



HAL
open science

Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré : que trouve-t-on dans la “ boîte à outils ” des enseignants ?

Lucile Cadet, Nacéra Aifi, Prisca Fenoglio, Laurence Corny, Joanna Chischportich, Frédérique Masson

► To cite this version:

Lucile Cadet, Nacéra Aifi, Prisca Fenoglio, Laurence Corny, Joanna Chischportich, et al.. Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré : que trouve-t-on dans la “ boîte à outils ” des enseignants ?. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2022, pp.21-38. 10.4000/reperes.4934 . hal-03565513

HAL Id: hal-03565513

<https://hal.science/hal-03565513v1>

Submitted on 24 Aug 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré : que trouve-t-on dans la « boîte à outils » des enseignants ?

Multilingualism of students in mainstream classes in primary education: what tools do teachers have in their "toolbox"?

Lucile Cadet, Nacéra Aifi, Joanna Chischportich, Laurence Corny, Prisca Fenoglio et Frédérique Masson



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/4984>
ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 7 juillet 2022
Pagination : 21-38
ISBN : 979-10-362-0576-7
ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Bibliothèque Diderot de Lyon - ENS



Référence électronique

Lucile Cadet, Nacéra Aifi, Joanna Chischportich, Laurence Corny, Prisca Fenoglio et Frédérique Masson, « Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré : que trouve-t-on dans la « boîte à outils » des enseignants ? », *Repères* [En ligne], 65 | 2022, mis en ligne le 20 juin 2022, consulté le 08 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/4984>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré : que trouve-t-on dans la « boîte à outils » des enseignants ?

Lucile Cadet, INSPÉ de l'Académie de Versailles – CY Cergy Paris Université, laboratoire ÉMA (École, mutations, apprentissage, EA 4507); **Nacéra Aifi**, INSPÉ de l'Académie de Versailles – CY Cergy Paris Université, laboratoire ÉMA (École, mutations, apprentissage, EA 4507); **Joanna Chischportich**, INSPÉ de l'Académie de Versailles – CY Cergy Paris Université, laboratoire ÉMA (École, mutations, apprentissage, EA 4507); **Laurence Corny**, INSPÉ de l'Académie de Versailles – CY Cergy Paris Université, laboratoire ÉMA (École, mutations, apprentissage, EA 4507); **Prisca Fenoglio**, Institut français de l'éducation (ENS de Lyon) et CIRCEFT-ESCOL (EA 4384) et **Frédérique Masson**, INSPÉ de l'Académie de Versailles – CY Cergy Paris

Nous examinons « la boîte à outils » des enseignants du premier degré en formation initiale et continue relativement à la prise en compte des plurilinguismes pour l'apprentissage du français, particulièrement en classe ordinaire. Notre corpus couvre un panel d'outils institutionnels et pédagogiques disponibles. Force est de constater que le rôle nouvellement accordé par l'institution aux langues pour enseigner le français ne donne pas lieu à des propositions nombreuses qui constitueraient un appui convaincant pour prendre en compte les répertoires plurilingues des élèves.

Mots-clés : plurilingue, matériel de référence, didactique, français, école

Introduction

Les relations entre didactiques des langues, du français et du plurilinguisme font l'objet de questionnements et de débats depuis la fin des années 1980 (Cadet, 2016). Elles ont longtemps été vues sous l'angle des points de séparation dans le cadre des « tensions statutaires et conceptuelles » qu'elles entretiennent (Spaëth, 2008, p. 64-81; Chiss, 2008, p. 17) ou sous l'angle des transferts et des recoupements possibles, signalés, ou projetés. Le présent numéro de la revue *Repères* rappelle que, suite aux travaux sur le plurilinguisme et en didactique du plurilinguisme (Candelier, 2003a; Kervran, 2006, 2010; Auger, 2005, notamment), la question de la prise en compte et de l'appui sur les répertoires

plurilingues des élèves (Castellotti et Moore, 2005, 2010), en classe ordinaire, est désormais déterminante pour interroger les facteurs de différenciation et de rapprochement entre didactique du français langue maternelle et didactique du français langue étrangère (Auger et Cadet, 2016; Cadet, 2020).

En tant que didacticiennes des langues et formatrices d'enseignants du premier degré intervenant en contexte scolaire plurilingue (classe ordinaire et UPE2A¹), nous nous situons, dans cette contribution, en amont de la mise en œuvre dans la classe pour interroger la boîte à outils des enseignants relativement à la prise en compte des répertoires plurilingues des élèves en classe ordinaire et en particulier dans le cadre de l'enseignement du français. Sans négliger le contexte national et en accordant une place à la réflexion internationale, notre propos s'ancrera plus particulièrement dans l'académie de Versailles, dans laquelle nous intervenons, que l'on peut définir comme multilingue et valorisant le plurilinguisme et la diversité linguistique (langues dites scolaires cibles, familiales, régionales, locales)². Il s'agira ici d'abord de définir ce que nous entendons par « boîte à outils ». Nous proposerons ensuite de dresser un état des lieux des ressources existantes constitutives de ladite boîte et non d'évaluer leur impact sur les apprentissages. Le postulat étant qu'une diversité de ressources existantes serait le signe d'une prise en compte des répertoires plurilingues des élèves en classe ordinaire. Au contraire, son absence révélerait la timidité de cette prise en compte et du rapprochement, en salle de classe, entre didactique du français langue maternelle et didactique du plurilinguisme. Ceci interrogerait, en amont, la formation initiale et continue des enseignants, voire les politiques éducatives, les ressources institutionnelles étant utilisées comme moyens de promotion de ces politiques (Stein et Kim, 2009).

1. Qu'est-ce que la « boîte à outils » ?

L'enseignement est une activité médiatisée par des outils, matériels ou non. Par exemple, le langage est un outil puissant pour apprendre, et n'est pas matériel, tandis qu'un logiciel, une plateforme d'enseignement, une typologie d'erreurs orthographiques, un manuel, des affichages ou un tableau numérique interactif (TNI) sont des outils artéfactuels. Dans la salle de classe, on considère que l'outil d'enseignement, ou l'outil didactique, introduit comme « artefact [...] servant l'enseignement/apprentissage des notions et capacités » (Plane et Schneuwly, 2000, p. 5), fait office de médiation cognitive entre les enseignants et les élèves, pour favoriser les apprentissages (Cèbe et Goigoux, 2007). Nombreux sont les outils artéfactuels auxquels les enseignants ont accès pour « médier » leur activité, et, idéalement, « faire levier » aux apprentissages des élèves (Cadet *et al.*, 2017). Notons à cet égard que le terme « outil » est présent dans les prescriptions institutionnelles. Par exemple, aux cycles 2 et 3, dans les programmes de 2020, des outils (de référence, numériques, divers) sont recommandés, et,

1 Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

2 Voir : <<https://www.ac-versailles.fr/semaine-des-langues-vivantes-122341>>.

pour l'apprentissage du français, de très nombreux exemples sont donnés (affiches, cahiers, carnets, portfolios, ouvrages, guides de relecture, supports de présentation, outils d'écriture collaborative ou enregistrements, etc.).

Cependant, il s'agit de différencier les outils³ (Leclère *et al.*, 2014; Leclère et Le Ferrec, 2014) des ressources (Kervyn et Goigoux, 2021), dont la définition est plus large. En effet, pour ces chercheurs, les ressources désignent :

[L]'ensemble des supports utiles au travail des enseignants ou des formateurs : manuels scolaires, guides pédagogiques, descriptifs de dispositifs de formation, documents destinés aux élèves, plateformes plus ou moins interactives ou autres sortes de «boîte à outils» dédiées au professeur ou au formateur, etc. (paragr. 4)

La «boîte à outils» est identifiée comme une ressource, parmi celles permettant à l'enseignant de concevoir, réaliser et animer une activité en classe – elle est mobilisable en amont de l'interaction – et non comme un outil didactique, mobilisé en classe, avec une fonction de médiation. Ces chercheurs précisent le terme «boîte à outils» de la manière suivante : « [l]a métaphore de la “boîte à outils” sert à désigner un ensemble de ressources complémentaires que les utilisateurs peuvent combiner diversement selon leurs besoins » (*ibid.*, paragr. 20). Pour ces auteurs, alors que les effets des outils sur les apprenants peuvent être examinés, l'utilisation des ressources est non spécifiée, ce qui ne permet ni test ni évaluation. Comment classer les différentes ressources faisant partie de la «boîte à outils» des enseignants? Selon Catherine Reverdy (2014), les ressources matérielles relèvent parfois du curriculum : ce sont les ressources institutionnelles⁴ destinées aux enseignants ou aux élèves. Si ces dernières semblent bien identifiées, les «autres ressources» sont une catégorie plus vague : celles utilisées pour le développement professionnel des enseignants ou pour la classe et développées, ou non, par les enseignants. Par exemple, l'Institut français de l'éducation (IFE)⁵ propose, sur son site internet, trois «boîtes à outils» à l'usage des formateurs portant respectivement sur «l'étude de la langue», «la compréhension» et «l'écriture». Autour d'un objet didactique, ces boîtes, constituées, réunissent l'ensemble des ressources qu'elles mobilisent en une page accessible en ligne. Elles sont construites de plusieurs catégories : théoriques, pratiques, matérielles représentant un ensemble de ressources utiles à la conception et à la mise en œuvre de l'enseignement et de l'apprentissage, et de la formation de formateurs. Marie-France Bishop et Laure Dappe (2021, p.237) insistent, au sujet de la boîte à outils «compréhension», sur le fait que, «tout en respectant le cadre didactique posé comme un incontournable», elle ne constitue pas un parcours imposé, mais qu'elle permet aux formateurs et aux enseignants d'y trouver un ensemble d'éléments et de supports, de «s'en emparer» et de les

3 Pour référer aux outils mobilisés en classe, on trouve dans la littérature différentes notions : outils (Plane et Schneuwly, 2000; Simard *et al.*, 2010), supports (Cuq, 2003), matériel didactique (Cuq, 2003; Lebrun *et al.*, 2006), ressources ou instruments (Simard *et al.*, 2010).

4 L'auteur ne différencie pas ici les programmes officiels des manuels scolaires conformes aux programmes pourtant différents par le fait que ces derniers sont adaptables par l'enseignant, contrairement aux premiers qui sont eux obligatoires et non négociables.

5 Voir : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife>>.

« assembler ». Elle constitue néanmoins un ensemble identifiable et repérable aisément sur la toile, ce qui, on le verra, n'est pas le cas des éléments constitutifs de la boîte à outils des enseignants relativement à la prise en compte des répertoires plurilingues des élèves que nous tentons dans ces pages et dans un document complémentaire déposé sur HAL (Cadet *et al.*, 2022), de réunir.

La boîte à outils, telle que nous l'entendons dans cette contribution est, à l'instar de la proposition de Bernadette Kervyn et Roland Goigoux (2021), un ensemble de ressources complémentaires, utiles, disponibles et pluricatégorielles (des textes officiels aux modules de formation initiale et continue, en passant par les manuels scolaires et les ressources en ligne), mais dont l'utilisation n'est pas nécessairement spécifiée, relevant de la prise en compte des répertoires plurilingues des élèves en classe de français ordinaire.

2. Des éléments constitutifs de la boîte à outils encore en émergence

Afin de saisir et de comprendre les opportunités et la façon dont les enseignants du premier degré peuvent s'emparer des options méthodologiques et des modélisations proposées par les travaux s'intéressant aux répertoires plurilingues des élèves dans l'enseignement du français, nous nous appuyons sur un corpus constitué de données de différentes natures. En effet, notre corpus couvre, dans un mouvement « en entonnoir » allant d'un niveau macrostructurel (les textes officiels) à un niveau microstructurel (les manuels scolaires) en passant par un niveau mésostructurel (la formation initiale et continue), un panel de ressources institutionnelles et pédagogiques disponibles pour les enseignants :

- cadrage institutionnel national en lien avec les ressources produites par la recherche en didactique du plurilinguisme ;
- maquettes et syllabus de formation initiale (2020-2021) et offre de formation continue proposées aux enseignants du premier degré de l'académie de Versailles (entre 2015⁶ et 2020) ainsi que les ressources disponibles en ligne en autoformation ;
- outils pédagogiques disponibles dans les lieux de formation académique initiale et continue de la même académie, soit une analyse de 92 manuels d'enseignement du français (premier degré) de cycle 3.

2.1. Les répertoires plurilingues dans les programmes de l'Éducation nationale : un cadrage national adossé aux travaux menés en didactique du plurilinguisme

En France, dès l'instauration de l'obligation scolaire en 1882⁷, la diversité linguistique fait son entrée à l'école puisque de très nombreux enfants sont locuteurs (parfois exclusivement) de langues régionales. Toutefois, au nom

6 Année de mise en place pour le premier degré de la plateforme Gaïa qui répertorie les formations (voir : <<https://gaia.phm.education.gouv.fr/gaia/gavrs/public/listeentites>>).

7 Loi n° 11-696 du 28 mars 1882 promulguée au Journal officiel du 29 mars 1882.

d'un unilinguisme considéré comme nécessaire à l'unité nationale, ces langues régionales sont interdites dans les écoles et presque éradiquées de l'hexagone. Il faudra attendre 1951 pour que la loi Deixonne⁸ autorise l'enseignement facultatif de ces langues devenues minoritaires. Dans la première moitié du xx^e siècle, cette diversité linguistique s'enrichit des langues de l'immigration ; certaines d'entre elles, quand elles font l'objet d'accords bilatéraux avec les pays concernés, peuvent donner lieu à des cours assurés par des « moniteurs étrangers »⁹ dans les locaux scolaires. Devenus, en 1975, « enseignements de langue et de culture d'origine » (ELCO), ces derniers poursuivent un double objectif : faciliter l'insertion, dans le système scolaire français, de ces « enfants d'immigrés » (MEN, 1975)¹⁰ tout en offrant à ces derniers :

[D]es enseignements leur donnant la possibilité de se réinsérer facilement dans leur système scolaire d'origine en cas de retour au pays. Ces enseignements ont évolué et ont aujourd'hui vocation à participer à la valorisation des langues étrangères et de la diversité des cultures (MENESR, 2017, p. 1).

C'est la raison pour laquelle les ELCO sont aujourd'hui remplacés par les EILE (enseignements internationaux de langues étrangères) mis en place depuis 2016, facultatifs et ouverts à tous les élèves des écoles qui les proposent à partir du CE1¹¹.

En 1985, les « Programmes et instructions pour l'école élémentaire » reconnaissent que le français n'est pas toujours la « langue d'origine » des élèves et indiquent que l'école doit fournir « un moyen d'intégration à la communauté française, ainsi qu'une culture toujours ouverte à la diversité » (MEN, 1985, p. 5). On peut noter que la diversité des publics est alors perçue sous ses aspects géographiques, sociaux, culturels et ethniques (MEN, 1986, p. 3), mais pas spécifiquement linguistiques, et que les références faites aux enfants « dont le français n'est pas la langue maternelle » (MEN, 1992, p. 19) renvoient, même implicitement, aux « jeunes primo-arrivants » (MEN, 1994, p. 16). Les compétences linguistiques de ce public sont considérées comme déficitaires et nécessitant « un enseignement méthodique [qui doit conduire] à la maîtrise de la langue commune, orale et écrite » (MEN, 1985, p. 5). Ce n'est qu'en 2002 que l'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est plus envisagé comme un handicap ou une difficulté (MENMR, p. 24), que l'école mesure le rôle équilibrant qu'elle a à jouer pour éviter les situations de diglossie et de relégation culturelle et qu'elle cherche « les moyens de renforcer la langue maternelle » (*ibid.*). C'est alors la naissance de la « familiarisation avec la diversité des cultures et des langues » (*ibid.*) qui deviendra l'« initiation à la diversité linguistique » (MEN, 2013, art. 39), puis l'« éveil à la diversité linguistique » (MENESR, 2015a, p. 8). Il s'agit de valoriser

8 Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 promulguée au Journal officiel du 13 janvier 1951.

9 Circulaire du 21 décembre 1925, MEN.

10 Les textes officiels cités dans cet article sont réunis sous la rubrique « Documents institutionnels » dans le document complémentaire au présent article (Cadet *et al.*, 2022).

11 Voir : <<https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>> – rubrique « parcours spécifiques ».

les langues parlées par les élèves en présentant « des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues » (*ibid.*), dont les langues maternelles. L'institution affirme aujourd'hui que « la langue d'origine des enfants » doit être valorisée au cycle 3 (MENJS, 2021, p. 7) et considère la présence d'enfants dits « multilingues¹², ou non francophones » (*ibid.*) comme positive puisqu'elle « permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse » (*ibid.*). Les activités ludiques et réflexives visant à éveiller à la diversité linguistique doivent contribuer :

[A]u développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle, en faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves. (*Ibid.*)

Il faudra attendre 2015, et les croisements entre enseignements du programme de français du cycle 3, pour que des « comparaisons du fonctionnement » (MENESR, 2015b, p. 125) des « autres langues pratiquées par les élèves » (*ibid.*) soient envisagées, au service de l'apprentissage du français. Ces orientations sont réaffirmées dans les programmes du cycle 3 de 2020 (MENJS, 2020, p. 6) :

En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. En littérature, la lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également à encourager.

En outre, le plurilinguisme est explicitement décrit comme une richesse dans les derniers programmes du cycle 1 (MENJS, 2021, p. 7), qui précisent que les langues premières de tous les élèves doivent être valorisées.

Le discours institutionnel porté aujourd'hui par les programmes de l'éducation nationale du cycle 1 au cycle 3 permet donc de constater que les travaux relatifs aux « approches plurielles des langues et des cultures » et en particulier « l'éveil aux langues » (Candelier, 2003a¹³; Kervran, 2006, 2010, 2012) et « la démarche de comparaison des langues » (Auger, 2005)¹⁴ constituent l'un des apports théoriques et méthodologiques les plus identifiables de la didactique du français langue étrangère (FLE)/français langue seconde (FLES)/didactique du plurilinguisme aux autres domaines d'enseignement et d'apprentissage, notamment du français, dans le contexte de la classe ordinaire. Ils visent en effet non seulement à sensibiliser à l'altérité, à entrer dans d'autres langues/cultures mais aussi à participer à l'enseignement et à l'apprentissage du français. Ces travaux constituent le soubassement théorique des programmes actuellement

12 Le terme « multilingues » est ici confondu avec « plurilingues ».

13 « Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves [...]). Il s'agit d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école, et sur l'éventuelle langue étrangère ou régionale apprise. » (p. 20).

14 La démarche, « fondée sur la comparaison, sans hiérarchisation [...] sert à déceler les points communs et les différences entre les langues pour favoriser l'appropriation d'une langue nouvelle » (livret de présentation du DVD, p. 12).

en vigueur dans l'éducation nationale et, par voie de conséquence, s'imposent comme la ressource théorique nécessaire aux enseignants dans la construction de leur boîte à outils.

On rappellera donc ici que l'éveil aux langues est apparu en Grande-Bretagne, au début des années 1980 (« *language awareness* », Hawkins, 1999), avec pour objectif de favoriser la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques.

Du côté québécois, le projet Élodil (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique), né en 2002, a été développé par Françoise Armand et Diane Dagenais (2005), et s'inspire du projet Eulang (Candelier, 2003b) en Europe :

Ce programme novateur, inspiré des approches européennes d'Éveil aux langues permet de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'interculturel, de l'éducation à la citoyenneté et de la communication (écrite et orale) comme dans bien d'autres domaines (intellectuel, méthodologique, personnel et social). (<http://www.elodil1.com>)

Son objectif général est davantage l'éducation à la citoyenneté que l'apprentissage du français :

Il s'agit de favoriser chez les apprenants, qu'ils soient en milieu pluriethnique ou non, le « savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (MEQ, 1998, p. 26) en faisant de la diversité linguistique une composante essentielle de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté. (*Ibid.*)

Parmi les objectifs spécifiques de ce projet se trouve celui, entre autres, de faciliter l'apprentissage du français :

- Développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle.
- Permettre sur le plan de la structuration linguistique, le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques).
- Faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones.
- Faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune. (*Ibid.*)

Par ce projet, les enseignants ont accès à une variété d'activités visant à ce que les élèves puissent « prendre contact avec la diversité linguistique », avec une prise en compte des dimensions socioaffectives et identitaires. Dans une démarche qui vise à « proposer mais ne pas imposer », il s'agit de reconnaître des identités multiples fondées, « entre autres, sur une compétence plurilingue, incluant le français » :

[L]e regard positif porté sur cette compétence plurilingue permet de légitimer et d'autoriser le recours aux différentes ressources linguistiques disponibles chez les apprenants, de faciliter l'émergence de transferts positifs entre les langues en présence dans le bagage linguistique spécifique de l'apprenant afin de faciliter le

partage de connaissances diverses et l'émergence d'une ouverture à la diversité linguistique et culturelle en salle de classe. (*Ibid.*)

Des pratiques pédagogiques sont proposées pour illustrer, par exemple au primaire, la diversité des sons au sein des langues par le biais des onomatopées, les différents systèmes d'écriture, les contacts entre les langues, les marques du pluriel, etc., ou encore pour raconter les biographies langagières des élèves. Dans la même lignée, en Suisse, on trouve les approches ÉOLE (Éducation et d'Ouverture aux Langues à l'École), développées par Christiane Perregaux *et al.* (2003), pour travailler la diversité des langues dans la classe. L'un des objectifs de ces approches a à voir avec l'apprentissage du français : « une meilleure compréhension de la diversité des langues doit également aider à mieux reconnaître la place de chacune d'entre elles, et en particulier de celle qui est la langue de l'école et, généralement, de la société » (ÉOLE, 2003, p. 5).

On remarque que ces ressources pour les enseignants ne concernent pas spécifiquement la classe de français ordinaire, même si celle-ci y est mentionnée. Elles sont développées pour enseigner dans différentes matières, en favorisant des approches plurilingues. Il est à noter ici bien sûr que, que ce soit au Québec ou en Suisse, les différences contextuelles sont fortes avec la France : le Québec fait partie du Canada, un pays ayant deux langues officielles (le français et l'anglais), et la Suisse a trois langues officielles (le français, l'allemand et l'italien). Ajoutons à cela des différences historiques également marquées (politiques à l'œuvre vis-à-vis des langues et notamment des langues régionales, ou territoriales, colonisation, par exemple), qui ont impacté et impactent encore les politiques migratoires. Le rapport aux langues n'est donc de toute évidence pas le même dans ces différentes zones géographiques, ce qui laisse supposer que les besoins en termes de boîte à outils, tout comme les mises en œuvre des enseignants, seront fort variés.

Du point de vue institutionnel, l'influence des travaux développés dans le cadre de la didactique du plurilinguisme apparaît donc très nette et semble aller dans le sens du « renouveau didactique » que Carole Fleuret et Nathalie Auger (2021) considèrent à l'œuvre. Alors que dans une interview relative à son ouvrage *Nos enfants demain, pour une société multiculturelle* (2010), relayée par le site de l'académie de Paris¹⁵, Marie Rose Moro souligne l'importance de la formation des enseignants dans la prise en compte du plurilinguisme des élèves et des classes, qu'en est-il actuellement de la dynamique de l'académie de Versailles sur cette question ? Comment les programmes de formation initiale et continue au niveau local se saisissent-ils des orientations proposées à l'échelle nationale ? Quelles sont les pistes d'autoformation accessibles aux enseignants ?

15 Voir : <https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_787358/fr/valoriser-les-langues-maternelles-a-l-ecole>.

2.2. Les répertoires pluriels en (auto)formation : émergence d'actions ponctuelles

2.2.1. Formation initiale : maquettes de formation du master MEEF premier degré

Si les descriptifs du master MEEF premier degré mis en œuvre à la rentrée 2021 dans l'académie de Versailles¹⁶ et les cours qui le composent font référence à la « diversité des élèves », celle-ci renvoie essentiellement au champ du handicap et de l'école inclusive et, dans une moindre mesure, à celui de l'allophonie qui apparaît dans les enseignements « connaissance du métier ». En effet, il n'est jamais fait référence aux répertoires langagiers des élèves, à leur plurilinguisme ou aux langues familiales. On ne relève donc aucune occurrence des termes « diversité linguistique » ou « plurilinguisme ». En outre, les contenus des cours de didactique du français ne font place à aucune autre langue, alors même que les derniers programmes de français du cycle 3 (MENJS, 2020) réaffirment, comme nous venons de le voir, que la langue vivante étrangère (LVE) et « les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français » (*ibid.*, p. 32). S'il n'est pas exclu que les formateurs abordent en cours la question de la mobilisation des répertoires plurilingues des élèves, la lecture des maquettes ne permet pas de conclure à une approche systématique ou académiquement organisée.

2.2.2. Formation continue : actions de formation et ressources en ligne accessibles aux enseignants

Les dispositifs de formation continue proposés aux enseignants du premier degré sont nombreux et nous ne pouvons prétendre ici les présenter de façon exhaustive. Aussi, nous nous intéressons dans cette partie aux programmes de formation portés par l'académie de Versailles¹⁷ à travers les volets départementaux des plans académiques de formation, le plan académique interdégré et les parcours M@gistère, disponibles à l'échelle nationale, plébiscités par l'institution auprès des personnels. Afin d'effectuer l'inventaire des formations accessibles aux enseignants, nous avons fait le choix de rechercher les modules évoquant en leur titre ou descriptif une référence au plurilinguisme ou à la prise en compte de la diversité linguistique des élèves au sein des classes. Aussi avons-nous parcouru les plans de formations de chacun des départements de l'académie avec les mots-clés suivants : plurilinguisme, diversité, allophone, éveil (aux langues). Au niveau du plan de formation académique, tandis que depuis 2015, aucune occurrence du terme « plurilinguisme » n'existe, l'occurrence « diversité » renvoie le plus généralement aux impacts sociétaux des discriminations. En 2017, à partir de l'occurrence « allophone », une offre de formation pose plus spécifiquement

16 Les maquettes des Masters MEEF 1 sont réalisées à partir de choix académiques qui s'inscrivent dans un cadrage national.

17 L'académie de Versailles est la plus grande de France. Elle regroupe quatre départements : les Yvelines (78), l'Essonne (91), les Hauts-de-Seine (92) et le Val-d'Oise (95). À la rentrée 2020, elle compte 637 283 élèves en primaire pour 35 755 enseignants du premier degré. Voir : <<https://www.ac-versailles.fr/presentation-de-l-academie-121475>>.

la question du parcours linguistique des élèves allophones. Partant du constat selon lequel leurs compétences linguistiques ne sont pas prises en compte, elle se donne pour objectifs, en six heures, de « valoriser leur biographie langagière » et de contribuer à « faire du passage d'une langue à l'autre une force et non plus un obstacle ». Cette offre de formation n'est pas reprise les années suivantes.

Au niveau des plans de formations départementaux, les propositions qui font référence à la « diversité » des élèves renvoient majoritairement, comme nous l'avons constaté pour la formation initiale, à des entrées de l'école inclusive, en relation avec le champ du handicap, le haut potentiel intellectuel, la phobie scolaire. Les maquettes des nombreuses formations dans chacun des départements de l'académie de Versailles, liées à l'occurrence « allophone » ne spécifient pas de prise en compte du répertoire plurilingue des élèves en classe ordinaire dans l'enseignement du français. L'occurrence « plurilinguisme » renvoie à une première offre de formation en 2020, dans le seul département des Yvelines. Ce module a pour objectif l'éveil à la diversité linguistique en maternelle, en six heures. Cette même année, quatre offres proposent aux enseignants de cycle 1 de quatre bassins géographiques du département des Yvelines de découvrir et favoriser l'éveil à la « diversité linguistique ». Une offre similaire apparaît dans le plan de formation 2021 du département des Hauts-de-Seine. Dans le plan départemental du Val-d'Oise, l'occurrence « plurilinguisme » réfère aux travaux d'un sous-groupe de travail de formateurs départementaux en lien avec l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE). En 2021, il a pour objectif de créer une banque de ressources (démarches, outils, séquences, films, etc.) dans le but d'accompagner et former les enseignants. C'est dans cette même dynamique que ces formateurs dédiés aux LVE proposent dans chacun des départements de l'académie de Versailles des outils et actions ponctuelles au sein des classes dans le cadre de la « Semaine des langues vivantes ». Les enseignants du premier degré sont ainsi sensibilisés au plurilinguisme et invités à en faire découvrir quelques facettes à leurs élèves.

Autre dispositif de formation institutionnelle, la plateforme de référence M@gistère¹⁸ du Réseau Canopé, créée dans une logique ministérielle de formation initiale et continue, offre depuis la fin de l'année 2015 un catalogue d'autoformations, accessibles en autonomie par tout enseignant. En août 2021, parmi les 162 formations proposées aux enseignants du premier degré, un seul module axé sur le plurilinguisme existe : « Comment valoriser le plurilinguisme des élèves à l'école ? »¹⁹. Proposé par l'académie de Reims en format distanciel, ce dispositif a pour objectif, en trois heures, de faire « découvrir et comprendre les enjeux de l'éveil à la diversité linguistique au regard des recommandations ministérielles ». Il prend appui sur les modèles d'éveil aux langues en maternelle et propose sitographie, bibliographie et Padlet d'accompagnement. Si nous constatons donc une sensible émergence des formations relatives à la découverte de la diversité linguistique, ces dernières restent cependant ponctuelles et relativement

18 Voir : <<https://magistere.education.fr/reseau-canope/>>.

19 Voir : <https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=course#offer=871>.

anecdотiques dans leur représentation comme dans les volumes horaires consacrés. En interrogeant les moteurs de recherches, nous notons qu'au-delà de leur académie de rattachement, d'autres ressources, éparées, existent²⁰. Cependant, on constate qu'il y a peu d'offres nationales et les initiatives locales sont plutôt en lien avec les LVE. Les ressources sont orientées sur la question du plurilinguisme mais peu axées sur sa prise en compte en classe de français ordinaire.

2.3. Les répertoires plurilingues dans les manuels, guides du maître et autres supports d'enseignement du français

Ainsi que le rappelle Anne Chauvigné (2022), les manuels scolaires constituent des observables, généralement ancrés dans les instructions officielles, dont ils proposent une lecture et une interprétation, jouant un rôle de relai, sans toutefois donner l'accès à la façon dont les enseignants les utilisent concrètement, ni aux sélections qu'ils opèrent dans les activités et exercices qu'ils proposent aux élèves.

Nous avons choisi de nous pencher sur les 82 ouvrages scolaires de cycle 3 disponibles dans l'une des bibliothèques de l'INSPÉ de l'académie de Versailles (site Cergy-Hirsch)²¹ dans lesquels nous avons cherché toute trace de prise en compte du plurilinguisme.

Dans un premier temps, toute référence à d'autres langues vivantes que le français a été retenue comme entrée possible vers la prise en compte du plurilinguisme des élèves en classe ordinaire pour l'enseignement du français. Sur les 82 ouvrages, 55 ont été écartés de l'étude : 42 ne présentaient aucune référence à une langue vivante autre que le français et 13 faisaient appel aux langues anciennes uniquement (latin, grec). Les 28 restants font appel à une langue vivante. Ils se divisent en deux catégories. Une première comprend 19 ouvrages faisant référence à d'autres langues vivantes exclusivement utilisées comme exemples d'emprunts dans la langue française et répertoriées dans les rubriques « Vocabulaire ». Une deuxième se compose de huit ouvrages constitutifs d'une même collection : « Explorons la langue » et « Le nouvel Explorons la langue » publiés aux éditions Belin. Ils proposent la mise en œuvre de la comparaison des langues dans l'étude du vocabulaire, de l'orthographe, de la conjugaison et de la grammaire. Ils font l'objet ici d'une analyse spécifique.

20 Voir les rubriques « Recension des outils en ligne pour la classe », « Recension des ressources institutionnelles », « Recension des pratiques enseignantes » et « Recension des sites éditoriaux » dans Cadet *et al.* (2022).

21 Les critères retenus pour la sélection de ces ouvrages ont été les suivants :

- Critère de représentativité dans les bibliothèques des sites INSPÉ de l'académie de Versailles (sites Cergy-Hirsch, St-Germain, Gennevilliers et Antony).
- Critère de disponibilité dans les rayonnages dans le secteur disciplinaire « français ».
- Critère d'association, lors de l'étude des ouvrages d'un manuel avec le guide du maître correspondant afin de confirmer les observables dans l'un ou l'autre des ouvrages.
- Critère d'élargissement à des ouvrages de différentes natures : manuels, guide du maître, fichiers photocopiables, livrets d'entraînements, etc.

2.3.1. Les langues vivantes comme exemples de l'évolution du français par l'emprunt

Parmi les manuels analysés (voir le document complémentaire), 19 font référence à d'autres langues que le français dans un travail qui porte exclusivement sur le vocabulaire et plus précisément sur l'origine linguistique de certains mots en français. Bien que ces manuels ne fassent pas référence explicitement aux langues en présence dans la classe ordinaire, à l'analyse des leçons et consignes proposées, nous remarquons qu'il existe deux positionnements ayant de possibles conséquences sur le statut des langues représentées. Premièrement, certains traitent de l'origine des mots. Par exemple, dans *L'île aux mots CM2* (Bastien *et al.*, p. 274), l'objectif de la leçon est de comprendre l'origine de certains mots de la langue française :

Beaucoup de mots ont une origine étrangère. Au fil des siècles, des guerres, les grandes découvertes, le commerce, le développement des arts et des sciences ont apporté de nouveaux mots. Certains mots étrangers ont été transformés, d'autres n'ont subi aucune transformation : carnaval vient de l'italien *carnevale*, chiffre vient de l'arabe *sifr*...

Ce positionnement, qui fait état de la réalité de l'évolution des langues par l'emprunt linguistique, ne conduit pas explicitement l'enseignant à aller vers d'autres langues, mais ne l'empêche pas non plus d'y recourir et de mobiliser par exemple les langues en présence dans la classe.

D'autres manuels développent au contraire un positionnement plus normatif, que l'on dira aussi volontiers puriste, qui s'exprime à travers la lutte contre les anglicismes. Par exemple, dans le manuel *Mot de passe CM2* (p. 96), il est mentionné dans l'encart « Je retiens » : « Certains mots surtout ceux d'origine anglaise ont des équivalents en français qu'il est *préférable* d'utiliser : un courriel (un mail) » (nous soulignons). Il n'est pas étonnant que l'exercice qui suit cette leçon propose : « Dans ce texte remplace les mots anglais en gras par des mots français de même sens. » À l'inverse, dans *Terre des mots CM2*, les « Repères théoriques » dans le guide pédagogique (p. 158) font le constat d'une « langue (française) mouvante et riche » qu'il s'agit de mieux appréhender pour « [permettre] aux élèves d'étendre leur vocabulaire sans crainte d'une certaine diversité ».

2.3.2. La mise en œuvre de la comparaison des langues dans l'étude de la langue

Parmi les manuels analysés (voir le document complémentaire), seul *Le nouvel Explorons la langue* (cycle 3, Dion-Samy et Jeangrand, 2020)²² propose une ouverture vers d'autres langues sous l'intitulé « Comparons nos langues », toujours situé en bas à droite de la page comme dernier exercice d'entraînement

22 Nous avons analysé sous ce titre les manuels de CM1, CM2 (2016) et de CM1, CM2 (2020) ainsi que les deux guides du maître correspondants. La rubrique « Comparons nos langues » s'inscrit, dans le guide du maître, dans une série d'exercices interdisciplinaires au même titre que « Découvrons les sciences », « Observons l'histoire », « Réfléchissons en EMC », « Utilisons le dictionnaire », « Interrogeons le sport », « Apprenons avec le numérique », « Réfléchissons en géométrie », « Faisons des mathématiques », « Vivons l'histoire des arts ».

de la séquence. Cet intitulé fait directement référence au dispositif proposé par Nathalie Auger en 2005²³. À cet égard, il s'inscrit en droite ligne des réflexions des didacticiens des langues et du plurilinguisme et apparaît comme conforme aux prescriptions institutionnelles. Toutefois, malgré l'utilisation du possessif « nos » dans son intitulé, nous constatons que les langues qui ont été privilégiées sont, dans l'ordre de fréquence, l'anglais (14), l'espagnol (13), l'italien (5), l'allemand (3), l'arabe (2), le néerlandais (2), le portugais (2), le chinois (1) et l'occitan (1), ce qui ne constitue sans doute pas une représentation réelle des langues en présence de la classe ordinaire, où la variété est bien plus grande. Dans les indications du guide du maître concernant ces activités, il n'est jamais question d'une invitation à se pencher sur les langues en présence de la classe. On remarque que l'objectif annoncé dans le guide du maître est de « favoriser la compréhension de l'élève de sa langue maternelle en la confrontant à d'autres systèmes linguistiques » (p. 12). L'utilisation du déterminant possessif « sa » et de l'adjectif « maternelle » induit donc que la langue maternelle des élèves est, pour les concepteurs, d'office le français²⁴. Si l'on observe plus précisément les exercices proposés, on trouve : en CM1, une comparaison des conjugaisons (p. 91), la construction des mots (p. 159 et 163), le sens d'écriture (p. 75), la place de l'adjectif (p. 51) ; en CM2, les synonymes (p. 155), les compléments du verbe (p. 155). Par exemple, l'activité proposée page 91 traite de la conjugaison des verbes aux trois premières personnes du singulier afin de faire émerger les similarités et les différences entre le français, deux autres langues latines et l'anglais (présence ou non de pronoms, variation des morphèmes flexionnels). Un autre exemple a retenu notre attention à l'unité 34, traitant des synonymes. Il est proposé aux élèves de relier sept mots (« ok, customiser, geek, bézef, fissa, kiffer, toubib ») empruntés à l'arabe ou à l'anglais comme possibles synonymes à leur équivalent en français sous la consigne suivante : « Relie les mots suivants empruntés à l'arabe ou à l'anglais (souvent employé dans la *langue familière*) avec les mots correspondants en langage courant » (nous soulignons). Cette association entre langues arabe et anglaise et registre de langue interroge sur l'intention sous-jacente : pourquoi associer ces deux langues exclusivement au registre familier ? Pourquoi n'avoir pas proposé d'autres mots empruntés à l'arabe et l'anglais liés au registre courant comme, par exemple : jarre, kermesse, parking, sandwich, shampoing, etc. ? Comment les élèves concernés de près ou loin par ces deux langues peuvent-ils accueillir cette consigne sans qu'elle participe à la construction d'une représentation, ici, potentiellement négative ?

Si, comme le rappellent Fleuret et Auger (2021, p. 92), « les didacticiens du français langue seconde soulignent depuis plusieurs décennies maintenant, l'importance de considérer les répertoires plurilittératiés des apprenants pour appréhender la langue de scolarisation [...], répertoires qui servent de levier à l'apprentissage du français par les allers-retours opérés », les analyses menées

23 « La démarche de comparaison des langues » est issue des recherches sur l'enseignement du français en UPE2A mais établit un pont avec la classe ordinaire » (Auger, 2005).

24 En 2004, Marie-Madeleine Bertucci et Colette Corblin avaient montré que, dans l'académie de Versailles, dans un collège, la moitié des collégiens étaient plurilingues.

sur un nombre conséquent de manuels de français permettent de conclure à une prise en compte encore très timide des répertoires pluriels des élèves dans les supports les plus traditionnels mobilisés par les enseignants. On soulignera que le point de vue développé sur les langues autres que le français peut avoir une répercussion sur la façon de considérer les langues des élèves en présence dans la salle de classe.

Conclusion

En nous intéressant dans ces lignes à la boîte à outils des enseignants de l'académie de Versailles relativement à la prise en compte des répertoires plurilingues des élèves en classe ordinaire, nous avons été conduites d'une part à analyser les instructions officielles et à les mettre en relation avec les travaux en didactique du plurilinguisme dont elles s'inspirent, et, d'autre part, à aborder la formation initiale et continue des enseignants du premier degré comme les supports (supports en ligne et 82 ouvrages d'enseignement du français pour le cycle 3) qu'ils ont à leur disposition pour envisager cette prise en compte. Au niveau macro, comme nous avons pu le constater, les instructions officielles témoignent d'une adhésion des décideurs des politiques éducatives aux travaux portant sur le plurilinguisme et sur sa didactique : ils invitent explicitement à la mobilisation des répertoires plurilingues des élèves au service de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Nous avons pu néanmoins observer à un niveau méso que cette mobilisation reste timide à la fois dans la formation des enseignants où elle est généralement associée à une découverte (en formation continue ou en autoformation) des pratiques de l'éveil aux langues. À un niveau micro, dans les manuels, elle se résume généralement à un travail sur les emprunts de langue française et de façon plus isolée, voire anecdotique (dans des manuels et guides du maître de français de cycle 3 d'une même collection), à une mise en œuvre de la comparaison du français avec d'autres langues vivantes. Force est donc de constater que le rôle nouvellement accordé par l'institution aux langues de et hors l'école pour enseigner et apprendre le français ne donne pas lieu à des propositions nombreuses ou diversifiées en formation et que les manuels utilisés pour l'enseignement du français à l'école élémentaire ne constituent pas non plus un appui convaincant qui pourrait permettre aux enseignants du premier degré de s'engager dans une véritable démarche de prise en compte des répertoires pluriels des élèves.

Au vu de ces résultats, la boîte à outils des enseignants pour la prise en compte du plurilinguisme en classe de français ordinaire reste à constituer. Dans cet objectif, cet article a eu pour ambition d'apporter sa contribution à son élaboration, tout comme le document complémentaire qui réunit les éléments sur lesquels nous nous sommes appuyées pour mener notre étude et qui constitue également un premier essai de boîte à outils. Cet ensemble de propositions qu'il faudra continuer à faire évoluer permettra de prendre en compte les travaux relatifs aux « approches plurielles des langues et des cultures », pour envisager les situations d'enseignement/apprentissage du français dans leur diversité.

Bibliographie

- ARMAND, F. et DAGENAIS, D. (2005). Langues en contexte d'immigration. Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Canadian issues/Thèmes canadiens, printemps 2005*, 110-113.
- AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. Scéren/CNDP de Montpellier.
- AUGER, N. et CADET, L. (2016). Que révèlent les discours et les pratiques des enseignants en classe de français? Éléments de réflexions sur les conflits cognitifs et méthodologiques face aux traditions didactiques. Dans A. Pégaz Paquet et L. Cadet (dir.), *Les langues à l'école, la langue de l'école* (p. 47-56). Artois Presses Université.
- BERTUCCI, M.-M. et CORBLIN, C. (2004). *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. L'Harmattan.
- BISHOP, M.-F. et DAPPE, L. (2021). Des dispositifs didactiques comme outils de vulgarisation pour l'enseignement de la compréhension. *Repères*, 63, 229-246.
- CADET, L. (2020). Didactique des langues : repères épistémologiques et transferts interdidactiques. Dans J. David et C. Weber (dir.), *Le français et les langues. Histoire, linguistique, didactique. Hommage à Jean-Louis Chiss* (p. 49-58). Lambert-Lucas.
- CADET, L. (2016). Repères épistémologiques en didactique(s) de(s) langue(s). Dans A. Pegaz Paquet et L. Cadet (dir.), *Les langues à l'école, la langue de l'école* (p. 25-44). Artois Presses Université.
- CADET, L., LECLÈRE, M. et TELLIER, M. (2017). De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral. Dans J. Aguilar Rio, L. Cadet, C. Muller et V. Rivière (dir.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions* (p. 213-232). Riveneuve.
- CANDELIER, M. (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck.
- CANDELIER, M. (2003b). *L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire* [rapport de recherche]. Contribution au rapport mondial de l'UNESCO, *Vers des sociétés du savoir*. Éditions de l'UNESCO.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usage d'appropriation. Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Veronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 107-132). PUF.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. Dans D. Little (dir.), *Intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration. Document d'orientation* (Études et ressources, n° 4, p. 5-29). Conseil de l'Europe.

- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35(1), 185-208. Récupéré sur : <https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2756>.
- CHAUVIGNÉ, A. (2022). *Les arts visuels dans l'enseignement de l'espagnol : approches théoriques et études de cas dans l'enseignement secondaire français* [thèse de doctorat en Sciences du langage]. Université CY Cergy Paris, France.
- CHISS, J.-L. (dir.). (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Didier.
- CUQ, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. ASDIFLE/CLE International.
- ÉOLE. (2003). *Les approches ÉOLES*. SG/CIIP. Récupéré sur : <http://eole.irdp.ch/activites_eole/ressources/eole_vol1_approches.pdf>.
- FLEURET, C. et AUGER, N. (2021). Didactisation et plurilinguisme : l'apport de la littérature de jeunesse pour approcher la norme scolaire. *Le français aujourd'hui*, 215, 89-104.
- HAWKINS, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8(3-4), 124-142.
- KERVAN, M. (2012). Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Kölher, J.-F. De Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p.31-39). L'Harmattan.
- KERVAN, M. (2010). L'éveil aux langues au cœur d'une didactique intégrée du langage et des langues à l'école primaire. Dans C. Corblin et J. Sauvage (dir.), *L'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (p.97-114). L'Harmattan.
- KERVAN, M. (2006). *Les Langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. CRDP de Bretagne (nouvelles éditions incluant le cycle 1, 2012 et 2013).
- KERVYN, B. et GOIGOUX, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63, 185-210.
- LEBRUN, J., BÉDARD, J., HASNI, A. et GRENON, V. (2006). *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Presses de l'Université Laval.
- LECLÈRE, M. et LE FERREC, L. (2014). Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante? *Recherches en didactiques*, 18, 77-100.

- LECLÈRE, M., HIDDEN, M.-O. et LE FERREC, L. (2014). Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante. Dans M. Leclère et J.-P. Narcy-Combes (dir.), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire – Diversité des approches et outils d'enseignement* (p.105-127). Riveneuve.
- PERREGAUX, C., GOUMOËNS, C. de, JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-F. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Secrétariat général de la CIIP.
- PLANE, S. et SCHNEUWLY, B. (dir.). (2000). Les outils d'enseignement du français [numéro thématique]. *Repères*, 22.
- REVERDY, C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 96. Récupéré sur : <<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=96&lang=fr>>.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (dir.). (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.
- SPAËTH, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (p. 64-100). Didier.
- STEIN, M. et KIM, G. (2009). The role of mathematics curriculum materials in large-scale urban reform: An analysis of demands and opportunities for teacher learning. Dans J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann et G. M. Lloyd (dir.), *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction* (p.37-55). Routledge.

Document complémentaire

- CADET, L., FENOGLIO, P., CHISCHPORTICH, J., AIFI, N., CORNY, L. et MASSON, F. (2022). Prise en compte du plurilinguisme des élèves – boîte à outils des enseignants. Disponible sur : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03565513>>.

Ce document regroupe l'ensemble des références institutionnelles, la liste des ouvrages d'enseignement du français analysés dans le présent article, une sitographie recensant les outils en ligne pour la préparation de la classe, les ressources institutionnelles françaises et étrangères disponibles en ligne, les pratiques enseignantes déclarées, les sites éditoriaux et ressources assimilées.

Manuels et guides pédagogiques faisant référence à l'évolution du français par l'emprunt à d'autres langues

Nous listons ici les manuels et guides cités dans le présent article. Pour d'autres références, voir le document complémentaire.

- DE RAM, C., LEMAIRE, M., PARÉ, S. et KNOWLES, X. (2018). *Mot de passe – CM2, cycle 3 : français, maîtrise de la langue*. Hachette Éducation.

BARBIER, F., BENAYCH, P., DESCOUENS, M., JUSSERAND, Y. et POINTU, S. (2017). *Terre des Mots – CM2, cycle 3*. Nathan.

BARBIER, F. BENTOLILA, A., BENAYCH, P. et DESCOUENS, M. (2017). *Terre des Mots – CM2, cycle 3. Guide pédagogique*. Nathan.

BASTIEN, R., BENAYCH, P., CHISS, R., CRINON, J., GALLET, D., GUÉRAULT, D., LALLIAS, J.-C., PACHET, S., ROBERT, N. et SEBAG, S. (2009). *L'île aux mots – CM2, cycle 3*. Nathan.

Manuels de français du cycle 3 et guides pédagogiques faisant référence à la comparaison des langues

DION-SAMY, N. et JEANGRAND, G. (2020). *Le nouvel explorons la langue CM1, cycle 3*. Belin éducation.

DION-SAMY, N. et JEANGRAND, G. (2020). *Le nouvel explorons la langue CM1, cycle 3 – guide pédagogique*. Belin éducation.

DION-SAMY, N. et JEANGRAND, G. (2020). *Le nouvel explorons la langue CM2, cycle 3*. Belin éducation.

DION-SAMY, N. et JEANGRAND, G. (2020). *Le nouvel explorons la langue CM2, cycle 3 – guide pédagogique*. Belin éducation.