



LA PRISE EN COMPTE DU PLURILINGUISME DANS L'INCLUSION SCOLAIRE

GUIDE DE FORMATION

CLAUDINE NICOLAS
SOFIA STRATILAKI-KLEIN
LUANA FIGUEREDO PIRES
MARION PERIER

Sommaire

Préambule et descriptif	4
Guide du formateur	
Module 1 / Se situer et prendre connaissance des notions	6
Module 2 / Allophonie et compétence bi-/plurilingue.....	9
Module 3 / Biographies langagières	19
Module 4 / Mise en œuvre de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les enseignements	23
Carnet de bord	31
Glossaire	41
Références de la formation	43



Préambule et descriptif

Ce guide de formation est issu d'un projet de recherche mené dans l'Académie de Paris qui se donnait comme objectif principal d'explorer les représentations des enfants **allophones**¹ et de leurs familles sur leur **plurilinguisme** et de les confronter à celles véhiculées dans l'espace de socialisation essentiel de l'enfant nouvellement arrivé : l'École.

L'étude des représentations qu'ont les acteurs sociaux de l'École au sujet des langues perçues avec un statut minoritaire ainsi que de leur apprentissage ou de leur usage, peut permettre de mieux comprendre leurs attitudes sociales vis-à-vis de ces langues et de leurs locuteurs.

En formation, cette étude est rendue possible par l'énonciation et principalement par des échanges dont le but est d'analyser et/ou de conscientiser les représentations sur les langues des participants à cette formation.

Ainsi, les participants peuvent mieux cerner les caractéristiques des espaces de socialisation favorables à la transmission des langues et à l'adoption d'attitudes constructives vis-à-vis du plurilinguisme. Cela permet aussi de mieux comprendre la construction des représentations positives sur la **compétence plurilingue et pluriculturelle**.

En d'autres termes, la formation exposée dans les pages qui suivent peut aider les acteurs de l'École à comprendre comment les locuteurs allophones plurilingues se socialisent en alternant plusieurs langues, dans une ville comme Paris et plus largement en France. D'un point de vue sociétal, cette formation permet ainsi d'œuvrer en direction de la lutte contre l'exclusion et les discriminations.

Sur le terrain, les participants, après cette formation, pourront s'appuyer sur les nouvelles connaissances acquises concernant le plurilinguisme et ajuster ainsi l'accompagnement des jeunes concernés (et de leurs parents), leur intégration sociale et leur réussite scolaire dépendant en grande partie de la maîtrise de leur(s) langue(s) et de la construction de l'identité sociale, culturelle et linguistique qui s'y rattache.

C'est pourquoi nous considérons que ce type de formation doit s'inscrire dans le parcours de formation de tout enseignant (et plus largement, de tout professionnel concerné par ces questions) car la problématique du plurilinguisme traverse tous les enseignements et le français de scolarisation concerne tous les élèves.

Ainsi, cette formation sera efficace si les Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (Upe2a)² ne sont pas regardées comme des dispositifs de « spécialistes ». Les élèves suivis en Upe2a étant des élèves de l'École, construire des dispositifs adaptés exige de la part des enseignants une expertise pédagogique et didactique, tant individuelle que collective. Cette exigence ne peut se justifier que si elle s'appuie sur une politique éducative volontariste.

¹ Les termes en orange sont définis dans le glossaire.

² Cf. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Circulaire n° 2012-142 du 02 octobre 2012 relative à la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et de gens du voyage*. Bulletin Officiel de l'Éducation nationale N°37 du 11 octobre 2012, pp. 11-16

Public cible

Enseignants (1^{er} degré et second degré), personnels des Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL), conseillers d'orientation-psychologues, directeurs de centre d'information et d'orientation, directeurs d'école et chefs d'établissement, assistants d'éducation, conseillers principaux d'éducation, Inspecteurs de l'Education nationale, conseillers pédagogiques, étudiants INSPE et universités, acteurs périscolaires, acteurs de l'insertion sociale en charge de formations.

Objectifs généraux

- Appréhender les compétences linguistiques et scolaires des jeunes allophones.
- Mettre en œuvre le lien entre les compétences construites dans **la (les) langue(s) du pays d'origine** et/ou en famille et celles à construire à l'École et dans la société, en France.
- Passer d'un discours stéréotypé à un discours plus ouvert vers une prise en compte du plurilinguisme.
- Mieux comprendre la diversité linguistique et culturelle des jeunes allophones et de leurs familles.

Modalité

Hybride avec la dominance du mode présentiel sur le distanciel ; ce stage filé, en alternant des sessions en présentiel et des sessions à distance, permet des temps d'expérimentation en intersession et des retours d'expérience. Distanciel : 1h15. Présentiel : 6h45.

Le soutien des participants passe par la conceptualisation d'un scénario pédagogique, ainsi que par la présence sociale du formateur, déterminante pour contribuer à leur engagement et éviter les tentations d'abandon.

Cette formation se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active. En présentiel, des travaux en petits groupes alternent avec ceux en grand groupe, en cohérence avec les trois aspects de l'unité d'ensemble du plan hybride de formation : langagier, notionnel, méthodologique³.

Mise en œuvre

Le **guide du formateur** lui permet de s'approprier les contenus, de planifier, et d'adapter selon les contextes et son public. Il décrit chacun des modules suivant les étapes à mettre en œuvre et propose des **supports** à reproduire et/ou à projeter.

Transmis aux participants dès le début de la formation, le **carnet de bord** les accompagne tout au long du parcours, il permet de garder une trace de la formation et de rendre compte des activités.

Les termes en **orange** sont définis dans le **glossaire**. Celui-ci est transmis aux participants à l'issue de la formation, de même que les **références** bibliographiques.

³ Cf. NISSEN E. Formation hybride en langues : *Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Editions Didier, 2019.



Guide du formateur

Module 1 / Se situer et prendre connaissance des notions

Etape 1/ S'interroger sur sa situation

Objectif : S'interroger sur ses savoirs préalables sur les personnes allophones.

Modalité : Distantiel.
Durée : 5 min.

Support : Questionnaire « Quelle est ma situation ? » (ci-contre) à reproduire et transmettre.

Activité :

Le formateur transmet le questionnaire aux participants qui doivent répondre individuellement.

Etape 2/ Prendre connaissance du vocabulaire spécifique

Accueillir et scolariser un élève allophone passe par une bonne compréhension et utilisation des termes se référant à ce public en usage dans le système éducatif. En effet, les catégorisations sociales peuvent constituer un élément important des phénomènes d'inclusion et doivent être conscientes chez leurs utilisateurs. Employer à bon escient le lexique, en l'actualisant et en le contextualisant, peut éviter certaines considérations approximatives ou négatives.

Objectifs :

- S'interroger sur le vocabulaire employé pour se référer aux personnes allophones.
- Prendre conscience des enjeux liés à l'utilisation de ce lexique.
- Prendre connaissance des termes institutionnels en usage.

Modalité : Distantiel.
Durée : 15 min.

Supports : Deux tableaux (ci-contre et p. suivante) à reproduire et transmettre.

Activité :

Le participant valide ou non les affirmations du premier questionnaire et vérifie les réponses et leurs justifications dans le second.
Il est précisé aux participants de répondre suivant leur propre connaissance, sans chercher de définitions par ailleurs.

Module1 – Etape 1

Quelle est ma situation ?

	NON	OUI
J'ai certaines connaissances théoriques sur les allophones		
J'ai certaines connaissances pratiques sur les allophones		
J'ai une certaine expérience d'enseignement auprès d'allophones		
Je sais où chercher des informations sur les allophones		
Je sais où chercher des outils pratiques sur les allophones		

Module1 – Etape 2

Selon vous, les affirmations du tableau ci-dessous sont-elles vraies ou fausses ?

	VRAI	FAUX
On parle de primo-arrivants pour les allophones.		
On parle de non francophones pour les allophones.		
On parle de langue(s) première(s) pour désigner la (les) langue(s) maternelle(s) ou d'origine des allophones.		
On parle de langue étrangère ou seconde pour désigner le français approprié par des allophones.		
La barrière de la langue empêche de communiquer avec les allophones.		
Le bain de langue est insuffisant pour que les allophones apprennent le français de l'école.		
Les allophones dont le turc est la langue première sont appelés « turcophones », les allophones dont l'arabe est la langue première sont appelés « arabophones » etc. On les désigne aussi par le terme « plurilingues ».		
La scolarisation des allophones doit viser leur intégration et non leur inclusion.		

Module1 – Etape 2

Vérifiez vos réponses

AFFIRMATIONS	VRAI	FAUX	JUSTIFICATIONS
On parle de primo-arrivants pour les allophones ¹ .		X	Ce terme est absent des circulaires d'octobre 2012 ² ; il ne correspond pas au caractère pluriel de la migration ni à la diversité des situations familiales.
On parle de non francophones pour les allophones.		X	Cet attribut est absent des circulaires d'octobre 2012 ; il met en relief un manque et masque les compétences linguistiques et scolaires construites avant l'arrivée en France et/ou en famille.
On parle de langue(s) première(s) pour désigner la (les) langue(s) maternelle(s) ou d'origine des allophones.	X		Ce terme rend mieux compte de l'ordre d'acquisition des langues par les allophones et de leur répertoire souvent plurilingue.
On parle de langue étrangère ou seconde pour désigner le français approprié par des allophones.	X		Si le français n'est pas pour eux une langue première, on les dira locuteurs de langue étrangère ou seconde.
La barrière de la langue empêche de communiquer avec les allophones.		X	Le terme « barrière » ne rend pas compte des contacts de langues et des médiations possibles entre les langues qui servent TOUTES à communiquer.
Le bain de langue est insuffisant pour que les allophones apprennent le français de l'école.	X		Le modèle intuitif où l'immersion se déroule sans médiation est en effet insuffisant ; il y a nécessité d'un étayage, d'un enseignement, de nombreuses interactions de médiation.
Les allophones dont le turc est la langue première sont appelés « turcophones », les allophones dont l'arabe est la langue première sont appelés « arabophones » etc. On les désigne aussi par le terme « plurilingues ».	X		Ces termes mettent en valeur une compétence fonctionnelle sur laquelle s'appuyer pour faire entrer les élèves plurilingues dans les apprentissages ; ils sont préférables aux désignations nationales « les Turcs, les Arabes etc... » ; seules les langues premières importent et non les nationalités.
La scolarisation des allophones doit viser leur intégration et non leur inclusion.		X	L'intégration est un terme connoté qui suppose que les allophones doivent faire seuls les efforts pour apprendre la langue de l'école et le métier d'élève à la française. L'inclusion est un principe affirmé dans la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école (2013) selon lequel la responsabilité de la réussite des allophones concerne tous les acteurs de l'institution qui doivent produire les aménagements individuels nécessaires au parcours des allophones.

¹ Les termes en orange sont définis dans le glossaire transmis en fin de formation.

² Circulaire n° 2012-141 du 02 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ; Circulaire n° 2012-142 du 02 octobre 2012 relative à la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et de gens du voyage et Circulaire n° 2012-143 du 02 octobre 2012 relative à l'organisation des CASNAV (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2012 a, b, et c).

Module 2/ Allophonie et compétence bi-/plurilingue

Etape 1 / Echanger sur les questions de vocabulaire

Objectifs :

- Partager les réactions et réflexions du groupe.
- Connaître le lexique pour se référer aux allophones.

Modalité : Présentiel.

Durée : 15 min.

Supports : Les supports du module 1 préalablement renseignés par les participants.

Activité :

Le formateur propose aux participants de réagir sur les activités du module 1 effectuées au préalable et en distanciel. La discussion permet à chacun de s'assurer d'avoir bien compris les termes et de savoir les utiliser en contexte professionnel.

Etape 2 / Se mettre dans la situation d'un élève allophone arrivant

Objectifs :

- Mieux comprendre la situation psycholinguistique vécue par l'élève.
- Définir la **langue de scolarisation** à différencier de la langue de communication.
- Réfléchir à la compétence dite plurilingue et pluriculturelle.

Modalité : Présentiel.

Durée : 30 min. (temps d'échange compris)

Support : Mise en situation 1 : *Lecture en langue inconnue* (pp. suivantes) à projeter page à page.

Activité :

Chercher individuellement à comprendre une consigne en situation scolaire concrète d'allophonie (consignes 1, 2 et 3, projetées successivement par le formateur) ; puis échanges avec le groupe pour expliciter les facteurs de réussite de l'exercice (questions 4 et 5 également projetées).

Les activités de ce module sont des mises en situation visant à faire prendre conscience que chacun possède une **compétence plurilingue** déjà-là et qu'elle peut être plus ou moins explicitement mise en œuvre par chaque participant, comme le font les élèves. Ces mises en situation font aussi apparaître que, si la prise en compte de cette compétence est davantage explicitée, elle est alors mieux comprise.

Cela a pour conséquence une appropriation plus active et plus réflexive des connaissances, permettant une meilleure autonomie. Le participant est invité à se positionner par rapport à la langue française, son enseignement et son apprentissage par un élève allophone.

Le questionnement aux participants concernant les facteurs déterminants de réussite de cet exercice constitue, pour le formateur, des éléments pour les échanges.

Module 2 - Etape 2 - Mise en situation 1 : Lecture en langue inconnue

1/ Exécutez les consignes a, b et c en vous appuyant sur le texte suivant et en vous aidant des indices 1, 2, 3, 4 et 5. Ecrivez vos réponses en bas de la page. Vous avez 8 minutes.

- a) Kim yazıyor ?
 b) Kime ?
 c) Neden ? ^[5]

Paris, Cumartesi 8 Ekim 2012

Sevgili Léa,

Ayin 15'inde 8 yasındayım ^[1].

Seni doğum gününe davet ediyorum.

Öğleden sonra gel ^[2].

Pasta yiyeceğiz ^[3], bahçede ^[4] oynayacağız.

Adresim : No 44 Alphonse Penaud sokağı 75020 Paris.

Cumartesi günü görüşürüz !

Öpüyorum

- ^[1] 8 Yasındayım : j'ai 8 ans
^[2] Öğleden sonra : l'après midi
^[3] Yiyeceğiz : nous mangerons
^[4] Bahçede : dans le jardin
^[5] Neden ? : pourquoi ?

a/

b/

c/

Module 2 - Etape 2 - Mise en situation 1 : Lecture en langue inconnue

2/ Vous n'avez pas réussi à terminer l'exercice ? Voici des indices supplémentaires. Vous avez 5 minutes.

Questions :

a/ Qui écrit ?

b/ A qui ?

c/ Pourquoi ?

Paris, Cumartesi 8 Ekim 2012

Sevgili Léa,

Ayin 15'inde 8 yasındayım ^[1].

Seni doğum gününe ^[5] davet ediyorum.

Öğleden sonra gel ^[2].

Pasta ^[6] yiyeceğiz ^[3], bahçede ^[4] oynayacağız.

Adresim : No 44 Alphonse Penaud sokağı 75020 Paris.

Cumartesi günü görüşürüz!

Öpüyorum

^[1] 8 Yasındayım : j'ai 8 ans

^[2] Öğleden sonra : l'après midi

^[3] Yiyeceğiz : nous mangerons

^[4] Bahçede : dans le jardin

^[5] doğum gününe : à mon anniversaire

^[6] Pasta : gâteau

a/

b/

c/

Module 2 - Etape 2 - Mise en situation 1 : Lecture en langue inconnue

3/ Vous n'avez toujours pas réussi à répondre ? Voici la traduction du texte. Vous avez 2 minutes.

Paris, samedi 8 octobre 2012

Chère Léa,
 Le 15, j'ai 8 ans !
 Je t'invite à mon anniversaire,
 Tu viens l'après-midi.
 Nous mangerons le gâteau.
 Nous jouerons dans le jardin.
 Mon adresse : 44 rue A. Penaud 75020 Paris.

A samedi !

- a/
- b/
- c/

4/ Le temps est maintenant écoulé. Dites, à tour de rôle, votre ressenti, vos difficultés et vos réussites.

Avez-vous réussi à terminer l'exercice ?.....

5/ Quels sont, selon vous, les facteurs déterminants de la réussite de cet exercice ? Justifiez vos réponses.

Les compétences en langues vivantes ?.....

La connaissance de l'alphabet latin ?

La maîtrise de la lecture /écriture ?

La connaissance de ce type d'exercice et de consigne ?

La connaissance de ce type de texte ?

Est-ce que les indices ont aidé ?

Cette langue est-elle voisine du français ?.....

Avez-vous reconnu des similitudes ?.....

Que pouvez-vous dire de ses différences avec le français ?.....

Source : CANOPE BESANÇON, ADAM-MAILLET M., FRISA J.-M., RIGOLOTT M. Accompagner un élève allophone nouvel arrivant dans l'école [EANA] [en ligne] Chasseneuil : Réseau Canopé, coll. « Action », 07 mai 2019. Parcours Magistère. Support numérique en ligne. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/notice/accompagner-un-eleve-allophone-nouvel-arrivant-dans-lecole-eana.html> (consulté le 10 juillet 2020). Adaptée par Claudine Nicolas.

Etape 3/ Appréhender la compétence bi-/plurilingue

Objectifs :

- Appréhender les mécanismes en jeu dans le bi-/plurilinguisme.
- Appréhender ce qu'est la compétence bi-/plurilingue.
- Prendre conscience de ses propres représentations sur les langues et les élèves allophones.

Modalité : Présentiel.

Durée : 15 min.

Support : Mise en situation 2 : *Intercompréhension* (pp. suivantes) à projeter page à page.

Activité :

Mise en situation d'intercompréhension par petits groupes (consigne 1) puis mise en commun et échanges (consigne 2).

Chaque participant, au fur et à mesure de l'écoute des propositions et remarques des autres, approfondit sa compréhension globale du texte et sa propre réflexion. Le formateur l'invite à exprimer les connaissances sur les langues qu'il a mobilisées : quelles langues ? Apprises ? A l'école ? Au travail ? Acquisées en famille ? Enfouies ?

Chacun a l'occasion d'échanger de façon informelle, sans enjeux institutionnels directs. Ce travail s'accompagne d'une prise de conscience de ses propres représentations sur les langues et les élèves allophones.

Chaque participant est également invité à prendre conscience de l'importance de la coopération pour parvenir à une meilleure compréhension de l'écrit. Chacun met en œuvre ses savoirs et connaissances sur les langues pour atteindre l'objectif commun : la traduction du texte.

Le questionnement aux participants concernant les facteurs déterminants de réussite de cet exercice constituant, pour le formateur, des éléments pour les échanges.

Traduction française du texte multilingue :

Une souris se promène dans la maison avec son souriceau.

Tout à coup, ils entendent un chat.

Le souriceau a très peur.

Le chat s'approche.

La maman dit à son souriceau :

« N'aie pas peur et écoute ! »

Et, devant son petit tout étonné, elle se met à aboyer :

« Ouaf, ouaf, ouaf... ».

Le chat repart aussitôt en courant, apeuré à son tour.

La maman dit alors à son souriceau :

« Tu vois que c'est utile d'être bilingue ! ».

Dans les versions multilingues les langues utilisées sont, dans l'ordre :

Texte 1 : anglais, occitan, roumain, romanche, serbo-croate, espagnol, créole guadeloupéen, italien, allemand, portugais.

Texte 2 : espagnol, suisse-allemand, anglais, allemand, créole guadeloupéen, italien, romanche, portugais, roumain, occitan.

Module 2 – Etape 3 - Mise en situation 2 : Intercompréhension

1/ Par petits groupes, vous avez dix minutes pour lire ces deux versions multilingues du même texte, puis répondre à la question de vocabulaire.

A mouse was walking around the house with her baby.	Un ratòn se pasea por la casa con su ratoncillo.
Tot d'un còp, auson un cat.	Plötzlech ghöre si ä Chatz.
Şoricelul este foarte speriat.	The baby mouse was very frightened.
Il giat s'avischina.	Die Katze kommt näher.
Mama govori mišicu :	Manman-sourit la di ti sourit la
« No tengas miedo y escucha ! »	« Non avere paura e ascolta ! »
É douvan pitit a'y sézi y meté'y ka japé	Ed a la surpraisa da sia pitschna cumenza elle a
« waf, waf, waf »	bublar : « vu vu, vu vu... »
Il gatto riparte subito di corsa, impaurito.	O gato pōe-se a fugir cheio de medo.
Da sagt die Mama zu ihrem Mausekind:	Atunci, mama zice şoricelului ei :
Vês como é útil ser-se bilingue!	« Veses qu'aquò sièrv de saupre una outra lenga ! »

Parvenez-vous à comprendre le sens général de cette histoire ?

.....

.....

.....

Indiquez quelques mots signifiant :

Chat :

.....

Souris :

.....

Module 2 – Etape 3 - Mise en situation 2 : Intercompréhension

2/ Le temps est maintenant écoulé. Dites, à tour de rôle, votre ressenti, vos difficultés et vos réussites.

Avez-vous réussi à terminer l'exercice ?

.....

Quels savoirs avez-vous mobilisés ?

.....

3/ Quels sont, selon vous, les facteurs déterminants de la réussite de cet exercice ?
Justifiez vos réponses.

Les compétences en langues vivantes ?

.....

La connaissance de l'alphabet latin ?

.....

La maîtrise de la lecture/écriture ?

.....

La connaissance de ce type d'exercice et de consigne ?

.....

La connaissance de ce type de texte ?

.....

Ces langues sont-elles voisines du français ?

.....

Avez-vous reconnu des similitudes ?

.....

Que pouvez-vous dire des différences avec le français ?

.....

Etape 4 / Comprendre le rôle du bi-/plurilinguisme dans la construction identitaire d'un locuteur

Cette étape du parcours de formation est un premier pas vers la reconnaissance du plurilinguisme et de ses atouts dans les apprentissages.

En même temps, elle permet de faire prendre conscience de la nécessité de connaître sa propre **biographie langagière** en tant que locuteur pour mieux appréhender celle des jeunes et pouvoir s'en « servir » comme point d'appui dans l'enseignement.

L'enseignement du français comme langue pour communiquer et langue pour apprendre rend nécessaire la prise en compte de l'hétérogénéité des pratiques langagières. Cette prise en compte rend possible la mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur l'apprenant et adaptée à ses acquis et ses besoins.

Elle permet ainsi de faire la transition vers le module suivant : la découverte (ou reconnaissance) par chaque participant de son répertoire langagier pluriel et de sa propre compétence plurilingue et pluriculturelle.

Objectifs :

- Se confronter aux pratiques langagières bi-/plurilingues familiales.
- Comprendre le rôle du bi-plurilinguisme et de la compétence plurilingue dans la construction identitaire d'un locuteur.
- Prendre conscience de l'enjeu de la transmission des langues.
- Prendre conscience de la diversité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles.

Modalité : Présentiel.

Durée : 45 min. (temps d'échange compris)

Support : Extraits d'entretien (pp. suivantes) à reproduire et distribuer ou projeter.

Activité :

Lecture de la transcription d'extraits d'entretiens avec des parents allophones puis échanges de réactions.

Les participants ont ici l'occasion de prendre connaissance des pratiques plurilingues et pluriculturelles au sein des familles et des représentations des parents sur le plurilinguisme de leurs enfants.

Chacun peut, avec l'aide du formateur, dégager les « profils » des jeunes locuteurs plurilingues (profils identifiés chez les enfants, cf. le Rapport scientifique), tels que leurs parents les décrivent et se les représentent :

- le plurilingue « assumé » qui vit un plurilinguisme « apaisé » ;
- le plurilingue « monolingue » qui vit son plurilinguisme comme une fatalité au détriment de son répertoire pluriel ;
- le plurilingue entre deux pôles qui vit son plurilinguisme comme une réalité mais non comme un appui aux apprentissages du français.

Le rôle du discours de l'Ecole sur ce plurilinguisme dans la construction identitaire du locuteur est mis en exergue à travers les déclarations des parents.

Les échanges entre participants et avec le formateur permettent de faire comprendre que la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle existe autant pour les parents que pour leurs enfants.

Module 2 – Etape 4 – Extraits d’entretien

1 / Dans cet extrait, une mère témoigne d’un plurilinguisme « apaisé » pour sa fille, et des pratiques comparatives qu’elles ont ensemble (École H., 2018) :

CHERCHEUR : Et donc X, elle est arrivée quand, ici ?

MERE1 : Elle est arrivée le premier, en septembre.

CH : Du Portugal ?

M1 : Oui, du Portugal, mais on est souvent en vacances, j’ai mes parents qui habitent là, ma maman, mon papa est décédé, mes parents habitaient là. J’allais souvent en vacances ici, à Paris. Je parlais souvent en français à X, mais pas autant. Je pense pour son âge, et pour ce qu’elle fait maintenant, elle parle très bien le français déjà. Pour moi, c’est une petite fille qui a appris très vite. Elle fait des erreurs encore en écriture, mais elle a appris très vite. Elle a un peu eu du mal avec les amis, pour faire des petits camarades, mais maintenant, ça se passe très bien à l’école. (...)

CH : Et elle avait donc un premier contact avec le français ; maintenant, elle le parle correctement. Est-ce qu’elle avait commencé à le lire et à l’écrire, ou pas du tout ?

M1 : Non, à le parler, et des fois, surtout avec des chansons, et puis la télé, j’étais sur la française.

CH : Donc finalement, elle a appris à lire et à écrire en français ici.

M1 : Oui, voilà.

CH : Et est-ce que vous avez remarqué que le fait d’avoir été scolarisée au Portugal, ça l’a aidée pour apprendre à lire et à écrire ?

M1 : Oui oui.

CH : Est-ce qu’elle s’appuyait beaucoup sur le portugais ? Elle faisait des traductions ?

M1 : Elle faisait des traductions, elle faisait comme sa maman, c’est comme ça, et ça en portugais, on le dit comme ça. Et en français, on le dit comme ça, je fais oui. Des fois, je faisais sur internet, on faisait des jeux, par exemple : « Tiens, t’as ça écrit en portugais, maintenant tu vas trouver comment on écrit en français. » Alors elle essayait de le faire, et elle le faisait.

CH : Vous, votre motivation d’apprendre le français, c’était beaucoup plus pour les vacances ?

M1 : Non, pour les vacances, et ça faisait une autre langue, je pense que c’est une langue en plus que le français, portugais, l’anglais, et d’apprendre plusieurs langues, parce que c’est beaucoup, elle a une petite copine qui était espagnole au Portugal, elle aimait tout le temps apprendre \

CH : Du coup, elle a appris un peu d’espagnol avec sa copine.

M1 : Voilà, elle a des petits trucs aussi, qui vient avec un peu d’espagnol. Elle aime bien apprendre.

2 / Dans cet extrait, une autre mère témoigne de l’oubli de la langue chinoise par son fils et les deux enfants de son mari (École B., 2017) :

CH : (...) C’est-à-dire que vous allez commencer à parler chinois. Ensuite, vous mélangez et un bout de la phrase est en français. Ensuite, vous reprenez du chinois et vous reprenez du français. Est-ce que ça vous arrive de faire ça ? De mélanger des langues ?

MERE 2 : Je trouve que là en ce moment parfois « si » on mélange.

(...)

CH : (...) Est-ce que c’est par exemple quand vous parlez de l’école ou bien quand vous mangez ensemble ?

M2 : Quand on mange ensemble parce que comme les deux enfants de mon mari ils parlent français, parfois je parle avec les enfants de mon mari et lui il est là aussi. Donc, on parle français. (...) Hier, on a parlé de ça. J’ai dit : « Interdit que vous parlez français à la maison. » Il faut apprendre le chinois quand même. C’est très important. Et comme mon mari il parle pas français.

CH : Et c’est à cause du fait que votre mari ne parle pas français que c’est important ou c’est pour une autre raison ? (...)

M2 : Non. Moi, j’ai essayé « que eux » ils apprennent en chinois, mais comme moi je parlais français. Donc, les enfants dans sa tête. C’est comme ça parce que je parlais français. Et j’ai essayé cinq ans, mais ça arrive pas. Là, je dis : « Il faut que vous allez apprendre chinois quand même. » C’est très important, même pour les français. Là en ce moment, le chinois c’est très important quand même. (...) Moi, je dis « C’est très dommage que vous êtes nés dans une famille chinoise, mais vous parlez pas chinois. » Ça, c’est très dommage. (...)

CH : (...) Et vous trouvez ça dommage parce qu’eux finalement ils sont pas bilingues ?

M2 : Oui, c’est ça.

CH : Alors qu'ils pourraient l'être parce qu'ils ont un papa qui parle chinois et qu'ils pourraient \

M2 : Le problème, c'est qu'il parle pas beaucoup. Il communique très très peu.
[...]

CH : (...) leur père leur parle chinois, mais est-ce qu'ils comprennent ce qu'il dit ?

M2 : Peut-être, mais comme mon fils vient d'arriver en France il parlait pas un mot français. Donc, ils ont eu la chance qu'on parle que chinois. Moi, je dis que peut-être ça aide. Ben, non. A la fin, en fait, c'est mon fils qui parlait français avec eux.

CH : C'est l'inverse qui s'est passé.

M2 : Oui. Moi, je trouve que c'est très dommage.

CH : Est-ce qu'aujourd'hui encore votre fils continue à écrire et à lire du chinois ?

M2 : Là, il va commencer cette année.
[...]

CH : Vous pensez qu'il a oublié un petit peu ?

M2 : Ah beaucoup. Je crois. En écriture, il a oublié beaucoup. Il a pas une base très forte pour l'écriture.(...)
C'était pas un très bon élève « pour écriture ».

CH : Et ça l'intéresse de reprendre des cours de chinois ?

M2 : Non. Lui, « il intéresse pas », mais moi je dis : « Il faut que tu vas faire quelque chose parce qu'après c'est l'âge qui passe. »(...) Ben après, tu vas me dire « pourquoi tu m'as dit pas » parce que « toi, t'es ma mère », mais moi je sais pas quand j'étais jeune. C'est comme aujourd'hui, moi je dis aussi qu'y'a des choses qu'on fait plusieurs fois le chemin de trouver parce que c'est à cause des parents. Moi, je dis pas que c'est la faute de mes parents. Mais, c'est vrai que pour trouver des chemins, les parents c'est très important.
[...]

CH : Et du coup, votre enfant, vous le considérez comme bilingue aujourd'hui ? Il est bilingue votre fils ?

M2 : Oui.

CH : Et votre petite fille aussi ?

M2 : Oui.

CH : A la différence justement des deux autres enfants de votre mari qui pour l'instant ne sont pas bilingues ?

M2 : Non. Eux, ils sont pas bilingues.

3 / Dans cet extrait, un père témoigne de son insécurité en français et de sa peur de transmettre ses « erreurs » de prononciation, croyant influencer, dans une certaine mesure, le développement de la compétence plurilingue chez ses enfants (Collège J., 2017) :

CH : Oui. Alors, est-ce qu'il vous arrive en famille d'avoir non pas une conversation mais par exemple de faire référence au français en disant des choses en français quand vous vous adressez par exemple à vos enfants ? Est-ce que ça vous arrive ?

PERE : Presque pas. Moi je suis seul ici avec les enfants. Il n'y a pas de contexte pour\

CH : Par exemple, s'il vous arrive de parler de ce qui se passe ici à l'école. Vous recevez par exemple parfois des courriers de l'établissement, des choses qui sont en français bien sûr. Vous arrivez à lire le français. Vous le comprenez. Mais vous ne parlez pas de ça en français avec vos enfants ou eux ne vous expliquent pas par exemple ce que le professeur éventuellement a dit ?

P : Il n'y avait pas d'instant de ce type.
[...]

CH : (...) par rapport à ça, comment vous situez vos enfants par rapport à ce qu'on définirait du bilinguisme ? Est-ce que vous diriez que vos enfants sont bilingues - français, polonais ? (...)

P : Je me demande si on a des outils pour mesurer la facilité avec laquelle quelqu'un retrouve les mots dans les langues dans lesquelles ils parlent. Pour le moment, il me semble qu'ils doivent faire un effort pour parler, c'est-à-dire construire les phrases en pensant avant\

CH : En polonais et ils traduisent en français.

P : Il lui arrive facilement de parler français, de faire des discours qui peuvent durer trois minutes de suite.

CH : Et parfois, dans son français, est-ce que vous repérez qu'il y a parfois des structures du polonais dedans ?

P : Non, il n'y a pas beaucoup d'occasion pour suivre le français de mes enfants. Je ne voudrais les imprimer en mes fautes linguistiques. Je ne suis pas un modèle à suivre, spécialement pour l'intonation et la prononciation. Donc, je ne me pose pas dans le rôle d'arbitre, de modèle pour la langue. Au contraire, je voudrais bien qu'ils s'immergent dans le milieu. Pour cela, je les ai envoyés au camp de ski cette année avec un groupe de français pour une semaine.

Module 3 / Biographies langagières

Etape 1 / S'interroger sur ses expériences linguistiques

Objectifs :

- Formuler son propre parcours linguistique.
- Prendre conscience de la richesse de son répertoire langagier pluriel.

Modalité : Distanciel.**Durée :** 15 min.**Support :** Questionnaire individuel (p. suivante) à reproduire et transmettre sans précision sur les notions évoquées.**Activité :**

Répondre à un questionnaire puis produire sa propre biographie langagière sous forme de texte, schéma, dessin...

Module 3 - Etape 1

1/ Répondez spontanément et rapidement.

Suis-je :

bilingue ?

plurilingue ?

dans quelles langues ?

2/ Répondez pour vous-même en prenant le temps de rassembler vos souvenirs.

Je comprends quelles langues ?

.....

Je parle quelles langues ?

.....

Je lis quelles langues ?

.....

J'écris quelles langues ?

.....

Je reconnais quelles langues ?

.....

Où ai-je appris ces langues ? A l'école ? Au collège ? A l'université ? Au travail ?

.....

Où ai-je été en contact avec ces langues ? A l'étranger ? Au cours d'activités bénévoles ? personnelles ?

.....

Si je dois communiquer dans ces langues, puis-je le faire sans difficulté ? Ou bien dois-je d'abord relire des textes ? Voir des films ? Écouter la radio ? Dois-je les réapprendre avec une méthode ? Un support ?

.....

3/ A l'aide de vos réponses aux questions 2/, élaborez votre biographie langagière sous la forme que vous souhaitez.

Etape 2 / Partager sa biographie langagière

Objectifs :

- Partager les réactions et réflexions du groupe.
- Définir ensemble et pour soi les notions rencontrées.
- Reconnaître l'hétérogénéité linguistique et culturelle des participants.
- Questionner la hiérarchisation sociale des langues.

Modalité : Présentiel.**Durée :** 15 min.**Supports :** Les textes, schémas, dessins produits par les participants en distanciel à l'étape 1 de ce module.**Activité :**

Les participants qui le souhaitent lisent au groupe le texte ou présentent le schéma ou le dessin préparé à l'étape précédente. Les échanges sont nourris par le formateur, notamment sur les notions sous-jacentes.

Etape 3 / Comprendre les contacts de langues

Objectifs :

- Comprendre ce qu'est une biographie langagière et ses usages.
- Prendre conscience de l'importance des contacts de langues.
- Prendre conscience de ses propres représentations sur le plurilinguisme et les compétences plurilingues.

Modalité : Présentiel.

Durée : 60 min. (échanges compris)

Supports :

- Extrait (de 16'40'' à 22'16'') de la vidéo *Le plurilinguisme à l'école : un atout, pas un obstacle !* (NICOLAS C., 2016) à projeter.
- *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle*, cycle 2 et cycle 3 (KERVAN M., 2006) à présenter.

Activités :

1/ Les participants visionnent un extrait (de 16'40 à 22'16) du film *Le plurilinguisme à l'école : un atout, pas un obstacle !*

La séquence sélectionnée est une séance captée dans une Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (Upe2a) d'une école parisienne où les élèves sont amenés à élaborer leur fleur des langues.

Pour contextualiser l'extrait, le formateur explique ce qu'est une Upe2a (Cf. *Circulaire n° 2012-141 du 02 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*).

Le formateur peut présenter les ouvrages *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle*, cycle 2 et cycle 3 (KERVAN M., 2006), où des séquences sur la biographie langagière sont explicitées, ainsi que des exemples de biographies langagières rédigées par des élèves, mises en ligne sur le site pédagogique Français Langue Seconde du portail de l'Académie de Paris.

2/ Après le visionnage, le formateur invite les participants à s'interroger, oralement, à tour de rôle sur la biographie langagière qu'ils ont élaborée à l'étape 1, en la confrontant à la séance visionnée et à la définition suivante : « *La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun.* » (CUQ J.-P., 2003, pp. 36-37)

Ce travail de réflexivité, en grand groupe, sur son propre parcours linguistique amène chaque participant à questionner aussi le parcours de leurs élèves.

La notion de contact de langues est introduite à cette occasion et permet d'envisager une méthodologie d'enseignement du français comme langue vivante en contact avec d'autres langues.

3/ Le formateur repose oralement la question « Qui est bilingue ? Plurilingue ? »

Il invite les participants, oralement, à tour de rôle, à confronter leur deuxième réponse à la première (en distanciel). Chaque participant peut ainsi se rendre compte de l'évolution de ses représentations sur son propre itinéraire linguistique ainsi que de l'évolution de celles des autres.

Il ressort de ce travail réflexif en grand groupe une transformation des discours des participants sur le plurilinguisme et sur le rôle qu'il peut jouer à l'École.

La nécessité d'insertion progressive de TOUTES les langues dans l'enseignement du français se fait jour.

4/ Le formateur demande aux participants de se remémorer oralement l'activité d'intercompréhension qu'ils ont réalisée à l'Etape 3 du Module 2 (Mise en situation 2 : Intercompréhension).

Il invite chaque participant à confronter, oralement, à tour de rôle, la représentation de son parcours langagier construite par l'activité sur sa biographie langagière avec la représentation de sa compétence plurilingue mise en œuvre dans l'activité d'intercompréhension.

Le formateur demande oralement si les réponses initiales au questionnaire ont évolué entre ces deux mises en situation et dans quel sens.

5/ Pour permettre la transition avec le module suivant, les participants sont enfin incités à s'interroger, oralement, à tour de rôle, sur UNE manière possible, selon eux, de prendre en compte ces savoirs et compétences nouvellement découverts et/ou reconnus dans leur enseignement ou accompagnement aux allophones.

Module 4 / Mise en œuvre de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les enseignements

Comment mettre en œuvre dans les activités d'apprentissage du français **langue de scolarisation** (FLSCol), cette compétence des élèves ? La langue de l'École est le français et sa position centrale n'est pas remise en cause par l'usage de cette compétence. Au contraire, son enseignement est enrichi et approfondi par l'apport des autres langues.

Etape 1 / Découvrir la démarche comparative des faits de langue et de culture

Objectifs :

- Se familiariser avec la démarche comparative des faits de langue et de culture.
- Découvrir de manière concrète la notion d'**interférence** et d'**interlangue** (traitement des erreurs).

Modalité : Distanciel.

Durée : 30 min.

Support : Extrait (de 1'20'' à 6'00'') de la vidéo *Comparons nos langues* (AUGER N., 2005).

Activité :

Les participants sont invités à visionner un extrait (de 1'20'' à 6'00'') de la vidéo *Comparons nos langues*, puis à répondre par écrit aux questions suivantes :

- Qu'avez-vous vu ?
- Qu'avez-vous compris des objectifs et de la méthodologie de l'enseignant ?
- Quels types d'erreurs ont fait les élèves ?
- Quelle position ont les élèves par rapport à leur apprentissage ?
- Qu'est-ce que les élèves ont appris, selon vous, à l'issue de la séance ?
- Pensez-vous être capable de mener ce genre d'activité en classe ?

Aucune autre précision ni explication n'est donnée de manière à ce que les participants essaient de comprendre par eux-mêmes ce qu'ils vont voir. (La séance, qui porte sur la syntaxe, a été captée dans une Upe2a d'une école élémentaire du Gard (anciennement Classe d'Initiation-CLIN). Les élèves et l'enseignant travaillent sur la forme négative.)

Etape 2 / Comprendre la mise en œuvre de cette démarche

Objectifs :

- Comprendre la mise en œuvre de la démarche comparative des faits de langue et de culture.
- Comprendre les notions d'**interférence** et d'**interlangue** (traitement des erreurs).

Modalité : Présentiel.

Durée : 15 min.

Supports :

- Extrait (de de 1'20'' à 6'00'') de la vidéo *Comparons nos langues* (AUGER N., 2005) à projeter.
- Le questionnaire individuel renseigné par les participants à l'étape précédente.

Activité :

Le formateur interroge, oralement, les participants sur leur compréhension de la séance visionnée et sur leurs impressions.

Puis, il les amène à comprendre la démarche de comparaison mise en œuvre.

L'enseignant qui mène la séance visionnée cherche à faire identifier, par les élèves eux-mêmes, dans les langues en présence, la ou les marques de la négation. Les élèves manipulent le langage, procèdent par essai-erreur, mémorisent les « trouvailles » et mettent en œuvre des connaissances co-construites ensemble. Par la suite, ils pourront ainsi anticiper les erreurs possibles et l'enseignant pourra planifier les difficultés éventuelles (par exemple, l'enseignant explicite pour tous pourquoi la forme négative en arabe induit la formulation erronée de la négation en français chez l'élève arabophone).

Cette démarche convient bien aux élèves plus âgés, de cycle 3, de collège ou de lycée, qui peuvent commencer à se décentrer et interroger leur propre langue grâce au développement de leur **compétence métalinguistique**.

Etape 3 / Comprendre l'efficacité de cette démarche pour l'apprentissage du français

Objectifs :

- Savoir valoriser la langue et la culture de l'élève comme ressources des apprentissages en **français comme langue seconde** (FLS).
- Repérer les idées reçues dans les représentations qui s'expriment sur les langues des allophones à l'École.
- Comprendre le rôle des acquis antérieurs dans d'autres langues que le français (rôle des élèves « experts »).
- S'approprier les notions d'**interférence** et d'**inter-langue** (traitement des erreurs).

Modalité : Présentiel.

Durée : 60 min.

Supports :

- Extraits d'entretiens n° 1 avec des enseignants (p. suivante) à reproduire et distribuer ou projeter.
- *Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France - Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française* (ÉDUSCOL, 2012b) à projeter.
- Extraits d'entretiens n°2 avec des enfants (p. suivante) à reproduire et distribuer ou projeter.

Activité :

Le formateur propose de répondre à la question : pourquoi cette démarche de comparaison est-elle efficace pour apprendre le français ? Pour cela, il propose d'analyser des discours pour comprendre quelles représentations circulent sur les langues des élèves.

1/ Dans un premier temps, il amène les participants à repérer et identifier les représentations sur les langues des allophones dans le discours d'enseignants grâce à la lecture des extraits d'entretiens¹ N°1. Il les aide à interpréter les idées reçues sous-jacentes à ce discours notamment à l'aide de la fiche *Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française*.

Les discussions porteront sur :

➤ L'« Idée reçue n°3 : un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français : sa famille notamment doit au plus vite parler français à la maison ». (p. 5)

Les échanges entre les participants sont guidés par le formateur pour les amener à retenir les faits suivants :

- « - un élève étranger développe et conserve ses compétences langagières dans ses langues en contact ;
- maintenir, renforcer les compétences dans les langues en contact est toujours bénéfique ;
- s'il n'appartient pas forcément à l'École de produire cet étayage, il lui incombe en revanche de le faciliter dans un cadre de valorisation du plurilinguisme. » (p. 5)

➤ L'« Idée reçue n°5 : il est impossible d'apprendre à lire et écrire dans deux langues en même temps. La langue maternelle va interférer et provoquer des erreurs d'apprentissage. » (p. 7)

Les échanges entre les participants sont guidés par le formateur pour les amener à retenir les faits suivants :

- « - il est souhaitable d'apprendre les langues les unes en lien avec les autres, à l'oral comme à l'écrit ;
- l'observation et l'analyse des apprentissages linguistiques en cours permet de doter les élèves d'une capacité générale à apprendre les langues et renforce donc, entre autres, l'apprentissage du français. » (p. 7)

2/ Dans un deuxième temps, le formateur confronte, oralement, les participants à leurs représentations des erreurs d'un apprenant en français langue seconde. Il leur demande de donner des exemples d'erreurs qu'ils auraient repérées chez des jeunes locuteurs allophones.

L'objectif est de leur faire prendre conscience qu'il s'agit de traces des interférences de leur(s) langue(s) première(s) avec le français. Par exemple :

- un arabophone dira plus facilement [il] pour [elle], car le son [e] n'existe pas dans sa langue et le son le plus proche au niveau articulatoire est le [i] ;
- un sinophone aura tendance à ne pas conjuguer les verbes dans une phrase car ils sont à la forme infinitive dans sa langue ;
- un turcophone aura de grandes difficultés à placer les déterminants qui, dans sa langue, ne sont pas préposés.

Puis les participants sont confrontés aux extraits d'entretiens N°2 avec des enfants.

Le formateur attire l'attention des participants sur le fait qu'il n'est pas utile d'être linguiste expérimenté pour mettre en place une telle démarche, car ce sont les élèves eux-mêmes qui se placent en position d'experts de leur langue.

L'objectif est de faire comprendre aux participants l'importance et le rôle de l'explicitation de l'erreur par les locuteurs eux-mêmes dans son traitement. En effet, enseigner plus explicitement semble être un levier efficace pour les élèves les plus scolairement fragiles.

Le référentiel de l'Éducation prioritaire (« enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun »), comme les programmes 2015 des cycles 2, 3 et 4, s'accordent sur cette nécessité. Les élèves, grâce au groupe, s'explicitent entre eux et développent encore davantage cette conscientisation car les explications valent autant pour celui qui explique que pour celui qui écoute par le dévoilement des « façons de faire ». Cela peut permettre de les engranger pour eux-mêmes lorsqu'une nouvelle tâche similaire sera proposée.

¹ Ces entretiens ont été réalisés dans le cadre du projet Plurilinguisme et inclusion scolaire, réalisé par le Casnav de Paris et cofinancé par le Fonds social européen (2017-2020), cf. le Rapport scientifique.

Module 4 – Etape 3 : Extraits d’entretiens n° 1 avec des enseignants

1 / Une enseignante s’exprime sur le bi-/plurilinguisme de ses élèves, ce qui n’est pas forcément en adéquation avec la définition théorique du terme « plurilingue » développée en début d’entretien (École J, 2018) :

CHERCHEUR : Donc, en fait, si on prend la définition la plus large du plurilinguisme puisqu’elle inclut aussi les langues en contact, celles qu’on entend mais qu’on ne comprend pas forcément – vous parliez de l’espagnol et de l’arabe, pour vous, ce serait celles-là – et bien, on serait effectivement sur des élèves qui sont de toute façon plurilingues.

ENSEIGNANTE1 : Ah, je pense.

CH : Allophones puisqu’ils parlent une autre langue que le français\

ENS1 : Tout à fait.

CH : Et plurilingues.

2 / Une enseignante s’exprime sur la façon dont ses élèves prennent appui sur leur plurilinguisme pour apprendre le français (Ecole R. 2018) :

CH : Et toi, pour un enfant qui a déjà un bagage assez bilingue ou plurilingue, est-ce que tu penses qu’il met en appui ses autres connaissances pour arriver à apprendre le français ? Est-ce que tu remarques que ce sont des sources ou des ressources qu’il met en place ?

ENS2 : Alors là, j’ai deux exemples en tête. Il y a une petite qui est arrivée. Une petite Angolaise donc lusophone et elle a mis 15 jours avant d’accepter ou de comprendre, je ne sais pas, qu’elle pouvait s’appuyer sur le portugais pour comprendre le français et qu’elle pouvait me dire des choses en portugais mais qu’il fallait qu’elle me parle doucement, et que peut-être j’allais pouvoir comprendre. Elle a mis 15 jours.

CH : Quel âge ?

ENS2 : CE2. Huit ans. C’est un âge où c’est faisable. A partir du moment où elle a compris ça, elle a été à toute vitesse. Là, ça a été fulgurant. Je l’ai réexpliqué à son père et à sa mère en leur disant « expliquez lui les liens, montrez lui les liens entre le français et le portugais pour qu’elle puisse s’appuyer sur le portugais qu’elle maîtrise très bien pour apprendre le français ». A partir du moment où elle a réussi à comprendre tout ça, à être un peu moins timide, elle a été très, très vite. Il y a un autre élève, un Coréen, presque d’âge sixième parce qu’il est de fin d’année 2015 donc il a pu rester en élémentaire mais il a l’âge en fait de la sixième, qui lui connaissait très, très bien l’anglais et le coréen. Il s’est énormément servi de l’anglais pour apprendre de français. Le fait qu’il ait appris l’anglais en plus du coréen assez jeune, ça lui a donné une réflexion, tout ce qu’on dit sur les cerveaux bilingues qui analysent, qui font des liens etc. Lui, on voit tout ça. Tout ce qui dit, on voit qu’il cherche, il pose des questions très précises : maitresse a dit ça, pourquoi elle a dit ça ? A quoi ça sert ? Qu’est-ce que c’est ? On lui donne une fiche de vocabulaire de deux pages, il dit qu’est-ce que c’est ? Qu’est-ce ça veut dire ? Crotte. Il repère tout de suite le mot qu’il ne connaît pas ou qu’il ne peut pas déduire parce que les autres, il les déduit. Il est particulièrement analytique dans la démarche.

Module 4 – Etape 3 : Extraits d’entretiens n°2 avec des enfants

1 / Un enfant s’exprime sur son bilinguisme mais se reconnaît seulement bilingue alors qu’il connaît plus de deux langues (École V., 2018) :

CH : Je voulais aussi demander quelque chose. Est-ce que tu sais ce que ça veut dire en français le mot « bilingue » ? Tu connais ce mot ? Tu l’as jamais entendu ?

ENFANT1 : Non. Juste « bilan ».

CH : « Bi » en français, ça veut dire deux. Quelqu’un qui est « bilingue », c’est quelqu’un qui parle deux langues. Si on dit « plurilingue », « pluri » en français, ça veut dire plusieurs.

ENF1 : Pluriel.

CH : Tout à fait. Ça vient de pluriel. Donc, en fait, ça veut dire quelqu’un qui parle plusieurs langues. Alors toi, comment tu te dirais ? Tu es bilingue ou plurilingue ?

ENF1 : Bilingue.

CH : Bilingue. Quelles langues ?

ENF1 : Français. Romani.

CH : Français. Romani. Tu ne te dis pas pour l’instant plurilingue ? Pourtant, tu connais un peu d’anglais. Tu comprends un peu d’espagnol. Un peu d’italien.

CH: Un peu même roumain. (...)

CH: Pour toi, tu es quand même bilingue ? Tu ne pourrais pas dire « je suis plurilingue » ?

ENF1 : Non. Jusqu’à maintenant, je connais pas trop de langues par cœur.

2 / Un enfant s’exprime sur sa « non-pratique » de la démarche comparative car, pour lui, productrice de « fautes », alors qu’il se reconnaît plurilingue (collège M., 2018) :

ENF2 : Ben, c’est bien d’avoir une seule langue, et bien écrire, bien lire, bien faire tous \ [...] Parce que après, comme par exemple tu veux traduire dans une langue, comme par exemple Sarah elle a dit tu parles plusieurs langues, et de traduire plusieurs langues, mais moi j’aime bien avoir une seule langue, parce que quand on traduit, après, ça serait bien de pas faire de faute.[...] Moi, je parle cinq langues, et pas parfaitement, mais il y a une seule langue que je parle parfait. Et voilà. J’apprends pas toutes les langues parfaitement, il faut réfléchir pour trouver les langues, faire travailler, faire devoir, mais c’est pas facile à faire tout ça.

Étape 4 / Mener cette démarche d'enseignement en classe

Objectifs :

- Être capable de mettre en œuvre un enseignement du français explicite et actif.
- Savoir valoriser la langue et la culture de l'élève comme ressources des apprentissages en français comme langue seconde.

Modalité : Présentiel.

Durée : 30 min.

Activité :

1/ Le formateur propose de visionner un autre extrait (de 47'13" à 55'50") du film *Le plurilinguisme à l'école : un atout, pas un obstacle !* (NICOLAS C., 2016)

La séquence sélectionnée est une séance captée dans une classe de CE1 d'une école parisienne où les élèves ont été amenés à rédiger une carte de vœux dans une langue autre que le français.

Le formateur contextualise l'extrait : l'enseignante s'est inspirée de l'approche interculturelle telle qu'elle est proposée dans les ouvrages pédagogiques pour les trois cycles *Les langues du monde au quotidien*.

L'implication des familles se fait dans le cadre de l'**approche interculturelle** identifiée dans les **approches plurielles**.

Cette approche repose « sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) (conçues comme hybrides, perméables et dynamiques) pour en comprendre d'autres relevant d'une ou plusieurs autres aire(s) culturelle(s). Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents. » (CARAP [en ligne], 2011-2020)

Les familles ont donc été sollicitées par l'enseignante qui leur a demandé d'aider leurs enfants à rédiger et à apprendre à lire le texte [Cher papa, chère maman, je te (vous) présente mes meilleurs vœux] dans leur (s) langue(s) première(s). L'écriture phonétique était possible. Certains élèves ont choisi une langue vivante étrangère enseignée à l'école.

L'enseignante invite les élèves qui ont recopié, à tour de rôle, leur texte sur un tableau collectif, à comparer les expressions « Je te (vous) présente » et « meilleurs vœux » dans les différentes langues.

Elle incite les élèves à s'appuyer sur leurs savoirs linguistiques dans leur(s) langue(s) première(s) ainsi que sur leurs savoirs sur la langue française (expression du genre par le déterminant, conjugaison du verbe, syntaxe).

Des activités ludiques sont proposées sous forme de « devinettes » de manière à faciliter l'appropriation active des différentes traductions en repérant les analogies, les différences et les similitudes.

2/ Le formateur présente d'autres exemples d'activités d'**Eveil aux Langues** (EAL), notamment pour les élèves de cycle 1 et cycle 2.

En effet, ces élèves, même jeunes, peuvent aussi tirer

Supports :

- Un extrait (de 47'13" à 55'50") de la vidéo *Le plurilinguisme à l'école : un atout, pas un obstacle !* (NICOLAS C., 2016) à projeter.
- Les fiches pédagogiques de *Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle*, cycles 1, 2 et 3 (KERVAN M., 2013, 2006 et 2006) à consulter.
- La vidéo *Le plurilinguisme à l'école : En classe avec le petit chaperon rouge* (LESPAGNAT F., 2018) à projeter.

profit de ces démarches d'éveil aux langues, grâce à leur **compétence épilinguistique**.

L'objectif est de faire comprendre le lien existant entre l'éveil aux langues et le français de scolarisation pour TOUTES les classes.

➤ Pour les élèves de maternelle, cette démarche d'éveil aux langues, ou éveil à la diversité linguistique sera adaptée à leurs besoins et leurs capacités.

Dans le programme d'enseignement de l'école maternelle de 2015, dans le domaine du langage, on peut souligner un paragraphe intitulé « Éveil à la diversité linguistique » faisant explicitement référence à la découverte de langues, afin que les élèves prennent conscience que « la communication peut passer par d'autres langues que le français » (langues régionales, étrangères et langue des signes française). Il est stipulé que « Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. »

A l'aide de l'outil pédagogique *Les langues du monde au quotidien, cycle 1* (KERVAN M., 2013), le formateur présente des séquences faisant appel à des activités ludiques à partir de chansons, de comptines, etc.

Par exemple :

- le module « 1, 2, 3... soleil ! », pp. 45-61 (Cf. la séance captée en Petite/moyenne section dans la vidéo *Le plurilinguisme à l'école*, de 22'17" à 26'00" (NICOLAS C., 2016)
- le module « Comptons sur nos doigts » (pp. 63-75).

➤ Pour les élèves de cycle 2, le formateur peut présenter des séquences dans *Les langues du monde au quotidien, cycle 2* (KERVAN M., 2006), mettant en jeu des notions en français langue de scolarisation (genre et nombre, littérature).

Par exemple :

- le module « Fruits et légumes en tout genre », pp. 87-103 (Cf. la séance captée en CP dans le film *Le plurilinguisme à l'école*, de 56'35" à 01'01'20")
- le module « Petit chaperon rouge », pp. 73-86 (Cf. le film *En classe avec le petit chaperon rouge* réalisé dans une Upe2a parisienne (LESPAGNAT F., 2018)).

Le formateur renvoie enfin les participants au site pédagogique Français langue seconde du portail de l'Académie de Paris pour y découvrir d'autres exemples d'activités d'éveil aux langues, pour l'école, le collège ou le lycée ; et au site de ressources pour l'accueil des élèves allophones en maternelle : <http://bilem.ac-besancon.fr/>.

Etape 5 / Elaborer des projets plurilingues et pluriculturels impliquant toute la communauté éducative

Objectifs :

- Etre capable de mettre en œuvre des projets plurilingues et pluriculturels impliquant toute la communauté éducative.
- Co-élaborer ces projets pour impliquer l'ensemble des acteurs du système éducatif.
- Mettre en œuvre l'interdisciplinarité.
- Œuvrer à une meilleure inclusion des allophones.

Modalité : Présentiel.

Durée : 60 min.

Supports :

Fichiers, vadémécums et vidéos de l'onglet « Ressources », pages « Inclure » du site pédagogique Français langue seconde du portail de l'Académie de Paris.

Activité :

1/ En guise d'introduction, le formateur pose oralement cette question aux participants : « Comment la mise en œuvre dans les enseignements de la compétence plurilingue et pluriculturelle favorise-t-elle l'inclusion scolaire des allophones ? »

Les participants doivent avoir compris que la socialisation plurilingue des élèves se réalise en situation de contacts de langues, à l'École et ailleurs.

Si l'École s'appuie sur le « déjà-là », les savoirs et savoir-faire acquis dans des langues autres que le français, cette socialisation pourra se faire de manière plus harmonieuse.

L'importance de l'implication de l'ensemble de la communauté éducative est soulignée.

2/ Le formateur invite ensuite les participants à se regrouper par niveau ou par domaine de manière à co-élaborer un projet plurilingue et pluriculturel pour son école/établissement.

Il s'agit de commencer à rédiger une ébauche selon une démarche progressive : analyse des besoins, objectifs, actions, évaluation.

Afin de les aider à élaborer un projet commun à l'ensemble de la communauté éducative dans laquelle les participants travaillent, le formateur leur propose de s'appuyer sur diverses ressources déjà construites par d'autres.

➤ Dans un premier temps, il propose de visionner des extraits [de 14'25" à 21'46"] de la vidéo *La démarche inclusive au service de l'apprentissage du français comme langue seconde* (onglet « Ressources », page « Inclure dans le 1^{er} degré » du site pédagogique Français langue seconde du portail de l'Académie de Paris).

Les extraits choisis sont deux séances captées en CE2 et en UpE2a ; ils montrent une élève d'origine coréenne apprendre des notions en géométrie.

Ces extraits permettent d'observer, dans le cadre d'un parcours scolaire personnalisé d'une élève allophone nouvellement arrivée (EANA), élaboré conjointement par les deux enseignantes concernées, comment l'inclusion progressive par discipline se déroule.

Il propose également de visionner le film tourné dans un collège parisien, qui se trouve dans l'onglet « Ressources », page « Inclure dans le 2nd degré » du site pédagogique Français langue seconde du portail de l'Académie de Paris.

Après les visionnages, les participants sont invités à réagir, oralement, à tour de rôle, et à confronter leurs réactions à la situation propre de leur école/établissement.

➤ Dans un deuxième temps, le formateur propose de lire des documents d'aide à l'inclusion des **élèves** co-élaborés par les enseignants et les formateurs du Casnav de Paris sur le site pédagogique Français langue seconde du portail de l'Académie de Paris, onglet « Ressources », pages « Inclure ».

➤ Dans un troisième temps, les participants pourront lire des documents d'aide à l'inclusion des **familles** co-élaborés par les enseignants et les formateurs du Casnav de Paris sur le site pédagogique Français langue seconde du portail de l'Académie de Paris, onglet « Ressources », page « Accueil ».

➤ Dans un quatrième temps, les participants seront invités à lire les documents :

- d'aide à l'**accompagnement linguistique** de l'EANA co-élaborés par les enseignants et les formateurs du Casnav de Paris sur le site pédagogique Français langue seconde du portail de l'Académie de Paris, onglet « Ressources », pages « Soutien FLS ».

- d'aide au **suivi** des EANA co-élaborés par les enseignants et les formateurs du Casnav de Paris sur le site pédagogique Français langue seconde du portail de l'Académie de Paris, onglet « Ressources », pages « Suivre et orienter ».

Etape 6 / Bilan provisoire de la formation

Objectifs :

- Contribuer à un échange de pratiques et de réflexion.
- Collaborer à des projets communs sur la diversité linguistique et culturelle.
- Savoir utiliser les ressources pour la conception et la mise en œuvre de ces projets.

Modalité : Présentiel.

Durée : 15 min.

Supports :

- Documents rédigés par les groupes à l'étape précédente.
- Grille d'auto-évaluation du Carnet de bord.
- Fiche de bilan individuel à remettre au formateur (p. suivante).

Activité :

- Dans un premier temps, le formateur invite les groupes constitués à l'étape précédente à faire part au grand groupe de leur réflexion et de l'ébauche du projet envisagé et à échanger.
- Dans un deuxième temps, le formateur répond aux questions encore en suspens sur la manière d'élaborer ce type de projets, présente éventuellement des ressources complémentaires.
- Dans un troisième temps, le formateur explicite la grille d'auto-évaluation (dernière page du carnet de bord) que le participant pourra renseigner après un temps d'expérimentation des démarches et activités.
- Enfin, il demande aux participants de renseigner la fiche de bilan individuel pour évaluer la formation et de la lui remettre.

Module 4 – Etape 6 - Fiche de bilan individuel à remettre au formateur

Intitulé de la formation : Plurilinguisme et inclusion scolaire	Date :
Lieu :	Durée :
Nombre de participants :	Modules 1 - 2 - 3 - 4 Entourez les numéros des modules suivis
Noms des formateurs intervenant :	
Avez-vous rempli le carnet de bord ? OUI - NON (barrez la mention inutile)	Origine des participants :

Participation au stage : Obligatoire Incitation Démarche volontaire

Cochez	Satisfaisant	Non satisfaisant	Commentaires
Satisfaction par rapport à vos attentes			
Apports (contenu, méthodes, démarches)			
Echanges formateurs/stagiaires			
Echanges professionnels entre participants			

Points forts de l'action de formation en précisant distanciel et/ou présentiel :

Points de l'action de formation à améliorer en précisant distanciel et/ou présentiel :

Acquis de la formation à réinvestir dans la pratique en précisant distanciel et/ou présentiel :

Apports à transmettre aux collègues en précisant distanciel et/ou présentiel :

Cochez	Satisfaisant	Non satisfaisant	Commentaires
Information préalable sur le contenu			



Carnet de Bord

Quand on prend en charge des jeunes ayant pour langue(s) première(s) une (des) langue(s) autre(s) que le français, il est indispensable, pour leur développement identitaire, de prendre en compte comme ressources les savoirs déjà-là ; ils peuvent être exploités pour le profit de tous.

Les compétences professionnelles nécessaires à cette prise en compte peuvent se décliner en :

- **attitudes** à adopter (acquises par l'expérience, à travers des échanges, par la confrontation avec les points de vue des autres ou l'engagement personnel) ;
- **savoirs** à acquérir (par des formations, des lectures, des observations de pratiques) ;
- **savoir-faire** à construire (par objectifs, progressivité).

La formation à laquelle vous participez vous propose un travail réflexif personnel, complémentaire à cette formation, afin de prendre conscience de vos forces et faiblesses dans la mise en œuvre de votre mission.

Vous développerez une identité professionnelle personnelle par l'utilisation de ce carnet qui devrait vous permettre de réfléchir au développement de votre métier qui prend appui sur des moyens diversifiés : formations mais aussi discussions, expériences, échanges...

Ce carnet vous permet de « mettre en mots » et pouvoir ainsi « lire » votre réflexion ainsi que d'auto-évaluer vos connaissances et compétences.

Module 1 / Se situer et prendre connaissance des notions

Étape 1/ S'interroger sur sa situation

➤ Vous avez répondu au questionnaire préalable de votre parcours en distanciel.

Pouvez-vous ici préciser vos attentes envers la formation que vous suivez ; quelles sont les questions que vous vous posez, que vous souhaiteriez éventuellement poser aux autres participants, aux formateurs ? Qu'attendent de vous, à votre avis, les autres participants et/ou les formateurs ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Étape 2/ Prendre connaissance du vocabulaire spécifique

➤ Vous avez renseigné le tableau et vérifié vos réponses.

Quels sont les termes nouveaux pour vous ?

.....

.....

.....

Avez-vous eu besoin de toutes ou partie des définitions du glossaire ?
Lesquelles ?

.....

.....

.....

Avez-vous lu toutes ou partie des réponses avant de renseigner le tableau ? Lesquelles ?

.....

.....

.....

Résumez les connaissances importantes pour vous apprises à travers cette activité :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Avez-vous trouvé ce module pas, peu ou très difficile ? Pourquoi ?

.....

.....

Vos entrées personnelles (lectures, conférences, sites consultés...) sur ce thème :

.....

.....

Module 2/ Allophonie et compétence bi-/plurilingue

Etape 1/ Echanger sur les questions de vocabulaire

➤ Vous avez participé aux échanges sur les questions de vocabulaire. Avez-vous repéré des différences ou similitudes entre votre connaissance et votre usage des termes de cette activité avec la connaissance et l'usage de ces termes des autres participants ? Des formateurs ?

.....

Les échanges vous ont-ils permis de mieux comprendre certains termes que vous n'aviez pas bien compris seul ? Lesquels ?

.....

Les échanges vous ont-ils permis de mieux comprendre certains de vos comportements vis-à-vis des allophones ? Certains comportements de vos collègues ? Lesquels et comment ?

.....

A votre avis, est-il important ou non, quand on a affaire à de jeunes allophones, de savoir « nommer » leurs besoins spécifiques ? Pourquoi ?

.....

A cette étape de votre formation, pouvez-vous définir « allophone » ?

.....

Etape 2 / Comprendre la situation d'un élève allophone arrivant

➤ Vous avez participé à la mise en situation de lecture d'un texte en « langue inconnue ».

Pensez-vous que le fait de mener cette activité en petit groupe est importante ou non ? Pourquoi ?

.....

Cette activité vous a-t-elle ou non permis de mieux comprendre les besoins particuliers des jeunes allophones ? Pourquoi ?

.....

Quelles ont été vos difficultés ou facilités lors de cette activité ? Comprendre la consigne, coopérer, réaliser jusqu'au bout l'activité, comprendre une langue « inconnue », prendre appui sur les savoirs sous-jacents ?

.....

Pour réaliser l'activité, sur quelles connaissances antérieures vous êtes-vous appuyé ? Pourquoi ?

.....

Pour réaliser l'activité, sur quelles expériences personnelles vous êtes-vous appuyé ? Pourquoi ?

.....

A cette étape de votre formation, pouvez-vous définir « langue de scolarisation » et « compétence plurilingue et pluriculturelle » ?

.....

Etape 3/ Appréhender la compétence bi-/plurilingue

➤ Vous avez participé à la mise en situation d'intercompréhension. Pensez-vous que le fait de mener cette activité en petit groupe est importante ou non ? Pourquoi ?

.....

 Cette activité vous a-t-elle ou non permis de mieux comprendre les connaissances et les compétences particulières des jeunes allophones ? Pourquoi ?

.....
 Quelles ont été vos difficultés ou facilités lors de cette activité ? Comprendre la consigne, coopérer, réaliser jusqu'au bout l'activité, comprendre une langue « inconnue », prendre appui sur les savoirs sous-jacents ?

.....
 Pour réaliser l'activité, sur quelles connaissances et expériences antérieures vous êtes-vous appuyé? Pourquoi ?

.....
 A cette étape de votre formation, pouvez-vous définir « bilinguisme » et « plurilinguisme » ?

.....
 Avez-vous trouvé ce module pas, peu ou très difficile ? Pourquoi ?

.....
 Vos entrées personnelles (lectures, conférences, sites consultés...) sur ce thème :

Etape 4 / Comprendre le rôle du bi-plurilinguisme dans la construction identitaire d'un locuteur

➤ Vous avez pris connaissance des discours des parents sur le plurilinguisme et vous avez participé aux échanges.

Pensez-vous que le fait de mener cette activité en grand groupe est importante ou non ? Pourquoi ?

.....

 Cette activité vous a-t-elle ou non permis de mieux comprendre les connaissances et les compétences particulières des parents allophones ? Pourquoi ?

.....
 Pensez-vous que tous les parents doivent communiquer dans leurs langues premières avec leurs enfants ? Pourquoi ?

.....
 Quelles connaissances et expériences antérieures vous permettent de le dire? Pourquoi ?

.....
 A cette étape de votre formation, pouvez-vous identifier les facteurs facilitant ou empêchant la construction identitaire plurilingue ?

Module 3 / Biographies langagières

Étape 1/ S'interroger sur ses expériences linguistiques

➤ Vous avez répondu aux questions et élaboré votre autobiographie langagière.

Vous étiez-vous déjà interrogé sur votre parcours linguistique ? A quelle occasion ?

.....

.....

Diriez-vous que cette réflexion n'est pas, peu ou très utile pour la mise en œuvre de votre mission ? Pourquoi ?

.....

.....

Diriez-vous que vos connaissances et compétences linguistiques sont pas, peu ou très importantes ? Pourquoi ?

.....

.....

Êtes-vous bilingue ? Plurilingue ? En quelles langues ?

.....

.....

Diriez-vous que les jeunes allophones avec qui vous êtes en contact sont bilingues ? Plurilingues ? Pourquoi ?

.....

.....

A cette étape de votre formation, pouvez-vous redéfinir « bilinguisme » et « plurilinguisme » ?

.....

.....

Étape 2 / Partager sa biographie langagière

➤ Vous avez partagé avec le groupe votre autobiographie langagière. Pensez-vous que le fait de mener cette réflexion en grand groupe est importante ou non ? Pourquoi ?

.....

.....

Cette réflexion vous a t-elle ou non permis de mieux définir, pour vous, vos connaissances, compétences et expériences linguistiques ? Pourquoi ?

.....

.....

Prendre connaissance, à cette occasion, des connaissances, compétences et expériences des autres participants et des formateurs vous a-t-il été pas, peu ou très utile ? Pourquoi ?

.....

.....

Diriez-vous que cette prise de conscience est pas, peu ou très utile pour la mise en œuvre de votre mission ? Pourquoi ?

.....

.....

Diriez-vous ou non que la France est un pays multilingue ? Pourquoi ?

.....

.....

Diriez-vous que votre environnement professionnel est multilingue ou non ? Pourquoi ?

.....

.....

A cette étape de votre formation, pouvez-vous définir « multilinguisme » ?

.....

.....

Étape 3 / Comprendre les contacts de langues

➤ Vous avez confronté votre autobiographie à l'activité de « la fleur des langues » ainsi qu'à la définition scientifique de la notion puis réfléchi avec le groupe au parcours linguistique.

Pensez-vous ou non que l'activité visionnée est peu ou très utile dans votre travail ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

Pensez-vous pouvoir la mettre en place en l'adaptant peu ou beaucoup à votre situation? Pourquoi ?

.....

.....

.....

La définition de la biographie langagière fait-elle peu ou beaucoup écho à votre propre biographie langagière ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

Diriez-vous que vos représentations sur le plurilinguisme sont plutôt pas, peu ou très éloignées de la définition scientifique proposée ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

Diriez-vous que les représentations des autres participants sont plutôt pas, peu ou très éloignées de la définition scientifique proposée ? Pourquoi ?

.....

.....

A cette étape de votre formation, pouvez-vous définir « parcours linguistique » ?

.....

.....

.....

Avez-vous trouvé ce module pas, peu ou très difficile ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

Vos entrées personnelles (lectures, conférences, sites consultés...) sur ce thème :

.....

.....

.....

Module 4 / Mise en œuvre de la compétence plurilingue dans les enseignements

Etape 1 / Découvrir la démarche comparative des faits de langue et de culture

➤ Vous avez visionné un extrait du film *Comparons nos langues* et répondu au questionnaire.

A votre avis, quels sont les objectifs de l'enseignant ?

.....

A votre avis, quelles sont les compétences des élèves mises en jeu ?

.....

Quelles connaissances et expériences antérieures vous ont permis de le comprendre ?

.....

Pensez-vous ou non que l'activité visionnée est peu ou très utile dans votre travail ? Pourquoi ?

.....

Pensez-vous pouvoir la mettre en place en l'adaptant peu ou beaucoup à votre situation ? Pourquoi ?

.....

Etape 2 / Comprendre la mise en œuvre de cette démarche

➤ Vous avez échangé sur la séquence visionnée et sur vos réponses au questionnaire.

Prendre connaissance des connaissances, compétences et expériences des autres participants et des formateurs vous a-t-il été pas, peu ou très utile ? Pourquoi ?

.....

Diriez-vous que la démarche comparative est pas, peu ou très utile dans l'enseignement du français aux allophones ? Pourquoi ?

.....

Diriez-vous que la démarche comparative est pas, peu ou très utile dans l'enseignement du français à tous les élèves ? Pourquoi ?

.....

Diriez-vous que les erreurs des allophones sont pas, peu ou très dommageables dans leur apprentissage du français ? Pourquoi ?

.....

A votre avis, quel est le rôle de l'interlangue dans l'apprentissage des langues ?

.....

A cette étape de votre formation, pouvez-vous identifier les facteurs facilitant ou empêchant la mise en œuvre pédagogique de la démarche comparative ?

.....

Etape 3 / Comprendre l'efficacité de cette démarche pour l'apprentissage du français

➤ Vous avez échangé et pris connaissance de discours d'enseignants et de jeunes sur les langues, de documents Eduscol et de certains programmes.

A votre avis, quel est le rôle des représentations sur les langues, véhiculées à l'École, sur la réussite des élèves allophones ?

.....

A votre avis, quel est le rôle des acquis antérieurs (même dans des langues très éloignées du français) sur la réussite des élèves allophones ?

.....

Pensez-vous posséder assez ou pas assez de savoirs et compétences linguistiques pour prendre appui sur ces acquis dans l'enseignement du français aux allophones ? Pourquoi ?

.....

Pensez-vous que les élèves allophones possèdent assez ou pas assez de connaissances dans des langues autres pour leur apprentissage du français ? Pourquoi ?

.....

A cette étape de votre formation, pouvez-vous définir « langues en contact » et « interférence » ?

.....

.....

Etape 4 / Mener cette démarche d'enseignement en classe

➤ Vous avez échangé, visionné des films, pris connaissance de *L'ouvrage Les langues du monde au quotidien*, de productions d'élèves en éveil aux langues, relu certains programmes.

A votre avis, quels sont les objectifs des enseignantes dans le film ?

.....

A votre avis, quelles sont les compétences des élèves mises en jeu ?

.....

Quelles connaissances et expériences antérieures vous ont permis de le comprendre ?

.....

Pensez-vous ou non pouvoir mettre en place ce type d'activité en les adaptant peu ou beaucoup à votre situation ? Pourquoi ?

.....

Prendre connaissance des commentaires et expériences des autres participants et des formateurs vous a-t-il été pas, peu ou très utile ? Pourquoi ?

.....

A votre avis, quel est le rôle de l'enseignement explicite dans ce type de démarche ?

.....

A cette étape de votre formation, avez-vous identifié la différence entre compétence « épilinguistique » et « métalinguistique » ?

.....

.....

Etape 5 / Elaborer des projets plurilingues et pluriculturels impliquant toute la communauté éducative et Etape 6 / Bilan provisoire de la formation

➤ Vous avez échangé, visionné des films, pris connaissance de documents sur l'inclusion, co-élaboré pour rédiger tout ou partie d'un projet plurilingue et pluriculturel

A votre avis, quel est le lien entre la prise en compte du plurilinguisme des élèves et de leurs parents et leur inclusion scolaire et sociale ?

Quelles connaissances et expériences antérieures vous ont permis de le comprendre ?

Prendre connaissance des connaissances et expériences des autres participants et des formateurs vous a-t-il été pas, peu ou très utile ? Pourquoi ?

Diriez-vous que la démarche inclusive n'est plutôt pas, peu ou très adaptée aux besoins des allophones ? Pourquoi ?

Pensez-vous que sa mise en place serait peu ou très utile dans votre travail en l'adaptant peu ou beaucoup ? Pourquoi ?

Avez-vous déjà commencé à co-élaborer avec votre communauté éducative un projet plurilingue et pluriculturel ? Si oui, pouvez-vous en donner les grandes lignes ? Sinon, pourquoi ?

A cette étape de votre formation, pouvez-vous identifier les facteurs facilitant ou empêchant l'inclusion scolaire des allophones ? Pourquoi ?

Avez-vous trouvé ce module pas, peu ou très difficile ? Pourquoi ?

Vos entrées personnelles (lectures, conférences, sites consultés...) sur ce thème :

Grille d'auto-évaluation

Il est recommandé aux participants de renseigner cette grille après avoir commencé à expérimenter les démarches, outils et supports proposés dans la formation.

Critères	Je réussis	Je progresse	Je m'interroge	Je ne sais pas
Attitudes				
Je valorise la diversité de langues et de cultures				
Je traite le plurilinguisme et le pluriculturalisme comme des ressources pour le groupe				
J'aide chaque allophone à développer son estime de soi dans l'usage des langues				
J'accueille positivement les familles parlant d'autres langues ou porteuses d'autres cultures				
J'associe les familles aux projets en lien avec la diversité langagière et culturelle				
J'agis en médiateur face aux incompréhensions culturelles				
Savoirs				
J'analyse les besoins en français des allophones				
Je fournis à l'équipe des informations utiles sur les allophones				
J'évalue les difficultés rencontrées par un allophone dans son expression orale				
Je prends en compte les compétences et connaissances linguistiques ou culturelles des allophones				
J'aide les allophones à prendre appui sur leur langue première pour progresser en français				
Je différencie les apprentissages et les évaluations de manière spécifique pour les allophones				
Savoir-faire				
J'utilise une langue bien adaptée aux besoins des allophones				
Je réagis efficacement quand les allophones ne comprennent pas				
Je mets à profit chaque activité et chaque échange pour favoriser les progrès en français des allophones				
J'exploite chaque moment où les allophones commencent à prendre conscience du fonctionnement du français				
Je m'appuie sur les différentes langues et cultures dans l'environnement immédiat				
Je favorise l'intégration des ressources familiales dans des activités avec les allophones				
Je contribue à un échange de pratiques et de réflexions avec l'équipe				
Je collabore à des projets communs en lien avec la diversité linguistique et culturelle				
J'utilise les ressources des partenaires, institutions ou associations				

Source : GOULLIER F., CARRE KARLINGER C., ORLOVA N., ROUSSI M. (2015). Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire : La dimension langagière et l'éducation plurilingue et interculturelle [en ligne]. Strasbourg Editions du Conseil de l'Europe, 110 p. Format PDF. Disponible sur : <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/Pepelmo/tabid/1833/Default.aspx#> [consulté le 10 juillet 2020]. Adaptée par Claudine Nicolas.



Glossaire

Allophone : « Le terme caractérise un public qui parle une langue "autre". » (CUQ J.-P., 2003, p. 17)

Approches plurielles : « Les Approches plurielles des langues et des cultures (Eveil aux langues, Didactique intégrée, Intercompréhension entre les langues parentes, Approches interculturelles) reposent sur des activités qui incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Elles offrent des outils permettant de concevoir et d'articuler des interventions didactiques favorables au développement et à l'enrichissement continu de cette compétence par les apprenants. Dédié aux dimensions plurilingues et pluriculturelles des apprentissages, le CARAP complète les autres instruments du Conseil de l'Europe. » (CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES (ECML/CELV), 2011-2020)

Bilingue : « On ne peut pas exiger d'un bilingue qu'il soit deux monolingues idéalisés dans un seul corps. Il utilise une langue dans certaines situations et son autre langue dans d'autres. » (CUQ J.-P., 2003, p. 35)

Bilinguisme : « C'est la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques. » (CUQ J.-P., 2003, p. 36)

Biographie langagière : « La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier. » (CUQ J.-P., 2003, pp. 36-37)

Compétence épilinguistique : « connaissance intuitive et contrôle fonctionnel des traitements linguistiques » (GOMBERT J. E., 1990, p. 233), par exemple, sur les règles grammaticales implicitement utilisées (accord du genre, choix d'un article, référence anaphorique...) et à l'occasion des phénomènes d'autocorrection. Les savoirs épilinguistiques sont les savoirs spontanément produits par la pratique.

Compétence métalinguistique : « connaissance consciente et contrôle délibéré de nombreux aspects du langage » (GOMBERT J. E., 1990, p. 247). Par opposition aux activités épilinguistiques, elles sont facultatives et apparaissent plus tardivement. Les savoirs métalinguistiques, sont des savoirs formés par un métalangage.

Compétence plurilingue et pluriculturelle : « 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. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, révisée en 2009, p. V)

Français langue seconde : « Cette expression désigne un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue

d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. » (CUQ J.-P., 2003, pp. 108-109)

Francophone : « Si francophone, d'un point de vue étymologique, signifie bien "qui parle français", il n'en est pas moins difficile d'évaluer objectivement le nombre et le niveau de compétence des locuteurs. » (CUQ J.-P., 2003, pp. 111-112)

Interférence : « On observe des interférences de retour (influence de la langue étrangère sur la langue maternelle) et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle. » (CUQ J.-P., 2003, p. 139).

Interlangue : « En didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. » (CUQ J.-P., 2003, pp. 139-140).

Langue de scolarisation : « Une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. La langue de scolarisation joue, en Afrique francophone mais aussi en France pour les jeunes migrants, un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir. » (CUQ J.-P., 2003, pp. 149-150).

Langue(s) d'origine : L'expression « renvoie aux idiomes avec lesquels les enfants sont censés être en contact au sein de leur famille. » (CUQ J.-P., 2003, p. 153)

Langue étrangère : « Toute langue non maternelle est une langue étrangère. Le français est donc une langue

étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parlants non natifs. » (CUQ J.-P., 2003, p. 150).

Langue maternelle : « Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. » (CUQ J.-P., 2003, pp. 150-151)

Langue première : « On appelle langue première (L1) d'un individu celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. » (CUQ J.-P., 2003, p. 152).

Langues voisines : « Des langues voisines sont des langues typologiquement proches, apparentées, c'est-à-dire ayant une origine commune, comme l'italien, le français et l'espagnol qui sont toutes les trois des langues romanes. » (CUQ J.-P., 2003, p. 153).

Multilinguisme ou polyglossie : « Forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques. » (CUQ J.-P., 2003, p. 397)

Plurilingue : Il gère son « répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels. » (CUQ J.-P., 2003, p. 195)

Plurilinguisme : « On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques. » (CUQ J.-P., 2003, p. 195)



Références de la formation

Références officielles

CONSEIL DE L'EUROPE (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). In CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) [en ligne]. Conseil de l'Europe, 2020. Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> (consulté le 10 juillet 2020)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2012a). Circulaire n° 2012-141 du 02 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivé [en ligne]. Bulletin Officiel de l'Education nationale N°37 du 11 octobre 2012. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm> (Consulté le 10 juillet 2020)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2012b). Circulaire n° 2012-142 du 02 octobre 2012 relative à la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et de gens du voyage [en ligne]. Bulletin Officiel de l'Education nationale N°37 du 11 octobre 2012. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234232C.htm> (Consulté le 10 juillet 2020)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2012c). Circulaire n° 2012-143 du 02 octobre 2012 relative à l'organisation des CASNAV [en ligne]. Bulletin Officiel de l'Education nationale N°37 du 11 octobre 2012. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm> (Consulté le 10 juillet 2020)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 [en ligne]. Bulletin officiel spécial de l'Education nationale n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400 (Consulté le 10 juillet 2020)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République [en ligne]. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618> [Consulté le 10 juillet 2020]

Ressources en ligne

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE, ESPE DE BESANÇON, CASNAV DE BESANÇON (2019). BILEM - Bilinguisme en maternelle : un site de ressources pour l'accueil des élèves allophones en maternelle [en ligne]. Académie de Besançon. Disponible sur : <http://bilem.ac-besancon.fr/> [Consulté le 10 juillet 2020]

CASNAV DE PARIS (2018a). Ressources. In Français Langue Seconde [en ligne]. Académie de Paris, 2018. Disponible sur https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1858433/ressources?cid=p2_1649250 (consulté le 10 juillet 2020)

CASNAV DE PARIS (2018b). Ouvrir l'école aux parents. In Français Langue Seconde [en ligne]. Académie de Paris, 2018. Disponible sur https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1649260/ouvrir-l-ecole-aux-parents (consulté le 10 juillet 2020)

CASNAV DE PARIS (2018c). Projets et partenariats. In Français Langue Seconde [en ligne]. Académie de Paris, 2018. Disponible sur https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1663954/projets-et-partenariats (consulté le 10 juillet 2020)

CASNAV DE PARIS (2018d). Inclure dans le 1er degré. In Français Langue Seconde [en ligne]. Académie de Paris, 2018. Disponible sur https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1844826/inclure-dans-le-1er-degre (consulté le 10 juillet 2020)

CASNAV DE PARIS (2018e). Inclure dans le 2nd degré. In Français Langue Seconde [en ligne]. Académie de Paris, 2018. Disponible sur https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1844835/inclure-dans-le-2nd-degre?-cid=p2_1841683 (consulté le 10 juillet 2020)

CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES (ECML/CELV) (2011-2020). Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. In CARAP [en ligne]. Council of Europe (ECML/CELV). Disponible sur : <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> (consulté le 10 juillet 2020)

EDUSCOL (2012a). Les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. In Éduscol [en ligne]. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire, 2000. Disponible sur <https://eduscol.education.fr/pid28783/les-eleves-allophones-et-les-enfants-des-familles-itinerantes-et-de-voyageurs.html> (consulté le 10 juillet 2020)

ÉDUSCOL (2012b). Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France - Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire, coll. « Ressources CASNAV », 12 p. Format PDF. Disponible sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf (consulté le 10 juillet 2020)

GOULLIER F., CARRE KARLINGER C., ORLOVA N., ROUSSI M. (2015). Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire : La dimension langagière et l'éducation plurilingue et interculturelle [en ligne]. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 110 p. Format PDF. Disponible sur : <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/Pepelino/tabid/1833/Default.aspx#> (consulté le 10 juillet 2020).

Vidéos en ligne

AUGER Nathalie (2005). Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés (ENA) [vidéo en ligne]. [FASILD, CASNAV du Gard, CDDP Gard]. Youtube, 14 novembre 2013. Disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=_ZlBiAoMTBo (consulté le 10 juillet 2020)

NICOLAS Claudine (2016). Le plurilinguisme à l'école ? un atout pas un obstacle ! [vidéo en ligne]. [Académie de Paris]. Français Langue Seconde de l'Académie de Paris, 28 juin 2018, mis à jour le 04 février 2020. Disponible sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1690794/plurilinguisme?cid=p1_1690785 (consulté le 10 juillet 2020)

LESPAGNAT Franck (2018). Le plurilinguisme à l'école : En classe avec le petit chaperon rouge [vidéo en ligne]. [Académie de Paris]. Français Langue Seconde de l'Académie de Paris, 28 juin 2018, mis à jour le 13 juillet 2018. Disponible sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1695724/en-classe-avec-le-petit-chaperon-rouge (consulté le 10 juillet 2020)

Magistères du réseau CANOPE

CANOPE BESANCON (2019). Enseigner l'oral en français langue seconde pour des enfants de maternelle en contexte plurilingue [en ligne]. Chasseneuil : Réseau Canopé. Parcours Magistère. Support numérique en ligne. Disponible sur <https://magistere.education.fr/ac-besancon/course/view.php?id=3983§ion=1> [consulté le 10 juillet 2020]

CANOPE PARIS (2019), BOITEL BONFILS B., FLEURIAULT L., NICOLAS C.. Qu'est-ce qu'un élève allophone arrivant ? [en ligne] Chasseneuil : Réseau Canopé, coll. « Découverte ». Parcours Magistère. Support numérique en ligne. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/notice/quest-ce-quun-eleve-allophone-arrivant.html> [consulté le 10 juillet 2020].

CANOPE BESANÇON (2019), ADAM-MAILLET M., FRISA J.-M., RIGOLOT M. Accompagner un élève allophone nouvel arrivant dans l'école (EANA) [en ligne] Chasseneuil : Réseau Canopé, coll. « Action », 07 mai 2019. Parcours Magistère. Support numérique en ligne. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/notice/accompagner-un-eleve-allophone-nouvel-arrivant-dans-lecole-eana.html> [consulté le 10 juillet 2020].

CANOPE NORD-PAS DE CALAIS-PICARDIE (2019), BIGOT DE PREAMENEU S., BEUGRAND C., LECOQ B.. Enseigner la lecture à un élève allophone [en ligne] Chasseneuil : Réseau Canopé, coll. « Découverte », 14 mai 2019. Parcours Magistère. Support numérique en ligne. Disponible sur : https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=course#offer=342 [consulté le 10 juillet 2020]

Ouvrages et articles

COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève (1997), révisée en 2009. Compétence plurilingue et pluriculturelle [en ligne]. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 48 p. Format PDF. Disponible sur : <https://rm.coe.int/090000168069d29c> [consulté le 10 juillet 2020].

CUQ J.-P. (2003) (sous la dir. de). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International, 304 p.

GOMBERT Jean Emile (1990). Le Développement métalinguistique. Paris : PUF, coll. « Psychologie d'aujourd'hui », 296 p.

KERVAN Martine (2013). Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle, cycle 1. Rennes : CRDP de Bretagne, coll. « Au quotidien », 118 p.

KERVAN Martine (2006). Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle, cycle 2. Rennes : CRDP de Bretagne, coll. « Au quotidien », 144 p.

KERVAN Martine (2006). Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle, cycle 3. Rennes : CRDP de Bretagne, coll. « Au quotidien », 144 p.