIC.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: The imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy. *Imagining multilingual schools*. S.-K. T.-G. Garcia. Clevedon, UK, Multilingual Matters: pp 51-68. Cummins et al.,
- Cummins, J., et al. (2015). "Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts." *TESOL Quarterly* 49(3): 555-581. García, 2017
- Cummins, J. (2019). Multilingual literacies: opposing theoretical claims and pedagogical practices in the Canadian context. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16(2), 75-94.
- Cummins, J. (2021). Pedagogies of powerful communication: Enabling minoritized students to express, expand, and project identities of competence. In L. Mary, A.-B. Krüger & A.S. Young (Eds.), *Migration, Multilingualism and Education: Critical Perspectives on Inclusion* (pp. 284– 297). Multilingual Matters.
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (3rd ed., Vol. Language Awareness and Multilingualism, pp. 263–280). Switzerland: Springer.

- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 588-601.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2nd ed. ed., Vol. 101). Waxmann.
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. *Du plurilinguisme à l'école*, 271-292.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 3, 52-61.
- Moons, C. (2010). *Kindergarten teachers speak: Working with language diversity in the classroom* [MA, McGill University]. Montreal, Canada.
- Moro, M. R., Peiron, D., & Peiron, J. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Bayard.
- OCDE. (2010). *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*. OCDE.
- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui* (158, Enseigner les langues d'origine), 58-65.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), 15-34.
- Rumbaut, R. G. (2009). A language graveyard? The evolution of language competencies, preferences and use among young adult children of immigrants. *THE EDUCATION OF LANGUAGE MINORITY IMMIGRANTS IN THE UNITED STATES*, Terrence G. Wiley, Jin Sook Lee, & Russell Rumberger, eds, 35-71.
- Thomasske, N. (2011). The relevance of multilingualism for teachers and immigrant parents in early childhood education and care in Germany and in France. *Intercultural Education*, 22(4), 327-336.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617425>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

Publications sur le projet d'école élémentaire de Didenheim

Young, A. S. (2008) "Diversity as an asset: Multiple language integration", pp.42-53 in Dooly, Melinda & Eastment, Diana (eds.). *How we're going about it. Teachers' voices on innovative approaches to teaching and learning languages*, Newcastle upon Tyne, England, Cambridge Scholars Publishing.

Young, A. S. & Hélot, C. (2007) "Parent Power : Parents as a Linguistic and Cultural Resource at School", pp. 17–32 in Camilleri Grima, A. (ed.), *Ensemble: Promoting Linguistic Diversity and Whole-School Development*, Strasbourg, France / Graz, Austria, Council of Europe / European Centre for Modern Languages (ECML).

Hélot, C. & Young, A. S. (2006) "Imagining Multilingual Education in France : A language and cultural awareness project at primary level", pp. 69-90 in Skutnabb-Kangas, T., Garcia, O. et Torres Guzman, M.E. (eds.), *Imagining Multilingual Schools*, Clevedon, Multilingual Matters, 332p.

Hélot, C. & Young, A. S. (2005) "The notion of Diversity in Language Education : Policy and Practice at Primary Level in France". *Journal of Language, Culture and Curriculum*. Vol 18 (3), pp. 242-257.

Young, A. & Hélot, C. (2003) "Language Awareness and / or Language Learning in French Primary Schools today". *Language Awareness*, Vol 12 (3&4), pp. 234-246.

Hélot, C. & Young, A. (2002) "Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: why and how should migrant languages be valued?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol 5 (2), pp.96-112.

Publications sur le projet Dieppe et le contexte de la maternelle

- Birot-Freyburger, S., Mary, L., & Young, A. (2018). Regards croisés sur des pratiques professionnelles dans une classe de petite section multilingue. In G. Komer-Thillooy & S. Djordjevic (Eds.), *L'école, ses enfants et ses langues*. (pp. 147-165). Orizons.
- Flom, Haley and Young, Andrea S. (2022) Adrift between republican values and plurilingual policies: (pre)primary school teachers' reported practiced language policies in Strasbourg, *Multilingua*, 41(6), 633-688.
- Mary, Latisha & Young, Andrea (2018) Parents in the playground, headscarves in the school and an inspector taken hostage: exercising agency and challenging dominant deficit discourses in a multilingual pre-school in France, *Language, Culture and Curriculum*, Volume 31, Issue 3, pp.318-332.
- Mary, L.& Young, A. S. (2017) Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion, *Language and Intercultural Communication*, Volume 17, Issue 4, pp. 455-473.
- Mary, L. & Young, A. (2017) From silencing to translanguaging: turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to pre-school, pp.108-128. Dans Wedin, A.; Rosén, J.; Paulsrud,BA. & Straszer, B. *Translanguaging and Education: New Perspectives from the Field*. Bristol: Multilingual Matters.
- Smeets, O., Young, A. & Mary, L. (2015) Pour une approche pédagogique plurilingue – Les Enfants bilingues émergents en Petite Section, *Mélanges CRAPEL* 36, pp.11-26.
- Young, A. (2011) "La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? / Linguistic diversity at school: handicap or resource?", *NRAS La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 55, La formation de tous les enseignants à la diversité, 3e trimestre, novembre 2011, pp.93-110.
- Young A. S. (2017) "Non, moi je lui dis pas en turc, ou en portugais, ou en, j'sais pas moi en arabe": Exploring teacher ideologies in multilingual/cultural preschool contexts in France. *Bellaterra*, Vol. 10 (2), Language Ideologies and Teaching in Multilingual Contexts, pp.11-24.
- Young, A. & Mary, L. (2016) Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (NRAS)*, N° 73, 1e trimestre, pp.75-94.

Publications sur les paysages linguistiques et les schoolscaapes

Cadi, Sonia; Mary, Latisha; Siemushyna, Maria & Young, Andrea S. (2023) Empowering Students and Raising Critical Language Awareness Through a Collaborative Multidisciplinary Project, p.57-73 in Sílvia Melo-Pfeifer (Ed.), *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education*, Springer.

Clemente, M. R., Vieira, R., Martins, F., & Andrade, A. I. (2013). Linguistic diversity in Aveiro, Portugal: Exploring linguistic landscape methodologies in the «Beira Mar» neighborhood. *Internet Latent Corpus Journal*, 3(1), 116-133.

Gorter, D. (2013). Linguistic Landscapes in a Multilingual World. *Annual Review of Applied Linguistics* 33: 190-212.

Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscaapes. *Linguistics and Education*, 44, 80–85.

Hancock, A. (2012). Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity. In Hélot, C., Barni, M., Janssens, R., Bagna, C. (ed). *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Peter Lang, pp.249-266.

Krompák, E., Fernández-Mallat, V., & Meyer, S. (Eds.) (2021). *Linguistic landscapes and educational spaces*. Multilingual Matters.

Landry, R. and R. Y. Bourhis (1997). "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality An Empirical Study." *Journal of language and social psychology* 16(1): 23-49.

Melo-Pfeifer, S. (Ed.). (2023). *Linguistic landscapes in language and teacher education: Multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom* (Vol. 43). Springer Nature.

Sabatier, C., Moore, D., & Dagenais, D. (2013). Espaces urbains, compétences littératiées multimodales, identités citoyennes en immersion française au Canada, *Glottopol*, 21.