

Le plurilinguisme : une opportunité pour développer les compétences professionnelles interculturelles des enseignant-es en France

Karima Gouaïch, *Aix-Marseille Université*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1409](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1409)

Résumé

Notre contribution vise à alimenter l'un des axes de réflexion de la Journée d'étude « Regards pluriels sur l'interculturalité en éducation : Quelles perspectives pour penser une éducation à la citoyenneté ? » sur les besoins de la formation des enseignant-es en France dans le domaine de l'interculturalité. Pour ce faire, nous examinons la place de l'interculturalité dans l'enseignement des langues à travers les instructions officielles ainsi que dans la formation initiale des enseignant-es du primaire. Par la suite, nous mettons à l'épreuve un dispositif de formation initiale au plurilinguisme et à l'interculturalité dispensé à des étudiant-es de 1^{ère} année de Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation [MEEF] dans le cadre de la didactique des langues vivantes étrangères [LVE]. Nous étudierons dans quelle mesure ce dispositif peut contribuer au développement de compétences professionnelles interculturelles à travers une étude de cas de deux enseignantes entrant dans le métier. L'analyse de la biographie langagière de ces enseignantes, ainsi que leur mémoire professionnel, font état de compétences professionnelles interculturelles en devenir. Ces résultats laissent entrevoir le potentiel du plurilinguisme dans l'interculturalité.

Mots-clés : compétences professionnelles interculturelles, didactique des langues, formation des enseignant-es, interculturalité, plurilinguisme

Abstract

Our contribution is intended to contribute to one of the topics discussed at the workshop "Plural approaches to interculturalism in education: What perspectives for thinking about citizenship education?" to the needs of teacher training in France in the field of interculturalism. To this end, we will examine the place of interculturalism in official language teaching and in the initial training of primary school teachers. We then test a system of initial training in plurilingualism and interculturalism given to students in the first year of the Master's Degree in the Didactics of Modern Foreign Languages (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation [MEEF]). A case study of two female teachers at the beginning of their careers is used to examine the extent to which this system can contribute to developing intercultural

professional skills. An analysis of the language biographies of these teachers and their professional memoirs reveals the development of intercultural professional skills. These findings suggest the potential of plurilingualism in interculturality.

Keywords: intercultural professional skills, interculturality, language didactics, plurilingualism, teacher training

INTRODUCTION

Notre contribution vise à alimenter l'un des axes de réflexion de la Journée d'étude « Regards pluriels sur l'interculturel en éducation : Quelles perspectives pour penser une éducation à la citoyenneté ? » sur les besoins de la formation des enseignant-es en France dans le domaine de l'interculturel. Nous précisons d'emblée que notre point de vue est celui d'une enseignante qui intervient en didactique des langues et du français dans la formation initiale et continue des enseignant-es du 1^{er} et du 2nd degrés¹ au sein de l'Inspé² d'Aix-Marseille Université. C'est également celui d'une chercheuse dont les thématiques se situent en sociolinguistique ainsi qu'en didactique des langues-cultures, du plurilinguisme et du français. Nous circonscrivons notre réflexion à l'enseignement des LVE.

Les programmes de la formation des enseignant-es en France sont adossés aux recherches en éducation et en formation et s'appuient à la fois sur le Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 (BO du 25/07/2013) et sur les instructions officielles des ministères de l'Éducation nationale [MEN] et de l'Enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation [MESRI]. Les maquettes de formation composent alors avec ces instructions tout en les mettant en perspective avec les avancées de la recherche dans les domaines concernés. Concernant les LVE, le Référentiel de 2013 précise que tout personnel d'éducation doit, dans le cadre de l'utilisation d'une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier, « participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves » (compétence 8). Cela implique, pour le personnel d'éducation, d'une part, d'avoir soi-même des compétences interculturelles, et, d'autre part, de développer des compétences professionnelles dans le domaine de l'interculturel. Nous qualifions celles-ci de « compétences professionnelles interculturelles » en ce qu'elles englobent à la fois les compétences interculturelles de l'individu et celles de la/du professionnel-le.

Afin de réfléchir aux besoins de la formation des enseignant-es dans le domaine de l'interculturel, il semble incontournable de se pencher sur la place qu'il occupe dans les prescriptions institutionnelles ainsi que la formation initiale. Pour cela, nous examinerons dans

¹ Le 1^{er} degré correspond à l'école primaire (maternelle et élémentaire) tandis que le 2nd au collège et au lycée (lycée professionnel compris).

² Institut national du professorat et de l'éducation

un premier temps comment l'interculturel se décline dans l'enseignement des LVE à l'école primaire à travers une lecture critique des instructions officielles de 2015³ à nos jours. Dans un deuxième temps, nous décrivons comment l'interculturel se traduit dans la formation initiale des enseignant-es du premier degré dans notre Inspé. Enfin, nous mettrons à l'épreuve un dispositif de formation initiale au plurilinguisme et à l'interculturalité dispensé à des étudiant-es de 1^{ère} année de Master MEEF dans le cadre de la didactique des LVE. Nous étudierons dans quelle mesure ce dispositif peut contribuer au développement de compétences professionnelles interculturelles à travers une étude de cas de deux enseignantes entrant dans le métier.

1. DES PRÉCONISATIONS CONCERNANT L'INTERCULTUREL DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Au niveau des programmes de l'éducation nationale, des recommandations pédagogiques et des guides qui organisent les enseignements à l'école maternelle (cycle 1) et élémentaire (cycles 2 et 3)⁴, l'interculturel apparaît à plusieurs reprises, mais de façon implicite. Il est appréhendé à travers l'« Étranger » (à l'étranger ou dans la classe). Au cycle 1, nous notons une évolution de l'interculturel conçu d'abord dans une relation entre la culture de la classe, supposée homogène, et la pluralité culturelle du monde vers un interculturel entre la pluralité culturelle de la classe, émanant de la présence d'élèves plurilingues (descendant-es de migrant-es ou migrant-es), et la diversité linguistique et culturelle de la France.

1.1. Au cycle 1

Nous observons une progressive prise en compte de l'interculturel en classe de langue ces dix dernières années. C'est ainsi qu'en 2015, la relation entre diversité linguistique et culturelle est posée. Les enseignant-es sont invité-es à favoriser la découverte de pays et de cultures pour ouvrir les élèves à la diversité du monde. Elles/ils sont encouragé-es à mettre en lien cette découverte avec l'éveil à la diversité linguistique (BO n° 2 du 26 mars 2015). En 2019, l'institution accorde une place plus importante à l'interculturel, qui demeure néanmoins implicite. La pluralité culturelle est envisagée de façon indépendante par rapport aux langues et s'oriente vers la notion de citoyenneté : « Au-delà de la dimension linguistique, les LVE ouvrent les élèves à la pluralité des cultures et fondent les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse, indispensable à la vie en société et à l'épanouissement de chacun »⁵. Avec les programmes de 2021, une précision de taille vient compléter la caractérisation de cette pluralité culturelle :

³ Les programmes de 2015 préconisent l'éveil à la diversité linguistique qui nous semble être une entrée vers l'interculturel.

⁴ Le cycle 1 concerne les élèves âgé-es entre 3 et 6 ans. Les cycles 2 et 3 correspondent aux classes suivantes CP, CE1, CE2 et CM1 dont l'âge des élèves est compris entre 6 et 11 ans.

⁵ Note de service n° 2019-086 du 28 mai 2019

Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe 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. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France. (BO n° 25 du 24/06/2021, non paginé)

Il est question d'ouverture de l'école, cette fois-ci, à la diversité linguistique et culturelle de la France, apportée par les langues premières des élèves plurilingues, francophones ou non, autrement dit, les élèves alloglottes né-es en France (Gouaïch, 2018) et les allophones. L'intérêt pour l'enseignant-e est de s'appuyer sur cette diversité linguistique au service de la classe. L'enseignement des langues est désormais envisagé par l'institution dans une approche holistique qui comprend à la fois les langues et cultures *de* l'école et à l'école, c'est-à-dire les LVE et les langues et cultures portées par les élèves plurilingues et pluriculturel-les. La diversité linguistique et culturelle est présentée comme une opportunité pour développer les compétences interculturelles des élèves. L'interculturel est désormais pensé dans un « ici », la classe comme microcosme reflétant la réalité multiculturelle du pays. La limite réside dans le fait que l'interculturel est, dans les faits, associé à la figure de l'étrangère/er, notamment de la/du migrant-e ou de la/du descendant-e de migrant-e (« langue d'origine »), comme si elle/il ne concernait pas les autres élèves. Par ailleurs, tout comme le plurilinguisme ne se limite pas à la migration (Gouaïch & Chnane-Davin, 2022), le pluriculturalisme renferme un éventail de situations. En effet, la compétence pluriculturelle de l'individu se compose de différentes cultures : nationale, régionale, sociale (Cadre européen commun de référence pour les langues [CECR], 2001) et chacune d'entre elles peut être plurielle.

Le Guide pour l'éveil à la diversité linguistique, paru en 2023, abonde dans la reconnaissance de l'intérêt de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle⁶ pour tous/tes les élèves, dans l'objectif, cette fois-ci, « d'avoir une ouverture sur les autres et le monde » (p. 7). L'interculturel se situe à la fois dans un « ici » (les élèves plurilingues de la classe) et un « ailleurs » (les langues et les cultures étrangères dans le monde). Néanmoins, nous constatons que les intérêts de cette double interculturalité ne se recoupent pas toujours. Nous pouvons lire, d'une part, que les enfants monolingues⁷ pourront bénéficier d'une « ouverture à d'autres langues vivantes étrangères ou régionales et à d'autres cultures » (p. 8), autrement dit à des langues enseignées et non celles présentes de fait dans la classe. D'autre part, il est surtout question de bientraitance linguistique (Biichlé & Dinvaut, 2020) et culturelle à l'égard des élèves plurilingues, qui verront leurs « langues et appartenances culturelles⁸ accueillies au sein de l'école et susceptibles d'être mobilisées au quotidien », ainsi

⁶ Il existe une seule occurrence de l'expression « diversité linguistique et culturelle » dans le guide.

⁷ La formulation « Les enfants qui grandissent uniquement avec le français » (p. 8) interroge sur l'idée sous-jacente d'une culture et d'une langue. L'idée de variation culturelle intralinguistique est occultée.

⁸ L'idée « d'appartenances culturelles » est discutable pour des élèves dont « la » culture est composée des cultures d'origine et celles du pays d'accueil. Nous préférons parler de « pluriculture » (Gouaïch, 2020).

qu'à l'égard des parents qui seront « soutenus dans leur choix de transmission de la ou des langues familiales » (p. 8). Cette mobilisation et ce soutien visent à valoriser les langues et les cultures des enfants et leurs familles au sens premier du terme afin de mettre à l'aise ces élèves et ces familles dans l'institution scolaire. D'une certaine manière, il s'agit d'un pas en arrière par rapport aux programmes de 2021 qui présentait le plurilinguisme comme un atout pour toute la classe. L'idée de valoriser les langues et les cultures des enfants alloglottes et allophones est de nouveau présente dans la partie « Le développement de la socialisation et de la citoyenneté dans leur dimension interculturelle » (p. 10), où le terme interculturel apparaît pour la seule fois dans le guide. Cela contribue à une vision tronquée de l'interculturel assimilé à l'acceptation de l'étrangère/er, plus précisément celle des élèves alloglottes et allophones dont « l'éveil aux langues contribue au renforcement du sentiment d'appartenance à un groupe [et favorisera] leur intégration dans la société » (p. 10). Une vision déficitaire semble alors se dégager.

1.2. Aux cycles 2 et 3

À l'école primaire, aux cycles 2 et 3, les programmes de 2015 (BO n° 11 du 26/11/2015), ne mentionnent pas explicitement le terme interculturel. Néanmoins, nous retrouvons quelques éléments en lien avec un interculturel venu d'ailleurs, autrement dit les langues et les cultures étrangères enseignées. Cet interculturel permettrait aux élèves de développer leur « sensibilité à la différence et à la diversité culturelle », de s'interroger « sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect » (cycle 2). Au cycle 3, les contacts avec des écoles des pays ou des régions concernés par la langue enseignée favorisent la prise de conscience de certaines différences et développent la curiosité. Pour ce faire, les élèves entrent en contact avec des élèves étrangères/ers.

Le guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école (MEN), paru en juillet 2019, fait explicitement référence à l'interculturel dans la rubrique « la compétence interculturelle », elle-même comprise dans « les approches plurielles des langues et des cultures » (Candelier, 2008)⁹. Un élément saillant et positif ressort de cette partie, notamment une approche plurielle de la culture qui se traduit : a) au niveau de la compétence interculturelle définie comme une prise de conscience interculturelle de l'élève entre « le monde d'où (elle/il) vient » et « le monde de la communauté cible » avec une prise de conscience de la diversité régionale et sociale de ces mondes. L'intérêt de cette définition repose sur la complexité (Morin, 2005) de la culture présentée comme une et plurielle à la fois ; b) L'approche interculturelle est caractérisée comme une démarche permettant « d'appréhender les similitudes autant que les différences. L'idée est de permettre la découverte de la différence,

⁹ Ces approches mettent en œuvre « des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008, p. 68). Elles reposent sur quatre approches didactiques : les approches interculturelles ; la didactique intégrée des langues ; l'intercompréhension entre langues parentes et l'éveil aux langues (Candelier, 2008).

sans normer, sans catégoriser pour dépasser les clichés » (MEN, 2019a, p. 21). Pour ce faire, l'enseignant-e est invité-e à présenter des situations contextualisées ancrées dans une réalité donnée et variée. La variation culturelle, à travers la contextualisation, se présente alors comme un levier pour dépasser une vision homogénéisante de la culture du pays ou de la région concernée ; c) La culture influence la manière de penser le monde et par conséquent de dire les choses.

Force est de constater l'évolution de ces prescriptions qui n'envisagent pas l'enseignement des contenus interculturels sous forme de connaissances et d'objets figés (Lemoine, 2018). Nous déplorons toutefois qu'il soit surtout question d'un interculturel venu d'ailleurs. Une seule mention est faite à l'interculturel d'ici à travers la référence aux élèves venant « d'horizons divers » qui constituent « une richesse à la fois culturelle et linguistique ».

2. L'INTERCULTUREL DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS-ES DU PREMIER DEGRÉ EN LANGUES

L'expérience de la mobilité à l'étranger et l'importance accordée à l'internationalisation de l'enseignement sont les principaux moyens pour développer des compétences professionnelles interculturelles nécessaires dans l'enseignement d'une LVE à l'école primaire.

2.1. L'interculturel vécu ailleurs

Dans le cadre de la stratégie internationale de l'enseignement supérieur, la formation des enseignant-es en France est engagée depuis plusieurs années dans une volonté de développer une dimension internationale. Cela se traduit, entre autres, par la préparation des étudiant-es à l'international en leur faisant acquérir des compétences langagières (le plus souvent en anglais) et des compétences interculturelles ainsi que par l'accueil d'étudiant-es internationales/aux. La découverte d'autres modèles d'enseignement et de pratiques peut contribuer au développement de compétences professionnelles interculturelles.

Dans notre institut, les étudiant-es peuvent effectuer des mobilités courtes ou longues à l'étranger. Ils peuvent effectuer une partie de leurs études ou participer à une école d'été dans une Faculté d'éducation partenaire ou dans de nombreuses institutions de formation des enseignant-es dans le monde. Ils ont également la possibilité de réaliser un stage d'observation et de pratiques dans des lycées français. Les zones géographiques concernées sont l'Europe, le Monde méditerranéen et l'Afrique subsaharienne, et s'étendent ces dernières années à l'Amérique latine, aux Caraïbes et à l'Asie.

Les étudiant-es ont également la possibilité de se préparer à une mobilité longue, et à plus long terme dans leur future carrière, dans le cadre de la formation à l'enseignement du français à l'étranger. Dans cette perspective, depuis 2020 (BO n° 10 du 05/03/2020), le

MESRI a confié aux Inspé l'organisation du Certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger [CAPEFE]. Dans notre institut, le module de formation « Enseigner dans les établissements de l'enseignement français à l'étranger » prépare les futur-es candidat-es à cette certification. Néanmoins, tous/tes les étudiant-es du Master MEEF peuvent y participer, même si elles/ils n'envisagent pas de candidater à la certification. Parmi les compétences à développer lors de cette formation figure la compétence 1 « Interagir avec des élèves dans un contexte plurilingue et connaître le système éducatif français » qui se compose de plusieurs items, dont l'item « Intégrer la dimension interculturelle dans la pratique enseignante et dans la relation avec les familles ». Dans le module de formation, les étudiant-es s'approprient des concepts clés comme l'interculturel et le plurilinguisme et réfléchissent sur ces concepts à partir d'exemples de pratiques pédagogiques. Concernant la pédagogie dans une perspective internationale, Cosnefroy (2020) déplore une asymétrie :

Autant l'internationalisation de l'enseignement est réaffirmée comme une priorité par les équipes dirigeantes des établissements d'enseignement supérieur, autant elle devient invisible lorsque l'on se penche sur ses implications pédagogiques ; comme si finalement, ce n'était qu'une question technique : maîtriser l'anglais, envoyer des étudiant-es à l'étranger, en recevoir dans son établissement. Si l'on souhaite tirer parti au mieux du potentiel que recèlent les classes internationales, il est indispensable et urgent de développer une réflexion pédagogique sur ce contexte d'enseignement si particulier. (p. 149)

D'une certaine manière, cet auteur invite à se pencher sur des situations pédagogiques déjà existantes dans notre propre environnement pour créer des contenus d'enseignement internationaux. La diversité linguistique et culturelle de notre pays semble constituer un point aveugle dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Ce sont les contacts avec l'étranger (mobilités ou rencontre avec des étudiant-es internationaux) qui sont privilégiés. Pourtant, nous pensons, qu'à l'instar de ces mobilités, certains contextes multilingues et multiculturels en France offrent la possibilité de développer des compétences professionnelles interculturelles. Au même titre qu'une « internationalisation chez soi » (De Ketele & Hugonnier, 2020), un interculturel chez soi serait donc envisageable.

2.2. L'interculturel chez soi

La diversité linguistique et culturelle est de plus en plus prégnante dans les écoles, notamment celles situées en éducation prioritaire (Gouaïch, 2018). Il s'agit surtout d'un plurilinguisme lié à la migration et à un milieu social défavorisé. Les étudiant-es sont sensibles à cette question dès leurs premières observations sur le terrain. Toutefois, leur discours fait souvent état d'inquiétudes vis-à-vis de l'enseignement du français à ces élèves. Vient s'ajouter à cela, l'insécurité linguistique et professionnelle de certain-es étudiant-es face à leur futur enseignement de l'anglais.

C'est dans ce contexte que nous développons depuis plusieurs années un module « Éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité » destiné à des étudiant-es de 1^{ère} et 2^{ème} années de Master MEEF dans le cadre de la didactique des LVE. L'objectif est de passer du

paradigme de la difficulté à celui des potentialités dont sont porteurs/euses à la fois les étudiant-es et les élèves plurilingues et pluriculturel-les. L'interculturalité, autrement dit « la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer profit » (Beacco, *et al.*, 2016, p. 21), réside dans la transformation du regard porté sur soi et sur ces élèves, en particulier les élèves migrant-es ou descendant-es de migrant-es, et plus généralement tout-e enseignant-e et tout-e apprenant-e d'une langue. Nous pensons, en effet, qu'il est intéressant de partir du plurilinguisme lié à la migration comme prétexte, mais qu'il est important d'élargir la réflexion à tous les plurilinguismes et par conséquent les langues enseignées à l'école, celles qui y sont présentes de fait et la langue de scolarisation.

Plusieurs idées fortes jalonnent ce module de formation. Le plurilinguisme et la pluriculturalité concernent tous/tes les étudiant-es ainsi que tous/tes les élèves et a fortiori lorsque ces dernières/ers débutent l'apprentissage d'une nouvelle langue : « La diversité se retrouve au sein de la société, mais aussi de chaque personne. L'individu est en effet lui-même parcouru par ces phénomènes de diversité et est plurilingue et pluriculturel » (Ollivier, 2019, p.7). Le plurilinguisme est défini comme la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, 2003, p. 195) et la pluriculturalité comme :

Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. (CECR, 2001, p. 12)

Le plurilinguisme et la pluriculturalité des élèves doivent être appréhendés dans une approche holistique et compréhensive. Elles/ils ne doivent pas être renvoyé-es à une nationalité ni à un groupe linguistique ou culturel, mais à un état dynamique, et complexe des langues et des cultures. Afin d'étayer cette idée, nous nous appuyons sur la définition suivante de la compétence plurilingue et interculturelle :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste, *et al.*, 2009, p. 11)

L'interculturel ne concerne pas seulement la rencontre de personnes de langues différentes, mais aussi de même langue en gardant en tête qu'il est impossible de dissocier l'interculturel de la langue, car elle constitue « le médium par lequel les cultures sont créées, mises en œuvre, transmises et interprétées et dans lequel on est interculturel » (Dervin & Liddicoat, 2013, p. 9).

C'est donc avec un parti pris pour le plurilinguisme que nous affichons explicitement les objectifs de la formation aux étudiant-es : s'interroger sur les représentations des langues et son rapport aux langues afin de mener le même travail avec les élèves ; prendre conscience

de ses propres compétences plurilingues et interculturelles pour pouvoir les développer auprès des élèves ; prendre en compte la diversité linguistique et culturelle dans sa future pratique.

Le module comprend deux parties complémentaires. Une partie théorique portant sur les concepts liés aux plurilinguismes et à l'interculturalité ainsi que sur les intérêts de la prise en compte des langues et cultures premières des apprenants dans l'enseignement des LVE à l'école primaire. Une partie pratique axée sur les modalités de mise en œuvre de projets pédagogiques plurilingues et interculturels orientés vers l'éveil aux langues (Candelier, 2008).

Dès la 1^{ère} année de Master, les étudiant-es sont invité-es à réfléchir sur leur rapport aux langues par le biais de la rédaction puis de l'analyse de leur biographie langagière (Cuq, 2003). Celle-ci consiste à revenir sur son parcours langagier et culturel depuis son enfance en relatant ses histoires avec les langues et les cultures. L'objectif est d'outiller l'étudiant-e sur sa future pratique en partant d'une réflexion sur ses propres expériences linguistiques et culturelles (Gouaïch, 2022). La réflexivité, véritable levier dans le cadre de l'éducation à la diversité (Lucy, 2023), était au cœur de notre dispositif de formation : depuis le travail sur les représentations des langues, dont le rôle est déterminant (Behra & Macaire, 2017), jusqu'à l'analyse des dispositifs pédagogiques plurilingues, en passant par l'élaboration de la biographie langagière. Nous faisons l'hypothèse que cette réflexivité permet à l'étudiant-e d'explorer les diverses étrangetés, dans son rapport avec l'Autre et avec elle/lui-même (Lemoine, 2018), de composer avec ces interculturels venus d'ailleurs et présents chez soi.

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Nous étudierons les effets du module décrit supra sur le développement de compétences professionnelles interculturelles chez deux enseignantes ayant réalisé leur Master MEEF de 2021 à 2023 (désormais P1 et P2). Le choix s'est porté sur elles en raison de leur mémoire professionnel qui traitait explicitement de la thématique du plurilinguisme et de l'interculturalité. Celle-ci nous semble être un effet du module et potentiellement une trace de compétences professionnelles interculturelles en devenir. Le corpus de cette recherche se compose de leurs biographies langagières (désormais BL) rédigées en 2021. La rédaction de la biographie langagière s'est réalisée en deux étapes : nous avons d'abord demandé aux étudiantes de la rédiger à travers une consigne assez simple¹⁰. À l'issue de ce premier jet, nous avons mené avec elles un entretien individuel en les incitant à expliciter certains points pertinents (comme par exemple, les sentiments liés au fait d'avoir vécu son enfance dans une autre langue). Cela leur permettait d'ajouter des éléments qui émergeaient de façon importante lors de l'entretien. La version définitive comprenait donc ces ajouts (signalés dans le texte par une autre couleur ou une autre police de caractères). Une bonne période s'est

¹⁰ Vous écrirez votre biographie langagière, comprenant vos contacts et vos vécus avec les langues depuis votre enfance. N'oubliez pas votre relation à votre (vos) première(s) langue(s) de socialisation, à la langue de scolarisation, vos contacts avec les langues hors école. Vous utiliserez l'espace qui vous est nécessaire (Clerc Conan, 2018, p. 84).

écoulée entre les deux étapes, pour, d'une part, permettre aux étudiantes de revenir sur ce qui avait été dit lors de l'entretien et, d'autre part, de mettre en lien leur écriture avec les apports de la formation. Nous supposons en effet que celle-ci leur apporterait des éléments de réflexion pour la rédaction de leur biographie langagière.

Le corpus est également composé de leurs mémoires réalisés de 2021 à 2023 (désormais M). Ces données sont complétées par les notes issues des entretiens individuels (2021) et de la soutenance du mémoire (2023). Nous analyserons les aspects interculturels identifiés dans ces matériaux à travers une analyse de contenu (Bardin, 2013), en examinant comment la notion de culture et d'interculturel se manifestent dans les discours écrits et oraux. Nous déduirons les compétences professionnelles interculturelles à travers le discours des étudiantes dans leur biographie langagière ainsi que dans leur mémoire. Notre analyse s'inscrit dans un paradigme indiciaire (Ginzburg, 1980) où il est question d'être attentif/ve aux traces saisies tout au long de la recherche susceptibles de se transformer en indices à interpréter. Puis « c'est dans la complémentarité entre les données et le discours sur ces données que se recompose le sens, non forcément disponible à l'observation » (Gouaïch, 2018, p. 202). Tout en considérant les limites inhérentes à cette analyse, dont l'interprétation incombe à la/au chercheur-e :

Il n'en demeure pas moins que les traces appartiennent au monde ; même si elles émergent dans des manières de dire, elles ne se réduisent pas à des mots. Par conséquent, la trace implique une investigation, un cheminement qui déborde le contexte immédiat où le détail et le tout sont en co-présence, car la trace est à la fois un détail ténu et s'inscrit dans le même temps dans un contexte large. Le plus souvent même dans plusieurs contextes qui s'échevèlent, notamment si l'on part du postulat que les phénomènes sociaux conduisent à étudier une réalité feuilletée. Ainsi, un même énoncé peut être la trace de plusieurs explications et donc de plusieurs interprétations. (Gouaïch, 2018, p. 203)

Nous focaliserons notre attention sur le dispositif pédagogique expérimenté et analysé par P1 et P2 dans le cadre du mémoire. Ce dispositif vise à étudier une problématique de recherche sur le terrain scolaire, à éprouver des hypothèses de recherches afin d'en tirer des conclusions pour sa future pratique. L'analyse du dispositif semble être un bon moyen pour percevoir l'émergence de compétences professionnelles interculturelles.

Les dispositifs de P1 et de P2¹¹ ont respectivement été expérimentés en septembre 2022 et durant la période de septembre à décembre 2022 dans des écoles situées en Réseau d'éducation prioritaire renforcé, au sein de classes multilingues et multiculturelles : une classe de CP (cycle 2) de 15 élèves dont la majorité est plurilingue de fait¹² ; une classe de CE2 (cycle 2) de 27 élèves dont 23 sont plurilingues de fait¹³.

¹¹ Les dispositifs ont été conçus par les enseignantes.

¹² L'expression renvoie au plurilinguisme familial.

¹³ Le comorien (5 élèves), le turc (2 élèves), l'arabe (13 élèves), l'albanais (1 élève), le roumain (1 élève) et l'italien (1 élève).

4. RÉSULTATS DE L'ANALYSE : L'INTERCULTUREL EN SOI

Au travers de leur biographie langagière et au gré des échanges, nous pouvons dresser le portrait linguistique et culturel des deux enseignantes.

4.1. Des sujets aux prises avec le plurilinguisme et la pluriculturalité

L'analyse de leur biographie langagière met au jour une prégnance de la langue sur la culture¹⁴. Néanmoins, la notion de culture n'est pas totalement absente des récits. Elle apparaît en filigrane dans la BL de P1 et de façon plus explicite dans celle de P2¹⁵. Les étudiantes débutent leur rédaction en évoquant la richesse de leur plurilinguisme, désigné comme une « chance » (BL P1) ou un « atout » (BL P2). Toutes les deux déclarent avoir grandi avec deux langues (espagnol et français pour P1 ; allemand et français pour P2). Cela est vécu comme un atout dans la scolarité de P1, mais il n'en va pas de même pour P2 qui se souvient d'une « rébellion bilingue » vécue à l'âge de 5-6 ans à l'encontre de l'allemand, sa langue maternelle. Elle refusait de parler dans cette langue, car elle souhaitait être comme ses camarades qui parlaient français.

Lorsqu'elle retrace son parcours langagier, P1 se positionne comme « médiateur entre les deux langues ». Elle note ensuite qu'il s'agit d'une « qualité que l'on pourrait exploiter avec des élèves (afin de) créer un pont entre des personnes qui parlent différentes langues ». La médiation en langues suppose une relation entre la médiation langagière et la compétence interculturelle (Auger, *et al.*, 2018). De la même façon, créer un pont entre des personnes ne se limite pas aux langues, mais inclut également la dimension culturelle. En envisageant la médiation langagière comme un levier pour rapprocher les élèves entre eux, le discours de P1 témoigne d'une compétence professionnelle interculturelle en devenir.

Quand elle décrit sa scolarité, P1 évoque son parcours au lycée et dans l'enseignement supérieur. Confrontée à plusieurs systèmes éducatifs, elle compare les différentes méthodes d'enseignement des langues et semble être consciente qu'il existe différentes cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage (Carette, *et al.*, 2012). Par ailleurs, elle souligne que « les enseignants ont toujours valorisé et mis en avant (son) plurilinguisme » en raison notamment de son autre langue « européenne ». Elle ajoute que les capacités des élèves plurilingues, dont l'origine n'est pas occidentale, ne sont pas assez valorisées. À ce sujet, elle conclut « en tant que future enseignante, je prendrai donc soin de mettre en valeur tous les plurilinguismes sans distinction de langue, car les compétences sont toutes autant bénéfiques ». P1 semble dire qu'il n'est pas seulement question de hiérarchie des langues dans les représentations sociales. En effet, malgré les différentes langues parlées en Europe

¹⁴ Cela est certainement dû à la consigne même, fortement centrée sur les langues.

¹⁵ On trouve deux occurrences du terme culture (culture et cultures) dans la BL de P2 alors qu'en retrouve aucune dans celle de P1.

et en Occident, il existerait une plus grande familiarité entre ces langues que l'on pourrait attribuer à une culture commune. Le marché linguistique (Bourdieu, 1977), qui consiste à attribuer des valeurs aux langues, relèverait-il au fond d'un marché culturel, voire civilisationnel ?

Dans la BL de P2, la culture et la langue sont liées. Elle commence par souligner la chance d'être née dans une famille bilingue avec des parents qui « ont toujours eu du goût pour le voyage, pour découvrir de nouveaux paysages, de nouvelles langues, de nouvelles cultures, de nouvelles façons de vivre ». Cela a favorisé en elle « une ouverture d'esprit et (lui) a davantage donné envie de découvrir d'autres pays ». Confrontée à l'altérité depuis son plus jeune âge, P1 a développé des compétences interculturelles qui reposent essentiellement sur la curiosité et l'envie de découvrir l'Autre. Cette curiosité l'incitera à choisir l'apprentissage du suédois au cours de ses études dans l'enseignement supérieur : « (J'étais) extrêmement motivée à l'idée d'apprendre le Suédois pour découvrir ce pays et sa culture. La langue semble être un moyen pour accéder à la découverte du pays et de sa culture.

Précisons que les extraits qui traitent de la culture apparaissent dans la 2^{ème} version de la BL de P1. Ils ont émergé suite à notre entretien avec elle. En revanche, chez P2, les extraits précédents figurent déjà dans la 1^{ère} version de sa BL. Cela étant, nous avons vu que P1 est davantage dans une posture de développement de compétences professionnelles interculturelles tandis que P2 en est encore au stade des compétences interculturelles.

4.2. Des compétences professionnelles interculturelles émergentes ?

Le titre du mémoire de P1 est « Les arts visuels comme vecteurs d'interculturalité ». Le cadre théorique s'appuie sur la notion de culture : P1 définit dans un premier temps la culture et la diversité culturelle, puis décrit la gestion de cette diversité à travers l'assimilation culturelle, le multiculturalisme et l'interculturalité. Dans un deuxième temps, l'étudiante se focalise sur l'éducation interculturelle (les enjeux, l'histoire, la définition, les principes et les pratiques pédagogiques). Nous pouvons supposer que c'est la discipline même qui dirige P1 vers l'interculturalité, et en particulier le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle¹⁶. Néanmoins, le raisonnement de P1 quant à l'enseignement de cette discipline remet en cause cette hypothèse. En effet, par la suite, toujours dans son cadre théorique, cette dernière met en exergue un « problème d'interculturalité » en ces termes :

L'enseignement des arts plastiques tel qu'il est souvent observé sur le terrain laisse peu de place à la créativité et à l'initiative des élèves, comme nous l'avons vu précédemment. Cela signifie qu'on ne leur laisse pas non plus l'opportunité d'exprimer et d'apporter leur vécu, leurs émotions ou leur culture. De plus, les références culturelles et artistiques utilisées dans le but de les imiter sont souvent restreintes à la culture classique, largement dominée par l'art occidental, qui de plus est essentiellement masculin. On privilégie donc

¹⁶ Le PEAC coordonne l'enseignement des arts plastiques tout au long de la scolarité obligatoire.

les artistes classiques qui semblent plus accessibles, auxquels la diversité présente dans les classes peut difficilement s'identifier. (M P1, p. 14).

Dans les pratiques qu'elle a observées¹⁷, P1 déplore l'absence du recours à la culture des élèves face à la prégnance des références artistiques et culturelles classiques, occidentales et masculines. Afin de pallier ce décalage, celle-ci propose d'enseigner les arts plastiques « de manière plus interculturelle », c'est-à-dire en s'appuyant sur les principes de l'éducation interculturelle (Abdallah-Preteceille, 1999).

Pour ce faire, dans son cadre méthodologique, elle prévoit de déployer son dispositif au cours de deux séances : une première séance consiste à identifier et valoriser les langues et les cultures de la classe à travers, d'une part, l'élaboration d'une fleur des langues de la classe¹⁸, et, d'autre part, des échanges autour de certains mots issus des langues en présence. Une seconde séance d'arts visuels divisée en trois phases : tout d'abord, une écoute active des mots choisis lors de la séance précédente. Ensuite, à partir des émotions que procure l'écoute de ces mots, les élèves créent une œuvre d'art sur le thème de leur choix. Enfin, les élèves verbalisent sur leurs productions artistiques.

Les objectifs de la 1^{ère} séance sont davantage orientés vers la langue, comme moyen de susciter « l'intérêt des élèves pour les autres langues/cultures » ainsi que la volonté d'exprimer ses connaissances dans une langue et d'apprécier la diversité linguistique et culturelle présente dans la classe. Les objectifs de la seconde séance, orientés vers la culture, consistent à favoriser le lien entre langue et culture à travers l'expression artistique et favoriser le dialogue et la rétro alimentation entre les cultures des élèves. Dans ce dispositif, « la langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture » (CECR, 2001, p. 12). P1 émet les hypothèses suivantes au sujet de son dispositif :

Enseigner les arts visuels permet de favoriser l'interculturalité en valorisant la diversité culturelle et l'expression de la culture des élèves ; L'enseignement des arts visuels est un vecteur d'interculturalité, car il permet le dialogue et la rétro alimentation positive entre différentes cultures. (M P1, pp. 15-16)

¹⁷ Dans son introduction, celle-ci souligne « après avoir réalisé des stages, en Allemagne, Espagne, en lycée français à l'étranger puis en France, on a pu observer une grande diversité culturelle dans les classes mais un enseignement (dont celui des arts plastiques) qui ne prenait pas en compte cette diversité » (M P1, p. 4).

¹⁸ La fleur des langues est une réalisation artistique qui représente la biographie langagière de l'élève. « Les pétales de différentes couleurs représentent, suivant un code couleur, les langues avec lesquelles l'élève est en contact dans, et surtout hors de l'école : les langues que je parle ; les langues que je ne parle pas, mais que je comprends ; les langues que je ne parle pas mais que j'ai entendues ; les langues que je ne parle pas mais que j'ai vu écrites. Les fleurs ainsi créées sont présentées aux autres, et font l'objet de commentaires et de discussions dans la classe, appelant à une expression de représentations, et révélant des attitudes ainsi mises en circulation, questionnées et interrogées par moments, bouleversées par d'autres » (Simon & Maire-Sandoz, 2008, p. 271).

L'interculturalité se situe à un double niveau : entre la culture artistique et la culture de l'élève d'une part, et, d'autre part, entre les cultures des élèves. Ce double ancrage entre culture artistique et interculturalité se retrouve dans le cadre méthodologique que P1 a elle-même construit (Tableau 1). Pour ce faire, elle a croisé les critères de réalisation des arts visuels par les élèves issus des instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale avec ceux promus par l'éducation interculturelle.

Tableau 1. Cadre conceptuel et analytique du dispositif de P1

Critères institutionnels en arts visuels	Critères d'éducation interculturelle
Les élèves s'ouvrent progressivement au monde qui les entourent	Différentes cultures sont représentées
L'expression des émotions et la sensibilité sont travaillées à travers la production artistique	Toutes les cultures sont traitées sur un même pied d'égalité et peuvent être exprimées librement
Les élèves expérimentent avec les outils plastiques à leurs dispositions pour répondre à une situation libre	Chaque élève exprime un ou des éléments de son identité culturelle
Les élèves verbalisent les choix opérés sur leurs productions artistiques	Les élèves expliquent au reste de la classe les éléments de la culture qu'ils ont représentés
Les élèves apprécient leur production personnelle et celles d'autrui	Chacun apprécie et découvre les éléments d'autres cultures mis en avant
Les élèves mettent en œuvre un projet artistique	Un dialogue se crée entre les différentes cultures présentes dans la classe

Le mémoire de P2 s'intitule « L'éveil aux langues et la valorisation des langues minorées à l'école primaire ». Son cadre théorique se base essentiellement sur le plurilinguisme, et particulièrement sur « le plurilinguisme minoré », dont les langues premières ne sont pas valorisées dans la société, voire à l'école. Par la suite, P2 s'intéresse à « l'éveil aux langues » comme moyen de valoriser toutes les langues et les cultures des élèves en développant chez elles/eux des attitudes positives. Au premier abord, on peut penser que le mémoire sera uniquement orienté vers les langues. Néanmoins, on peut lire à plusieurs reprises qu'il est question de mieux connaître les pays et les cultures :

Étudier les langues et notamment celle des élèves, permettra qu'ils développent de la curiosité pour ces pays et pour le monde qui les entoure. Les activités d'apprentissage d'un mot dans plusieurs langues participent à l'acceptation de tous les élèves. En effet, ces activités permettront aux élèves de « réorganiser les représentations et attitudes (Guillaumin, 2016, p.16) qu'ils ont des langues, des cultures et d'autres personnes. (M P2, p. 13)

Comme chez P1, le passage par la langue est un moyen de viser des objectifs interculturels : curiosité, meilleure connaissance de l'Autre et tolérance envers elle/lui. Cela est perceptible dans la formulation de la problématique « De quelle manière l'éveil aux langues permet-il aux élèves de se rendre compte de leur richesse linguistique et culturelle et donc plus généralement de valoriser les langues minorées ? ». Au fond, c'est l'élève, à travers son identité linguistique et culturel, qui intéresse P2 dans sa recherche.

Le cadre méthodologique utilisé par P2, notamment son dispositif, montre bien la relation langues-pays-cultures qui innerve l'ensemble du mémoire. Une première étape vise à identifier les langues et les cultures de la classe (2 séances) ainsi que les représentations des langues chez les élèves (1 séance). Les élèves échangent sur leurs langues premières et chacun-e d'entre elles/eux élabore une fleur des langues au cours d'une séance d'arts plastiques. Chaque pétale est dédié à l'écriture de la formule « je m'appelle » dans chacune des langues de la classe. La seconde étape repose sur la présentation des langues et cultures des élèves de la classe (13 séances)¹⁹. Pour chaque pays, P2 dédie une 1^{ère} séance visant à faire découvrir aux élèves quelques éléments géographiques et culturels (le système scolaire, les grandes fêtes et la gastronomie). Les élèves retrouvent le pays concerné sur une carte et échangent autour des pratiques culturelles de ce pays. La seconde séance est davantage centrée sur la langue du pays à travers des comptines traditionnelles. L'élève concerné par cette langue apporte des connaissances lexicales à la classe. Cette 2^{ème} étape du dispositif aboutit à la réalisation d'un « Carnet de voyages » comprenant les pays étudiés.

Les objectifs du dispositif sont de « développer chez les élèves des compétences d'ouverture (savoir-être) face à la diversité linguistique et culturelle » (M P2, p. 8). Pour ce faire, P2 s'appuie sur le Cadre de Référence pour les Approches plurielles (Candelier, 2012). Le dispositif orienté vers les langues et les cultures vise en réalité à faire prendre conscience aux élèves de la diversité linguistique et culturelle de la classe, et de la société. Partant de son expérience, dont elle fait part aux élèves avant de débiter les séances, P2 expérimente un dispositif d'éveil aux langues et un travail sur les représentations et attitudes face aux langues et aux cultures. Le lien entre sa biographie langagière, le dispositif expérimenté et l'émergence de compétences professionnelles interculturelles est assez explicite :

Pendant la première année de Master, j'ai travaillé sur mon rapport aux langues et sur ma bibliographie (sic). Ce travail a permis de mettre des mots sur la situation que j'ai vécue pendant mon enfance (rébellion bilingue) et donc de mieux connaître et comprendre mes élèves. Il m'a également permis de réaliser que les élèves parlant une langue minorisée peuvent être victimes d'insécurité linguistique. Grâce au dispositif mis en place, j'ai pu remarquer que les élèves ont eu un changement d'attitude face aux langues. De plus, j'ai relevé un climat de classe plus serein qu'au début de l'année, ce qui a renforcé la cohésion de groupe et ce qui a permis une connivence avec les élèves. Ces derniers se sentaient plus à l'aise dans la classe et échangeaient sur leur langue avec leurs camarades. (M P2, p. 32)

Cela se manifeste bien dans les résultats obtenus à la suite de l'expérimentation. P2 constate que les élèves ont développé les des compétences interculturelles et conclura en outre que « l'éveil aux langues permet de dépasser les préjugés envers les langues et les cultures stigmatisées ». (M P2, p. 32).

¹⁹ Les Comores (comorien), la Turquie (turc), le Maroc et l'Algérie (arabe), la Roumanie (roumain), l'Albanie (albanais). L'Italie sera étudié après la réalisation du mémoire.

CONCLUSION

Dans cette contribution, nous avons étudié l'influence d'un module « Éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité » sur le développement de compétences professionnelles interculturelles chez deux enseignantes. L'analyse des mémoires a permis d'identifier des effets du module sur le dispositif des enseignantes. Tout d'abord, la démarche consistant à s'appuyer sur une approche plurielle des langues afin d'approcher les cultures. Ensuite, les outils utilisés, et en particulier la fleur des langues ainsi que les mots étudiés dans les langues premières des élèves présentés lors de la formation. Enfin, les deux enseignantes ont construit des cadres méthodologiques en croisant les programmes des disciplines (l'anglais et les arts plastiques) avec une approche plurilingue et interculturelle.

On peut déceler dans la conception des dispositifs de P1 et P2 des indices suggérant des compétences professionnelles interculturelles émergentes. Les deux enseignantes perçoivent la culture des élèves comme plurielle. Cela peut s'expliquer par le fait d'avoir introduit d'abord la diversité linguistique de la classe. Procédant ainsi, elles évitent d'homogénéiser la culture de la classe de milieu social défavorisé. En effet, en passant par les langues, toutes deux se détachent d'un regard ethnocentré sur *la* culture de l'élève et posent un regard plus large sur *l'une de* ses cultures. À ce propos, P1 aurait pu demander aux élèves dont la langue est commune de réaliser l'œuvre en groupe. Cela sous-entend, pour elle, qu'un même groupe sociolinguistique peut appartenir à diverses cultures. Quant à P2, elle contribue à consolider la relation individuel-collectif aux niveaux des langues et des cultures. Cela se matérialise par la fleur des langues ainsi que le carnet de voyages qui comportent toutes les langues et les cultures de la classe. La singularité de la langue-culture de l'élève et la pluralité des langues-cultures du groupe sont ainsi représentées.

P1 et P2 ne se limitent pas au pluriculturalisme de l'élève et mettent en avant le multiculturalisme de la classe dans l'objectif de favoriser l'interculturalité entre les élèves. En effet, il ne s'agit pas seulement de valoriser la pluriculture de l'élève, mais lui permettre de s'intéresser aux autres cultures présentes dans la classe en favorisant les échanges. À cet égard, P1 vise, au-delà du dialogue, la rétro alimentation positive qui contribue à l'enrichissement mutuel des élèves. Plus avant, celle-ci songe également à tous/tes les élèves lorsqu'elle avance que ses résultats « pourraient bénéficier ainsi tous/tes les élèves et les former à devenir des citoyens dans une société hétérogène et pluriculturelle ». P2 est sensible à la minoration linguistique et culturelle. Au-delà de la valorisation des langues et des cultures minorées, elle œuvre pour une ouverture à la diversité linguistique et culturelle pour tous/tes les élèves de sa classe.

Les enseignantes de notre étude, plurilingues et pluriculturelles, sont sensibles à l'interculturalité. Cela a sans doute facilité la construction du sens de leurs expériences. L'intérêt, pour une prochaine étude, serait de se pencher sur des cas pour lesquels

l'interculturel « ne va pas de soi » afin de mieux mesurer l'influence d'un module d'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité dans le développement de compétences professionnelles interculturelles.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Auger, N., Azaoui, B., Houée, C., & Miquel, F. (2018). Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3321>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
<https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Behra, S., & Macaire, D. (2017). Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez de futurs enseignants en formation. *Études en didactique des langues. Représentations & stéréotypes*, 28, 114-135.
- Biichlé, L., & Dinvaut, A.-M. (2020). *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bienveillance linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1977). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 1, 65-90.
- Candelier, M. (2012). *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Carette, E., Carton, F., & Vlad, M. (2012). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13, 69-112. <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0069>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cosnefroy, L. (2020). L'impact de l'internationalisation sur les étudiants. In L. Cosnefroy (Ed.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le meilleur des mondes ?* (pp. 127-154). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.cosne.2020.01.0127>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques (Édition originale 1997).
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE et S*. Paris : Clé international.
- De Ketele, J., & Hugonnier, B. (2020). Qu'est-ce que l'internationalisation ? Un réseau conceptuel à clarifier. In L. Cosnefroy (Ed.), *L'internationalisation de l'enseignement*

- supérieur: Le meilleur des mondes ?* (pp. 17-32). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/dbu.cosne.2020.01.0017>
- Dervin, F., & Liddicoat, A. J. (2013). Introduction. In F. Dervin, & A. J. Liddicoat (Eds.), *Linguistics for intercultural education* (pp. 1-25). Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes : Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6, 3-44. <https://doi.org/10.3917/deba.006.0003>
- Gouaïch, K. (2018). *Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : Obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02375888>
- Gouaïch, K. (2020). Le Comorien, le Provençal, etc. *Cahiers pédagogiques*, 558, 52-52. <https://doi.org/10.3917/cape.558.0052>
- Gouaïch, K. (2022). (Dé)(re)construire le rapport à la langue familiale de la migration et au français et formation initiale des enseignants en France. *Le Langage et l'Homme*, 56, 165-181.
- Gouaïch, K., & Chnane-Davin, F. (2022). Décrire le(s) plurilinguisme(s) en France. Les pratiques langagières familiales des élèves alloglottes et allophones. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 77, 67-82.
- Guillaumin, C. (2016 [1992]). *Sexe, Race et Pratique du pouvoir. L'idée de nature*. Donnemarie-Dontilly : Éditions iXe.
- Lemoine, V. (2018). L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. *Recherches en didactiques*, 25, 77-92. <https://doi.org/10.3917/rdid.025.0077>
- Lucy, M. (2023). *Diversité culturelle : des compétences réflexives pour une formation des enseignants adossée à la recherche*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université.
- Ministère de l'éducation nationale (2013). *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2015a). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2015b). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3)*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2019a). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Oser les langues vivantes étrangères à l'école cycles 2-3*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://eduscol.education.fr/document/347/download>

Ministère de l'éducation nationale. (2019b). *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. Note de service n° 2019-086*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>

Ministère de l'éducation nationale. (2021). *Programme d'enseignement : modification*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/ME-NE2116550A.htm>

Ministère de l'éducation nationale. (2023). *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://eduscol.education.fr/document/50921/download>

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (BO n° 10 du 05/03/2020). *Enseignement français à l'étranger. Certificat d'aptitude*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo10/MENH1933048A.htm>

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, coll. « Points / Essais ».

Ollivier, C. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre*. Paris : CNET.

