HAL
open science

Quelle prise en compte des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves allophones ? Etude comparative des pratiques déclarées des enseignants du secondaire dans les trois contextes scolaires européens (Italie, France et Pologne)

Malgorzata Jaskula

To cite this version:

Malgorzata Jaskula. Quelle prise en compte des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves allophones ? Etude comparative des pratiques déclarées des enseignants du secondaire dans les trois contextes scolaires européens (Italie, France et Pologne). Repères- Dorif : autour du français : langues, cultures et plurilinguisme, 2019, Enjeux de l'Acquisition des Langues Secondes en Contextes Migratoires, 19. hal-02378165

HAL Id: hal-02378165

https://normandie-univ.hal.science/hal-02378165

Submitted on 25 Nov 2019

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

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

Do.Ri.F. Università

Repères-DoRiF
autour du français : langues, cultures et plurilinguisme

Małgorzata JASKULA, *Quelle prise en compte des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves allophones ? Étude comparative des pratiques déclarées des enseignants dans trois collèges européens en France, Italie et Pologne* , Repères DoRiF n.19 - Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires, DoRiF Università, Roma, settembre 2019,
http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=435

Małgorzata JASKULA

Quelle prise en compte des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves allophones ? Étude comparative des pratiques déclarées des enseignants dans trois collèges européens en France, Italie et Pologne

Malgorzata Jaskula
Laboratoire DYLIS
Université de Rouen-Normandie
malgorzata.jaskula1@univ-rouen.fr

Résumé

L'article présente une analyse des pratiques déclarées des enseignants dans trois établissements secondaires (élèves entre 11 et 15 ans) en France, en Italie et en Pologne. L'étude cherche à comprendre comment les enseignants prennent en compte le plurilinguisme et la pluriculturalité d'élèves allophones dans toute discipline scolaire. Les résultats montrent deux objectifs visés par les praticiens : mieux connaitre les élèves nouvellement arrivés, et faire des liens avec les apprentissages disciplinaires. Par ailleurs, les thèmes abordés en classe dans les trois pays se ressemblent et les pratiques des enseignants sont soit spontanées (questions, interactions en classe), soit planifiées (présentations, projets). Enfin, la prise en compte des langues et cultures des élèves allophones peut aussi renforcer une meilleure acquisition de langues/cultures secondes. En conclusion, cette étude s'interrogera sur les pratiques des enseignants qui semblent dépendre de leurs formations, leurs expériences linguistiques et professionnelles.

Abstract

The article presents an analysis of teachers' declared practices in three secondary schools (students from 11 to 15 years old) in France, in Italy and in Poland. The study shows how teachers take into account multilingualism and multiculturalism of allophone students in any school disciplines. The results point that teachers aim two goals: to know better newly arrived students and to link with disciplinary learnings. Moreover, topics discussed in class in these three countries are similar and teachers' practices can be spontaneous (questions, interactions) or planned (presentations, projects). Finally, taking into account students' languages and cultures can also support a better second language acquisition. In conclusion, this study will question teachers' practices which seem to depend on their trainings, as well as their linguistic and professional experiences.

Riassunto

L'articolo presenta un'analisi delle pratiche dichiarate dagli insegnanti in tre istituiti di insegnamento secondario (alunni dagli 11 ai 15 anni) in Francia, Italia e Polonia. Lo studio mira a comprendere in che modo gli insegnanti predano in conto il plurilinguismo la pluriculturalità degli alunni allofoni in ogni disciplina scolastica. I risultati mostrano che i docenti si prefiggono due obiettivi: conoscere meglio gli alunni recentemente arrivati e stabilire dei collegamenti con le materie curricolari. D'altronde, i temi abbordati in classe nei tre paesi si assomigliano e le pratiche di insegnamento sono spontanee (domande, interazione in classe) oppure pianificate (presentazioni, progetti). Infine, la presa in conto delle lingue e culture degli alunni allofoni può rafforzare l'acquisizione di lingue e culture seconde. In conclusione, il presente studio indagherà le pratiche degli insegnanti che sembrano dipendere dalla loro formazione e dalle loro esperienze linguistiche e professionali.

Introduction

L'acquisition et l'apprentissage des langues en contexte migratoire présente de nombreux enjeux, non seulement pour les élèves, mais aussi pour tous les acteurs éducatifs. Ces élèves venus d'ailleurs sont souvent plurilingues et pluriculturels ce qui met leurs enseignants dans une nouvelle situation didactique dans laquelle ils doivent adapter leurs pratiques et gestes professionnels. Les nouveaux défis sont liés à l'enseignement à des élèves ne parlant pas la langue de l'école, mais aussi à leur intégration dans le milieu scolaire.

De ce fait, dans cet article nous essayerons de voir comment les enseignants prennent en compte les langues et les cultures des élèves nouvellement arrivés dans leurs classes. Cette étude se base sur les données de notre recherche doctorale menée dans les trois contextes scolaires européens : en Italie, en France et en Pologne. Les résultats présentés sont issus du questionnaire rempli par les enseignants dans les établissements du niveau collège dans les trois pays cités. Premièrement, nous réfléchirons aux apports des recherches en didactiques des langues-cultures pour voir comment le plurilinguisme peut aider à l'acquisition des langues secondes. Nous présenterons aussi les trois contextes éducatifs concernant la scolarisation des élèves allophones. Deuxièmement, après avoir présenté la méthodologie de notre étude, nous analyserons des pratiques déclarées des enseignants selon les quatre thèmes relevés. Nous conclurons cet article en regardant les points récurrents qui découlent de cette étude et nous annoncerons des perspectives pour la suite de notre recherche.

1. Les apports des recherches en didactique des langues-cultures et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés

1.1 Appropriation de la L2 par les pratiques didactiques plurilingues/pluriculturelles

Dans le cas des élèves migrants, l'acquisition de la L2 se fait dans différents environnements. Elle peut avoir lieu en dehors de l'école dans la vie quotidienne ou dans l'espace scolaire : en classe, à la récréation ou à la cantine. Quant à l'apprentissage, il se fait en cours de langue seconde ou en cours disciplinaires, mais dans ce deuxième cas, on peut aussi parler de l'acquisition plus ou moins explicite de la *langue dite de scolarisation* (VIGNER, 1989 ; VERDELHAN, MAURER ET DURAND, 1999). C'est ainsi que d'aucuns parlent du processus d'*appropriation* (CASTELLOTTI, 2017) qui nous semble correspondre le mieux à la situation des élèves allophones qui à la fois acquièrent/apprennent la langue tout en acquérant/apprenant les savoirs scolaires. Afin de leur permettre d'entrer dans la langue cible et dans les apprentissages, les enseignants sont amenés à trouver de nouvelles pratiques didactiques. Ils peuvent notamment s'appuyer sur les savoirs « déjà là » des apprenants. À ce propos, plusieurs études ont déjà montré les bénéfices de la prise en compte des langues-cultures premières dans l'enseignement/apprentissage. Ainsi, Cummins (1979) a étudié l'interdépendance du développement langagier, cognitif et scolaire entre la L1 et la L2, et ensuite, a poursuivi ses recherches en analysant des pratiques enseignantes en classe (CUMMINS *et al.* 2015). Dans la même lignée, les recherches sur les compétences littéraciques ont montré l'influence des langues premières sur l'acquisition des langues secondes (LÜDI et PY, 1986 ; DABÈNE, 1994 ; MOORE, 2007 ; AKINCI, 2012 ; entre autres).

Plus récemment, on s'est intéressé aux pratiques didactiques et aux gestes professionnels prenant en compte les langues-cultures des élèves nouvellement arrivés. Une de ces pratiques est l'« *empowerment* » qui se traduit par le pouvoir donné aux apprenants par les enseignants (HELOT, 2007 ; AUGER, 2010) qui a pour objectif de les encourager à s'exprimer en classe. Par conséquent, l'enseignant s'appuiera sur les savoirs et savoir-faire des élèves comme l'évoque Auger en rappelant Duverger : « *Pour que ses langues, ses apprentissages antérieurs soient un atout, il convient de l'aider à faire le lien avec ses connaissances (on ne réapprend pas deux fois à lire, écrire, parler etc.)* » (*Ibid.* : 79). Il s'agit donc de co-construire des savoirs et mieux accompagner les apprenants dans l'appropriation de la langue cible, ce qui peut être réalisé par les enseignants de toute discipline scolaire.

D'autres pratiques didactiques repérées sont liées aux quatre approches plurielles (CANDELIER, *et al.* 2012) à savoir : l'éveil aux langues ; la didactique intégrée des langues ; l'intercompréhension entre les langues parentes et l'interculturel qui aident à développer les compétences humaines de tolérance, d'ouverture ou de respect d'Autrui. Rappelons qu'en France, les recherches sur les pratiques didactiques s'appuyant sur le plurilinguisme des élèves en classe sont déjà nombreuses (AUGER, 2005 ; CANDELIER *et al.,* 2004 ; HELOT et YOUNG, 2006 ; entre autres). Or, il semblerait que les enseignants sont encore peu nombreux à connaitre les approches plurielles et qu'ils ne sont pas non plus formés à l'éducation interculturelle (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2011).

Quant aux didacticiens italiens, ils ont conçues plusieurs formations et ressources destinées aux enseignants et permettant de faciliter l'enseignement/apprentissage de l'italien langue seconde (LUISE, 2004 ; BALBONI, 2014). Il existe aussi des recherches qui s'intéressent aux pratiques adaptées aux apprenants des langues éloignées (BOZZONE COSTA, *et al.* (eds.) 2011). Concernant le travail sur l'éducation interculturelle, on peut citer les travaux de Demetrio et Favaro (2010) qui montre le rôle important de travail collaboratif dans l'établissement (enseignants, médiateurs, parents) et avec les institutions extrascolaires (associations et services d'accueil et d'intégration).

En Pologne, les recherches concernant l'enseignement/ apprentissage du polonais langue étrangère et seconde sont récentes. On trouve des travaux sur l'intercompréhension entre les langues slaves et indoeuropéennes pour mieux acquérir la L2 (JASINSKA, 2013). Quelques pratiques s'appuyant sur l'approche interculturelle ont été analysées dans le contexte de mixité ethnique et local (NIKITOROWICZ, 2009 ; LEWOWICKI, 2015). L'analyse des programmes scolaires en histoire permet de voir le manque de traitement de sujets sensibles tels que les relations avec les pays voisins de la Pologne ou l'omission des sujets portant sur les migrations (STANKOWSKI, 2004, cité dans SZWARC 2016). Finalement, certains concepts comme la tolérance, la discrimination, la xénophobie, les stéréotypes etc. sont présentés comme une liste de définitions abstraites, sans contextes.

1.2 La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et la prise en compte de leur plurilinguisme dans les dispositifs officiels et la formation des enseignants dans les trois pays

Les élèves plurilingues font désormais partie des classes ordinaires dans de nombreux systèmes scolaires européens. En France, pour des raisons historiques, ce phénomène est le plus ancien, c'est pourquoi la scolarisation de ces élèves est un sujet présent dans les circulaires scolaires depuis plus de trente ans. Depuis 2012 (la circulaire n° 2012-141 du Ministère de l'éducation nationale), les classes de français langue seconde (désormais FLS) sont organisées sous forme des UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants). Les élèves appelés donc allophones nouvellement arrivés (EANA) suivent douze heures de cours de FLS hebdomadaire. Le reste du temps ils participent aux cours avec leurs classes ordinaires dans d'autres disciplines. Notons qu'il n'existe pas de programmes d'enseignement de FLS pour les UPE2A. De plus, les préconisations ministérielles concernant la prise en compte du plurilinguisme et l'approche interculturelle sont absentes. Au niveau de la formation des enseignants, l'option FLS existe dans les épreuves de CAPES de Lettres Modernes seulement depuis 2013. Avant, les enseignants n'avaient pas de préparation spécifique, sauf ceux qui s'autoformaient en s'inscrivant en filière universitaire de FLE/S. Dans certaines académies, des formations continues concernant l'accueil des allophones sont proposées dans le cadre du PAF (Plan Académique de Formation).

En Italie, la question de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés (appelés NAI : *nuovo arrivati in Italia*) apparait dans les années 1990. Comme en France, il s'agit d'un système inclusif selon lequel les NAI suivent aussi d'autres cours en classe ordinaire. Les heures d'italien langue seconde sont souvent plus nombreuses à l'arrivée de l'élève. Le dernier dispositif du ministère d'éducation italien concernant les NAI date du 19 février 2014 (appelé *: Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri,* MIUR). Il prévoit que le nombre d'élèves étrangers[1] ne dépasse pas 30% par établissement, ce qui contribue à une plus grande mixité sociale. Le présent document donne aussi plusieurs recommandations concernant l'éducation plurilingue et interculturelle (pratiques et activités en classe). De plus, on y préconise les formations continues organisées en accord avec les réseaux scolaire, local, régional (Ufficio Scolastico Regionale), ainsi qu'avec les organismes de formations et les universités.

En Pologne, la scolarisation des élèves migrants (appelés dans tous les documents « étrangers ») est garantie par l'article 70 de la Constitution polonais du 2 avril 1997. Les cours de langue polonaise ont été régis par la circulaire de 2004. Cette date montre que la question de scolarisation des allophones en Pologne est relativement récente par rapport à la France et à l'Italie. Jusqu'alors, le système scolaire polonais privilégie le système inclusif de ces élèves. Cependant, la circulaire de 2016 (MEN, nr 1453) introduit la possibilité de la mise en place des cursus exclusifs – une classe d'apprentissage intensif de langue. Par ailleurs, on y parle des méthodes d'enseignement de polonais langue étrangère et non pas seconde ou de scolarisation. La question des formations des enseignants travaillant avec les allophones est absente, tout comme la reconnaissance du plurilinguisme des élèves et l'approche interculturelle. Cependant, il est important de noter que les institutions gouvernementales (le Centre pour le développement de l'éducation – *Osrodek Rozwoju Edukacji* : ORE), et non gouvernementales (Centre de l'éducation citoyenne – *Centrum Edukacji Obywatelskiej* : CEO) proposent de nombreuses formations et outils didactiques entre autres sur l'éducation interculturelle. Lesdites formations sont préparées par les chercheurs, les formateurs et les praticiens. Leur qualité théorique et pratique est souvent citée et reconnue par les enseignants cherchant à s'autoformer.

2. La méthodologie de recherche dans les trois pays

2.1 Le choix des contextes et le protocole mis en place

La collecte des données de notre recherche doctorale a eu lieu dans trois contextes éducatifs européens que nous connaissions auparavant par nos propres expériences personnelles (en tant qu'élève) et professionnelles (en tant qu'enseignante). De ce fait, nous étions consciente au préalable de diverses problématiques concernant les adolescents allophones. En effet, nous avons remarqué que pour ce jeune public l'acquisition des langues secondes est liée non seulement à l'âge critique (SINGLETON, 2003), mais aussi à la construction de leur identité langagière (ERIKSON, 1972 ; RAMPTON, 1995 ; MOORE, 2007), d'où l'importance de la prise en compte de leurs savoirs plurilingues et pluriculturels.

Nous avons donc choisi de mener nos enquêtes dans les trois établissements scolaires publics de niveau collège en France, en Italie et en Pologne. Lesdits établissements se situent dans les villes de taille moyenne dont l'environnement socio-économique est semblable. Dans le cadre de cet article, on ne les décrira pas en détail, car ils ne sont pas primordiaux pour l'analyse des données présentées ci-dessous. Par ailleurs, nous tenons à souligner que chacun de ces trois établissements est unique, et il serait important de contextualiser leurs conditions d'enseignant/apprentissage. Toutefois, les propos analysés dans cet article sont issus de questionnaires et ils n'évoquent pas ces contextes en détail. C'est pourquoi, dans le cadre de cette analyse, nous parlons des propos recueillis en France, en Italie et en Pologne, ce qui peut paraitre comme une généralisation, mais qui n'est ni plus ni moins une facilité et une sorte d'économie de mots choisies pour l'écriture de cet article.

Notre recherche s'inscrit dans le champ de l'ethnosociolinguistique et de la didactique des langues-cultures (BLANCHET, 2000). La démarche était répartie en trois temps. Le premier contact, à l'arrivée dans les établissements, consistait à entrer en relation avec les acteurs du terrain et, à présenter notre recherche (ARBORIO et FOURNIER 2010). C'était le moment primordial pour construire une relation de confiance pour que les enseignants veuillent nous inviter à observer leurs cours. Ensuite, nous avons proposé à tous les enseignants de remplir le questionnaire ayant pour objectif de faire une première enquête informative de nos terrains et de préparer la troisième étape – l'entretien semi-directif.

2.2 Analyse des réponses issues du questionnaire

Cet article s'intéressera aux données issues de 52 questionnaires d'enseignants français, italien et polonais de dix disciplines différentes. Il s'agit des pratiques déclarées permettant aux praticiens de décrire leurs « intentions, choix et décisions » (BRU, 2004, p. 283). Cependant, nous sommes consciente que les enseignants n'ont pas pu tout exprimer dans les questionnaires. Ainsi, la longueur des réponses peut varier soit pour des raisons de temps, soit à cause de l'incertitude. Néanmoins, le questionnaire a permis d'avoir des réponses variées y compris de la part des enseignants n'ayant pas eu le temps de participer à l'entretien.

Bien que notre méthode de recherche soit qualitative, les données issues des questionnaires permettent d'obtenir les réponses quantitatives qui sont aussi intéressantes. En effet, ils complètent les données issues d'observations et d'entretiens qui ne pouvaient pas suffire à donner l'image objective du terrain vu le risque de notre regard subjectif (BEAUD ET WEBER, 2003 ; BLANCHET, 2000).

Notre questionnaire comprenait 32 questions ouvertes et fermées, divisées en cinq catégories. Celles-ci concernaient les informations sur leur biographie langagière, leur parcours professionnel et leurs formations, mais aussi sur le contact avec les élèves allophones et sur leurs pratiques didactiques en classe. Pour cet article, nous choisissons d'analyser les questions suivantes :

- Q25 : *Avez-vous l'occasion de faire référence aux cultures d'origines de vos élèves plurilingues pour mieux les connaitre/ comprendre ?*

Q25A. *Pourriez-vous citer un exemple ?*

- Q26. *Avez-vous l'occasion de faire référence aux cultures d'origines de vos élèves nouvellement arrivés pour leur enseigner certains sujets (par ex. des fêtes célébrées dans leurs pays/ des écrivains connus / le climat...) ?*

Q26A. *Pourriez-vous citer un exemple ?*

La question n° 25 a pour objectif de vérifier la connaissance et la communication avec les élèves nouvellement arrivés. La question nr 26 concerne les sujets plus précis pouvant être développés par exemple en cours disciplinaires. Cependant, on remarque que les enquêtés répondaient de façon très aléatoire et peu précise à ces deux questions par ex. en répondant à la question 26 : « Idem 25 ». Certains propos sont donc très généraux, d'autres plus développés.

2.3 Les enquêtés et le codage des réponses

Dans les exemples analysés ci-dessous, nous avons codé nos enquêtés. Les premières lettres donnent l'indice de la matière enseignée. Elles sont suivies du numéro de l'enseignant enquêté. Enfin, les deux dernières lettres évoquent le pays de notre enquête FR : France ; IT : Italie ; PL : Pologne par ex.:

FLS.1 FR : Enseignant de français langue seconde nr 1

IHG.4 IT : Enseignant d'italien-histoire-géographie

BIO.1 PL : Enseignant de biologie

On constate qu'en France et en Italie le nombre d'enseignants de lettres et de langues qui ont répondu à notre questionnaire est plus important qu'en Pologne. En revanche, en Pologne il y a plus de professeurs des disciplines scientifiques. Notons aussi, que dans le système scolaire italien un seul praticien peut enseigner trois disciplines : lettres italiennes, histoire et géographie. En Pologne, pour chacune de ces matières, on compte un seul enseignant. Le tableau ci-dessous (Figure 1) présente le nombre de réponses obtenues par rapport au nombre d'enseignants dans les trois établissements :

	FRANCE	ITALIE	POLOGNE
Nombre d'enseignants dans l'établissement	40	32	70
Nombre d'assistants	8	8	15
TOTAL	48	40	85
Nombre de questionnaires remplis	16	17	20
POURCENTAGE	33%	42,50%	23,50%

Figure 1 : Tableau illustrant le nombre d'enseignants et de réponses issues des questionnaires dans les trois pays de la recherche (France, Italie, Pologne). Recherche doctorale de Malgorzata JASKULA.

Ainsi, le nombre de questionnaires remplis laisse voir que les enseignants italiens ont été le plus intéressés par notre sujet de recherche, alors qu'en Pologne le moins.

En outre, on note que les réponses ont toutes été écrites dans les langues officielles de trois pays : le français pour les enseignants en France, l'italien en Italie, et le polonais en Pologne. Dans le cadre de cet article, nous avons traduit les réponses de l'italien et du polonais vers le français.

3. Résultats : pratiques didactiques s'appuyant sur les langues et les cultures des élèves

Avant de commencer l'analyse des réponses aux questions ouvertes (25a et 26a), observons le pourcentage de réponses aux questions fermées. Tout d'abord, les réponses à la question 25 :

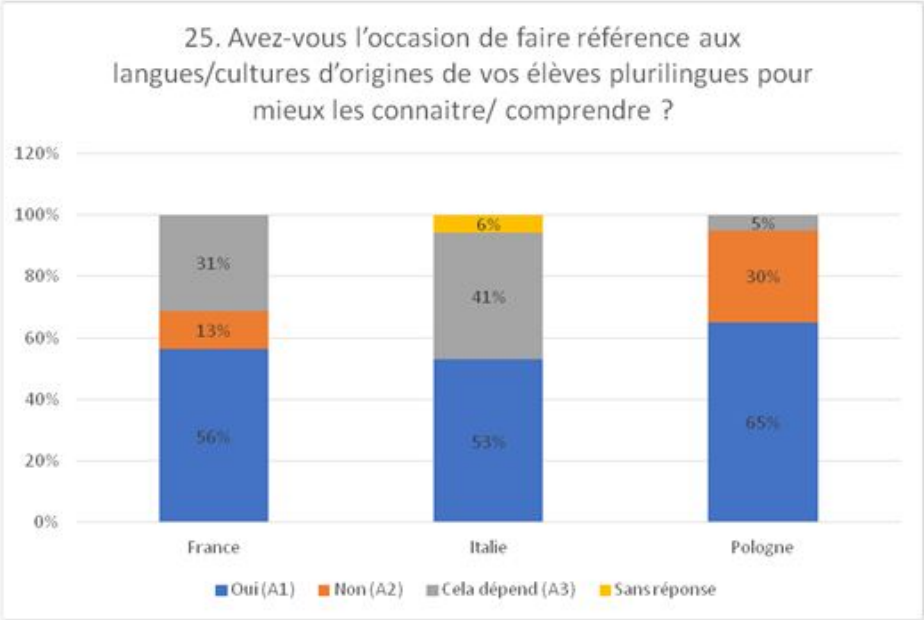

Figure 2 : Réponses à la question 25 dans les trois établissements scolaires secondaires en France, en Italie et en Pologne. Recherche doctorale de Malgorzata JASKULA.

On constate qu'en France et en Italie le taux de réponses affirmatives « oui » est similaire (figure 2). Ainsi, plus de la moitié des enseignants qui ont répondu au questionnaire se réfèrent aux langues-cultures des élèves. En Pologne, le nombre de réponses « oui » est plus élevé mais 30% des enseignants déclarent ne pas faire des références aux langues-cultures présentes en classe. C'est pourquoi les explications à la question 25A sont moins nombreuses.

La question 26 montre moins de réponses « oui » en France par rapport à la Pologne et à l'Italie. En effet, peu d'enseignants français ont déclaré faire des références en langues-cultures des élèves dans les disciplines enseignées.

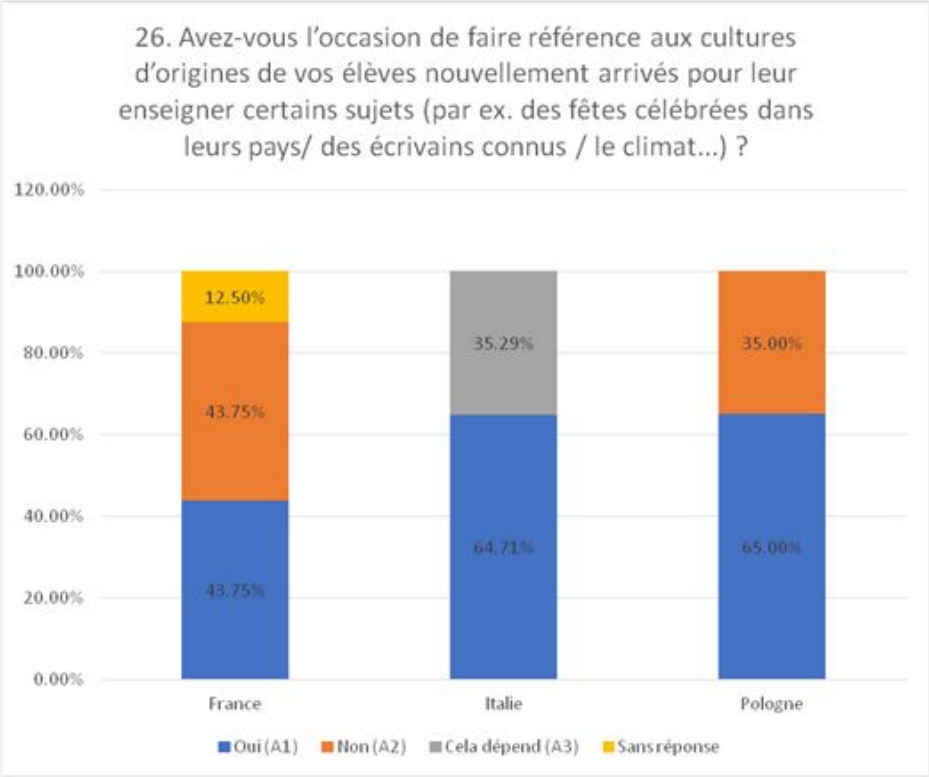

Figure 3 : Réponses à la question 26 dans les trois établissements scolaires secondaires en France, en Italie et en Pologne. Recherche doctorale de Malgorzata JASKULA.

La réponse « non » apparait en France et en Pologne, alors qu'en Italie 35% d'enseignants choisissent la réponse « cela dépend ». Les enseignants italiens donnent aussi beaucoup plus d'explications à la question 26A, ce qui peut suggérer que leurs pratiques s'appuient davantage sur le plurilinguisme et la pluriculturalité en classe.

3.1 Guide d'analyse des questions 25A et 26B

Les réponses à la question 25A et 26A ont été triées selon les thèmes abordés par les enseignants. L'analyse des fréquences de certains mots nous a donné l'indice permettant de distinguer quatre sujets principaux :

- Les origines des élèves
- Les cultures des élèves en rapport avec leurs traditions, habitudes, fêtes, cuisine
- Les langues d'origines des élèves
- Le lien avec les sujets abordés dans la discipline enseignée

Les réponses peuvent être classées par thèmes, mais on y trouve aussi les indices concernant le contexte dans lequel l'enseignant prend en compte les savoirs des élèves et la manière dont il le fait. Ainsi, certains enseignants donnent une simple liste des activités en classe, d'autres, décrivant leurs pratiques en phrases dans lesquelles les marqueurs verbaux sont aussi significatifs. Or, on remarque que la forme du verbe dépend de la langue de l'enseignant. Par exemple, en polonais, on privilégie les formes non-verbales pour parler de certaines activités. En italien, les enseignants utilisent la première personne du singulier pour parler de leurs pratiques et, la troisième personne du pluriel désignant les élèves et les rendant actifs dans le processus d'apprentissage. *A contrario*, l'utilisation de la première personne du pluriel peut montrer que les enseignants sont impliqués et qu'ils jouent un rôle actif dans d'enseignement.

3.2 Comment les enseignants prennent en compte les langues et les cultures des élèves ? L'analyse des réponses selon les quatre thèmes récurrents.

L'origines des élèves

Les réponses à la questions 25A et 26A concernant le premier contact avec les élèves allophones apportent des informations sur les moments de leur arrivée en classe ou à l'école. Ainsi, les enseignants cherchent tout d'abord à savoir quelle est leur origine. Parmi les enseignants français, uniquement deux déclarent poser des questions directes à ce sujet. Mais seule l'enseignante de français/ latin développe sa réponse :

> FRA.LAT : Lors de l'arrivée d'un élève, je lui demande de montrer où est son pays sur la carte au fond de la salle. Les autres élèves vont voir (…)

La carte du monde est donc un outil didactique permettant à l'enseignante d'engager tous les élèves à connaitre l'origine de leur nouveau camarade. L'élève en question peut sentir l'intérêt de l'enseignante dès leur premier contact en classe.

Dans les questionnaires italiens, on remarque plusieurs occurrences du mot « pays » (it. *paese*, ou au pluriel : *paesi*) : 16 occurrences ; et du mot « origine » (it. *origine/i*) : 8 occurrences. Les enseignants italiens disent de poser des questions sur les pays d'origine des élèves dès que l'occasion se présente :

> IHG.1 IT : En parlant de leur pays de provenance. A chaque fois que l'occasion se présente pour faire une référence, je cherche à développer un sujet qui leur est connu à propos de leur pays d'origine, en reconstruisant les liens de parenté jusqu'aux grands parents.

> IHG.3 IT : Dès que je peux, je demande s'ils veulent raconter quelque chose sur leur pays d'origine, (…) je ne perds pas l'occasion de créer les parallèles avec les autres pays d'origine, comme je le disais, les pays d'origine variés sont une richesse de partage.

Il s'agit aussi d'interroger les élèves sur leur nouvelle vie en Italie ou leurs habitudes quotidiennes :

> IL2 IT : Je demande à eux d'où ils viennent, depuis combien de temps ils sont en Italie, groupe de famille, s'ils retournent dans leur pays, recherche sur les traditions et sur les habitudes de leur pays, s'ils vont bien en Italie, s'ils ont amis

> ANG.1 IT : Je cherche des informations sur ce qu'ils font dans leur temps libre, quelles sont leurs habitudes, sport, plat… préférés.

Il apparait que les occasions pour faire la connaissance avec les NAI sont plutôt spontanées. On remarque que les enseignants italiens utilisent souvent la première personne du singulier « je demande », « je fais référence » ce qui fait penser que ce sont eux qui mènent les interactions en classe.

Ainsi, en Italie, les questions sur les pays et les origines permettent de créer des premiers liens, ceci étant une marque de bienveillance et d'intérêt de la part de l'enseignant envers les élèves nouvellement arrivés.

En Pologne, on trouve deux exemples sur les origines, les enseignantes demandant d'où viennent les élèves, pourquoi et avec qui ils ont déménagé en Pologne. Mais, le premier contact peut se faire aussi à d'autres moments tels qu'une heure hebdomadaire consacrée à la vie de classe et menée par les professeurs principaux. Dans le système scolaire polonais, on traite des affaires en cours : absences, comportement et difficultés des élèves. On peut aussi créer des débats ou des présentations sur des sujets de la vie sociale ou personnelle. C'est ce moment qu'évoque l'enseignante de biologie qui a fait faire aux élèves ukrainiens des présentations sur leurs familles. Deux autres enseignantes d'histoire parlent des moments qui ont lieu en dehors de leurs cours disciplinaires. Elles les évoquent comme des occasions permettant de mieux connaitre leurs élèves. Certes, certains exemples polonais ne montrent pas de pratiques précises prenant en compte les langues-cultures des élèves. Les enseignants évoquent plutôt les occasions qu'ils ont pour mieux connaitre les jeunes nouvellement arrivés. Or, nous verrons par la suite qu'à d'autres occasions, ils se réfèrent aussi à leurs cultures.

Les cultures des élèves

Les thèmes liés aux cultures sont évoqués dans les trois pays de façon récurrente. En France, on repère cinq réponses relatives à ce sujet, issues des enseignantes de français langue seconde :

> FLS.1 FR : Les fêtes traditionnelles, les célébrités, la musique, les comptines, l'école…

Plusieurs enseignants français évoquent différents aspects culturels tels que les traditions littéraires, artistiques, populaires ou religieuses.

En Italie, ce type de questions est abordé entre autres par les enseignants de langue vivante :

> FRA.1 IT : Les fêtes en Italie et dans leurs pays ; la nourriture et les traditions, les légendes et les histoires intéressantes pour parler des auteurs nés dans leurs pays

Les sujets sont variés : nourriture, légendes, histoires, traditions, religions. Mais, seulement une enseignante essaye d'intéresser le reste de la classe non seulement à la culture des élèves nouvellement arrivés, mais aussi à leur langue :

> MAT.1 IT : Echanges avec les camarades des mots dans leurs langues maternelles, les habitudes et les mœurs de leurs pays d'origine

En Pologne, les enseignants listent les mêmes thèmes. Mais, dans certains propos, on trouve des verbes conjugués à la première personne du pluriel et indiquant la participation de toute la classe :

> POL.2 PL : Nous avons parlé de différentes manières de passer les fêtes, de leurs pays par ex. de beaux endroits

> MAT.4 PL : A l'occasion des fêtes en Pologne, nous avons discuté comment ils célèbrent les fêtes chez eux

Ainsi, plusieurs situations latérales, non-planifiées, peuvent être l'occasion d'évoquer les cultures des élèves. Elles peuvent se limiter aux questions de l'enseignant ou amener tous les élèves à la discussion.

Cependant, dans les trois établissements, les enseignants encouragent les élèves allophones à préparer des exposés, des projets ou des journées, entièrement consacrées à la présentation d'une culture donnée. Ce type de séquences valorise les élèves allophones mais aussi, donne le temps nécessaire à la réflexion autour des convergences et divergences entre les cultures. Ceci peut aboutir à améliorer les relations entre les élèves, comme le décrit cette enseignante de français :

> FRA3. FR : J'ai profité de l'arrivée d'une élève tunisienne en cours d'année dans un collège de campagne pour lui proposer de faire un exposé sur son pays d'origine. Dans un milieu où la tolérance n'est pas toujours prônée, cela lui a permis (après quelques mois d'adaptation), de parler à la classe en français (et donc de valoriser ses progrès depuis son arrivée) et de faire découvrir aux autres élèves une culture différente de la leur tout en mettant l'élève en valeur. Evidemment, ce travail s'est fait avec l'accord de l'élève et de telle sorte qu'elle ne se sente pas du tout stigmatisée. Tout s'est très bien passé et elle a été applaudie par toute la classe.

La planification de ces moments peut permettre aux élèves de mieux se préparer, mais aussi, de mieux connaitre certains aspects de leur culture d'origine.

Enfin, les enseignants prennent aussi contact avec les parents des élèves afin de planifier une séquence spéciale sur leur culture. C'est notamment le cas en Pologne où quelques enseignants parlent des journées consacrées aux pays des élèves allophones présents dans la

classe ou autres :

> POL.3 PL : Présentation à propos de l'Ukraine, les origines, la provenance, les migrations. Les jours des cultures étrangers dans le cadre du programme Kid Speak, nous invitons les personnes d'autres pays et cultures dans les classes.

Finalement, la prise en compte des cultures des allophones est très souvent limitée aux simples interrogations ou présentations. En effet, les exemples présentés rappelle la critique faite par Abdallah-Pretceille (1999) de la « pédagogie couscous ». On se demande donc si ces pratiques enseignantes permettent une véritable réflexion sur le vivre ensemble amenant à développer la compétence interculturelle (BYRAM et ZARATE, 1996) chez les élèves.

Les langues des élèves

Les enseignants peuvent s'appuyer sur la langue des élèves nouvellement arrivés afin de développer leurs compétences métalinguistiques et les aider à s'approprier les langues de scolarisation : le français, l'italien ou le polonais.

En France, deux enseignants mentionnent l'importance du travail sur les langues. L'enseignant d'arts plastiques parle du travail sur « l'étymologie des mots » et l'enseignante des lettres françaises et classiques dit d'abord :

> FRA.LAT : Lors de l'arrivée d'un élève, je lui demande de montrer où est son pays sur la carte au fond de la salle. Les autres élèves vont voir. Je lui demande quelles langues il parle, et il m'arrive de lui demander de dire quelque chose. En échange, je dis quelque chose en néerlandais, en montrant que j'ai moi aussi eu la chance d'apprendre plusieurs langues et plusieurs cultures.

Grâce à l'échange sur les langues, elle fait la connaissance avec l'élève. Elle s'intéresse à sa langue et parle aussi dans la sienne. Le but étant de valoriser le plurilinguisme qu'elle présente comme « une chance ». Ensuite, elle décrit ses pratiques plus précisément :

> FRA.LAT : Mais toujours, quand on fait de l'étymologie des mots français, on fait la liste des façons de dire ce mot dans toutes les langues qu'on connaît (idem en cours de latin pour classer les langues). Parfois, en séance sur la poésie, je demande aux élèves de choisir un poème dans leur langue. Idem sur les contes. Quand je fais de l'étymologie, ou que j'évoque un mot arabe par exemple, je demande aux élèves de corriger ma prononciation, et on compare les différentes façons de prononcer le mot selon les pays. En latin, de toute façon, on fait de la "linguistique comparée" de façon très modeste, en comparant aussi les structures syntaxiques, par exemple sur le passif. J'ai déjà eu l'occasion de demander de l'aide à des parents d'élèves par mail.

Ainsi, elle se focalise sur les aspects linguistiques et métalinguistiques tels que : l'étymologie, les familles de langues, la phonétique, la syntaxe. Cela lui permet de faire des liens entre les langues, ce qu'elle appelle « la linguistique comparée ». Elle n'hésite pas à faire écouter les langues des élèves à toute la classe en s'appuyant sur les exemples de leur culture littéraire (contes, poésies). Sa posture est caractéristique de l'*empowerment* des élèves, car elle ne se montre pas comme détentrice de tout savoir mais demande de l'aide à ses apprenants ou à leurs parents : « je demande aux élèves de corriger ma prononciation ».

En Italie, cinq enseignants ont évoqué le travail sur les aspects linguistiques. La première, enseignante d'italien (IHG.1 IT), écrit qu'elle prépare les posters avec les alphabets des élèves. Et la suivante (IHG.5 IT) s'informe de façon autonome sur la langue des élèves chinois dans le but de mieux leur enseigner l'italien :

> IHG.5 IT : S'il m'est possible, je m'informe, je l'ai fait de manière plus approfondie avant d'enseigner l'italien à des élèves chinois, où d'autres qui avaient une langue idéographique, j'ai cherché de comprendre le fonctionnement de la langue chinoise et je m'informais sur la culture arabe.

Et enfin, l'enseignante de mathématiques déjà cité auparavant (MAT.1 IT) parle d'« échanges entre les élèves de mots en langue maternelles », ce qui est une pratique rare chez les enseignants des disciplines scientifiques interrogés.

En Pologne, on repère trois occurrences concernant les langues. L'enseignante de polonais langue seconde (PLS PL) se concentre sur des « ressemblances et différences linguistiques ». Une autre enseignante de lettres polonaises (POL.2) écrit :

> POL.2 PL : Pendant les leçons d'orthographe, nous apprenons les mots en russe dont on observe le changement vocalique.

Il s'agit de l'alternance vocalique due aux déclinaisons en polonais : A : E ; O : E ; 0 : E, par exemple : las-w lesie (forêt, dans la forêt) ou ząb - zęby (dent-dents). Ce phénomène existe en polonais et en ukrainien mais les alternances ne sont pas les mêmes selon les cas de déclinaison.

Ainsi, contrairement aux références liées aux pays d'origine et cultures des élèves, celles liées à leurs langues ne sont pas fréquentes. Cependant, les enseignants qui décrivent leurs pratiques, écrivent de se renseigner eux-mêmes sur les langues des apprenants (*je demande aux élèves* (FRA/LAT), *je m'informe, j'ai cherché de comprendre* (IHG.5 IT)). Ils utilisent aussi le marqueur de la première personne du pluriel pour dire que le travail s'effectue ensemble, avec toute la classe (*on fait…, on compare* (FRA.LAT), *nous apprenons* (POL.2 PL). Les apprenants deviennent aussi les experts de leur langue car ils répondent aux interrogations de l'enseignant, ils prononcent leur langue, ils corrigent. Ces pratiques traitent donc des questions métalinguistiques, lexicales, orthographiques ou phonétiques. Leur but est aussi de mieux comprendre les convergences et divergences entre les langues et ainsi permettre aux allophones de mieux acquérir la langue de scolarisation.

Les expériences « déjà-là » des élèves en discipline enseignée

Si dans les questionnaires français, les trois thèmes présentés ci-dessus ne sont pas davantage développés par les enseignants, les exemples concernant les disciplines scolaires sont plus nombreux. D'abord, on peut rappeler le travail sur la langue comme objet d'étude, par ex. l'étymologie des mots, évoqués par l'enseignante de français/latin (FRA.LAT, ci-dessus). Mais, à l'occasion d'études d'œuvres littéraires, les enseignants de lettres déclarent s'appuyer sur les expériences vécues par les élèves :

> FRA.1 FR : En 5e dans le cadre des "Récits de voyage" leur propre parcours peut être cité et mis en valeur. En 3e dans la séquence "Autobiographie" je favorise et valorise l'expression orale ou écrite de souvenirs d'enfance (rattachés à leur pays et cultures d'origine)

Ce professeur donne deux exemples précis dans lesquels il dit valoriser soit le parcours des élèves ou leur expression orale/écrite. Cela permet aussi de travailler sur l'apprentissage de la L2.

Il existe aussi des projets transdisciplinaires, comme l'évoque l'enseignante de lettres et la documentaliste :

> FRA.2 FR : EPI : confrontation des valeurs et ouverture sur le monde (Travail autour de l'histoire de Malala)

> DOC. FR : Travail sur la place des femmes dans différents pays/ différentes cultures, article pour le journal de l'école sur l'histoire de Malala

Elles parlent des projets préparés dans le cadre des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), introduits dans les programmes des collèges français en 2016. Il s'agit du travail sur l'histoire de Malala ayant pour objectif de discuter sur les conditions de vie des femmes dans le monde et d'aborder les questions interculturelles dont parle l'enseignante (FRA.2 FR) : « confrontation des valeurs et ouverture sur le monde ». Ce projet vise aussi les compétences linguistiques (écriture de l'article) à caractère actionnel (diffusion dans le journal de l'école).

Par ailleurs, d'autres projets pédagogiques comme l'échange avec les pays étrangers ou les débats sur les sujets interculturels (la laïcité) sont mis en place :

> FRA.LAT : Lorsque nous correspondons avec une classe de Prague ou une classe de Kaolac au Sénégal, je demande aux élèves de présenter leurs familles et leurs traditions. Du coup, on en parle, et on partage. Dans la classe de 6è dont je suis PP, on a dû travailler sur la laïcité en début d'année, et le parti-pris était de ne pas nier les différentes cultures, mais de les connaître et de les accepter.

L'exemple venant de l'enseignant d'arts plastiques est particulièrement détaillé, il évoque plusieurs possibilités d'appui sur les savoirs des élèves dans sa discipline :

> ART. FR Les cultures liées aux pratiques artistiques (architectures, théâtre d'ombres, peinture, pigment-provenance, modelage de l'argile et son rôle sociétal ; les mythes ariens etc…) Faire des liens entre les architectures du monde (éléments architecturales, origines, matériaux employés) faire des liens avec les sculptures (provenance des matières, matérialité, savoir-faire...) Incidence du climat sur les matières employées ; Faire des liens entre les rapports d'emprunts et de citations entre la culture occidental, orientale, asiatique = LA FILIATION ENTRE LES CULTURES.

Selon lui « faire des liens » entre les cultures artistiques est un objectif en soi. Il montre la multiplicité des sujets évoqués en cours (architecture, théâtre, peinture), et des matériaux utilisés (pigment, argile) qu'il met en relation avec les expériences extrascolaires des élèves et les savoirs transdisciplinaires (rôle sociétal de l'argile, mythes aryens, incidence du climat, provenance et emprunts entre les cultures).

Quant aux enseignants italiens, ils se réfèrent aux savoirs de leurs apprenants en cours de géographie ; sur quatre exemples repérés, on citera celui-ci :

> IHG.3 IT : Dès que je peux, je demande s'ils veulent raconter qqch sur leur pays d'origine, je cherche d'étudier au moins la géographie, je ne perds pas l'occasion pour créer les parallèles avec les autres pays d'origine, comme je le disais, les pays d'origines variés sont une richesse de partage.

Cet enseignant parle de l'importance de se référer aux connaissances des élèves : « je ne perds pas l'occasion », ainsi que des liens avec d'autres cultures.

En Pologne, nous trouvons les exemples de la prise en compte des savoirs des élèves en cours d'histoire :

> HIS.2 PL : La leçon d'histoire concernant les petites patries en IV classe de l'école primaire – les élèves devaient indiquer le lieu géographique de ces endroits. Les élèves étrangers le faisaient volontiers. L'Histoire, par ex. le soulèvement de Chmielnicki vu par les Polonais et les Ukrainiens.

Cette professeure évoque une période difficile dans les relations des Polonais et des Ukrainiens. Il s'agit d'une révolte des Cosaques d'Ukraine contre le Grand Royaume de Pologne et Lituanie (1648-1654). Toutefois, elle n'explique pas dans le questionnaire comment elle a abordé ce sujet avec les élèves.

Pour finir, citons l'enseignante d'arts plastiques en Pologne qui décrit en détail ses différentes méthodes de travail, chose rare dans les exemples analysés auparavant :

> ART. PL : D'habitude, je fais référence aux savoirs et expériences des élèves étrangers dans le contexte d'une leçon. Bien évidemment, il s'agit du savoir concernant la culture de la région dont ils viennent. Les cours d'arts plastiques donnent plusieurs opportunités de discussion et de prise de connaissance si ce n'est que par les méthodes de travail (projets, le travail en groupe, le travail individuel, les exposés). A l'occasion d'organisation des concours plastiques « Noël dans les icônes », pendant les cours consacrés aux théâtres, aux subcultures des adolescents.

Elle cite donc des projets, le travail en groupes, individuel, ou des exposés. Elle donne aussi quelques exemples des sujets comme : Noël, les subcultures ou le théâtre.

Finalement, il semblerait que les enseignants font le lien entre les expériences linguistiques ou socio-culturelles des élèves et les sujets abordés dans différentes disciplines. En France, les exemples sont très précis et parlent aussi des liens avec les langues. En Italie, c'est surtout en enseignant la géographie et les langues-cultures vivantes (anglais, allemand, français) que les enseignants essaient de s'appuyer sur les savoirs des élèves. En Pologne, c'est en cours d'histoire que l'on voit les opportunités à faire des ponts entre les savoirs disciplinaires et ceux des élèves Ukrainiens. Enfin, on retrouve aussi des exemples en arts plastiques dont les enseignants sont particulièrement ouverts pour profiter de la diversité culturelle de leurs classes.

Synthèse et perspectives

La présente analyse des pratiques déclarées des enseignants montre quelques situations récurrentes dans lesquelles on s'appuie sur les savoirs culturels et linguistiques des élèves nouvellement arrivés. Concernant les méthodes, elles sont soit spontanées (questions, interactions en classe) soit planifiées (présentations, projets). Cette prise en charge du plurilinguisme/ pluriculturalité des élèves se fait dans deux principaux objectifs. Le premier, relève d'un intérêt pour connaitre leur origine, leur pays, leur culture et leur langue. Cela permet aux jeunes adolescents de se sentir acceptés dans le nouvel environnement socio-scolaire, ce qui par conséquent agit sur leur bien-être (MOORE, 2007). Par ailleurs, la connaissance des élèves allophones peut se faire notamment par la mise en place des projets transdisciplinaires, ce qui donne une plus grande visibilité aux élèves allophones.

Le deuxième objectif est de s'appuyer sur les savoirs « déjà-là » des apprenants dans les disciplines scolaires. Ceci permet non seulement de vérifier leurs compétences, mais aussi de rendre les apprentissages plus interactifs par le partage des différents points de vue, les comparaisons et les discussions. En outre, se référer à leur vécu en traitant un sujet disciplinaire fait des liens avec le monde réel et rend les apprentissages plus concrets pour toute la classe. Les allophones jouent alors un rôle actif et sont valorisés au sein de la classe grâce à leurs savoirs extrascolaires. Ainsi, se crée un réel enrichissement culturel dont les élèves allophones et autochtones profitent mutuellement. En effet, certains pratiques didactiques visant les aspects culturels développent chez les élèves une compétence interculturelle (BYRAM et ZARATE, 1996 ; BYRAM, 2014). Par ailleurs, on remarque quelques éléments propices à l'appropriation de la L2 et des savoirs scolaires. Parmi ceux-ci on notera : l'incitation à la participation des élèves (*empowerment*) qui leur offre une liberté d'expression ; puis, les interactions en classe visant le développement de la compétence orale ; ou encore, les pratiques comparant les différentes langues-cultures ; et enfin, la co-construction des savoirs scolaires basée sur les expériences des élèves.

Par conséquent, cette étude montre que l'appui sur les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves est un nouvel enjeu pour les enseignants de toutes les disciplines scolaires. Car, face à l'arrivée de ces élèves dans les classes, ils sont amenés à revoir leurs pratiques et à sortir de leurs « habitus » professionnels (BOURDIEU, 1980). En effet, on constate que le panorama des pratiques déclarées vu dans cet article montre des exemples peu détaillés. On peut donc s'interroger sur les apprentissages visés : est-ce que tous les élèves

profitent des échanges lorsqu'ils sont spontanés ? Comment les interactions en classe sont-elles didactisées ? Les réponses des enseignants montrent leurs appréhensions à ce sujet, qui viennent notamment du manque de formation initiale et continue dans les trois pays présentés.

Or, d'autres facteurs jouent sur les pratiques des enseignants comme les rencontres personnelles avec les langues-cultures, ou encore leurs expériences professionnelles. De ce fait, dans la perspective de notre travail de recherche, il s'agira d'analyser les entretiens des enseignants pour détailler leurs propos. Cela consistera à comprendre comment la rencontre avec la pluralité des langues-cultures des élèves remet en question les expériences des enseignants et leurs propres représentations sociolangagières. Finalement, je souhaiterai montrer pourquoi biographie langagière et politique éducative doivent être appréhendées conjointement pour comprendre ce qui se joue dans les pratiques didactiques de ces enseignants qui à leur manière, découvrent, eux aussi, de nouvelles langues-cultures dans leur quotidien.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, (1999) 2011.

AKINCI, Mehmet-Ali, « Acquisition, bilinguisme et bilittéracie : Le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France » dans *Acquisition et didactique des langues. Travaux de didactique du français langue étrangère*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2012, p. 71-104.

ARBORIO, Anne-Marie et FOURNIER, Pierre, *L'observation directe*, Paris, Armand Colin, 2010.

AUGER, Nathalie, *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris, Ed. des Archives contemporaines, 2010.

AUGER, Nathalie, *Comparons nos langues démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, Montpellier, CRDP de l'Académie de Montpellier, Services culture, éditions, ressources pour l'éducation nationale (Scérén, France), 2005.

BALBONI, Paolo Ernesto, « La formazione degli insegnanti di italiano L2: una ricognizione », 2014, en ligne, consulté le 8 avril 2019 : https://www.itals.it/la-formazione-degli-insegnanti-di-italiano-l2-una-ricognizione

BEAUD, Stéphane et WEBER, Florence, *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, Ed. Découverte (coll. « Guides grands repères »), 2003.

BLANCHET, Philippe, *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique de la complexité,* Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2000.

BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique,* Paris, Éditions de Minuit (coll. « Le Sens commun »), 1980.

BOZZONE COSTA Rosella, FUMAGALLI Luisa et VALENTINI Ada (eds.), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa: atti del Convegno-seminario, Bergamo, 17-19 giugno 2010,* Perugia, Guerra (coll. «Collana C.I.S »), 2011.

BRU, Marc, « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche » dans *Les pratiques enseignantes hors de la classe,* Paris, L'Harmattan, 2004, p. 281-299.

BYRAM, Michael, « Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship », *Language, Culture and Curriculum,* vol. 27, no 3, septembre 2014, p. 209-225.

BYRAM, Michael et ZARATE, Geneviève, *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation. Apprentissage des langues et citoyenneté européenne et Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1996, 66 p.

CANDELIER, Michel, ANDRADE, Ana Isabel, BERNAUS, Mercè, KERVRAN, Martine, MARTINS, Filomena, MURKOWSKA, Anna, NOGUEROL, Artur, OOMEN-WELKE, Ingelore, PERREGAUX, Christiane, SAUDAN, Victor et ZIELIŃSKA, Janina, *Janua linguarum, the gateway to languages: the introdution of language awareness into the curriculum: awakening to languages,* Strasbourg, Council of Europe, 2004.

CANDELIER, Michel, CAMILLERI-GRIMA, Antoinette, CASTELLOTTI, Véronique, DE PIETRO, Jean-François, LORINCZ, Ildikó, MEIßNER, Franz-Joseph, NOGUEROL, Arthur et SCHRÖDER-SURA, Anna, *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2012.

CASTELLOTTI, Véronique, *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation,* Paris, Didier (coll. « Langues & didactique »), 2017.

CUMMINS, Jim, « Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. », *Working Papers on Bilingualism*, n° 19, 1979.

CUMMINS, Jim, HU, Shirley, MARKUS, Paula et MONTERO, Kristina, « Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts », *TESOL Quarterly,* vol. 49, no 3, septembre 2015, p. 555-581.

DABENE, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues,* Vanves, Hachette F.L.E (coll. « Collection F. Références »), 1994.

DEMETRIO, Duccio, et FAVARO, Graziella, 2010, *Didattica interculturale: nuovi sguardi, competenze, percorsi,* Milano, FrancoAngeli, 2010.

ERIKSON, Erik Homburger, *Adolescence et crise: la quête de l'identité,* Paris, Flammarion, 1972.

HÉLOT, Christine, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école,* Paris, Harmattan (coll. «Espaces discursifs»), 2007.

HÉLOT, Christine et YOUNG, Andrea, « La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? », dans HÉLOT Christine *et al.*, *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre,* Francfort, Peter Lang, 2006, p. 207-226.

JASIŃSKA, Agnieszka, «O interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego », *Polnisch in Deutshland, Berlin,* n° 1, 2013, p. 68-75.

LEWOWICKI, Tadeusz, « Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej », dans MISIEJUK, Dorota, NIKITOROWICZ, Jerzy, SADOWSKI, Andrzej, (éd.). *Pogranicze. Studia Spoleczne. T.25. Strategie Edukacyjne w kontekście społeczeństwa pluralistycznego.* Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2015.

LÜDI Georges et PY Bernard, *Être bilingue,* Bern, Lang (coll. « Exploration : Recherches en sciences de l'éducation »), 1986.

LUISE, Maria Cecilia, *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi,* Perugia, Guerra, 2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Circulaire n° 2012-141, 2012.

MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ, *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej Nr. 1453,* 2016.

MINISTRO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR), *Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri.* 19.02.2014, PROT. N. 4233., 2014.

MOORE, Danièle, *Plurilinguismes et école,* Paris, Didier (coll. « Langues et apprentissage des langues »), 2007.

NIKITOROWICZ, Jerzy, *Edukacja regionalna i międzykulturowa.* Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.

RAMPTON, Ben, *Crossing: language and ethnicity among adolescents,* London, New York, Longman (coll. « Real language series »), 1995.

SERRAGIOTTO, Graziano, *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2,* Venezia, Studio LT2, 2009.

SINGLETON, David, « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires », *Acquisition et interaction en langue étrangère,* n° 18, 2003, p. 3-15.

SZWARC, Alina, «Dobór treści kształcenia podstawą dialogu międzykulturowego we współczesnej szkole». Dans: Nikitorowicz, J., Młynarzczyk-Sokołowska, L., Namiotko U., (éd.) *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne,* 2016, p. 169-187. Gdańsk : Wydawnictwo Naukowe Katedra.

VERDELHAN, Michel, MAURER, Bruno et DURAND, Marie-Claire, « Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique »,
Tréma, n° 15-16, octobre 1999, p. 147-157.

VIGNER, Gérard, « Le Français, langue de scolarisation », *Diagonales,* n° 12, 1989.

1
À ce propos, il est important de noter que contrairement à la France régie par la loi du sol « ius soli », l'Italie a opté pour la loi du sang « ius sanguinis ». Ainsi, les enfants nés en Italie ne sont pas italiens malgré le fait qu'ils parlent couramment italien et qu'ont toujours été scolarisés en italien. (Source : GLI ALUNNI STRANIERI NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO A.S. 2015/2016).