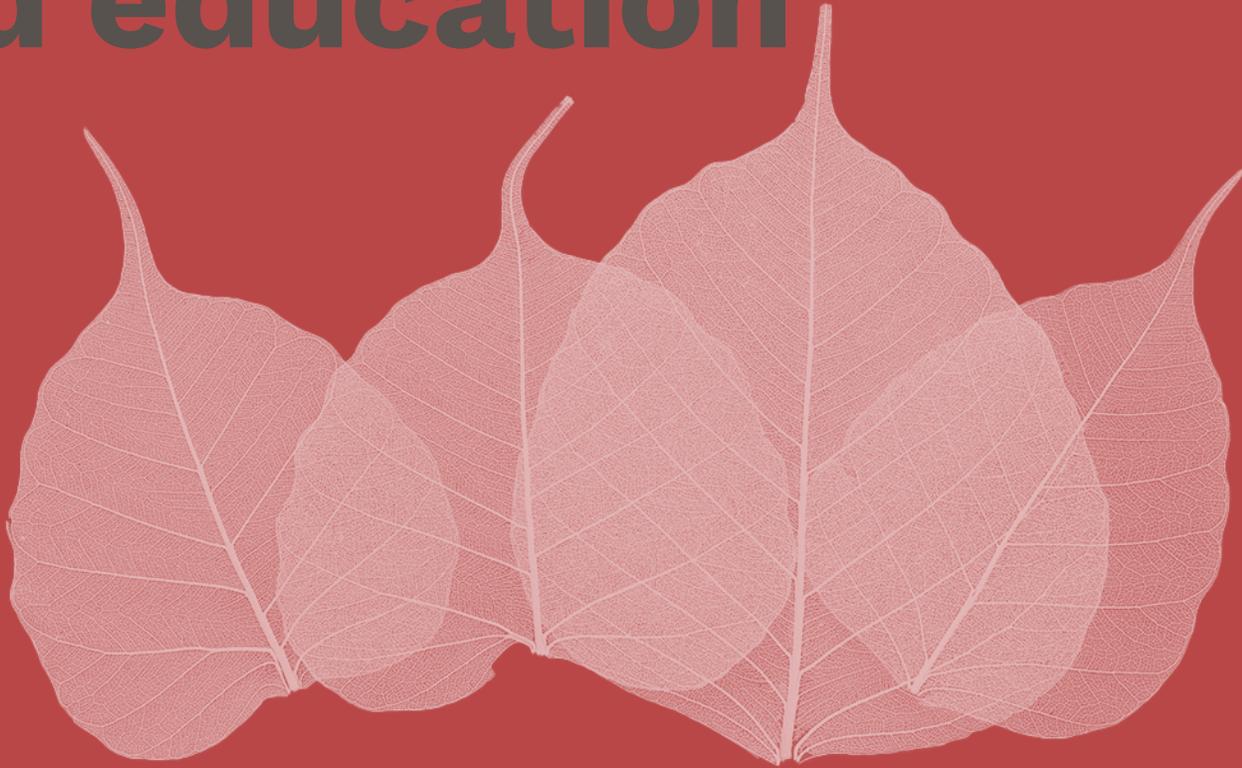


Revue d'éducation



Education Review

A Publication of the Faculty of Education

Volume 8, No. 1, FALL 2023

Faculté d'éducation | Faculty of Education

613-562-5804 | vdre@uOttawa.ca
education.uOttawa.ca



uOttawa

Table des matières

- III **Introduction**
Diversité socio-scolaire
et enjeux des langages
- IV **Membres du comité**
Francis Bangou, Brahim Azaoui
et Marie-Pier Bastien
- 1 **Hélène Castany-Owhadi**
Communication interpersonnelle
d'enseignants de première année du
primaire avec des élèves fragiles en
contexte d'atelier de production d'écrits :
entre pouvoir et autorité
- 9 **Bénédicte Gendron**
Le langage narratif dans une approche
pédagogique capacitante comme médiateur
et décolonisateur de la reconnaissance :
vers une 'Re-Co-Naissance'
- 19 **Frédéric Torterat et Yves Soulé**
Acquisitions discursives et entrée dans
l'écrit : quels profits, parmi d'autres, d'un
accueil de très jeunes enfants à l'École ?
- 28 **Carole Fleuret**
Diversité, inclusion, macrocontexte
et gestes professionnels d'enseignants :
un état de la question à travers trois
recherches exploratoires en contexte
francophone ontarien
- 35 **Rita Peix**
L'accompagnement professionnel des
futurs enseignants en classe bilingue
- 43 **Joël Thibeault et Ian A. Matheson**
Lire des œuvres pour la jeunesse bilingues :
retour sur une étude en immersion française

Diversité socio-scolaire et enjeux des langages

Les flux migratoires que nous observons aujourd'hui ont engendré une augmentation sans précédent d'inscriptions d'élèves bi/plurilingues au sein des écoles canadiennes et françaises (Fleuret et Auger, 2019). Face à cette grande diversité socioculturelle et linguistique, les éducatrices et éducateurs de part et d'autre de l'Atlantique ont été appelés à repenser les cadres théoriques et méthodologiques qui sous-tendent l'enseignement pour assurer l'inclusion et la réussite de tous les élèves.

C'est dans ce même esprit que le groupe de recherche Éducation et langues (EducLang) de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) de l'Université de Montpellier ont organisé deux symposiums pour offrir l'opportunité de croiser des regards franco-canadiens sur le thème général de la diversité linguistique et culturelle, qu'elle soit en lien avec la question des populations migrantes ou non, prise notamment dans ses dimensions éthique, affective, sociale et éducative.

En mars 2021, un premier symposium déclina cette thématique en réunissant des interventions consacrées aux enjeux des langages dans l'accueil des populations migrantes. Un deuxième symposium centré sur les inégalités socio-scolaires et relations de pouvoir est envisagé en mars 2022 pour prolonger les réflexions menées précédemment.

En somme, ces réflexions permettent de poser un regard comparé et critique sur les politiques et les processus de prise en considération de la diversité sous toutes ses formes dans un souci d'inclusion et d'émancipation des populations compte tenu des évolutions sociétales et technologiques.

Ainsi ce numéro spécial de la Revue d'éducation réunit-il les interventions de ces deux symposiums pour étendre la portée du dialogue instauré entre EducLang et le LIRDEF, renforcer notre partenariat et contribuer au dialogue sur les enjeux relatifs à la diversité socio-scolaire, les langages et l'équité. Il est organisé en deux parties, chacune composée de trois articles.

La première partie se focalise sur les questions d'inégalité socio-scolaire du fait des migrations récentes ou anciennes ou des conditions sociologiques. Le premier article par Hélène Castany-Owhadi (LIRDEF) s'appuie sur le corpus collecté dans le cadre du programme de recherche Lire et Écrire au CP (Goigoux, 2016) et vise à étudier la communication interpersonnelle d'enseignants du primaire

avec des élèves fragiles en contexte d'atelier de production d'écrits. Suivra ensuite la contribution de Bénédicte Gendron (LIRDEF) qui traitera du langage narratif dans une approche pédagogique capacitante comme médiateur et décolonisateur de la reconnaissance. Le troisième article, que l'on doit à Frédéric Torterat et Yves Soulé (LIRDEF), clôturera cette première partie. Les auteurs proposent une analyse basée sur les résultats d'une étude collaborative consacrée aux contributions d'un dispositif d'accueil de la Petite Enfance à la socialisation à l'écrit et la conscience phono-prosodique d'enfants issus de milieux défavorisés.

La seconde partie réunit des travaux démontrant l'intérêt identitaire, scolaire et professionnel d'une valorisation de la diversité culturelle et linguistique. L'article de Carole Fleuret (EducLang) amorce cette réflexion par un état de la question sur l'identité francophone en Ontario. Elle montre comment la peur de l'assimilation vers l'anglais laisse très peu de place à la diversité ethnolinguistique francophone. Joël Thibeault (EducLang) et Ian Matheson (Université Queen's) relatent un projet de recherche étudiants les stratégies de lecture chez des lecteurs bilingues français-anglais engagés dans la lecture d'un texte plurilingue. Enfin, le travail de Rita Peix (DIRE, Université de la Réunion¹) s'intéresse à la formation des enseignants débutants se destinant à l'enseignement bilingue français-catalan dans les Pyrénées orientales (sud de la France), notamment par la valorisation et visibilisation de leur spécificité.

Bonne lecture
Brahim Azaoui, Francis Bangou et
Marie-Pier Bastien
Rédacteurs en chef invités

1 Au moment des symposiums, l'auteure était chercheuse à la Faculté d'éducation de l'université de Montpellier, rattachée au LIRDEF. Elle a par la suite obtenu un poste à l'université de la Réunion.

Membres du comité



FRANCIS BANGOU
Professeur titulaire
Université d'Ottawa

Francis Bangou est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, spécialisé dans le domaine de la didactique des langues secondes. Sa recherche s'inscrit dans le poststructuralisme et porte sur l'adaptation des enseignants et des apprenants de langues à des contextes d'enseignement et d'apprentissage non familiers, la formation des enseignants de langues, l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues, et l'enseignement du français langue de scolarisation en contexte de minorisation linguistique.



BRAHIM AZAOUI
Maître de conférences en didactique des langues
Université de Montpellier

Brahim Azaoui est maître de conférences en didactique des langues à l'université de Montpellier et rattaché au LIRDEF. Il interroge la diversité linguistique et culturelle et la plurisémiotique des discours à travers la question de la multimodalité et du plurilinguisme. Il s'intéresse notamment à la façon dont les acteurs éducatifs (parents, élèves, enseignants) co-organisent de manière multimodale les échanges, prennent en considération l'Autre dans l'interaction, négocient et (re)construisent les normes et leurs identités dans le processus interactionnel.



MARIE-PIER BASTIEN
Candidate du Doctorat en éducation
Université d'Ottawa

Marie-Pier Bastien est une candidate du Doctorat en éducation à l'Université d'Ottawa. Sa recherche a pour objectif de concevoir et de mettre à l'essai un programme de littérature de jeunesse en collaboration avec la famille, l'école et la communauté, visant l'entrée dans la lecture par la reconnaissance de la langue d'origine chez des élèves hispanophones de 1re année. Depuis 2021, elle agit également à titre de chargé de cours à l'Université d'Ottawa.



Hélène Castany-Owhadi

HÉLÈNE CASTANY-OWHADI

Université de Montpellier

Hélène Castany-Owhadi est maîtresse de conférences en Sciences du Langage à la Faculté d'Éducation de l'Université de Montpellier. Elle a d'abord enseigné le FLE en Angleterre puis a exercé pendant une vingtaine d'années le métier de professeur des écoles notamment dans le cadre de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté et allophones nouvellement arrivés. S'inscrivant à la croisée de la linguistique, de la didactique du français langue première et du courant de l'analyse du travail enseignant, ses travaux portent notamment sur les interactions didactiques dans les premiers apprentissages de l'écrit.

Hélène Castany-Owhadi

Communication interpersonnelle d'enseignants de première année du primaire avec des élèves fragiles en contexte d'atelier de production d'écrits : entre pouvoir et autorité

Abstract

Communication in the school context is unequal: the teacher occupies a high position and their exercise of power is a condition for teaching. Power is not an attribute of the actors, but rather a relationship of exchange, thus negotiation between individuals. Therefore, we are interested in didactic interactions within the framework of an exploratory study with a descriptive aim. We study the interpersonal communication of three experienced first-grade primary school teachers in two efficient writing classes and one inefficient writing class from our thesis corpus. The data comes from the research "Reading and Writing in Grade 1". Our analysis framework refers to interactional linguistics based on the study of markers of the horizontal axis (proximity/distance) and the vertical axis (equality/hierarchy). The analysis of these relationships highlights that the efficient teachers in our study exercise educational authority over the weaker students, engaging them in a relationship of influence where they are treated as subjects with a concern for saving face.

Keywords

Teaching practice, interpersonal communication, educational authority, didactics, writing, equity.

Résumé

La communication en contexte scolaire est inégale : l'enseignant occupe une position haute et sa prise de pouvoir est une condition pour pouvoir enseigner. Le pouvoir n'étant pas un attribut des acteurs mais une relation d'échange, donc de négociation entre des individus, nous nous intéressons aux interactions didactiques dans le cadre d'une étude exploratoire à visée descriptive : nous étudions la communication interpersonnelle de trois enseignants expérimentés de première année du primaire dans deux classes efficaces en écriture et dans une classe peu efficace en écriture issues de notre corpus de thèse, les données provenant de la recherche *Lire et Écrire au CP*. Notre cadre d'analyse se réfère à la linguistique interactionnelle à partir de l'étude des marqueurs de l'axe horizontal (proximité/distance) et de l'axe vertical (égalité/hierarchie). L'analyse de ces relations permet de mettre en évidence que les enseignants efficaces de notre étude exercent une autorité éducative envers les élèves fragiles qui les engagent dans une relation d'influence : ceux-ci sont pris en compte en tant que sujet avec un souci de ménagement des faces.

Mot-clés

pratique enseignante ; communication interpersonnelle ; autorité éducative ; didactique ; écriture ; équité



La présente contribution utilise une partie des données de notre recherche doctorale en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire (Castany-Owhadi, 2019), notre corpus étant issu de la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016) : l'objectif de cette étude de grande ampleur était d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires efficaces et équitables en première année du primaire en lecture et en écriture, en accordant une attention particulière aux élèves socialement les moins favorisés.

À partir de l'analyse de six séances issues de trois classes contrastées en termes d'efficacité¹ en écriture, nous tentons de répondre à la question de recherche suivante : la communication interpersonnelle des enseignants de classes efficaces en écriture de première année du primaire avec des élèves fragiles² peut-elle être considérée comme un indicateur qualitatif d'équité de l'enseignement ?

Dans un premier temps, nous présentons le cadre théorique autour des notions de pouvoir, d'autorité éducative et de communication interpersonnelle de l'enseignant dans la classe. Puis nous exposons la méthodologie avec les données et notre outil d'analyse. Enfin, nous présentons nos résultats que nous discutons ensuite dans une dernière partie.

Cadre théorique

Pouvoir et autorité dans la classe

Selon Tardif et Lessard (1999), enseigner, c'est prendre le pouvoir dans un groupe et ceci constitue une condition pour pouvoir enseigner. S'intéresser à la relation de pouvoir

en contexte scolaire suppose de définir en premier lieu ce que signifie le mot « pouvoir » : selon Crozier et Friedberg (1977), le pouvoir n'est pas un attribut des acteurs mais c'est une relation d'échange correspondant à une négociation entre des individus « où les termes de l'échange sont plus favorables à l'une des parties en présence » (p. 69).

En contexte scolaire, la communication est inégale, l'enseignant occupant une position haute (Bigot, 2005 ; François, 1990), la dissymétrie des statuts et des rôles étant due au fait que l'enseignant est détenteur du savoir et qu'il gère les interactions (Bange, 1992 ; Sinclair et Coulthard, 1975). Cette position haute est bien décrite par Bigot (1996) dans le cadre de la conversation en langue étrangère, l'auteur mettant notamment en évidence que la relation imposée par l'enseignant est parfois renégociée par certains élèves (Bigot, 2005).

Certains chercheurs (Marcelli, 2016 ; Prairat, 2003 ; Robbes, 2011 ; Roelens, 2017) définissent le pouvoir en l'opposant à l'autorité : l'usage de la contrainte (Prairat, 2003 ; Robbes, 2011) et la soumission (Marcelli, 2016) relèvent du pouvoir ou de l'autorité autoritariste (Robbes, 2011) alors que l'autorité éducative relève d'une relation d'influence (Prairat, 2003), Roelens (2017) la définissant comme le « moyen le moins coûteux (car sans contrainte) d'obtenir l'obéissance de l'autre » ou encore comme l'« ensemble des actions qui rendent l'autre auteur » (p.96).

Cette autorité est qualifiée d'éducative (Guillot, 2003 ; Marcelli, 2016 ; Meirieu, 2005 ; Prairat, 2003 ; Robbes, 2011) car elle présuppose un acte de reconnaissance (Prairat, 2003), un consentement (Robbes, 2011), une confiance réciproque (Marcelli, 2016) avec une importance accordée au sujet auteur de sa pensée (Meirieu, 2005 ; Robbes, 2011).

1 Au sens d'efficace et équitable (Crinon et Dias-Chiaruttini, 2017)

2 Nous considérons que les élèves fragiles sont ceux qui n'ont pas encore compris le principe alphabétique du système d'écriture du français en début d'année de CP (première année du primaire).

Ainsi, comme le pouvoir et l'autorité de l'enseignant ne doivent pas être considérés comme un attribut mais comme une relation, il convient de prendre en compte la communication interpersonnelle au sein de la classe lorsque l'on étudie ces deux notions.

Communication interpersonnelle, enseignement et réussite scolaire

Certains travaux ont étudié la communication interpersonnelle de l'enseignant en lien avec la réussite scolaire ainsi que les indicateurs de la relation interpersonnelle.

La relation enseignant.e-élève joue un rôle indéniable dans les apprentissages des élèves (Bainbridge Frymier et Houser, 2000), une communication interpersonnelle positive de l'enseignant étant fondamentale (Xie et Derakhshan, 2021). Ces auteurs distinguent sept attitudes favorables aux apprentissages : l'attention portée aux élèves, la clarté pour favoriser l'intercompréhension, la validation/valorisation des propos des élèves, la crédibilité, le rapport avec les élèves, l'attention portée au regard des autres et les comportements de proximité. Selon Bainbridge Frymier et Houser (2000), ces derniers peuvent être de type verbal (ex : appeler les élèves par leur prénom ou leur demander leur avis) et non-verbal (ex : sourire ou contact visuel).

Certains travaux mettent notamment en évidence l'importance d'une relation de soutien (Kortering et Braziel, 1999 ; Ryan, Stiller et Lynch, 1994) ou d'une relation bienveillante (Wentzel, 1997) de la part de l'enseignant.e. En outre, Doré-Côté (2007) affirme que la communication interpersonnelle de l'enseignant.e joue un rôle dans le processus de décrochage scolaire mais aussi dans l'engagement (Doré-Côté, 2007 ; Skinner et Belmont, 1993) et dans l'adaptation scolaire des élèves (Lynch et Cicchetti, 1997).

Par ailleurs, Potvin et Rousseau (1993) ainsi que Doré-Côté (2007) défendent l'idée que les enseignant.e.s ont tendance à adopter une attitude moins positive envers les élèves en difficulté alors que Romain (2009) fait l'hypothèse qu'en milieu défavorisé, la relation interpersonnelle privilégiée de l'enseignant.e est la position basse de soumission et de tolérance afin d'atténuer le poids institutionnel sur les élèves.

Enfin, Rosenthal et Jacobson (1968) soulignent l'importance du regard positif porté par l'enseignant.e dans la réussite scolaire de l'élève en mettant en évidence l'effet Pygmalion, la prédiction de sa réussite provoquant une amélioration de ses performances scolaires.

Certains travaux utilisent le cadre conceptuel de la linguistique interactionnelle (Goffman, 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; 1995) pour étudier la communication interpersonnelle en lien avec l'enseignement. À notre connaissance, ces travaux sont issus du Français Langue Première (Romain, 2009 ; Romain et Lorenzi, 2013), du Français Langue Étrangère et Seconde (Boucharechas, 2019) et de la didactique des langues (Bigot, 2005 ; Cicurel, 1994).

La relation interpersonnelle durant l'interaction en classe est étudiée en prenant en compte les facteurs internes, autrement dit les comportements adoptés durant l'interaction, les facteurs externes (ex : degré de connaissance mutuelle, nature de la relation communicative) n'étant pas un objet d'étude. Kerbrat-Orecchioni (1995) considère

qu'« on dispose aujourd'hui d'outils descriptifs efficaces, en ce qui concerne deux aspects au moins de cette composante relationnelle (qui en comporte évidemment d'autres) à savoir : (i) les modes d'instauration d'une certaine distance, 'horizontale' et 'verticale', entre les interactants ; (ii) le fonctionnement de la politesse et de la 'figuration' (face work) » (p. 70-71).

Les marqueurs de la relation interpersonnelle sont considérés comme des « *indicateurs*, et des constructeurs de la relation interpersonnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1995, p. 12), ceux-ci faisant partie de l'axe horizontal (proximité/distance) ou de l'axe vertical (égalité/hierarchie). Les traces de la gestion interactive de la relation interpersonnelle peuvent être analysées à partir de marqueurs que Kerbrat-Orecchioni (1992) nomme « relationèmes » en distinguant les « taxèmes » (marqueurs de la relation verticale) et les « familiaritèmes » (marqueurs de la relation horizontale). L'auteure précise que leur fonctionnement est complexe et parfois ambigu, les relationèmes pouvant jouer sur les deux axes à la fois (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

D'autre part, les travaux de l'École de Palo Alto (Watzlawick, Helmick Beavin et Jackson, 1979) ont modelé la communication interpersonnelle en montrant notamment qu'on ne peut pas ne pas communiquer et qu'il y a deux dimensions à prendre en considération dans la communication : le contenu et la relation. Bainbridge Frymier et Houser (2000) affirment que les enseignant.e.s doivent tenir compte de ces deux dimensions pour faciliter les apprentissages des élèves.

Par ailleurs, certains travaux portent sur la multimodalité de la communication entre enseignant et élève comme l'articulation multimodale déictique/regard dans la gestion de la classe pour conserver une relation interpersonnelle avec chaque élève (Azaoui, 2014a), les félicitations verbales et gestuelles (Azaoui, 2014b), l'empathie exprimée par la direction du regard (Farouk et al., 2007), les faits prosodiques (Romain, 2007) ou les reformulations multimodales (Castany-Owhadi et Azaoui, 2022).

Méthodologie

Nous présentons d'abord les données puis notre outil d'analyse des traces de la gestion interactive de la relation interpersonnelle à partir des travaux en linguistique interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1995).

Les données

Notre corpus d'étude est constitué de six séances dans trois classes respectives de CP (première année du primaire). Deux séances proviennent de la classe A (119 min), deux séances proviennent de la classe B (61 min) et deux autres séances proviennent de la classe C (94 min).

- La classe A :

La classe A est classée au rang 8 (sur 131 classes) au score en écriture. C'est un cours simple de 23 élèves avec une majorité d'élèves non-francophones dont beaucoup vivent dans des conditions extrêmement précaires. L'enseignant a seize années d'ancienneté dont six ans au CP. En début d'année, 9 élèves sont fragiles comme ils n'ont pas compris le principe alphabétique du système d'écriture du français. Ils obtiennent tous un score supérieur à 15/27 à l'épreuve de production de texte de fin d'année.

- La classe B :

La classe B est classée au rang 15 au score en écriture. C'est un cours simple de 23 élèves. La maîtresse a neuf ans d'ancienneté dont quatre au CP. En début d'année, 13 élèves n'ont pas compris le principe alphabétique du système d'écriture du français. À l'épreuve de production de texte de fin d'année, 8 élèves obtiennent un score proche ou supérieur à la moyenne et deux élèves obtiennent un score inférieur à la moyenne (3 élèves absents).

- La classe C

La classe C est classée au rang 118 au score en écriture. C'est un cours simple de 20 élèves en éducation prioritaire. Le maître a quatorze ans d'ancienneté dont sept au CP. En début d'année, 9 élèves n'ont pas compris le principe alphabétique du système d'écriture du français. À l'épreuve de production de texte de fin d'année, les scores vont de 3/27 à 16/27, une seule élève ayant obtenu un score au-dessus de la moyenne.

Analyse des traces de la gestion interactive de la relation interpersonnelle

Cette étude exploratoire à visée descriptive se fonde sur le concept de « primauté des données » (Bigot, 2005), notre démarche étant d'analyser les traces de la gestion interactive de la relation interpersonnelle à partir des « familiaritèmes » et des « taxèmes » issus des travaux en linguistique interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; 1995). En croisant ce que le corpus nous donne à voir avec ces travaux, nous avons élaboré une grille d'analyse non exhaustive qui est la suivante :

- Familiaritèmes :
Pronom d'adresse (on/nous)
Nom d'adresse
Recours à l'humour
Acte de parole (complimenter)

Marqueur de politesse

Moyens non verbaux

- Taxèmes :
Formes de l'adresse (questions fermées de type réponse attendue)
Distribution des « initiatives » (initiative de l'échange par l'élève / question de l'élève)
Occupation du temps de parole de l'enseignant
Acte de parole (donner un ordre : injonctions à l'impératif)
Remise en question de la position haute de l'enseignant

En outre, afin de pouvoir établir un lien avec la notion d'autorité éducative (Robbes, 2011), nous avons rajouté la catégorie « consentement/prise en compte du sujet » : nous considérons qu'elle appartient autant à l'axe horizontal que vertical. Le concept goffmanien de face est aussi pris en compte dans notre analyse : ainsi, nous distinguons les actes menaçants et flatteurs pour les faces ainsi que les actes ménageant les faces (Goffman, 1974).

Résultats

Relation horizontale (proximité/distance)

Au niveau des pronoms d'adresse et notamment de l'usage du « on » (ou du « nous »), on constate une occurrence plus importante du « on » inclusif (ou « nous ») dans les deux classes où les élèves fragiles ont nettement progressé en écriture (57,47³ A ; 61,96 B ; 25,53 C) : ces pronoms d'adresse sont porteurs d'une réduction de distance, Bigot (2005) les considérant comme des marqueurs d'empathie.

Les noms d'adresse sont aussi considérés comme favorisant la proximité avec les élèves : les enseignants utilisent majoritairement les prénoms des élèves mais nous avons relevé 5 occurrences de « familiaritèmes » dans la classe B (deux fois « mon grand » et trois fois « ma grande ») et trois occurrences dans la classe C (« mistinguette », « petit gars » et « petit bonhomme »). En revanche, l'enseignant de la classe A utilise des termes moins affectueux quand il s'adresse à ses élèves (« messieurs », « les garçons » et « jeune homme »).

On relève aussi que les trois enseignants ont recours à l'humour comme dans la classe C :

158 M : (à Li. qui est sous la table) Dis-donc Li., tu as coulé ?

159. Li. : (en souriant) non.

Au niveau de l'acte de parole « complimenter », l'enseignant de la classe A complimente le moins les élèves (7,56 A ; 35,4 B ; 11,48 C). En revanche, que l'enseignante de la classe B est celle qui complimente le plus les élèves en ayant recours à de nombreux appréciatifs positifs comme dans

3 Comme les séances ne sont pas de longueur égale, nous donnons le résultat pour une séance d'une heure.

l'extrait suivant issu de la séance 1⁴, Ay. étant un élève fragile :

346. M : (à Ay.) Excellent ! Oh ! Eh c'est formidable ! Alors là tu m'espantes⁵ Ay. Tu peux être fier de toi. (en relisant l'écrit d'Ay. avec pointage des mots) Le loup va te dévorer. C'est super mon grand !

347. Na. : XXXXXXXXXXXX⁶

348. M : Ah t(u) écoutes ? T(u) as vu Na. ? Il a été super fort. Alors là Ay. ! Mets-moi la date, le code mon grand. Et ben tu sais quoi ? Ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase le loup va te dévorer tout seul.

Dans les trois classes, les enseignants ont parfois recours à la politesse, le terme « s'il te plait » étant par exemple un adoucisseur permettant de ménager les faces des élèves lorsque l'enseignant donne un ordre (ex. dans la classe A : « 142. M : tu peux me lire ta phrase s'il te plait ? »).

Au niveau des moyens non verbaux, nous analysons principalement la proxémie : dans la classe A, l'enseignant est toujours côte à côte à proximité de l'élève et à sa hauteur. Il en va de même pour l'enseignante de la classe B, celle-ci privilégiant de s'asseoir à côté des élèves fragiles au cours de l'atelier de production d'écrit. Nous présentons un extrait de la séance 2⁷ où l'enseignante combine la proxémie⁸, le regard, le toucher et l'adressage individuel (passage du « vous » au « tu » en ayant recours à une auto-reformulation au T19) à Ma., une élève fragile :

11. Aym. : je joue au football et je respecte les règles.

12. M : XXXX

13. Aym. : c'est le...c'est les règles du foot.

14. Sh. : football.

15. M : mais est-ce qu'on les connaît bien ces règles ?

16. E : non.

17. E : si.

18. Ma. : (acquiesce d'un signe de tête) oui.

19. M : (à Ma. en lui touchant le bras) tu les connais toi ?

20. Sh. : moi aussi, moi aussi je joue au foot.

21. Aym. : nous aussi on a les règles ?

22. M : on va essayer de donner les règles, (en regardant Ma.) toutes les règles de l'école, comment on doit se tenir sur le terrain.



Fig. 1 : « tu les connais toi ? »

En ce qui concerne l'enseignant de la classe C, celui-ci reste assis en face des élèves pendant tout l'atelier de production d'écrits.

Comme il perd souvent patience face au manque d'investissement des élèves fragiles lors des deux séances⁹, son sentiment d'agacement voire d'exaspération se manifeste par des moyens non verbaux comme le regard, le ton de la voix ou la main sur le visage :

69. M : (en soupirant et en se couvrant le visage avec la main) pffff ! (en fixant Sl. du regard et en levant la voix) non non non non (en repoussant le cahier que lui tend E2) non non ! On écrit sur combien de carreaux ? (...)

Relation verticale (pouvoir ou hiérarchie)

La relation verticale relève des rapports de place et notamment du pouvoir ou de l'autorité (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Au niveau des formes de l'adresse, on constate beaucoup plus de questions fermées de type « réponse attendue » dans la classe C (36,3 A ; 25,57 B ; 75,31 C), celles-ci pouvant constituer des actes menaçants pour les faces (Kerbrat-Orecchioni, 1992), notamment pour les élèves fragiles qui ne sont souvent pas en mesure de répondre aux questions de l'enseignant, comme le montre l'extrait suivant de la séance 1 :

90. M : alors t(u) as fait (en pointant l'écrit d'E2) du

4 Celle-ci, d'une durée de 31 minutes, se déroule en novembre dans le cadre d'un projet d'écriture à partir de l'album sans texte *Le Petit Chaperon rouge* de Rascal (2015). Les six élèves de l'atelier doivent écrire une phrase à partir d'une illustration de l'album.

5 Dans le sud de la France, « espanter » signifie « épater ».

6 « XXX » correspond aux passages inaudibles.

7 Celle-ci, d'une durée de 29 minutes, a lieu en mars. Dans le cadre de l'activité « football », les quatre élèves de l'atelier doivent chacun écrire une règle de jeu.

8 La prise en compte de la proxémie dépend de la dimension culturelle (Hall, 1966), ce qui la rend difficilement généralisable.

9 Ces séances, qui ont lieu en mai, se présentent de la manière suivante : trois ateliers (15 min.) de 2 à 4 élèves se succèdent avec une tâche d'écriture identique : écrire au moins une phrase à partir d'images séquentielles avec des supports différents pour chaque élève. Les images sont traitées de manière isolée sans phase de planification préalable.

bois pour faire quoi ? Qu'est-ce qu'il fait XXX ?

91. E : il le met

92. M : oui ben vas-y. Il le met dans quoi ? Comment ça s'appelle ça ? Une brou...

93. E2 : -ette.

Dans la classe C, il y a très peu d'initiatives de l'échange par l'élève alors qu'il y en a plus dans les deux classes efficaces en écriture (56,97 A ; 62,95 B ; 9,57 C). Il s'avère aussi intéressant de relever les occurrences où l'élève pose une question, le modèle ternaire « Question de l'enseignant-Réponse de l'élève-Évaluation de l'enseignant » constituant le format des échanges le plus courant dans les interactions didactiques (Sinclair et Coulthard, 1975) : on retrouve très peu de questions d'élèves dans la classe C alors qu'il y en a davantage dans les classes A et B (20,16 A ; 29,5 B ; 4,46 C).

En ce qui concerne l'occupation du temps de parole, nous avons comptabilisé le nombre de tours de parole de l'enseignant rapporté au nombre total de tours de parole sachant que l'idéal aurait été de calculer le nombre de mots : nous considérons tout de même que cela peut nous informer sur l'occupation du temps de parole de l'enseignant. C'est dans la classe B que le pourcentage est le plus bas (41,05%), l'enseignante de cette classe favorisant les échanges voire l'entraide entre les élèves :

395. Ya. : (en pointant du doigt Mo.) c'est Mo. qui m'a aidé.

396. M : ben il est là pour ça. C'est chouette de s'aider. J(e) suis très contente. Allez, (il) (n')y a plus que Na.. Il va s'en sortir.

C'est dans la classe C que l'enseignant occupe le plus de temps de parole (51,04%) mais il n'y a pas de grande différence avec la classe A (47,37%) où l'enseignant privilégie des échanges duels avec chaque élève : on remarque toutefois des passages où plusieurs élèves interagissent.

Dans les trois classes, l'acte de parole dominant dans les échanges est « donner un ordre » compte tenu de l'asymétrie des interactions didactiques. Cet acte de parole peut prendre la forme d'un énoncé à l'impératif ou d'une assertion au présent parfois accompagnée de verbes modaux exprimant la volonté (« je veux que » ; « il faut que »...), l'usage du conditionnel jouant le rôle d'adoucisseur (je voudrais que » ; « j'aimerais que »...) afin de ménager la face des élèves. Si nous nous intéressons à l'usage de l'injonction à l'impératif, on constate que c'est l'enseignant de la classe C qui en utilise un peu plus et que c'est l'enseignante de la classe B qui en utilise le moins (55,96 A ; 49,18 B ; 63,82 C). Ces énoncés sont particulièrement menaçants pour la face des élèves surtout lorsqu'ils ne sont pas accompagnés d'adoucisseur. Les différences sont certes minimes :

cependant ce qui différencie surtout la classe C, c'est l'usage d'injonctions pour inciter les élèves à écrire comme dans l'exemple suivant :

356. M : allez toi, écris. Ne te déconcentre pas.

Remise en question de la position haute de l'enseignant :

Les rapports de place au sein de la classe sont parfois renégociés (Bigot, 2005) dans les trois classes mais de manières différentes dans les classes A et C. Dans la classe A, les élèves sont habitués à donner leur avis et à justifier leur point de vue, notamment dans le cadre de révision collective d'écrits sur TBI : ils remettent parfois en cause ce que dit (ou ce que fait) l'enseignant comme dans l'exemple suivant de la (séance 1)¹⁰:

57. E : il y a des mamans qui aiment les motos.

58. M : oui alors ça c'est un petit peu comme dans l'histoire hein ?

59. E : oui mais le mot il a changé.

60. E : i(l) y avait écrit conduisent.

61. M : oui i(l) y avait écrit conduisent. Qui aiment des motos. Pourquoi pas ?

Dans la classe C, la position haute de l'enseignant est remise en question par la posture de non-consentement des élèves fragiles qui se manifestent par leur manque d'investissement dans l'atelier de production d'écrits. Dans l'extrait suivant, Dj., un élève fragile, tripote des objets lorsque le maître lui propose la dictée à l'adulte :

180. M : (tout en écrivant) Il rentre. Eh, j(e) t'ai...je t'ai dit d'arrêter de découper. Tu vas me donner les ciseaux (lui prend les ciseaux des mains et les pose sur la table). Tu n'es pas concentré sur c(e) que tu fais. (en relisant) Il rentre.

Cela peut aussi se manifester par des réponses non appropriées pour, semble-t-il, faire rire ses camarades :

221. M : Donc (tout en écrivant) il construit un bateau avec un bâton. Alors le bâton. Quoi d'autre ?

222. Dj. : Euh je veux dire...Ah c'était, c'était le carton et le coussin.

223. M : (tout en écrivant) le carton

224. Dj. : et le coussin.

225. Ka. : (en riant) et le coussin ? (rire de Dj.)

226. M : On n'avait pas dit coussin. On avait dit aut(r)e chose. On avait dit carton...

227. Dj. : et la couverture.

¹⁰ Celle-ci (66 minutes) comporte un atelier de production d'écrits en petit groupe avec au début, une phase de planification avec le groupe classe. Le support d'écriture est le début d'une phrase extraite de l'album *Le livre des mamans* (Parr, 2007), que les enfants ont lu à plusieurs reprises. Après un rappel oral du récit avec les enfants, le maître écrit au tableau blanc interactif (TBI) « il y a des mamans qui... », et il demande aux élèves : « alors qu'est-ce qu'on pourrait écrire comme suite ? ». Il recueille à l'oral les propositions des enfants et celles-ci sont discutées par l'ensemble des élèves, ensuite une partie des élèves réalise un travail en autonomie alors que l'enseignant prend avec lui un petit groupe d'enfants qu'il guide dans le travail d'écriture.

Consentement / prise en compte du sujet

Nous faisons le choix de traiter à part le consentement et la prise en compte du sujet car nous considérons que ces dimensions relèvent autant de la relation horizontale que de la relation verticale et on peut les considérer comme des indicateurs d'autorité éducative (Robbes, 2011).

Au niveau des marqueurs de consentement, on constate qu'il y en a beaucoup plus dans la classe A que dans les classes B et C (24,7 A ; 9,83 B ; 5,1 C). C'est surtout l'usage du marqueur « d'accord » qui est employé à la forme interrogative, les élèves répondant la plupart du temps par l'affirmative. Les élèves sont habitués à donner leur avis dans cette classe, le maître leur demandant très souvent : « qu'est-ce que tu veux écrire ?¹¹ ». On retrouve aussi cette dimension du « vouloir écrire » constitutive du « sujet écrivant » (Bucheton, 2014) dans la classe B, l'enseignante négociant l'écrit et les modalités d'écriture avec les élèves (ex : « on écrit ça ? » ; « comment veux-tu écrire ? » ; « est-ce qu'on rédige ensemble ou est-ce que chacun veut rédiger sa propre phrase ? » ; « alors je te fais quelle écriture ? » ; « Mais quelle est ton idée ? » etc.). Il n'en va pas de même dans la classe C où la dimension du sujet écrivant n'est pas prise en compte, le contenu de l'écrit leur étant systématiquement imposé : il y a non-consentement car les élèves ne sont pas auteurs de leur pensée, ce qui entraîne un sentiment de frustration et d'agacement de la part de l'enseignant de la classe C qui réagit à maintes reprises par des actes de parole menaçants pour la face des élèves. Cela peut passer par des critiques (« 394.M : oh là là ! Vous ne faites aucun effort ! ») ou des reproches (« 113. : Ben si t(u) (n') as pas de place, tu fais quoi Sig. ? Franchement, (en soufflant et en soupirant) il faudrait se débrouiller maintenant quand même. »). Il y a manifestement un ajustement difficile avec les élèves fragiles, ces élèves semblent résister aux apprentissages, l'enseignant se plaignant d'ailleurs de la difficulté qu'il a dans cette classe :

430. M : (...) t(u) (n')as rien fait depuis tout à l'heure.

T(u) aurais pu commencer à écrire une phrase suivante quand même ! (en soupirant) Pfffffffff ! Je) (n') ai pas XXXXXX dans cette classe. C'est incroyable ! C'est vraiment Ah cette année, c'est... »

Ces actes de parole menaçant pour la face des élèves ne sont pas présents dans les classes efficaces en écriture : nous faisons l'hypothèse qu'elles jouent un rôle négatif dans les apprentissages car ces taxèmes de position haute pour l'enseignant remettent en cause la compétence (Kerbrat-Orecchioni, 1992) des élèves.

Discussion

Les résultats de cette étude exploratoire permettent d'affirmer que les enseignants des classes efficaces en écriture sont davantage du côté de l'autorité éducative puisqu'il y a consentement et prise en compte du sujet. En revanche, l'enseignant de la classe où les élèves fragiles ont très peu progressé est davantage du côté du pouvoir ou de l'autorité autoritariste dans notre contexte d'étude, celui-ci ayant du mal à s'ajuster aux élèves fragiles de sa classe. En effet, dans la classe C, l'enseignant a davantage recours à la contrainte, à la persuasion et à la soumission donc on se situe davantage du côté du « pouvoir » (Marcelli, 2016 ; Prairat, 2003 ; Robbes, 2019). En revanche, dans les classes A et B, les élèves initient davantage les échanges, il y a davantage de reformulations d'élèves de propos d'un autre élève (Owhadi, 2019) et l'enseignant utilise davantage le « on » inclusif : nous sommes davantage du côté de l'« autorité éducative » (Guillot, 2003 ; Prairat, 1997 ; Robbes, 2010, 2019), les enseignants étant dans une relation d'influence avec prise en compte du sujet et demande de consentement.

On relève aussi un temps de parole plus important chez l'enseignant de la classe C que chez les enseignants des classes A et B, ce qui relève qu'un espace de parole est davantage laissé aux élèves dans les classes efficaces en écriture. On peut donc affirmer que dans les deux classes efficaces en écriture, il y a un engagement des élèves plus important et nos observations permettent d'affirmer que l'action de l'enseignant s'inscrit dans une interaction qui est tributaire du consentement des élèves.

Par ailleurs, dans les deux classes efficaces en écriture, il y a beaucoup moins d'actes de parole menaçants pour les faces des élèves contrairement à la classe C où l'on retrouve des reproches et des critiques de la part de l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse qu'ils mettent en exergue les difficultés de cet enseignant dans sa relation avec les élèves fragiles de notre contexte d'étude : notre expérience d'enseignante spécialisée dans l'aide aux élèves en difficulté nous permet d'affirmer que cette relation est loin d'être facile à établir avec certains élèves¹².

Nos résultats peuvent être mis en lien avec les travaux de Romain et Lorenzi (2013) : les auteures distinguent les « taxèmes à valeur de position » qui relèvent de l'« autoritarisme » en renforçant la dissymétrie de la relation pédagogique et les « taxèmes à valeur de relation » qui relèvent de l'« autorité ». Ces derniers marqueurs « sont constitutifs d'une relation interpersonnelle reposant non pas exclusivement sur un positionnement complémentaire des interactants, mais aussi sur une volonté de favoriser une relation interpersonnelle

11 Voir Annexe 1 : extrait de verbatim montrant l'étayage apporté par l'enseignant de la classe A à un élève fragile en insécurité scripturale (Castany-Owhadi, Soulé et Dreyfus, 2018).

12 Nous ne cherchons pas à remettre en question les compétences de l'enseignant de la classe C, l'enquêteur de la recherche *Lire Écrire au CP* constatant d'ailleurs un climat de classe favorable aux apprentissages avec une bonne gestion du groupe, celui-ci faisant confiance à ses élèves. Nous mettons juste en évidence les difficultés que tout enseignant peut rencontrer avec certains élèves, celles-ci se répercutant dans la relation interpersonnelle de l'enseignant.

coopératrice visant la réalisation d'un objectif commun » (p. 6).

De même, en contexte de FLES¹³, Boucharechas (2019) fait aussi le constat que « construire une relation entièrement hiérarchique entraîne des émotions négatives, et une baisse d'investissement » (p.88). En outre, « construire une relation entièrement familière est certes bénéfique en termes d'émotions positives générées, mais l'enseignant perd alors ses rôles et risque de ne pas atteindre les objectifs d'apprentissage » (ibid.), l'équilibre étant difficile à trouver entre les deux.

Enfin, notre outil d'analyse issu des travaux de Kerbrat-Orecchioni (1992) ne permet pas de prendre en compte toutes les attitudes favorables aux apprentissages dans le cadre de la relation interpersonnelle de l'enseignant (Xie et Derakhshan, 2021) ainsi que la dimension culturelle (Gudykunst et Ting-Toomey, 1989). Il ne permet pas aussi de mettre en évidence un trait commun des deux enseignants des classes efficaces en écriture : ils considèrent les élèves comme « tous capables » avec un certain niveau d'exigence pour les élèves fragiles (Owhadi, 2019), ce qui renvoie aux travaux de Rosenthal et Jacobson (1968) sur l'effet Pygmalion.

(Gudykunst et Ting-Toomey, 1989).

Références bibliographiques page 52

Conclusion

À travers cette étude exploratoire, nous avons essayé de comprendre ce qui se joue dans la classe sous l'angle de la communication interpersonnelle de l'enseignant avec des élèves fragiles dans des classes contrastées en contexte d'ateliers de production d'écrits au CP (première année du primaire). Il nous semble important de poursuivre des recherches sur le sujet, les phénomènes d'autorité et de pouvoir en classe devant être abordés en formation enseignante (Perrenoud, 1996) dans une perspective inclusive. En effet, la difficulté à « construire une posture d'ajustement » (Saillot, 2020) avec certains élèves est, de manière générale rencontrée, par tous les enseignants : il nous semble pertinent de les pointer en formation car elle entraîne souvent un sentiment d'incompétence et de dévalorisation de soi chez l'enseignant. Notre étude comporte néanmoins des limites car notre corpus est peu étendu, l'action est située et le fonctionnement des relations est difficile à analyser (Kerbrat-Orecchioni, 1992). De plus, les enseignants ne sont pas placés dans des contextes similaires : en effet, le contexte d'étude n'est pas le même pour chaque enseignant, les élèves étant différents et la tâche ainsi que le contexte d'écriture sont différents. Il est donc difficile de répondre à notre question de recherche mais malgré ces limites, nous espérons avoir pu mettre en évidence que « l'efficacité symbolique des mots ne s'exerce jamais que dans la mesure où celui qui la subit reconnaît celui qui l'exerce comme fondé à l'exercer » (Bourdieu, 1982, p. 119). Des recherches sont à poursuivre en prenant notamment en compte la dimension culturelle dans l'étude de la communication interpersonnelle de l'enseignant

13 Français Langue Étrangère et Seconde.



Bénédicte Gendron

BÉNÉDICTE GENDRON

Université Paul Valéry, Montpellier 3

Bénédicte Gendron, ex-Vice-présidente de l'Université Montpellier 3, Dr. en Psychologie, Dr. en Sc. économiques, et Post-Doc. UC. Berkeley, est Professeure des Universités en Education, Formation et Développement des Personnes. Membre du CREIO (eiconsortium.org/members/gendron.htm) et du Steering Committee de Global Alliance for Social Emotional Learning and Life Skills (karanga.org/our-team), ses concepts de capital émotionnel, bienveillance et leadership capacitant s'appliquent aux travaux sur la formation et le bien-être au travail (scolaire et professionnel) en vue d'une économie de la bienveillance et éducation équitable pour tous.

Bénédicte Gendron

La pédagogie capacitante du langage narratif comme médiateur et décolonisateur de la reconnaissance pour Exister (à/de) nouveau : vers une 'Re-Co-Naissance'

Abstract

This article focuses on the narrative language in an enabling and capacitating pedagogical approach as a mediator and decolonizer of recognition through collaborative development of competency portfolios. The analysis was conducted on a corpus of work from two groups of students in a Master's level training program for mentoring and support, focusing on collaborative and reflective development of their competency portfolios. As a process of development and transformation that can be mobilized for learners returning to studies and/or for the inclusion of migrant and refugee populations, the approach of recognizing acquired competencies in a benevolent perspective of collaborative learning and an enabling and capacitating pedagogy rooted in a humanistic philosophy focused on social and emotional learning, highlights the emancipatory power of emotional capital in decolonizing recognition.

Keywords

Recognition, narrative language, emotional capital, capacitating and enabling leadership, well-being.

Résumé

Cet article s'intéresse au langage narratif dans une approche pédagogique capacitante comme médiateur et décolonisateur de la reconnaissance à partir de l'élaboration collaborative de portfolio de compétences. L'analyse a été menée sur un corpus de travaux de deux promotions d'étudiants en formation de niveau Master 2 à l'encadrement et accompagnement portant sur l'élaboration collaborative et réflexive de leur portfolio de compétences. Comme processus de développement et de transformation mobilisable pour l'apprenant en reprise d'études et/ou en vue de l'inclusion des populations migrantes et réfugiées, la démarche de reconnaissance des acquis et des compétences dans une perspective bienveillante d'apprentissage collaboratif et une pédagogie capacitante ancrée dans une philosophie humaniste axée sur l'apprentissage social et émotionnel, met en évidence le pouvoir émancipateur du capital émotionnel dans la décolonisation de la reconnaissance.

Mot-clés

Reconnaissance, langage narratif, capital émotionnel, leadership capacitant, bienveillance



La globalisation, l'internationalisation et les mouvements migratoires ont conduit à une individualisation des trajectoires de vie où les formes d'accomplissement de soi impliquent une responsabilisation de soi. Pour réussir, les individus doivent être capables d'adapter et d'apprendre dans des contextes et des espaces changeants. Une démarche narrative réflexive et la narration peuvent être utilisées pour la construction d'une identité personnelle. Les personnes sont confrontées à la nécessité de reconstruire une cohésion identitaire et de reconfigurer leur vie et leur histoire, ce qui constitue un apprentissage biographique. Les connaissances et les compétences doivent être reconnues pour faire évoluer les projets professionnels et permettre l'inclusion des migrants et des réfugiés. La reconnaissance et la validation des acquis des adultes et des personnes migrantes en cela sont essentielles. Elles nécessitent la mise en place de métiers d'accompagnement et de pratiques innovantes d'évaluation. De plus, il est important de mobiliser des compétences socio-émotionnelles pour établir des relations de confiance et déceler les potentialités. La communication et le langage narratif sont des outils clés pour atteindre cet objectif. La démarche narrative de reconnaissance des compétences (point I) est un processus de développement et de transformation (point IV) mobilisable pour l'apprenant en reprise d'études et/ou en vue de l'inclusion des populations migrantes et réfugiées qui offre à partir du capital émotionnel (Gendron, 2004 ; 2018) un pouvoir émancipateur et décolonisateur de la reconnaissance. Une pédagogie collaborative et capacitante (point III), basée sur des récits biographiques (point II), leur permet d'acquérir et de reconnaître leurs potentiels et leurs compétences. Elle favorise un apprentissage socio-émotionnel, et offre l'opportunité d'exister (de) nouveau. Se connaître permet de s'épanouir et de s'adapter aux changements globaux. Car si on ne choisit pas sa vie, on peut décider de son

existence. L'article décrit une démarche narrative de reconnaissance qui s'opère dans le cadre d'une formation à distance à l'université Montpellier 3 en Master 2 REFE-Responsable, Evaluation, Formation, Encadrement. Cette approche pédagogique capacitante est basée sur le capital émotionnel. Elle favorise la transformation et l'émancipation et participe à la décolonisation de la reconnaissance pour Exister (à/de) nouveau : : vers une Re-Co-Naissance.

L'activité narrative : de la narration ou du récit narratif à l'apprentissage narratif pour développer ses compétences biographiques

Si le langage (Rabardel, 1999) peut être considéré comme un instrument technique et psychologique dans le sens où il est un moyen d'agir sur l'activité humaine pour la réorganiser par sa fonction d'action et de contrôle, dans l'apprentissage, il coexiste avec un ensemble d'autres instruments et ressources matérielles (traces écrites, sons, lecture, dessin, mime.). Cependant, le langage narratif est une forme de discours et de communication humaine centrée sur le récit et la narration : l'acte de mettre l'histoire en récit. La narration est l'action de mettre en histoire ou de raconter l'histoire et est le principe organisateur qui structure la représentation du narrateur (Bruner (1999). L'activité narrative cherche à comprendre le vécu en mobilisant les récits d'expérience en première personne. ». Selon Breton (2020), comme forme d'enquête, elle vise l'appréhension et la compréhension des processus d'édification des « points de vue » à partir de l'activité narrative supposant d'une part, le passage de l'expérience à la mise en mots du vécu via le langage et d'autre part, le passage du texte à l'histoire, la configuration biographique du récit le récit. Elle permet d'une part, de donner forme à son existence via son récit ou sa mise en récit adressée

à autrui, renvoyant aux compétences biographiques, et d'autre part, dans une démarche et apprentissage collaboratifs, devient un levier de développement de compétences de connaissance et reconnaissance de soi et des autres renvoyant aux compétences émotionnelles du capital émotionnel.

Données et recherche compréhensive

Les données de cette recherche proviennent de travaux étudiants réalisés entre 2020 et 2022 lors de l'élaboration de portfolios des compétences mobilisant des techniques d'auto-confrontation. Une vingtaine de productions ont été retenues grâce à un processus de saturation, basé sur le point seuil où tout document supplémentaire ne fournissait aucun élément nouveau à la compréhension de la question posée. Ces travaux réalisés en binôme basés sur l'accompagnement à et la relation à autrui, et une partie réflexive afin de nourrir leur réflexion étaient associés et mobilisés dans cette recherche qualitative. Les travaux se sont centrés sur la nature éducative (Parayre et al., 2017) de l'accompagnement et sur l'émancipation par les caractéristiques variées des documents.

Le traitement des données qualitatives s'inscrit dans une recherche compréhensive renvoyant à une analyse inductive de contenu thématique, c'est-à-dire au processus de construction de catégories à partir de l'analyse des données. En pratique, les étapes suivies pour l'analyse ont été la transcription du matériel des récits issus des productions étudiantes rapportées à la fois dans un carnet de bord, un journal d'apprentissage et des écrits académiques¹. La lecture du corpus à plusieurs reprises a permis de se familiariser avec les données à la lumière de notre questionnement et permis, par le choix des unités de signification ou unités de sens, l'identification des thèmes généraux, le travail de codage, la catégorisation et la classification afin d'en rechercher les associations. Précisément, à la lecture des transcriptions (dont la confidentialité a été respectée en enlevant les noms), les textes ont été codés, et réorganisés en une liste de catégories réduites faisant émerger les thèmes principaux. Cette recherche qualitative compréhensive est menée pour analyser l'impact de la communication et du langage sur les apprentissages et le développement des personnes dans leur accompagnement professionnel. La méthode d'analyse par théorisation ancrée est utilisée pour restituer le sens des données recueillies. La démarche méthodologique dans la mouvance des travaux de Paillé et Mucchielli (2012) par « analyse continue et comparative » vise à appréhender cette communication lors des travaux en binôme et de groupes et à documenter leurs retombées sur

le développement des personnes. Une logique d'analyse itérative est adoptée pour faciliter l'émergence du sens et la théorisation procédant par approximations successives. Ce travail examine comment le processus dialogique, qui nécessite une collaboration particulière entre l'interviewé et le rapporteur, peut contribuer au développement de l'objet du travail collaboratif, du binôme et de ses membres. L'approche interroge les régimes habituels de production de connaissances sur leur activité respective, ouvre un dialogue avec les recherches sur l'activité et soulève des questions nouvelles qui peuvent être problématisées dans le cadre d'une analyse de l'activité de communication dans cette relation à autrui comme médiateur, dans la partie discussion.

Une reconnaissance plurielle

La reconnaissance ici est plurielle et comprise au sens de Ricœur (2004) : la reconnaissance comme identification (mêmeté factuelle), la reconnaissance de soi (identité personnelle), la reconnaissance mutuelle (relation à autrui). Elle renvoie aux modalités d'appréciation et de validation ainsi qu'aux processus de constitution symbolique des sujets individuels et collectifs. Au-delà d'un processus de confirmation sociale d'un rapport positif des apprenants à eux-mêmes – constitué de manière intersubjective, à travers des processus de validation par autrui sous forme de manifestation pratique ou d'énoncés discursifs - la reconnaissance œuvre à l'émancipation : « la reconnaissance devrait être comprise comme le caractère générique des différentes formes que prend une attitude pratique dans laquelle se reflète chaque fois l'intention primaire d'une certaine affirmation de son partenaire. De telles attitudes affirmatives ont un caractère nettement positif car elles permettent aux destinataires de s'identifier avec leurs propres qualités et d'accéder ainsi à une plus grande autonomie ; (...) la reconnaissance façonne les conditions intersubjectives essentielles à la capacité de réaliser de manière autonome les fins existentielles propres » (Honneth, 2000, p. 56). Dans cette perspective, ce travail a cherché à appréhender comment, dans un partage d'intimité, de découverte ou de « mise à nu » du Soi avec son binôme, ce travail d'écoute, d'appropriation du langage et de reformulation de la narration de l'Autre, a pu être vecteur de connaissance et de reconnaissance, voire d'une nouvelle naissance : Re-Co-Naissance. Ainsi, comme l'exprime Carole² sur son binôme : « *Je pense avoir fait prendre conscience à Sabine de la richesse de son parcours professionnel. Elle a réalisé de nombreux métiers, suivi et validé plusieurs formations. Cette prise de conscience devrait lui permettre de ne plus douter et d'oser créer sa nouvelle entreprise* ». En effet, la nature de la communication dans cet exercice renvoie à

1 Les chercheurs furent non impliqués dans l'évaluation académique, cependant les documents peuvent être sujet à un biais de désirabilité sociale. Pour exploiter les productions académiques, un accord préalable a été donné par les étudiants et les prénoms remplacés.

2 Les prénoms sont des prénoms de remplacement.

une intimité relationnelle (Mutual, 2017) qui « fait entrer cette reconnaissance dans l'univers public de la production de l'espèce humaine » et participe à son autonomisation et à l'émancipation de certaines croyances bloquantes ou limitantes de l'accompagné (narrateur). Carole ajoute : « Pour moi qui travaille depuis bientôt 20 ans sur le même poste, j'ai pris conscience, par l'écoute attentive de son parcours, que le changement est possible, que je dois défaire mes blocages, sortir de la zone de confort que m'offre la fonction publique ».

Une visée re/constructive biographique bienveillante

L'analyse souligne l'importance de l'accompagnement collaboratif pour soutenir le processus identitaire des apprenants en période d'évolution. La posture éthique est essentielle (Strawson, 2004) pour le bien-être et la bienveillance et pour l'auto-réalisation renvoyant au leadership capacitant de Gendron (2015) où le capital émotionnel soutient le développement et la reconstruction de ces processus identitaires. Pour Benhabib (1992), la perspective narrative est inséparable d'une conception morale lorsque le récit devient une modalité de constitution de l'intelligibilité de soi à l'échelle individuelle et collective. Il s'agit d'une reconnaissance complexe quand l'apprenant doit faire face à sa mise à nu ou à sa découverte à l'Autre dans ce travail biographique en binôme et à la réaction du pair de son binôme. Cette démarche de connaissance et reconnaissance mutuelle devient souvent dé-livreur/accoucheur d'une Re-Co-Naissance' (Gendron, 2021) et/ou associée à une transformation. « Dans son travail Florence est venue accentuer des traits de ma personnalité non perçus : elle parle de grand désir d'équité, de besoin de justesse, de donner du sens. Ceci me permet de me connecter, de me reconnecter aux valeurs qui sont les miennes et de continuer mon parcours de transformation ». En effet, l'évolution professionnelle constitue souvent un élément charnière entre un passé et un futur dans la trajectoire des personnes. Les adultes de la formation étaient pour bon nombre dans des démarches de reconversion professionnelle ou de réflexion personnelle sur leurs pratiques pour un changement à venir. Aussi, selon que cette évolution professionnelle ou ces changements se présentaient comme un projet, une crise, un choix, ou comme un événement extérieur, le sujet était engagé diversement comme acteur dans son évolution. Les récits de vie des personnes en évolution professionnelle offrent une riche matière à rassembler leur histoire complète. Une posture méthodologique est adoptée pour lire ces récits non linéairement. Le passé n'est pas oublié mais réintroduit, révisité et remis à l'ordre du jour pour donner une nouvelle perception de l'avenir et du futur (Negroni, 2005). Des entretiens réguliers entre binôme nourrissent la confiance et l'enrichissement mutuel.

Aussi, l'évolution professionnelle lorsqu'elle prend la forme d'une reconversion professionnelle non souhaitée

nécessite une pacification de la situation vécue. « *Cet exercice de narration, auquel nous nous étions succinctement initiés dans le cadre du premier rassemblement, fait naître en moi un ressenti à la fois bousculant et émancipatoire* » (Jordan). « *J'étais, à nos premiers échanges, sur la retenue et je n'arrivais pas à aller plus loin que ce que je pouvais donner à lire dans un curriculum de type traditionnel. Plus qu'une question de confiance, je me suis senti déstabilisé à l'idée de me mettre à nu face à ma camarade et de conter des histoires en lien avec mes expériences non-professionnelles* ». Lorsque l'individu est submergé par un vécu pesant, il n'est pas en capacité d'agir et d'accepter qui il est dans ses qualités. En effet, à travers les choix qu'actualisent les individus dans cette position centrale ou charnière de leur existence, les écrits donnent à lire qu'à un moment donné où la trajectoire se noue, le passé est largement sollicité ; et parfois plus que cela, il est réapproprié à la lumière du présent et de la résonance qu'y apporte en effet miroir son binôme dans le rôle d'animateur-médiateur (du rapporteur). Il renvoie à ce temps de « réorganisation, d'accoutumance, de réapprentissage » de Mutuale et Berger (2020), de sé/ré/paration. En cela, le rôle du rapporteur dans une posture de leadership capacitant est aidant car il devient médiateur par sa résonance et sa distanciation, ainsi que valorisateur/révéléateur des potentiels de l'Autre. Cette relation de « co »-mmunication est aussi une mise en « commun »-ication dans le sens d'une interaction « non sur autrui mais avec et pour autrui » dans le sens du « commun » partagé et partageable, dans une relation pédagogique constructive du Soi, d'une part, de sa « re »-connaissance dans ce retour réflexif, d'autre part, de sa re-« co »-naissance par cette médiation pédagogique opérée par la dimension « co »llective (l'interviewer ou autre membre du binôme ou le groupe en tant qu'Autre) pour aboutir via cette accompagnement à re-co-« naître », à renaître « nouveau » grâce à l'Autre dans la dimension du « Co » et du « Re » comme retour et effet de résonance et miroir. Ce processus d'interactions constructives dans cette relation est un élément clé du processus d'évolution professionnelle dans sa dimension professionnalisation et sa posture de « se former par et avec l'autre ». « *C'est aussi l'occasion de se découvrir dans notre capacité à faire émerger le non nommé et ainsi de valoriser la personne que nous accompagnons dans cette démarche.* » (Quentin). Ce processus d'intervention en relation co-constructive, travaillé en situation dans les travaux particulièrement en binôme, participe à leur transformation dans un développement pluriel (Batista, 2015) de leur pouvoir d'agir (Clôt, 2008) ; celui de ses rayons d'action (sur eux-mêmes, sur le genre professionnel ou sur l'organisation), des outils mobilisés (sur eux-mêmes et sur autrui ; manières d'agir et règles de valeur). « *Ce travail m'a également permis de prendre connaissance de compétences que je n'avais pas perçues, par manque de prise de recul sur mon parcours professionnel et ma vie familiale. Mon binôme a fait émerger deux compétences, qui m'étaient inconnues jusqu'alors et me font écho, à présent dans mon travail : l'endurance et*

la résilience » (Lilou). Ce pouvoir d'agir est la source du développement des marges de manœuvre du sujet « acteur » vers un pouvoir de « s'autoriser à » (dépasser le cadre, changer le et de cadre) dans une posture d'accompagnateur ou d'encadrement au leadership capacitant élargissant le champ des actions possibles de celui qu'il accompagne ou encadre, et dont il a une responsabilité dans ce droit à 'l'évolution' professionnelle, et ce, tout au long de la vie. Ici, l'interaction permet, effectivement, non plus seulement d'agir « sur l'autre, mais d'agir pour et avec l'autre ». Cet « autre » devient lui aussi un sujet qui, à son tour, va opérer un changement chez l'autre dans un enrichissement mutuel où chacun en ressort grandi ou tout au moins « modifié » au sens de l'évolution et de l'éducation ; l'éducation au sens d'acte complexe de relations créant du lien entre les connaissances et leur redonnant du sens (Serina-Karsky, Mutuale, 2020). « Elle a un parcours professionnel différent du mien ainsi que de nombreuses compétences distinctes, ce qui m'a permis de me questionner au sujet des éventuelles capacités à développer pour mon devenir professionnel (...). Cette compétence de créativité (...) Je me suis questionnée à ce sujet, car pour moi je n'étais pas forcément créative et ce n'est qu'en confrontant toutes ces expériences, que je me suis rendue compte que j'avais les capacités mais que je n'osais pas transmettre mes idées, peut-être par peur de jugement ». (...) « Dans la bienveillance de cet exercice, il naît pour moi, un sentiment émancipatoire tant dans l'accompagnement de mon binôme que dans le travail que je lis d'elle à mon sujet. » (Vanessa). Cette relation éducative peut être appréhendée dans son objet tiers sous l'angle d'une médiation accompagnant un processus de transformation ; une tiercéité au sens de Pierce appréhendée par l'analyse de la relation dans tous ses états et formes de la communication comme approche pédagogique capacitante.

Du leadership capacitant dans la formation à la relation pédagogique capacitante (Gendron, 2015)

La perspective capacitante met l'accent sur l'empowerment et l'autonomisation des apprenants. De l'inclusion « ordinaire » (Majhanovitch et Malet, 2015) à l'excellence inclusive (Gendron, 2018), l'intervention pédagogique qu'elle soit d'enseignement ou d'accompagnement oblige à s'impliquer dans une action réfléchie et consciente, articulant connaissances et valeurs pour autoriser l'inclusion et le développement des potentiels. Elle mobilise du capital émotionnel (Gendron, 2004) et ses compétences socio-émotionnelles associées et une nouvelle posture : le leadership « capacitant » (Gendron, 2016). Le qualificatif « capacitant » s'inspire de l'approche conceptuelle des capacités de Sen (1985 ;1999) étendue à la posture et aux styles pédagogiques et d'accompagnement et d'encadrement de l'organisation et à l'environnement de l'activité. Elle renvoie à la capacité d'agir de la personne : un pouvoir d'être et de faire. Elle définit un champ de possibles pour l'individu qui en est porteur et

pour l'organisation qui peut en profiter (De Munck et Zimmermann, 2008). Elle s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions, afin de s'actualiser dans des réalisations ou conduites choisies (Fernagu Oudet, 2012b) renvoyant à la notion d'accomplissement de Sen. Cette mise en œuvre ne dépend pas uniquement de la disponibilité de cette capacité mais d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc., qui vont lui permettre de s'actualiser, de se transformer en capacité dans une situation donnée (De Munck et Zimmermann, 2008). Surtout, selon nous, elle dépend de la capacité et compétences des individus à les réaliser et mobiliser ; ainsi des facteurs qui vont faciliter ou empêcher la capacité de l'enseignant et de l'apprenant à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en actions concrètes, en vue de les accomplir et de s'accomplir. Ils peuvent être individuels (sexe, âge, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.) ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.). Un environnement « capacitant » est défini comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus (Fernagu Oudet, 2012a) ; ce dernier étant à l'intersection de la capacité d'agir (représentant une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par la personne) et des conditions propres aux situations dans lesquelles les personnes sont engagées. L'effectivité du pouvoir d'action dépend des possibilités (ressources) offertes par l'environnement mais surtout selon nous des capacités effectives de la personne à exercer ce pouvoir. D'où il importe bien plus de former l'intervenant (enseignant, accompagnateur...) à devenir « capacitant ». En effet, c'est l'intervenant en conscience de, et en raison de son style d'encadrement et d'accompagnement, son style de 'leadership' pédagogique qui a le pouvoir de rendre ces environnements à être « capacitants » en s'autorisant ; c'est son accompagnement ou son encadrement « capacitant » qui autorisera la capacitation ou l'empowerment de ceux qu'il encadre ou forme en devenant acteur du développement de ceux dont il a la responsabilité d'évolution ; il devient développeur de (sa) ressource humaine. Pendant longtemps l'enseignant transmettait des savoirs, dirigeait, contrôlait la transaction d'apprentissage dans une posture analogique à celle du manager transactionnel. Ensuite, la mission s'est élargie et est venue guider, stimuler l'apprenant dans son évolution/transformation, dans une posture de leadership « capacitant ». Il devient un développeur de potentiels, un accompagnateur capacitant à l'image de ce que doit être son organisation elle-même, ici l'établissement, pour que les valeurs (les siennes et celles de son institution) soient en phase, pour lui permettre de s'exprimer dans ce nouveau rôle. Dans cette posture, la personne est à stimuler, guider, à accompagner, à tirer vers l'avant ou vers le haut (cf. Figure 1)

l'apprenant sur le chemin de l'évolution, en sécurisant cette évolution, le sortant de sa zone de confort ; tel un parent qui tend ses bras, accompagne et assure son enfant dans ses premiers pas.

Figure 1 - Modèle de l'enseignant au Leadership Capacitant (Gendron, 2016)



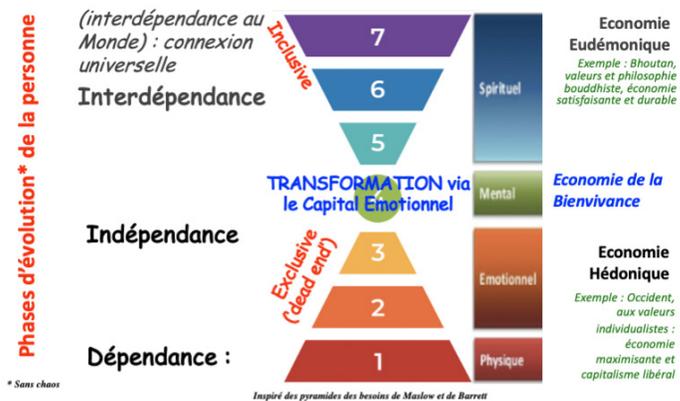
Dans ce rôle, ses missions et rôles pour devenir un enseignant « capacitant » sont donc revisités pour un rôle d'accompagnateur et développeur de ressource humaine au sens du pédagogue qui élève, fait grandir et fait s'exprimer les potentialités de tout un chacun. Cette posture suppose un travail sur soi pour mieux comprendre l'Autre et sa différence, ses besoins, ses potentiels et d'en avoir conscience. Il suppose d'être au clair avec ses valeurs pour être à l'écoute et avoir ce regard et cette posture bienveillante vis-à-vis de soi-même pour l'être ensuite avec les autres ; dimensions travaillées dans les approches de la pleine conscience (Gendron, 2020) qui permet un travail sur soi par une élévation de conscience.

Pleine conscience et bienveillance, caractéristiques du leadership capacitant, développeur de la « ressource » humaine

La posture et vision revisités de la mission de l'intervenant vers une éthique de la relation interpelle sa conscience ; celle de sa mission du faire grandir, progresser, évoluer, « élever » ses apprenants/accompagnés. Cette posture du sens de sa mission importe et va dépendre de son capital émotionnel, précisément de son assertivité et connaissance et confiance en soi et empathie vis-à-vis de l'Autre dans son pouvoir d'accord et d'accorder et de s'autoriser. Accord qui lui sera alloué par sa hiérarchie et dépendra alors de sa compétence d'assertivité de « s'accorder de faire » et du pouvoir-faire qu'il mobilisera au sein de ces espaces, son environnement, son établissement pour permettre la capacitation de ceux dont il a la responsabilité, ses apprenants, ses accompagnés ou ses

collaborateurs. Il en va de sa conscience, assertivité et bienveillance de décider d'aider à révéler les potentialités de ses élèves et de les mettre en acte. Pour cela, la mission de développeur de ressource humaine interpelle la (pleine) conscience du « responsable » dans sa vocation, sa mission et son rôle d'accompagnateur, de leader (conduire, accompagner), dans sa bienveillance à participer à l'épanouissement, à l'accomplissement et à la réalisation des personnes dont il a la charge et la responsabilité dans leurs activités. Elle interpelle la connaissance de Soi. Approfondir la connaissance de soi conduit à l'acceptation de soi, puis à l'estime de soi, pour ouvrir à la connaissance et à l'acceptation de l'autre renvoyant à une conception eudémoniste du sujet et téléologique de l'éthique, où l'autre est aussi soi, « ce que je fais aux autres, je le fais en fait à moi ». Ainsi, une connaissance et estime de soi justes délestant/délesté de l'égo ouvrent aux autres et à d'autres univers sans peurs pour s'élever et élever l'autre ; il renvoie à un niveau de conscience du monde et à une économie de la bienveillance.

Figure 2 - Modèle d'élévation de conscience, Capital émotionnel et économie de Bienveillance (Gendron, 2019)



La pratique de la pleine conscience permet la prise de conscience de la réussite des personnes et des équipes reposant sur la capacité de se comprendre soi-même et de comprendre les autres et autoriser l'empowerment ou capacitation de ceux dont l'enseignant, le formateur, l'encadrant, l'accompagnateur a la responsabilité. Pour ce faire, il va devoir apprendre, entre autres, à déléguer, à donner accès à l'information, à donner du sens au travail afin d'accroître la visibilité de la collaboration collective et en même temps à en être le chef d'orchestre ou celui qui va stimuler, accompagner dans une énergie vibratoire vers un apprentissage réussi mobilisant l'affect, la conation et la cognition (Gendron, 2010) pour un apprentissage et apprentis-sage (Gendron, 2013) ensemble, dans l'élaboration d'une œuvre, d'un co-construire et apprendre ensemble. Dans cette perspective, ce nouveau rôle et ces nouvelles missions supposent un travail sur soi que permet la pratique et la formation à la pleine

conscience, à l'acceptation et l'engagement, préparant ainsi un management mindful et bienveillant et ouvrant à l'acceptation de l'Autre et à son accomplissement. Cette approche inclut des principes de présence vigilante de l'esprit, d'acceptation et de non-jugement, auxquels s'ajoute l'engagement (« commitment ») qui va permettre à la personne de se préparer à ces changements et de s'engager dans ces nouvelles orientations. Cette approche est mobilisée depuis 2011 dans le parcours de master 2 REFE (Responsable, évaluation, formation et encadrement). Cette formation aux nouveaux savoirs et compétences émotionnelles (Gendron, 2007) ne peut pas être dispensée sans être incarnée. Elle suppose de s'inscrire dans une vision de l'éducation sous-tendue par des valeurs pour être incarnée et s'enacter (Varela, Thompson et Rosch, 1993) dans son style pédagogique ; ici, cette pédagogie capacitante s'inscrit dans une approche eudémonique de l'éducation.

L'ancrage hédonique et eudémonique de la pédagogie capacitante

Les conceptions hédonique et eudémonique du bien-être coexistent dans la recherche en psychologie positive (Gendron, 2016) comme en éducation où elles se complètent. La conception hédonique est centrée particulièrement sur les émotions agréables pour répondre à l'objectif de satisfaction par rapport à sa vie selon la conception de Kahneman, prix Nobel d'économie. L'approche eudémonique est basée sur la prémisse que les personnes se sentent heureuses si les autres sont heureuses, et connaissent une croissance personnelle ainsi que celle de l'Autre qui fait « leur ou relation » et le sentiment d'avoir des buts faisant sens dans leur vie. On y retrouve la théorie des besoins fondamentaux de Maslow, de la réalisation de soi de Rogers et de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) qui relie le bonheur à la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. C'est dans cette perspective que la pédagogie capacitante s'inscrit et mobilise du capital émotionnel et une pratique de la pleine conscience. Basée sur l'économie de la connaissance et de la relation dans sa dimension du savoir -ce que je transmets dans la relation à l'Autre enrichit l'Autre sans me déposséder-, elle s'appuie sur trois piliers. Premier pilier : la confiance en la capacité d'apprendre de l'apprenant, qui renforce sa propre confiance en lui. Deuxième pilier : la bienveillance considérée comme une guidance capacitante pour atteindre par l'effort un objectif qui donne du sens à sa vie. Troisième pilier : la pratique de la pleine conscience pour exprimer ses sensations de façon assertive et accepter le ressenti d'autrui sans jugement.

Cette approche peut être appréhendée sous l'angle d'une médiation accompagnant un processus de transformation qui, dans la narration biographique en binôme, se joue et s'opère dans une communication, qui

n'est pas seulement discours, parole ou encore seulement langage dans le sens de mots énoncés, mais bien plus, dans une alchimie de la résonance, une communication porteuse d'une essence/naissance d'éléments nouveaux au sens de la tiercéité de Pierce.

La communication dans l'accompagnement à l'activité narrative comme délivreur/accoucheur de Re-Co-Naissance

La communication n'est pas seulement discours, parole ou encore seulement langage. Elle est une communication multiple, co-communication et commun-ication, productrice d'une valeur ajoutée, une tiercéité, vecteur d'une Re-Co-Naissance (2021). Elle oscille entre « co-communication » (1-1) et « commun-ication » (le partage d'un « commun »). Dans le cadre de la formation préparant aux métiers de l'encadrement et de l'accompagnement professionnel, il ressort de l'analyse de l'exercice de style de l'élaboration du portfolio, que dans la narration biographique utilisée entre pair il s'opère comme une alchimie de la résonance, où $1+1=3$, dont le 3 est un élément nouveau créé qui n'est pas la somme des deux premiers éléments ; une tiercéité au sens de Pierce (Savan, 1980) prend naissance, que nous mobilisons pour notre analyse de la relation à autrui dans notre cas d'étude. Cette alchimie s'opère par ce va-et-vient entre le pair-facilitateur et le narrateur. La posture de pair-facilitateur interroge le soi du facilitateur lui-même : « ce que me dit l'Autre, mon binôme, de sa vie et de ses expériences de vie » fait écho en moi. Et c'est à partir de mon vécu que je vais lui rendre compte de ce que je perçois des compétences qu'elle a développées ; « compte-rendu » que la personne, la narratrice, sur laquelle je « r-apporte », (com-) prendra pour « effectif » ou pas (?), reconnaitra-t-elle les compétences que j'ai vues en elle quand elle s'est racontée lors de sa narration. La personne, à la suite de ce compte-rendu qu'elle reçoit par son facilitateur d'expressions de son expérience, procède à une acceptation ou à une re-connaissance à partir d'une analyse réflexive. Celle-ci s'opère par l'analyse de l'effectivité réelle de la compétence présumée par son facilitateur en se questionnant ou questionnant le « compte-rendu » des compétences : « suis-je vraiment ainsi ? », « ai-je vraiment cette compétence ? », « jusqu'à quel point j'ai ou je maîtrise vraiment cette compétence que m'attribue mon facilitateur ? », « est-ce que je me reconnais dans ce qu'il écrit sur moi ? ». Autant de questions ils s'étaient à se poser dans cette démarche d'apprentissage. Ce travail de réflexion sur soi permet d'en apprendre plus sur soi-même vu par l'Autre. Il s'illustre par des propos dans les échanges qui reviennent souvent : « ah, je ne m'étais pas vu comme cela », « ce que je faisais, je ne l'avais pas vu en terme de compétences, car je fais cela tous les jours, c'est rien ça pour moi », « je ne pensais pas que c'était une compétence », « en fait je m'ignorais vue de cette perspective », « tu as mis des mots sur ce que

je faisais et que je recherchais, je ne trouvais pas », « cela m'éclaire énormément sur ce que je fais et je suis », « tu m'as permis de mieux me connaître, c'est bouleversant » (Cathy) ; en cela, cette échange discursif enrichit la personne en apprenant sur elle-même via l'Autre ; cette reconnaissance de et par l'Autre participe à sa « connaissance » d'elle-même. Le langage, la parole de l'Autre, n'est donc pas sans effet de « changement » de et sur l'Autre. Cet échange n'est pas seulement une communication linéaire. Il est une production de « sens », via une circulation signifiante comme « processus complexe non linéaire », une circulation discursive de sens. « *La dynamique une fois lancée, (...) j'apprends par la suite à me livrer plus amplement sur mon récit et également, du fait d'un important travail personnel lors du regroupement à Lerab Ling, à m'ouvrir aux questionnements et à ne pas esquiver en contournant ce que je n'aurais su dire précédemment. Ce travail m'a permis d'être chahuté dans mes habitus et permis de mettre en avant certaines compétences acquises* » (Jérôme).

Pour Véron (1991, p.123), l'analyse du processus, à partir des traces de son fonctionnement, des « formes signifiantes constituant une surface discursive donnée se fait selon deux modes d'entrée : la production et la reconnaissance ». Le facilitateur d'expression des expériences recueille sur ses surfaces discursives les éléments concrets pour produire du sens et sur lesquels le narrateur va travailler pour la production de 'son' sens. La surface discursive est « l'état, inerte et momentanément cristallisé d'un processus, ces traces, ces opérations, nommées métaphoriquement auprès de nos apprenants « motte de terre » (le récit narratif collecté) et en même temps, « un ailleurs » ce qui est l'intérêt de l'exercice, la première mise en 'forme' par le facilitateur du récit collecté auprès de son camarade, dont ces surfaces ne sont que la trace : ce qu'ils feront de cette « motte de terre », l'interprétation, leur lecture de ce que le narrateur a donné à « entendre » au sens du « Dasein », le «être-là», d'être le «là» de l'Être, c'est-à-dire une ouverture et une présence à cet Être et la réalité humaine ; au sens passif, comme le fait d'exister, l'existence, et au sens actif, comme l'être qui est présent au monde en y existant, sa présence, un « étant » en étroite relation avec ce qui le dépasse et ce qu'il porte, à savoir l'Être. Un Être-le-là au sens Heideggerien (Vezin, 1986) où l'humain est un être historique qui ne choisit ni le lieu ni le comment de son insertion dans la vie. Cette vie se caractérise par sa brièveté, comme la présence de tous les étants, dans l'espace étroit d'une entrée en présence (la naissance) et d'un retrait (la finitude) : son pas-sage dans son passage. L'humain est à tout moment dans une résolution devançante de ses possibilités qu'il doit prendre en charge, assumer : il a « à être » le propre de son être. Le Dasein est son « avoir-à-être », autrement dit il est constamment « ses possibilités », tendu vers son futur et comptable de son être : sa re-co-Naissance.

L'analyse « en production » s'intéresse à ce qui a prévalu dans l'engendrement du discours, tandis que celle « en

reconnaissance » s'intéresse à l'interprétation du récepteur de ce discours dans cette relation à Autrui. Aussi, l'analyse d'un discours n'induit jamais en production un seul effet, mais un champ d'« effets actualisables » dans ce qui se joue en interaction entre la production et la reconnaissance. Ainsi, l'analyse de celui-ci peut se trouver du point de vue des effets de sens des discours, éloignée en équilibre entre le récepteur et le locuteur dans « je ne me reconnais pas dans ce que tu me rapportes ». Ce décalage est lié à la grammaire de la reconnaissance mobilisée qui est plurielle ; il y a toujours plusieurs modes d'interprétation et donc plusieurs « types d'effets » possibles qui s'expliquent par les conditions de reconnaissance de mon récepteur et en retour du narrateur. C'est ce décalage qui questionne et oblige à l'analyse réflexive de celui qui est portraité ; s'il ne « se reconnaît pas » dans le portfolio comme compte rendu du « portrait » de compétences tiré par son facilitateur, ce « portrait » interpelle le questionné : « pourquoi je ne me reconnais pas dans ce qu'il m'écrit » ou « pourquoi je ne m'étais pas vu ou je ne me vois pas comme cela ? ». C'est à la fois un « appren »-« tissage » et un « apprenti »-« sage ». C'est parce que le portrait n'est pas « robot » mais justement humain que le décalage existe. Le facilitateur opère un travail de compte rendu au prisme de sa « connaissance » de lui-même et de ce qui lui est donné à entendre de l'Autre, revisitant l'Autre au prisme également du contexte de ce qui fait et a fait l'Autre lorsque le narrateur veut bien (se) livrer dans son récit biographique. Les échanges qui en découlent peuvent être considérés comme des situations propices à un apprentissage transformationnel parce que ce sont des situations perturbatrices et porteuses de dilemmes qui mettent en question les cadres de référence du sujet, selon Mézirow (2001). Ce décalage se retrouve dans « le doute » comme expérience dans l'approche de la communication de Pierce.

Le doute sur ses croyances comme expérience dans l'accompagnement à la reconnaissance comme délivreur/accoucheur d'une Re-Co-Naissance

La démarche de l'accompagnement, dans son va-et-vient d'entretiens et de confrontations du portrait au portraité, va être vecteur de doutes, de décalages pour ensuite venir faire résonance et écho du parcours de l'Autre pour les enrichir et s'enrichir mutuellement. Cette démarche de connaissance et reconnaissance mutuelle devient souvent accoucheur d'une Re-Co-Naissance (Gendron, 2021). Peirce (Bourrel et Engberink, 2017) évoque le doute comme expérience qui vient rompre la confiance paisible que la personne avait dans une croyance. En effet, ce doute ou décalage va amener le narrateur à un déplacement, à une modification de sa représentation de lui-même généré par la représentation du facilitateur que le locuteur va s'approprier, reconnaître, ou pas. Tout décalage interpelle et amène à une phase d'explicitation de son narrateur. Ce décalage, cette solution de continuité entre

la production et la reconnaissance dans ces échanges entre le locuteur/narrateur et le facilitateur, est une propriété constitutive de la circulation signifiante selon Véron (1991, p.126) : « le décalage perpétuel entre production et reconnaissance fait évoluer les «représentations sociales» selon un principe endogène de changement socioculturel ». Ce décalage évoque le passage de l'état de végétation biographique, d'incapacité à projeter ce qu'il a vécu dans une parole ou un récit (Dizerbo, 2014), à celui où elle trouve, dans la socialisation familiale, amicale, ici étudiante, ou au hasard d'une rencontre, une lecture ou un film, « un espace de résonance, un modèle ou un fil interprétatif lui permettant de mettre en sens cette expérience et de l'intégrer à sa biographie ».

En s'interrogeant sur les processus d'échange dans le discours, ce décalage d'un point de vue interactionnel réfère à la tiercité générant une nouvelle production issue d'un apprenti-sage. Le narrateur va s'approprier, en son âme et conscience, sans imposture, ce qu'il juge juste de ses compétences acquises et maîtrisées : un 'apprenti-sage' (Gendron, 2013). Pour Pierce, la tiercité renvoie à un dispositif minimal dans l'interaction de l'exercice de narration de l'interviewé qui ne se réduit pas à deux termes, aux partenaires de l'échange, c'est-à-dire le locuteur/narrateur et le facilitateur : le dispositif est ternaire. Cette tiercité rend visible le caractère non linéaire et complexe de la circulation du sens. Constitutif de la production elle-même, en dehors de toute opération de connaissance du sens, ce caractère renvoie à l'ontologie peircienne : un modèle ternaire comme unité élémentaire du sens dont les trois catégories nécessaires pour rendre compte de toute l'expérience humaine pour Pierce sont désignées comme priméité, secondéité, tiercité (Cf. Tableau 1).

Tableau 1 - *Correspondances sémiotiques de Pierce (Bourrel et Oude Engberink, 2017, p.14)*

Priméité	Secondéité	Tiercité
Être de la qualité (1)	Être des faits (2)	Être de la loi (3)
Qualités	Constats, faits d'expérience	Arguments
Sentiments	Existants	Symboles, concepts
Ressentis sensoriels	confrontation	Habitus, sens commun
Émotions	Action/réaction	Définition, principes
formes	Action réflexive	Mécanismes, théories subjectives

La « priméité » renvoie à la narration de l'être ressenti dans sa totalité, la « secondéité » à l'expérience vécue où l'événement ressenti en mode de priméité est, à cette étape, identifié distinctement comme fait empirique exprimable. La « tiercité » est la catégorie de la nécessité des lois et des règles explicatives des opérations intellectuelles : cette mise en « forme » par un tiers interprétant. Dans notre cas d'étude, le facilitateur procède à une lecture interprétative de la narration et à la mise en forme de l'expérience sous la forme d'un langage ; ici, en formes et termes de « compétences » renvoyant à des représentations figées, des règles, des conventions, des codages ou des signes... des formes culturelles et symboliques. Cette mise en forme permet ce qui devient, une identification symbolique des éléments. Seule la règle d'identification peut permettre de constituer une identité. L'identification précède l'identité. Ces mises en forme classificatrices ont la propriété d'ordonner le déploiement d'une perception et par là de constituer une règle de reconnaissance.

Dans cette relation pédagogique capacitante, tout décalage peut s'expliquer par l'incomplétude plurielle de l'information entre le locuteur et le récepteur dans cet exercice de narration capturée dans des entretiens prenant les caractéristiques d'une rencontre phénoménologique expérientielle. D'une part, dans l'accompagnement comme une rencontre (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) la temporalité du vécu conscient du locuteur/narrateur qui se raconte, ne peut pas être réduite, selon l'approche phénoménologique à celle d'un moment spécifié car elle est en elle-même non linéaire et constamment changeante, c'est-à-dire à la fois modifiante et modifiée dans le moment même de sa phénoménalisation au cœur des flux conscients ;

ce décalage ou cette réduction s'illustrent lors de « l'appropriation » (ou pas), du compte-rendu du récepteur/facilitateur, dans les propos et réflexions de locuteurs tels que « il m'attribue une compétence que je ne me reconnais pas, car cela, cette situation-là, cela m'est arrivé qu'une fois et je ne suis pas sûre de maîtriser cette compétence ». D'autre part, la posture délicate dans cet exercice du facilitateur, comme le souligne Vion-Dury (2012, p. 5) est « comment faire une herméneutique de ces récits de vie sans risquer de réifier ces derniers pour une quelconque utilisation empirique autre que le partage de son intimité conscientielle dans une relation intersubjective, éventuellement thérapeutique, mais thérapeutique parce que simplement relation de bienveillance et d'amitié ». L'intentionnalité ou l'état d'esprit du facilitateur intervient dans l'interprétation : dans quelle philosophie ou état d'esprit fait-il l'exercice ? Ici, dans ce cas d'étude, la rencontre discursive des pairs-étudiants est travaillée, dans son contexte et état d'esprit, de celui de la bienveillance et de la justesse, renvoyant au style pédagogique du leadership capacitant, dont la pédagogie capacitante (Gendron, 2022) va permettre à l'Autre d'être révélé dans ses potentiels et de se révéler. Cet environnement et cet état d'esprit doivent permettre un tissage entre narrateur et facilitateur sans inhibition ou peur, afin que le narrateur se livre, se donne à entendre : un « appren-tissage » (Gendron, 2013). Enfin, cette posture de leadership capacitant dans une relation pédagogique capacitante de l'accompagnement font que ces expériences de doutes, de décalages, de rupture des croyances et de l'appren-tissage s'opèrent dans une bienveillance et participent à ce que la démarche soit « accoucheur d'une Re-Co-Naissance ».

Conclusion

La médiation-communication qui s'opère dans l'activité narrative est un « appren-tissage » dans une relation « d'apprentis-sages » issue d'une relation pédagogique capacitante où tant le narrateur que le facilitateur apprennent de soi et de l'Autre dans une interaction dans l'agir « pour et avec l'autre » en se formant « par et avec l'autre ». Cette « réflexion » sur et du soi et cet échange sont production de « sens » et circulation discursive de sens en ce qu'elles convoquent une relation éducative capacitante. La qualité du déroulement de cette activité, de la relation à autrui, est à rapprocher de l'inscription éthique et philosophique de toute forme de formation et son intentionnalité en tant que relation éducative dont l'objectif est d'élever, d'accompagner vers une évolution dont l'approche pédagogique capacitante est une condition de la Transformation pour une 'Re-Co-Naissance'. Dans cette approche, le langage narratif devient décolonisateur de la reconnaissance en explorant l'interaction entre les relations de pouvoir et de reconnaissance dans une perspective co-constructive de connaissance et

reconnaissance sous-jacentes à une reconnaissance relationnelle et réciproque. Elle rétablit des relations de pouvoir équilibrées où « les personnes non reconnues et mal reconnues pourraient devenir les principaux contributeurs à l'établissement d'espaces ouverts favorisant la croissance du capital reconnaissance des potentiels non encore reconnus ? » (Werquin et al., 2020). Véhicule de l'intégration sociale, elle passe par une éducation à la communication bienveillante et une reconnaissance de l'attente, de l'intention et du potentiel non visible ou non repéré de l'Autre comme essentiels pour permettre l'autonomisation et l'émancipation : une acceptation de l'Autre dans sa différence vue comme une richesse. Cette reconnaissance de « l'Autre comme Autre » au sens de Levinas est le point de départ et la réalisation d'un acte émancipateur mutuel vers une économie de la bienveillance (Gendron, 2020).

Références bibliographiques page 53



Frédéric Torterat



Yves Soulé

FRÉDÉRIC TORTERAT

Université de Montpellier

Professeur à l'Université de Montpellier et au LIRDEF, Frédéric Torterat travaille sur les capacités discursives des jeunes enfants, telles qu'observées en différents milieux socio-éducatifs. Il s'intéresse parallèlement aux professionnalités des acteurs de la Petite Enfance, issus des secteurs de l'éducation, du travail social et de l'animation culturelle. Les derniers ouvrages qu'il a coordonnés en collaboration : *Les Transitions du préscolaire au scolaire. Approches empiriques* (avec Julie Myre-Bisaillon, 2021) et *Initiatives collaboratives pour l'enfance* (avec Brahim Azaoui, 2021).

YVES SOULÉ

Université de Montpellier

Yves Soulé est maître de conférences en sciences du langage à la Faculté d'Education de l'Université de Montpellier. Membre du LIRDEF, il a participé à l'élaboration du modèle des gestes professionnels et du multiagenda de l'enseignant sous la direction de D. Bucheton. Il s'intéresse au développement du langage à l'école maternelle, au travail verbal de l'enseignant, à l'articulation entre didactique disciplinaire (lecture-écriture, littérature) et didactique professionnelle (analyse de l'activité).

Frédéric Torterat et Yves Soulé

Acquisitions discursives et entrée dans l'écrit : quels profits, parmi d'autres, d'un accueil de très jeunes enfants à l'École ?

Abstract

Based on collaborative research carried out from 2017 to 2019 in Pézenas (Hérault, France), the present study outlines the approaches specific to the Passerelle scheme as organized locally, in favor of children from disadvantaged backgrounds. After describing the context of the research - both general and local - the authors go on to illustrate the singularities of the scheme, as well as those of the empirical approach developed through this collaboration between actors in education, social work and nursery care. The main results are then reported, and the findings, analyzed in terms of discourse acquisition and entry into the written word, are used to conclude with some forward-looking elements.

Keywords

early childhood, bridge (or transition), education, social work, childminding, collaboration.

Résumé

Basée sur une recherche collaborative menée de 2017 à 2019 à Pézenas (Hérault, France), la présente étude expose les démarches spécifiques au dispositif Passerelle tel qu'il s'organise sur place, en faveur des enfants issus des milieux défavorisés. Après une description du contexte - général, puis local - de la recherche, les auteurs exemplifient ce qui constitue les singularités du dispositif, ainsi que celles de l'approche empirique développée à la faveur de cette collaboration entre acteurs de l'éducation, du travail social et de l'assistance maternelle. Sont par la suite reportés les principaux résultats recensés, dont les constats, analysés sur les points des acquisitions discursives et de l'entrée dans l'écrit, permettent de conclure sur quelques éléments de prospective.

Mot-clés

petite enfance, passerelle, éducation, travail social, assistance maternelle, collaboration



Inégalités sociales et premiers pas dans l'École¹

Dans le domaine de la Petite Enfance, et concernant plus particulièrement la transition entre l'École et ce qui la précède, les inégalités sociales constituent un élément déterminant. Une part significative des recherches portant sur ces questions insistent, en France comme en Ontario et au Québec, sur les atouts d'un accueil au plus tôt des enfants aux conditions de vie difficiles². Notons avec Bigras et al. (2020) que plusieurs, parmi les travaux plaçant « en faveur du soutien [...] aux apprentissages dès la petite enfance, [...] ont mené à réviser les politiques publiques entourant les programmes et approches pédagogiques qui prévalent en petite enfance un peu partout à travers le monde » (Maltais et Herry, 2005), mais il appert que beaucoup reste à faire.

Rien qu'en Europe, les besoins en la matière ont été abondamment documentés, à travers le rapport FRA (2021) de l'Agence des Droits fondamentaux, l'*Eurydice Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (2019, p. 20), l'*EENEE Analytical Report*, 32 (2018), la Recommandation du Conseil de 2019 issue du Groupe de travail UE sur l'Éducation et l'accueil de la Petite Enfance, ainsi que sa production *ET2020 Working group Early Childhood Education and Care* (2020). Le rapport Eurydice pré-cité, parmi d'autres, note sans ambivalence que « les mesures et les initiatives mises en œuvre par les établissements d'ÉAJE ne suffisent

pas toujours pour garantir une transition en douceur vers l'école primaire³. [...] Certains experts et décideurs politiques prônent un changement de paradigme pour que l'école s'adapte aux enfants, et non que les enfants s'adaptent à l'école » (OCDE, 2017). Cet enjeu est à nouveau rappelé dans le *Toolkit for inclusive Early Childhood Education and Care* (2020), qui promeut par ailleurs des initiatives « développant des standards en termes de partenariat pour conforter la qualité de l'éducation pré-scolaire », de sorte à « ne pas partager seulement des bonnes pratiques » (p. 98), mais conduire les différents acteurs de terrain à mutualiser « les savoir-faire locaux » et, dans la durée, « l'expérience de la pratique menée au quotidien » (p. 62).

Parmi ces études, nombreuses sont celles qui établissent l'insuffisance, en matière d'accompagnement éducatif, des collaborations entre les secteurs de l'éducation, du travail social et de l'assistance maternelle en faveur des populations concernées, notamment en milieux transfrontaliers et/ou péri-urbains. Si l'on reprend sur ce point les termes de Francis (2011, p. 162) :

Dans des perspectives souvent proches de celles de l'éducation populaire [...], la notion d'accompagnement éducatif élargit le champ d'intervention [...], puisque les actions visent l'accompagnement des élèves et de leurs familles, dans le domaine scolaire et celui périscolaire

1 Cet article constitue la version française complétée, inédite, des actes de la Conférence Collaboration between families and external stakeholders for Early Childhood Education, qui s'est tenue à Montpellier en octobre 2021. Pour la version anglaise au format, voir l'article de Torterat et al. (2022).

2 Les acceptions des termes de « vulnérabilité », « précarité » ou « à faibles revenus » divergent considérablement d'un pays à l'autre, avec des seuils et des difficultés pour les ménages qui tiennent par ailleurs à de nombreux paramètres, de même qu'aux parcours des personnes comme à la qualité des dispositifs d'accompagnement. Même en restreignant son approche à la socio-démographie ou aux seuls contextes éducationnels, la terminologie de « milieux populaires » ne résiste pas davantage aux spécificités régionales.

3 ÉAJE : Éveil et Accueil des Jeunes Enfants.

qui intègre les champs culturel, social ou sanitaire. Alors que les actions antérieures définissaient une approche territorialisée mais faiblement individualisée, ce changement de paradigme privilégie une approche qui conjugue l'entrée par le territoire, visant uniquement les quartiers défavorisés, et l'accompagnement individualisé des parcours.

Il paraît en l'occurrence indispensable, dans ces contextes, de se saisir de toute opportunité permettant de resserrer les liens entre les usages intra- comme inter-familiaux et le soutien des autres parties prenantes au service des tout premiers apprentissages socialisés de l'enfant (pour une approche socio-historique de la participation des parents à la vie de l'École, voir Francis et Doucet-Dahlgren, 2021). En marge des aléas des politiques éducatives, la commande institutionnelle semble en phase avec cette invite sociétale : dans le bilan « mitigé » que dresse par exemple en 2017, en France, l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGÉN), l'un des « axes de travail » prioritaires consiste à corriger autant que possible les inégalités constatées en renforçant « les liaisons petite enfance, école maternelle, grande section/cours préparatoire » (Leloup, 2017, p. 86), et à poursuivre « le travail engagé avec les structures de la petite enfance [...], en développant les actions et/ou les dispositifs passerelles », ainsi qu'« en s'appuyant », pour la liaison Maternelle-École élémentaire, sur « le suivi et l'évaluation des apprentissages [et] des acquis des élèves en fin de maternelle » (Ibid.). Ici encore, la tâche en faveur des plus jeunes demeure ardue : dans son État de l'École 2020, le MÈN (Ministère de l'Éducation Nationale français), signale que 10,8 % des enfants de deux ans sont scolarisés à la rentrée 2019, tout en spécifiant que « le taux de scolarisation des enfants de deux ans diminue de 0,6 point » après avoir « fortement augmenté dans les années 1970, jusqu'à atteindre 35 % au début des années 1980, [à noter qu']entre 1999 et 2012, ce taux a été divisé par trois ». En plus de ce constat sans appel, le rapport indique alors que « dans un contexte de hausse démographique, la politique de scolarisation dans l'enseignement préélémentaire a privilégié l'accueil des enfants de trois à cinq ans. Le taux de scolarisation à deux ans s'est [quant à lui] stabilisé autour de 11 % » (Leloup, 2017, p. 12).

Pourtant, nombre de recherches empiriques établissent qu'une socialisation accrue du jeune enfant dans les milieux d'accueil, au cours des 20-26 à 30 mois qui suivent sa naissance, influence de manière significative ses capacités à entrer dans les premiers apprentissages formalisés (Becker, 2011 ; Hackett et al., 2020 ; Joigneaux, 2009 ; Maso-Taulère, 2005 ; Myre-Bisaillon et Torterat, 2021). Au cours de ces périodes, la combinaison de l'éducation familiale ou affinitaire et de l'accueil extra-familial constitue une donnée-clé pour les acquisitions cognitivo-discursives (Hudelot et al., 2010 ; Canut et al., 2018 ; Lüke et al., 2017 ; Sauvage, 2015 ; Vandenbroeck, 2021 ; Veneziano, 2000). De ce point de vue, ce qu'on peut appeler l'« entourage

affinitaire » du jeune enfant (Torterat et al., 2019) doit s'entendre au sens large : appui au quotidien de l'assistance maternelle, intervention des éducateur/trice-s de jeunes enfants comme animations socio-culturelles impliquent plusieurs catégories d'acteurs sociaux au service de l'éveil infantin, et confortent par là même, quoique variablement, le lien entre ce qui précède et ce qui fait l'école.

Dans cette perspective, le présent article insiste en particulier sur les enjeux d'un accueil spécifiquement porté sur la transition crèche / assistance maternelle / éducation intra-familiale et École, en s'appuyant sur l'un des dispositifs envisageables en France au profit de l'acquisition du langage et de l'acculturation à l'écrit.

Tenants et construction d'un « nouveau paradigme »

Sur le plan des acquisitions socio-discursives, les enjeux sont multiples : outre un soutien aux interactions parents-enfant, il s'agit bien d'amener l'enfant à *prendre* la parole (Martel, 2009b) et à le/la conduire, par des incitations régulières, à passer de l'*informulé* au *formulé* (Myre-Bisaillon et Torterat, 2021 ; Torterat, 2012). Le (re) travail constant de ces habiletés porte en tout ou partie, de ce fait, sur la spontanéité du propos, son intelligibilité pour l'interlocuteur, en lien notamment avec l'exercice de la conscience phonologique (Torterat, 2014). Les apprentissages ainsi « dialogués » permettent de familiariser les enfants, par ailleurs, à ce que seront les usages propres au milieu scolaire : ouvertures à la diversité culturelle, regroupements et mises en commun, ateliers échelonnés ou (semi-)dirigés, jeux libres, soit des configurations qui se déclinent en autant de formats pédagogiques dont participent également, à leur mesure, associations comme services d'aide ou bibliothèques de quartier.

Indiquons à cet égard que le suivi assidu des capacités discursives du jeune enfant, lesquelles conditionnent en grande partie l'entrée dans l'écrit, peut s'inscrire dans plusieurs logiques distinctes. La première a amené certain·e·s à distinguer, parmi les effectifs, les « petits », « moyens » et « grands parleurs » (Florin, 1991 ; 1995 ; Pulido, 2016), mais une telle répartition a fait l'objet de réserves prononcées parmi les didacticien·e·s de l'oral en classes de pré-élémentaire (Grandaty et Turco, 2001 ; Péroz, 2010 ; Masseron et Péroz, 2018). Une seconde logique, promue par ces dernier·e·s auteur·e·s, s'applique aux dimensions intra-/interlocutives des formes d'acculturation, avec une prégnance des « tâches » et des « conduites » discursives (Banks-Leite, 1999 ; Grandaty, 2006 ; Péroz, 2016 ; Torterat, 2014).

Cette seconde perspective rejoint les conclusions de travaux en linguistique de l'acquisition issus de différents courants méthodologiques, en particulier les approches dites « émergentistes » (Bassano, 2007 ; Golinkoff et Hirsh-Pasek, 2008 ; Hickmann, 2003 ; Hudelot, 2007 ; Ninio et Snow, 1999 ; Salazar-Orvig et Hudelot, 1989), et

alimentent en partie les Programmes français de l'École maternelle⁴. Il est bien question d'acquisitions discursives, notamment parce que les capacités langagières de l'enfant se manifestent dans des configurations dialogales au cours desquelles la dimension verbale ne représente qu'un des ingrédients de l'expression individuelle. Les contextes d'accueil prenant de plus en plus en compte ces variables multiples, y compris dans ce que cela induit d'aptitudes des intervenant·e·s à en saisir les leviers pour une familiarisation avec des écrits omniprésents à l'École, les moments d'adaptation fournissent en parallèle un terrain de collaboration privilégié (Gilakjani et al., 2011 ; Torterat et al., 2020).

L'un des tenants d'une démarche basée sur l'éveil consiste à repérer les capacités relatives de l'enfant, par exemple, à s'appuyer sur les dimensions phono-prosodiques du langage, à employer et réemployer les mots, ou telles constructions, et ce dès la période des 20-26 mois ainsi que par la suite (Fayol et Kail, 2015 ; Kail et al., 2005 ; Martel, 2009a ; Ochs & Schieffelin, 2017). Sur le plan cognitif, il a été démontré en outre que l'accès à l'information macrosyntaxique prédomine dans la compréhension qu'ont les enfants de ce qui est globalement formulé (Barret, 2017 ; Bucciarelli et al., 2003 ; Snow et Ferguson, 1977), un tel constat allant dans le sens d'un exercice régulier des restitutions de récits. Sur un plan plus institutionnel, l'évaluation des acquisitions chez les 2-3 ans en interactions multiples, dès lors que les groupes ne dépassent pas – ou très peu – les 10 à 15 sujets, permet de concilier une mesure transversale (sur telle période et telle population d'enfants) et un suivi longitudinal des variations intra- comme inter-individuelles du développement langagier. Ce suivi en est d'autant facilité, dans un cadre interprofessionnel, qu'il prédispose à en prolonger l'étude sur 4 à 6 années, et ce jusque dans les classes ultérieures de l'École élémentaire. Comme le relate ainsi un document d'accompagnement des Programmes de l'École française (MEN, 2016), la mise en œuvre de ces principes permet de constater des progrès des élèves sur les points suivants :

- le temps laissé aux élèves pour réfléchir, la répétition des questions ouvertes, la possibilité laissée aux élèves de reprendre et de reformuler ce qui a déjà été dit [...]
- l'allongement des interventions, confront[ant] les élèves aux véritables problèmes de la narration, tant sur le plan linguistique (cohérence des enchaînements interpropositionnels, marques de la construction du deuxième plan) que sur le plan sémantique (gestion de l'information, organisation du discours).

Les sections qui suivent détaillent par conséquent les gains de l'un de ces dispositifs d'accueil de la Petite Enfance qui, en France, illustre assez correctement comment un tel service peut s'institutionnaliser dans la durée. Focalisée sur certaines compétences repérées comme déterminantes au sein de l'École, l'étude exemplifie le propos à travers la familiarisation aux discours écrits et l'exercice de la conscience phono-prosodique.

Une recherche collaborative en classe Passerelle

L'approche exposée ci-après, préfigurée non pas à l'aune d'une commande socio-institutionnelle, mais à la suite de rendez-vous réguliers de deux chercheurs du LIRDEF⁵ (Montpellier) et de l'équipe éducative d'une école maternelle de Pézenas (Hérault), s'inscrit dans une logique proprement compréhensive. Concrètement, l'équipe a recueilli en amont, de 2012 à 2017, les témoignages de deux directions d'écoles élémentaires dans lesquelles les élèves issu·e·s de l'École maternelle où se tient la Passerelle (cf. *infra*) sont répartis vers 6-7 ans. Il est apparu à cette occasion que les élèves ayant transité par ce dispositif d'accueil présentent, malgré des conditions de vie et des itinéraires difficiles lors de la petite enfance, des capacités au moins égales à celles d'élèves plus favorisés. Les constats dressés sur le terrain étant confirmés par les intervenant·e·s en travail social, *via* les ÉJE (Éducatrices de Jeunes Enfants) et les services d'aide de la municipalité, la recherche collaborative conduite sur ces bases a donc consisté avant tout à comprendre les mécanismes à l'œuvre, ainsi qu'à mesurer avec le moins de biais méthodologiques possible les scores obtenus par les élèves sur certaines compétences.

Ce travail en commun, en ciblant la réduction des inégalités sociales, s'est « politisé » au sens ontologique du terme, autrement dit organisé autour de questions éducationnelles et sociales aux enjeux politiques évidents (Marcel, 2016 ; Monceau, 2015 ; Torterat et Dupuy, 2019). Dans cette perspective, la recherche en question s'est assortie de plusieurs moments de co-formation, de prise d'informations et de « socialisation des résultats » (Merini et Ponté, 2008), afin notamment de permettre un retravail des représentations et des pratiques empiriques. Il s'est agi parallèlement d'éviter certains malentendus, entre autres sur d'aucuns présupposés apparus lors des échanges – comme une distinction naturalisée entre pratiques effectives et pratiques déclarées –, sur les prises de position liées à d'éventuels discours d'émancipation (Marcel et Brousal, 2017), ou encore sur les regards des participant·e·s au sujet des « déterminismes sociaux » (Talbot, 2006) propres à la petite enfance.

La démarche étant ainsi posée, la réflexion s'est donc focalisée sur les cadres d'accueil incluant des groupes

4 http://cache.media.education.gouv.fr/file/oral/96/6/Ress_c1_Eval_Indic_progres_comprendre_apprendre_545966.pdf

5 Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactiques, Éducation et Formation.

restreints d'enfants (10-15 en effectifs non cumulés), lesquels permettent d'envisager les dimensions cognitives et sociales de cette transition particulière qui mène des premières formes de vie en collectivité à la « vie de classe » à proprement parler. Ce que nous apprennent en effet ces dispositifs d'accueil, c'est que la socialisation langagière dans un groupe de pairs exerce sur ses acquisitions une triple influence : multiplication des stimuli inter-individuels, émergence des échanges spontanés, capacités de reprise et de reformulation, mais aussi prise en compte de l'autre en interaction (Canut et al., 2013 ; Coletta, 2004 ; Hudelot et Salazar Orvig, 2005 ; Plana et al., 2011). Parallèlement, la nécessité de travailler sur de tels indicateurs conforte l'enjeu que constitue le fait de garantir les mêmes exigences pédagogiques pour les enfants vivant en contextes socialement vulnérables que pour ceux issus des contextes plus favorisés, plaçant pour un maintien de la qualité des apprentissages, et surtout contre un abaissement des « pré-requis » au titre d'une « adaptation scolaire » plus inégalitaire qu'elle ne voudrait l'être à première vue (Joigneaux, 2013 ; Wright et Neuman, 2014).

Le contexte, en bref

Depuis les années 1990 en France, deux dispositifs de préscolarisation entrent en concurrence : d'un côté les dites « très petites sections » ou de « moins de trois ans » en maternelle, de l'autre les classes dites Passerelle (Castelle et al., 2013 ; Torterat et Soulé, 2023 ; Villain et Gossot, 2000). Basée sur des pratiques effectives, la présente étude, empirique et longitudinale, a pour terrain l'une de ces classes Passerelle, en l'occurrence mise en place au sein de l'École Maternelle (ÉM) Perrault de Pézenas (Hérault), laquelle rassemblait en 2021 (janvier) un effectif de 102 élèves répartis dans quatre classes multi-niveaux (de 25 à 73 mois), et donc la « classe » Passerelle elle-même (de 21 à 42 mois). Cette dernière, initiée dans l'École en 2000, a permis d'accueillir les enfants aux côtés de leurs parents, avec pour ambition de travailler de concert avec les autres acteurs sociaux intervenant auprès des familles, en particulier les services de PMI⁶ et la crèche municipale. Plus politiquement et pour reprendre les termes du Rapport de l'IGEN-IGAS de novembre 2000 (Villain et Gossot, 2000), lequel rappelle que ces initiatives doivent avant tout profiter aux populations vulnérables (« notamment dans certains quartiers défavorisés », p. 6), ce profil de classe permet de « créer les conditions d'une première socialisation, favoriser une séparation progressive avec la famille et soutenir les parents dans l'exercice de la fonction parentale » (Villain et Gossot, 2000, p. 6). Sise dans le Centre urbain de Pézenas, où se concentrent les logements à loyers modérés et les quartiers populaires, l'ÉM Perrault se trouve pour ainsi dire aux premières lignes des inégalités sociales.

Les quartiers du Centre-Ville sont les plus peuplés par les familles à (très) faibles revenus, à savoir que l'INSEE a recensé sur l'ensemble des ménages fiscaux (« hors communautés et sans-abris »), en 2019, un taux de pauvreté par statut d'occupation du logement du référent de l'ordre de 28 % (INSEE, 2022).

Pour ce qui nous occupe ici et depuis 2000, les effectifs recensés à l'École Perrault se sont révélés plutôt réguliers. En 2003 par exemple, sur 221 élèves inscrits à l'École, 75 avaient bénéficié de l'accueil en classe Passerelle (soit 33,93 % des effectifs). Cette configuration, organisée en amont de l'entrée en Passerelle, permet une approche individuelle et graduée des premiers apprentissages. Voici, pour information, les variations d'effectifs de la Passerelle de Perrault pour les années 2015-2022 :

Tableau 1 - Variations d'effectifs de la Passerelle de Perrault pour les années 2015-2022

Année de naissance	année (rentrée)	effectif Passerelle (sur l'année)	effectifs de Petite Section		antériorités	
			issus de P	non issus de P	crèche	RAM ⁷
2013	2015	28	12	23	21	4
2014	2016	24	12	13	13	4
2015	2017	23	15	18	9	5
2016	2018	30	19	11	7	1
2017	2019	23	18	5	7	3
2018	2020	24	10	14	5	4
2019	2021	25	9	13	4	données non accessibles

6 PMI : services de la Protection Maternelle et Infantile.

7 RAM : Réseau d'Assistantes Maternelles.

Pour ce qui relève des formats pédagogiques utilisés en classe Passerelle, on se reportera à Torterat et al. (2019), concernant entre autres les efforts menés par l'équipe éducative sur ce qui a trait au langage et aux premiers éveils à l'écrit. Compte tenu de l'accessibilité des données et des calendriers imposés, nous nous concentrons principalement dans cette étude sur l'effectif 2017, dont une partie significative a été affectée en 2020-2021 en classe de CP, où les évaluations nationales, standardisées sur toutes les classes du pays, ont été pratiquées. La section suivante en présente les principaux résultats pour cet effectif et, dans une moindre mesure, celui de 2018 (les scores concernant les enfants nés en 2019 et 2020 seront globalement disponibles en 2024).

Présentation des résultats et discussion

S'agissant de l'échantillon correspondant aux effectifs en CP (première année de l'école élémentaire) sur l'année 2020-2021 (panel de deux classes subdivisées en quatre sous-effectifs), en voici le détail :

Tableau 2 - Effectifs en CP sur l'année 2020-2021

effectif Passerelle 2017	Groupes issus de la Passerelle (E)		Groupes témoins (C)	
	Classe 1 (A)	Classe 2 (B)	Classe 1 (A)	Classe 2 (B)
14	6 (22,2%)	8 (29,6%)	21	19

À titre d'information, les évaluations nationales se sont organisées sur la base d'items entièrement standardisés, et ont été pratiquées par des personnes ne sachant pas quel·le·s élèves ont transité a priori par la Passerelle⁸. Pour la présente étude, les résultats correspondants ont été encodés selon trois échelles établies d'après les scores recensés, à travers des ensembles relevés comme « satisfaisants », « fragiles » et « à besoin », sur 8 items dont les 5 premiers figurent ci-après (les trois autres concernent les capacités des enfants à comprendre des unités « mots », « énoncés brefs » et « énoncés longs », mais avec une passation des consignes ne fournissant pas les mêmes garanties d'uniformité d'un effectif à l'autre⁹). Les élèves ayant eu plus de 2 absences (sur 8 items) au moment des passations n'ont pas été pris en compte dans le panel (ici 1E et 1C sur l'effectif A, 1C sur l'effectif B, et 3C sur l'effectif C). Dans le cas d'une ou deux absences, l'encodage des données s'est effectué sur la base d'une variable accommodante (ici le médian sur l'ensemble des items : 15 en tout).

Les résultats sont indiqués ci-dessous en rapportant les scores obtenus par les sous-effectifs (groupes E et C) aux scores optimaux, à savoir que les premiers nombres renvoient aux pourcentages équivalents sur chacun des items. Apparaissent en outre en gras les scores excédentaires entre groupe expérimental (celui issu de la Passerelle) et groupe contrôle, dans les cas où le coefficient apparaît supérieur à 1,2 point. Toutes discursivement orientées, les passations ont été placées dans un contexte dialogal d'exercice des reconnaissances et des analogies.

8 Selon le Ministère (2022), « les situations proposées portent sur le passage de l'oral à l'écrit, la reconnaissance de lettres, la phonologie, la compréhension orale et écrite, et la lecture à voix haute. L'évaluation se déroule en 3 séquences avec des modalités de passation collective et individuelle. Les activités d'évaluation des compétences en lecture requièrent un temps de passation individuelle. La durée de travail effectif de l'élève est estimée à 8 min pour la première séquence et 10 min pour la deuxième séquence. La troisième séquence correspond aux deux épreuves individuelles dont la durée est fixée à 2 min. Un temps supplémentaire pour les explications et les exemples est à prévoir ».

9 Concrètement, il nous est apparu que des éléments d'aide ont été fournis sur une cohorte sans que cela ne l'ait été dans les mêmes proportions sur les deux autres, qui n'ont d'ailleurs pas eu exactement les mêmes aménagements relatifs aux temps de réponse sur ces questions.

Tableau 3 - Effectif A

→ au sein de l'effectif A (27 élèves, « pot » renvoyant aux résultats potentiellement optimaux) :

élèves	comparaisons parmi des séries de lettres (% (tot/pot))	reconnaissance des lettres (% (tot/pot))	désignation des lettres et des sons	reconnaissance et réemploi des unités phonologiques (phonèmes)	reconnaissance et réemploi des unités prosodiques (syllabes)
EA	83,3 (10/12)	33,3 (4/12)	91,6 (11/12)	100 (12/12)	100 (12/12)
CA	85,7 (36/42)	57,1 (24/42)	78,5 (33/42)	80,9 (34/42)	64,2 (27/42)

Tableau 4 - Effectif B

→ au sein de l'effectif B (27 élèves) :

élèves	comparaisons parmi des séries de lettres (% (tot/pot))	reconnaissance des lettres (% (tot/pot))	désignation des lettres et des sons	reconnaissance et réemploi des unités phonologiques (phonèmes)	reconnaissance et réemploi des unités prosodiques (syllabes)
EB	100 (16/16)	75 (12/16)	81,2 (13/16)	93,7 (15/16)	100 (16/16)
CB	86,8 (33/38)	50 (19/38)	65,7 (25/38)	71 (27/38)	73,7 (28/38)

Les résultats entre les effectifs A et B présentent d'évidentes similitudes, lesquelles sont corroborées par les pourcentages relatifs globaux :

Tableau 5 - Effectifs globaux

élèves	comparaisons parmi des séries de lettres (% (tot/pot))	reconnaissance des lettres (% (tot/pot))	désignation des lettres et des sons	reconnaissance et réemploi des unités phonologiques (phonèmes)	reconnaissance et réemploi des unités prosodiques (syllabes)
E	92,9 (26/28) + 6,7	57,1 (16/28) + 3,4	85,7 (24/28) + 13,2	96,4 (27/28) + 20,2	100 (28/28) + 31,3
C	86,2 (69/80)	53,7 (43/80)	72,5 (58/80)	76,2 (61/80)	68,7 (55/80)

On constate ainsi que les scores obtenus par l'effectif issu de la classe Passerelle sont tous excédentaires, de l'ordre de 3,4 % à un maximum de 31,3 %, à noter que les meilleurs scores concernent les apprentissages phono-prosodiques et les liens entre phono-prosodie et reconnaissance des lettres.

Notons qu'il s'agit ici des premiers résultats d'une enquête exploratoire conduite sur un échantillon limité (54 élèves) et sur deux classes de CP. Les biais méthodologiques possibles concernent les écarts-types entre les deux effectifs, à savoir que si ces écarts selon les classes A et B sont significatifs sur les items 1 et 5, et dans une moindre mesure 3 et 4, ils sont contradictoires sur l'item 2, ce qui pose la question de l'incidence des antériorités (antécédents pré-CP et subséquents post-Passerelle) sur la représentativité des données.

Les évaluations portant sur un effectif complémentaire (C) en 2022 (avec 6 élèves ayant transité par la Passerelle, et 18 ne l'ayant pas intégrée, à savoir que les données 2022 sur d'autres effectifs demeurent à ce jour inaccessibles) ont donné les résultats ci-après. Au sein donc de C (24 élèves) :

Tableau 6 - Effectif C

élèves	comparaisons parmi des séries de lettres (% (tot/pot))	reconnaissance des lettres (% (tot/pot))	désignation des lettres et des sons	reconnaissance et réemploi des unités phonologiques (phonèmes)	reconnaissance et réemploi des unités prosodiques (syllabes)
EC	83,3 (10/12) + 8,3	75 (9/12) - 11,1	83,3 (10/12) -	91,6 (11/12) + 13,9	100 (11/12) + 30,6
CC	75 (27/36)	86,1 (31/36)	83,3 (30/36)	77,7 (28/36)	69,4 (25/36)

Les scores moindres obtenus par les élèves de la classe C issu-e-s de la Passerelle, en 2022, sur les capacités de reconnaissance des lettres et de leur désignation, en marge par ailleurs de résultats sensiblement équivalents sur les autres items par rapport aux effectifs A et B, peuvent s'expliquer par un impact plus important chez ces élèves du suivi de ces apprentissages lors des années Covid-19. Ces habiletés en effet, essentiellement exercées à l'École, ont pu pâtir dans les milieux populaires défavorisés d'une part d'un relai moins assidu au sein des familles, d'autre part d'un surcroît d'absentéisme, mais il s'agit ici d'une hypothèse qu'il ne nous est pas possible d'étayer plus avant.

Ce que l'on peut retenir d'ores et déjà tient au fait que les efforts sur plusieurs mois menés par les équipes pédagogiques, en collaboration avec les familles et d'autres acteurs de la petite enfance, sur les apprentissages socialisés du langage et de l'éveil à l'écrit, semblent contribuer à réduire significativement les écarts chez des enfants qui, en Passerelle, ont tou-te-s été en prise avec les inégalités. Nos hypothèses plus générales, en partie dégagées dans Torterat et al. (2019 ; 2022), sont que le profit d'un accueil lors d'une période significative, dans un dispositif où travaillent conjointement éducatrices de jeunes enfants, enseignantes et assistantes maternelles, avec la possibilité pour les parents de participer régulièrement aux activités d'éveil, se répercute durablement sur les capacités acquisitionnelles des enfants, et ce au moins jusqu'à la première année de l'École élémentaire. Le fait que les apprentissages les plus concernés relèvent des habiletés procédurales et de la conscience phono-prosodique constitue, là aussi, une donnée intéressante compte tenu de l'influence de ces acquisitions pour la pratique même de l'écrit, comme c'est d'ailleurs le cas de la reconnaissance des lettres au service de la lecture-écriture (Negro et Genelot, 2009).

Remarques conclusives

La présente recherche collaborative, préfigurée par un engagement commun visant à comprendre et à mesurer les gains, pour les élèves, d'une transition de plusieurs mois en classe Passerelle avant d'intégrer l'École maternelle proprement dite, plaide clairement pour un maintien et, si possible, une généralisation du dispositif pour les enfants repéré-e-s comme défavorisé-e-s. Sur le plan qualitatif, les entretiens croisés menés avec les ÉJE, enseignantes et assistantes maternelles confirment les similitudes existant entre les pratiques ciblant l'acquisition du langage, l'acculturation socialisée à l'écrit et la participation des familles, avec bien entendu des spécificités relatives aux professions impliquées (Torterat et Soulé, sous presse). Un travail est en cours pour considérer, à terme, dans quelle mesure cette initiative a favorisé un retravail des représentations et des pratiques de terrain dans un esprit de co-éducation (Kherroubi et Lebon, 2017).

Sur le plan quantitatif, les scores révélés par les évaluations standardisées en Cours Préparatoire (CP, année n+3) fournissent une corroboration non négligeable. Il y aurait grand intérêt à les confronter à celles pratiquées en CE1 (année n+4), qui présentent des garanties sensiblement analogues (sur les points soulevés, du moins). En revanche, il ne nous paraît pas opportun de prendre en compte les éventuels « bilans des acquisitions » accomplis en Grande Section de Maternelle (précédant le CP) pour deux raisons. La première tient au fait que les enseignantes connaissant les effectifs, les résultats en seraient d'autant fragilisés : ce biais pourrait être cependant corrigé en faisant appel à des évaluateur/trices externes à l'École. La seconde tient au format desdits bilans eux-mêmes : si la Circulaire 2008-155 de novembre 2008 définit « la nature des connaissances ou compétences à évaluer », les enseignant-e-s ont pour charge de « choisir la modalité d'évaluation la mieux adaptée », avec par conséquent un risque évident de disparités dans la pratique évaluative, y compris celles dues à des « effets classe » difficilement contournables. Nous restons en outre particulièrement dubitatifs concernant l'uniformité des représentations enseignantes portant sur « l'analyse de la réponse de l'élève », ou encore sur ce qui constituerait des « phrases complexes correctement construites ». Et cela touche aussi les aides fournies aléatoirement par les évaluateur/trice-s, l'une des consignes invitant par exemple ces dernier-e-s à mesurer les habiletés de l'élève à reproduire « une histoire [...] à partir de quelques images éventuellement » (le terme « éventuellement » ne pouvant que renforcer le caractère aléatoire, pour ne pas dire accessoire des accompagnements).

Globalement, il conviendrait de vérifier les hypothèses discutées supra sur un minimum de trois sessions d'évaluations,

avec par conséquent un échantillon global de 160 à 180 élèves, avant d'en tirer des conclusions plus définitives. En revanche, nous sommes d'avis qu'une extension des mesures à l'année n+6 ou 7 (autrement dit, en France, via les évaluations nationales de CE2) impliquerait trop de paramètres pour saisir l'impact exact d'un accueil en classe Passerelle.

Concédonsons enfin qu'en dehors de ces premiers constats, il y a lieu d'estimer que de tels dispositifs ne permettent qu'en partie de « rendre visible », pour reprendre Baeza et al. (2020), « la façon dont la vulnérabilité a pris place dans la vie quotidienne [...] de professionnel·le·s des secteurs éducatif [et] social » (par. 2). À ce titre, une enquête à l'échelle inter-régionale permettrait d'en savoir davantage sur l'engagement des différents acteurs de la Petite Enfance, bibliothécaires et ludothécaires inclus-e-s, dans les logiques acquisitionnelles, socialisatrices et participatives qui sont au cœur des classes Passerelle, du moins pour celles qui fonctionnent effectivement comme telles. Cela n'empêche aucunement, en revanche, d'ouvrir entre temps les perspectives comparatives à d'autres configurations régionales où des cadres d'accueil analogues existent, avec des apports éventuellement discutés.

Références bibliographiques page 54



Carole Fleuret

CAROLE FLEURET

Université d'Ottawa

Carole Fleuret est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle a un Ph.D et une maîtrise en sciences d'éducation, option didactique du français, ainsi qu'un baccalauréat en orthopédagogie de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur la didactique des langues secondes, sur les répertoires plurilinguistiques et sur le plurilinguisme. Elle mène des études sur l'appropriation de l'écrit, entre autres, sur le développement orthographique et sur les composantes sociocognitives et culturelles en jeu dans la socialisation à l'écrit auprès des populations minorisées, dans une perspective interculturelle. Elle s'intéresse également aux différents modèles de service d'accueil pour les nouveaux arrivants.

Carole Fleuret

Diversité, inclusion, macrocontexte et gestes professionnels d'enseignants¹ : un état de la question à travers trois recherches exploratoires en contexte francophone ontarien

Abstract

The text discusses the challenges faced by immigrant students in minority Francophone communities in Ontario, Canada. The fear of assimilation to English undermines the vision of a pluralistic Francophonie and leaves little room for linguistic and ethnic diversity. The article presents an overview of the situation through three exploratory studies conducted following a conference on socio-educational inequalities and power relations organized by the LIRDEF (University of Montpellier) and the Faculty of Education at the University of Ottawa. The focus is on professional practices, which are essential in supporting and promoting the acquisition of the language of instruction. The results show some changes in the definition of the term "Francophone," but little has changed in terms of the conceptualization of the Francophonie and in the implementation of this new definition in classrooms. The study also highlights how language attitudes and beliefs can hinder the legitimacy of languages in teachers' professional practices.

Keywords

Diversity; minority environment; language of instruction; multilingualism, inclusion; professional practices.

Résumé

En contexte francophone ontarien minoritaire, les enjeux

autour des élèves immigrants restent de taille, compte tenu du contexte sociolinguistique qui prévaut. La peur de l'assimilation vers l'anglais sclérose la vision d'une francophonie plurielle et laisse très peu de place à la diversité ethnolinguistique. Dans le cadre de cet article, et faisant suite au congrès Inégalités socioscolaires et relation de pouvoir, organisé par le LIRDEF (Université de Montpellier) et la faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, nous présenterons une sorte de tour d'horizon de la situation à travers trois recherches exploratoires qui ont été menées. Pour ce faire, nous présenterons et discuterons les résultats en gardant comme toile de fond les gestes professionnels, élément indispensable dans l'accompagnement et dans l'appropriation de la langue de scolarisation. Les résultats montrent quelques changements opérés dans la définition du mot francophone, mais peu de choses ont changé quant à la façon de concevoir la francophonie et dans la transposition de cette nouvelle définition au sein des classes. On se rend compte aussi que les représentations à l'égard des langues freinent leur légitimité dans les gestes professionnels des enseignants.

Mot-clés

Diversité; milieu minoritaire; langue de scolarisation; plurilinguisme, inclusion; gestes professionnels.

1 Le masculin est utilisé dans sa forme épiciène.



En Ontario, le statut du français étant minoritaire, la situation sociolinguistique demeure complexe. En effet, assurer la pérennité du fait français, pour contrer l'assimilation à l'anglais, et adhérer à une vision inclusive de la diversité n'est pas chose aisée. Pour ce faire, la définition initiale d'un francophone, c'est-à-dire « [celui] ayant appris le français à la maison en bas âge et qui [comprend] encore le français au moment du recensement » (Gouvernement de l'Ontario, 2021, s.d.), se modifie pour en donner une lecture plus inclusive. Ainsi, depuis 2009, on parle de locuteurs qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle, mais qui ont des connaissances du français comme langue officielle et qui le parlent à la maison, même à titre de deuxième langue (ibid.). De prime abord, cette nouvelle avenue définitoire ouvre la porte à une visée plus englobante des francophones venus d'ailleurs.

Les enjeux du contexte minoritaire dans les écoles francophones

Pour renforcer le fait français au sein des populations scolaires, différents documents ou programmes ont été élaborés. Tout d'abord, pour s'assurer de la constance du français au sein des écoles de la province, la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario¹ a été élaborée en 2004. Elle vise à mieux répondre aux besoins spécifiques de la communauté en créant des conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves (p. 1). Rappelons également que bien qu'une distinction idéologique existe entre les écoles

laïques et confessionnelles, elles partagent une mission commune quant à l'éducation en langue française :

l'éducation en langue française a un mandat social des plus importants, qui découle de la Charte canadienne des droits et libertés. En plus d'assurer la réussite et le bien-être des enfants et des élèves, les écoles de langue française ont pour mandat de transmettre la langue française et la culture francophone. L'éducation en langue française constitue un continuum d'apprentissage de la petite enfance au postsecondaire incluant la formation à l'emploi. (Éducation en langue française en Ontario, 2017).

De plus, pour adhérer à la francophonie, il faut commencer par inclure. Dans cet ordre d'idées, le document *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*², révisé en 2014, propose un cadre de référence aux conseils scolaires dans la mise en place de politiques d'équité et d'éducation inclusive qui se déploiera à toutes les sphères concernées (ministère, conseils, etc.). Les principes se déclinent ainsi : 1) la base de l'excellence; 2) répond aux besoins individuels; 3) reconnaît et élimine les obstacles; 4) encourage un sentiment d'appartenance; 5) met à contribution la communauté dans son ensemble; 6) vient prolonger et améliorer les initiatives existantes ou antérieures; 7) se manifeste dans l'ensemble du système (MEO, 2014, p. 16).

La façon dont s'opérationnalisent ces différents

1 Le lecteur peut consulter en détail le contenu de cette politique à l'adresse suivante : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>

2 Pour plus de détail, le document se trouve à l'adresse suivante : <https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/uq4hmx59avHlyem3ebitE/4062582ff0d025c25317108b7507e77d/inclusiveguide.pdf>

principes est laissée à la discrétion des conseils scolaires; ils peuvent être modifiés, adaptés en fonction de leur milieu respectif. Toutefois, à notre connaissance, la façon dont s'impliquent les conseils scolaires et de quelles façons ce cadre de référence fait appel à des changements dans les pratiques pédagogiques reste très nébuleux dans les écoles, même si tous travaillent de concert (Fleuret, Bangou, Fournier, 2018).

Parallèlement au processus d'inclusion, deux programmes d'aide en français³ ont été élaborés pour mieux servir les populations de migrants qui arrivent dans les écoles. Le premier – l'actualisation linguistique en français ALF (2002, révisé en 2010a) – s'adresse aux élèves de familles anglophones ou allophones⁴. Ce sont des élèves ayant une langue de communication au sein du foyer familial autre que le français (ministère de l'Éducation de l'Ontario, dorénavant MEO, 2010a, p. 3). On peut se questionner sur la place des locuteurs anglophones au sein de ce programme, dans la mesure où les enjeux qu'ils vivent au regard du français sont différents des élèves allophones qui n'ont pas d'autre choix que d'apprendre cet idiome pour s'insérer dans la société d'accueil.

Quant au second, – le programme d'appui aux nouveaux arrivants PANA –, en vigueur depuis 2010, vise des élèves ayant été scolarisés dans un pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique; ils viennent des anciennes colonies belge et française. Certains de ces élèves récemment installés en Ontario ont connu une scolarisation différente de celle dispensée dans la province et ont subi des interruptions dans leur scolarité ou sont peu scolarisés (MEO, 2010b, p.5).

Enfin, pour accompagner les enseignants dans la transmission du curriculum, ces derniers prennent appui sur *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario (2009)*. Ce document sert de fondement pour transmettre, au-delà des savoirs, les « valeurs » à enseigner. Les objectifs à atteindre au niveau provincial (p.3) se déclinent comme suit:

1. « pour les élèves, la capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire;

2. pour le personnel scolaire, la capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève;

3. pour le conseil scolaire, la capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone ».

Comme on peut le remarquer, la construction identitaire occupe une place de choix dans les programmes. En somme, devenir un francophone vise surtout à contribuer à l'essor de la communauté franco-ontarienne tant sur les plans linguistique que culturel. L'immigration est mise au service de l'école, mais l'inverse n'est pas forcément vrai (Fleuret, Dulude, sous presse). De plus, la prise en compte de la diversité ethno-linguistique n'est pas présente. Compte tenu de la complexité du milieu sociolinguistique qui prévaut, les postures ethnocentrées se renforcent et créent inévitablement une dissonance entre le désir d'être inclusif et la pérennité du fait français. Comme le souligne Gérin-Lajoie (2020), l'inclusion des élèves immigrants est davantage de l'ordre du discours officiel. Ainsi peut-on se questionner sur la façon dont les enseignants abordent la diversité dans leur salle de classe dans une perspective inclusive sachant que le contexte, défini par Rispaïl (2017, p. 30) comme « l'ensemble des conditions politiques, sociales, économiques, culturelles, linguistiques, institutionnelles, pédagogiques, interactionnelles dans lesquelles s'ancrent les situations didactiques », joue un rôle central dans le développement des processus d'apprentissage.

Assises conceptuelles

Tout ce que vit un nouvel arrivant quant à son expérience scolaire est teinté de ce qu'il est, de son capital culturel qui se voit dès lors interpellé. Il doit apprendre ou réapprendre de nouveaux concepts, de nouvelles normes socio-culturelles, réagir de façon différente aux interactions, bref se construire du sens dans ce nouveau milieu. Kanouté, Lavoie, Guennouni et Charrette (2016), ont montré dans leur étude, à partir de propos de différents acteurs scolaires collectés, à quel point, ces élèves nouveaux arrivants sont déstabilisés lorsqu'ils intègrent le milieu scolaire.

Ils parlent de ce qu'ils perçoivent comme étant de petits ou de grands deuils : perte de réseau social tant concernant des amis que des membres de la famille restés au pays d'origine, perte de repères physiques et symboliques tant au niveau de l'habitus socio-identitaire que de l'environnement géographique de leur quartier ou de leur école, parfois perte de statut social, etc. (p. 148).

La salle de classe devient alors l'endroit qui sert de refuge où ces élèves en plein processus d'acculturation vont trouver un phare, un lieu rassurant où ils pourront s'intégrer à leur nouvelle réalité. Ainsi le contexte

3 Pour faire le point sur ces deux programmes, nous référons le lecteur au chapitre suivant : Fleuret, C., Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. IsaBelle (Dir). D'hier à aujourd'hui : pour le plein potentiel des élèves franco-ontariens. État des lieux : études et pratiques (p.243-276) Presses de l'Université du Québec.

4 Un élève allophone ne parle pas l'une des deux langues officielles ni une langue des Premières Nations. (Statistique Canada, 2009).

d'enseignement-apprentissage va-t-il prendre une place de tout premier ordre, car la posture adoptée par l'enseignant va influencer la façon dont les élèves vont appréhender les objets à apprendre (Bullock, 2020). Cette posture passe par des gestes professionnels définis par Bucheton et Soulé (2009, p. 32) :

« Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire ».

En d'autres mots, il s'agit d'un geste verbal ou non verbal adressé à l'élève pour susciter l'activité. C'est une sorte d'intention qui doit être comprise de l'élève et qui l'invite à s'engager dans la tâche.

Pour donner sens à ces gestes professionnels, dans la mesure où les pratiques scolaires sont socialement ancrées, la didactique ascendante, qui permet à la fois de considérer l'élève et l'enseignant dans une co-construction de connaissances (Chiss, 2019) où ce dernier accompagne l'apprenant dans des actions conjointes, demeure nécessaire. En contexte minoritaire où les élèves allophones peuvent vivre une double, voire une triple minorisation, cet accompagnement est capital pour leur permettre de faire sens avec les nouveaux apprentissages, mais aussi avec les normes socio-culturelles attendues dans l'enceinte scolaire et dans la classe. En somme, cette façon d'envisager la transmission de connaissances et le rapport à l'Autre passe par un renouveau didactique qui vise véritablement une démarche praxéologique où didactique et pédagogie convoquent une articulation tangible. Comme le souligne Bullock (2020), c'est donc par une démarche praxéologique que doit être appréhendée la didactique du français en contexte minoritaire, car ce dernier « forge de nouveaux types de rapport à l'école, aux savoirs, à la norme » (Cortier, 2009, p. 111).

Toutefois, le contexte d'apprentissage tel que défini par Rispaïl (2017) convoque ce que Porquier et Py (2013) nomme le *macro-contexte*, c'est-à-dire toutes les déterminations sociales qui constituent le cadre de référence dans lequel les différents acteurs scolaires évoluent. Ce macro-contexte rend compte des politiques éducatives, des systèmes éducatifs, des statuts historiques et actuels des langues, etc. (Fleuret, 2020, p. 18). Comme nous l'avons exposé un peu plus tôt, ce macro-contexte peut avoir des conséquences sur la réussite scolaire des migrants et, plus précisément, sur l'apprentissage du français de scolarisation puisqu'il renvoie à des situations d'enseignement-apprentissage à partir desquelles vont s'articuler les faits langagiers.

Le modèle du multiple agenda

Pour décrire la complexité d'une relation d'enseignement-apprentissage, au regard des différentes dimensions et des acteurs qui la composent, Bucheton et Soulé (2009), et à partir de données colligées par le Lirdef⁵, ont modélisé ce qu'ils nomment le multi-agenda de *préoccupations enchâssées* qui visent à rendre compte des gestes professionnels. Comme illustré dans la figure ci-dessous, cette modélisation prend appui sur cinq préoccupations majeures : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit.

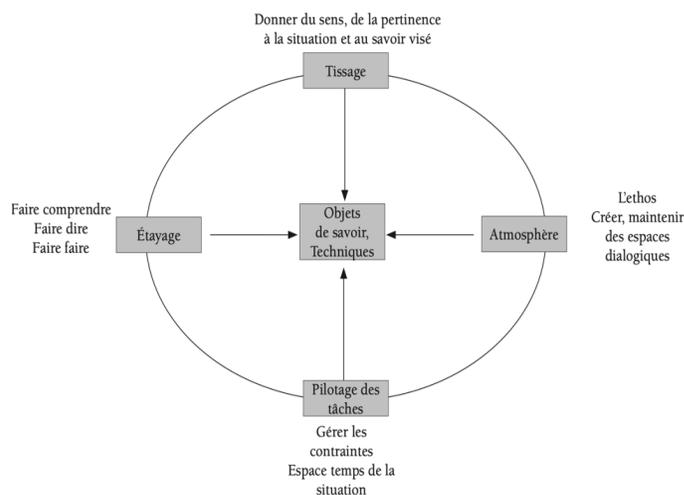


Figure 1: un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Figure 1 - Le multiple agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009)

Ces cinq préoccupations sont pour les auteurs, systémiques, elles font appel à des processus itératifs d'allers-retours tels que, par exemple, gérer une tâche proposée et accompagner par l'étayage qui lui est nécessaire. Lorsqu'un nouveau savoir doit être transmis nous savons à quel point il est important que le climat de classe soit le plus accompagnant possible pour que l'enseignant puissent avoir recours au pilotage. En effet, c'est par lui que les élèves vont s'engager dans la tâche et dans l'acquisition du nouveau savoir. Durant ce pilotage, il est clair que l'étayage est moins présent puisque, dans un premier temps, les gestes de l'enseignant doivent permettre une articulation entre la didactique, dans le savoir à transmettre en produisant du sens, et en le contextualisant par l'entremise d'une activité pédagogique.

Pour Bucheton et Soulé (2009), ces préoccupations dynamiques suivent un certain ordre, car ce sont les gestes professionnels de l'enseignant qui vont donner priorité, en

5 Le Lirdef est le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation : <https://lirdef.edu.umontpellier.fr/>

fonction des objectifs ou des savoirs spécifiques ciblés, à celles qui seront privilégiées. Il y a donc ici un vrai travail en synergie entre ces préoccupations pour favoriser la transmission du ou des savoirs.

Nous aimerions nous attarder davantage sur trois préoccupations de cette modélisation, car elles sont au cœur d'une situation d'enseignement-apprentissage, il s'agit de l'atmosphère, de l'étayage et du tissage. Ces dernières apportent un éclairage sur l'importance d'édifier une relation significative avec les élèves.

L'atmosphère est l'espace intersubjectif où se rencontrent l'enseignant et les élèves afin de mettre en commun et d'organiser les relations affectives, intellectuelles et sociales dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage. En contexte de diversité ethnolinguistique, cette atmosphère devient le terreau fertile des relations qui vont s'édifier entre les différents acteurs et, ainsi, construire une culture commune de la classe, dans une perspective interculturelle. Cette atmosphère est capitale pour permettre aux nouveaux arrivants de se familiariser avec les normes socio-culturelles attendues. Cet espace se veut un lieu de rencontre où les pairs et l'enseignant travaillent ensemble à son édification et où chacun est reconnu. Les gestes professionnels posés permettent alors un engagement cognitif et affectif. De plus, ce pont construit permet aux apprenants de faire des liens avec ce qu'ils connaissent et les nouveaux savoirs à s'approprier. En contexte d'allophonie, la contextualiser devient capital, car les habitus fort différents convoquent des lectures variées des situations et modifient la finalité initiale. Dans ce cas, les élèves peuvent vite se sentir perdus et démotivés en ne voyant pas la signification de la tâche ou même encore vivre de l'insécurité linguistique (Auger, 2013).

Quand on regarde la modélisation de Bucheton et Soulé (2009), on se rend compte que le tissage occupe aussi une place de choix. En effet, il fait appel à l'activation des connaissances antérieures des élèves, sur le déjà-là qui va s'activer par et pendant les situations d'enseignement-apprentissage. Il est donc important que l'enseignant stimule ce que Brousseau et Centeno (1991, p. 172) nomment la mémoire didactique.

La mémoire de l'enseignant sera ce qui le conduit à modifier ses décisions en fonction de son passé scolaire commun avec ses élèves, sans pour autant changer son système de décision. Le caractère "didactique" de cette "mémoire" vient de ce que les décisions modifiées concernent les rapports de l'élève (chaque élève) avec le savoir (son savoir ou le savoir à enseigner) en général ou/et un savoir particulier.

Très souvent, Bucheton et Soulé (2009) ont remarqué qu'en contexte scolaire, les savoirs sont trop vite

décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés (p. 35). Quand les élèves ont connu une autre forme de scolarisation dans leur pays, le tissage est important pour faire écho à ce qu'ils connaissent et faire des ponts avec ce qui leur est encore inconnu. De plus, accepter que sa langue d'origine devienne une langue minoritaire ne se fait pas sans heurts, notamment, sur le plan psycholinguistique, par le poids affectif que représente la langue non maternelle, c'est-à-dire la langue de scolarisation, ce qui peut engendrer des problèmes identitaires (Verdelhan-Bourgade, 2002).

Pour sa part, l'étayage est un élément central et hiérarchiquement supérieur aux autres préoccupations (Bucheton et Soulé, 2009). Ici, l'enseignant joue un rôle d'accompagnateur, de guide. Ce qui rend l'étayage extrêmement délicat c'est qu'il n'est que provisoire. Les gestes professionnels posés doivent être assez solides pour que l'élève continue sur la voie, s'émancipe dans ses nouveaux apprentissages. Ces gestes reflètent un équilibre fragile qui demande à l'enseignant une attention permanente.

Cette modélisation jette un regard tout autre sur les situations d'enseignement-apprentissage. En effet, on ne regarde pas seulement l'enseignant ou l'élève, mais aussi ce qui est intangible, mais qui se manifeste. Cette vision holistique permet de mieux saisir la dynamique de la triade milieu-enseignant-élève. En contexte de langue seconde, nous trouvons cette modélisation précieuse dans ce qu'elle peut nous renseigner quant aux savoirs à transmettre ou dans les relations interpersonnelles. De plus, en contexte francophone minoritaire où l'accent n'est mis que sur le français, on peut se questionner sur les gestes professionnels posés au regard des situations d'enseignement-apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. C'est d'ailleurs cette question qui a guidé nos recherches.

Comme nous l'avons mentionné, cet article reprend succinctement les résultats de trois recherches à partir desquelles plusieurs articles ou chapitres ont été publiés⁶. Nous présenterons donc rapidement la méthodologie et quelques résultats pour faire place à un état de la question depuis la première menée jusqu'à la dernière entreprise.

Recherche 1

Cette recherche longitudinale (2010-2013) visait à décrire et à explorer l'implantation du programme PANA. Nous avons retenu un devis méthodologique mixte. Cinq conseils scolaires francophones ayant un nombre suffisant d'élèves de ce programme ont été recrutés. Puis, nous avons communiqué avec les directrices (n=10), les enseignants(n=69) et les parents de ces élèves (n=45).

Pour les trois années, deux questionnaires ont été élaborés : un pour les enseignants et un pour les parents. Nous avons également eu recours à des entrevues semi-structurées et à des groupes de discussion pour trianguler

6 Cet état de fait explique les autoréférences dans le texte.

nos données avec tous les acteurs retenus.

Sur les trois années, les résultats montrent un accueil très mitigé de ce programme. Tout d'abord, le programme-cadre ressemble en tout point à celui de l'ALF et c'est pour cette raison qu'une majorité d'enseignants ne l'utilisent pas à la fin de la troisième année (Fleuret, Bangou, et Fournier, 2018). On note des formations offertes aux enseignants pour affiner leurs pratiques pédagogiques (ex. : différenciation pédagogique), pour expliquer la raison d'être du programme, mais peu y adhèrent. De plus, on assiste, de manière quasi générale, à une comparaison des cultures hôtes et d'origine dans le cadre d'activités ponctuelles qui relevaient souvent de la folklorisation (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013). À la fin de la troisième année, il semble que le personnel enseignant utilise des pratiques et des ressources pédagogiques visant le développement langagier (ex. : travail de compréhension autour d'un livre, jeu de conscience phonologique en ligne). Les formations proposées aux enseignants visent, notamment, la numératie, la littératie, les trousseaux d'évaluation et les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Cependant, la grande majorité d'entre eux, pour ne pas dire tous, nous a dit ne pas avoir eu de formation concernant les élèves qui intègrent ce programme et précisent qu'ils aimeraient être formés pour mieux accueillir cette population et mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage d'une langue seconde, en l'occurrence la langue de scolarisation. La diversité n'a de place que dans le discours officiel (Gérin-Lajoie, 2020), mais il demeure que la volonté d'adapter les gestes professionnels n'est pas présente. Donc, l'idée première de ce programme est d'accompagner les nouveaux arrivants, mais la co-construction attendue au regard des agirs professionnels est la grande perdante. L'atmosphère de la classe, indispensable à l'édification de relations affectives, de bien-être pour favoriser des échanges signifiants de sens entre l'enseignant et les élèves, reste parcellaire, voire absente. La finalité est davantage de l'ordre du rendement scolaire et les habitus culturels des élèves occultés.

Recherche 2

Cette deuxième recherche avait initialement pour but de dresser un portrait du cheminement scolaire des élèves allophones et apprenants du français inscrits au programme d'actualisation linguistique en français (ALF) au sein des écoles élémentaires de langue française de l'Ontario (2017-2018). Depuis l'implantation de ce programme, aucune étude n'a été conduite pour l'évaluer. Initialement, cette recherche, demandée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO), visait à mieux comprendre les résultats inférieurs d'élèves de ce programme par rapport aux autres élèves.

Nous avons travaillé avec le MEO et les conseils scolaires des régions de l'est et du sud de l'Ontario afin d'identifier les écoles de langue française avec le plus haut pourcentage d'élèves allophones ou d'élèves du programme ALF. Comme notre devis de recherche se voulait mixte, nous souhaitions aussi avoir accès aux bases de données des écoles pour faire des analyses secondaires. Parallèlement, nous avons distribué un questionnaire aux parents pour connaître leurs pratiques discursives littéraciques⁷. Nous avons également réalisé des entrevues semi-dirigées avec les directions d'école, le personnel enseignant et les parents.

Il est intéressant de noter ici que certains conseils scolaires n'ont pas approuvé le projet. De manière générale, il y a eu beaucoup de réticence à partager les bases de données et, d'ailleurs, nous n'avons pas réussi à les récupérer. Finalement, nous avons réussi à mener des entrevues auprès de quatre directeurs d'école et nous avons colligé les données de 38 questionnaires remis par les parents.

Pour les directions d'école, concernant l'efficacité du programme, la plupart reste centrée sur le programme-cadre, la planification et, par conséquent, sur les attentes envers les élèves (Fleuret, Bangou, sous presse, b). Les enjeux propres à cette population ne semblent pas être une priorité; l'accent est davantage mis sur les résultats scolaires, ce qui crée une pression terrible chez les enseignants en amenant une démarche pédagogique néfaste de l'apprentissage puisqu'ils doivent se focaliser sur ce qui est attendu aux examens (Yerly, 2018). Là aussi, on peut voir que les gestes professionnels ne sont pas mis au premier plan ce qui renforce les agirs enseignant déjà en place, c'est-à-dire des pratiques centrées sur une approche monolingue.

Les parents, pour leur part, nous ont permis de documenter leurs pratiques de littératie familiale. Une des choses que nous trouvons importante à relever, c'est que la lecture d'histoires est peu présente et relève davantage d'une démarche personnelle à l'enfant. Une grande majorité des parents de l'étude ont des pratiques discursives orales et le recours au matériau écrit ne fait pas partie de leur habitus culturel. Il y a ici un travail de socialisation à l'écrit important à réaliser chez les élèves pour qu'ils puissent appréhender le lire-écrire dans la langue de scolarisation afin qu'ils ne vivent pas de rupture avec l'oral et pour réduire les inégalités scolaires. Mais dans la mesure où les gestes professionnels restent les mêmes, il semble alors difficile d'être inclusifs en considérant le milieu familial. De plus, pour construire de nouvelles connaissances et solliciter la mémoire didactique, l'étayage de l'enseignant demeure crucial.

Recherche 3

Cette troisième recherche est une recherche intersite

7 Néologisme emprunté à Jaffré et David (1998).

Canada-France⁸ qui a été menée de 2016 à 2019 avec notre collègue Nathalie Auger de l'université Paul-Valéry Montpellier 3. Le but de cette étude était, entre autres, de comparer la prise en compte de la diversité au sein des pratiques pédagogiques dans deux contextes francophones dont l'un est majoritaire et l'autre minoritaire. Pour ce faire, des enseignants (n=14) de classes UPE2A⁹ (France) et de ALF (Canada) : six en France (trois pour le groupe expérimental, trois pour le groupe contrôle). Pour le Canada, on retrouve trois pour le groupe contrôle et cinq pour le groupe expérimental.

Nous avons eu recours à un questionnaire des pratiques déclarées. Nous avons également formé les enseignants du groupe expérimental à l'approche interculturelle et à la littérature de jeunesse (Fleuret et Auger, 2019). Enfin, nous avons réalisé de l'observation participante dans les classes du groupe expérimental pendant 12 semaines où nous avons modélisé des séquences didactiques à partir des albums retenus et de l'approche interculturelle en faisant écho aux approches plurielles de Candelier (2003).

À partir des données colligées du questionnaire, nous nous sommes rendu compte, des deux côtés de l'Atlantique, que les enseignants reconnaissent les langues des élèves, mais que les gestes professionnels restent centrés sur le français de scolarisation, c'est-à-dire sur des pratiques normées et monolingues (Fleuret et Auger, 2019). Toujours par rapport à ces gestes, nous avons également remarqué que durant l'accompagnement, à la suite de la formation, les enseignants restent ouverts à de nouvelles pratiques. Cependant, durant la dernière année du projet et malgré l'étayage que nous avons apporté, les situations didactiques reviennent à ce qu'elles étaient initialement, c'est-à-dire normées et monolingues uniquement. D'un autre côté, l'utilisation de la littérature de jeunesse nous a clairement amené à réfléchir sur une didactique du plurilinguisme à l'instar de Bullock (2020), entre autres parce qu'elle permet « de développer une réflexion métalangagière sur l'appropriation des normes scolaires associée à l'inclusion des langues et des vécus des différents élèves (Fleuret et Auger, 2021).

Conclusion

En conclusion, à travers ces trois projets de recherche brièvement présentés, nous constatons qu'il y a un léger changement quant aux gestes professionnels visant à répondre aux besoins des élèves (ex. : différenciation.). La définition élargie du francophone nous amenait à penser que des initiatives seraient mises de l'avant pour mieux accompagner les élèves migrants, dans une démarche véritablement inclusive. Les préoccupations soulevées

par Bucheton et Soulé (2009) relativement aux gestes professionnels sont très pertinentes en milieu minoritaire. En effet, en considérant à la fois la visée praxéologique qui revient aux enseignants dans la transmission des savoirs à enseigner, mais aussi la dimension affective et l'environnement socio-langagier, nous pensons que cela permettrait d'envisager autrement le rapport à l'Autre et à l'enseignement. Pour arriver à des actions de co-constructions, il faut alors véritablement sensibiliser et former les enseignants à une francophonie plurielle où les différences deviennent la norme et où seul le français demeure légitimé.

Références bibliographiques page 57

8 Cette recherche de développement de partenariat a été financée par le Conseil de recherche des sciences humaines du Canada (CRSH, 2016-2019).

9 Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.



Rita Peix

RITA PEIX

Université de Montpellier

Rita Peix a une expérience de l'enseignement qui va de la maternelle à l'université. Avant d'intégrer l'INSPE et le laboratoire DIRE de l'Université de La Réunion en qualité de maîtresse de conférences, elle a été responsable jusqu'en 2021-2022 de la formation de la didactique interlangue et de la formation à l'enseignement bi/plurilingue français-catalan à la Faculté d'Éducation du site de Perpignan (Université de Montpellier). Elle est qualifiée par le CNU en section 07 (Sciences du Langage), 14 (Langues romanes, espagnol) et en section 73 (Langues et cultures régionales, catalan). Ses travaux et ses publications portent sur les problématiques autour de l'enseignement-apprentissage plurilingue, notamment sur les gestes professionnels de l'enseignant bi/plurilingue, le traitement intégré des langues et le traitement intégré de la langue aux contenus. Ses recherches actuelles se focalisent principalement sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture en deux langues. cycle 2 de l'école primaire.

Rita Peix

L'accompagnement professionnel des futurs enseignants en classe bilingue

Abstract

To give reality to the support and evaluation of internships for future primary school teachers - whether they are destined for general or bilingual teaching - the managers of the university training program at the University of Montpellier and the inspection bodies of the Montpellier academy, as well as other academies, wished to accompany the training path of students by creating a booklet or file focused on the professional dimension of the training. However, it must be noted that the support booklet does not mention the more specific skills required for teaching in several languages. If we admit that there is indeed a specificity to bilingual/multilingual teaching (Cavalli, 2015; Peix, 2019 and 2022; Escudé, 2023), the skills identified as such are de facto made invisible and raise the question of their evaluation. Faced with this observation, our contribution questions how to contribute to making the specificity of French-regional language (Catalan) bilingual teaching more visible. How can we improve recognition of the specificity of bilingual teaching? And in particular, how can we make bilingual student teachers more active in assessing mastery of more specific skills? The process adopted is inspired by ethnographic-type research on actors in French-Catalan bilingual teaching.

Keywords

Bilingual/multilingual teaching; initial training; specific skills; support; self-positioning grid; evaluation

Résumé

Pour donner une réalité à l'accompagnement et l'évaluation des stages des futurs professeurs des écoles - qu'ils se destinent à l'enseignement général ou bilingue -, les responsables de la formation universitaire de l'Université de Montpellier et les corps d'inspection de l'académie de Montpellier, comme d'autres académies, ont souhaité accompagner le parcours de formation des étudiants en créant un livret ou un dossier centré sur la dimension professionnalisante de la formation. Or, force est de constater que le livret d'accompagnement ne mentionne pas les compétences plus spécifiques à l'enseignement en plusieurs langues. Si l'on admet qu'il existe bien une spécificité à l'enseignement bi/plurilingue (Cavalli, 2015 ; Peix, 2019 et 2022 ; Escudé, 2023), les compétences identifiées comme telles sont de facto invisibilisées et posent la question de leur évaluation. Devant ce constat, notre article s'interroge sur la manière de contribuer à rendre plus visible la spécificité de l'enseignement bilingue français-langue dite régionale (catalan). Comment améliorer la reconnaissance de la spécificité à l'enseignement bilingue ? Et notamment, comment rendre les professeurs d'école stagiaires bilingues plus actifs dans l'évaluation de la maîtrise des compétences plus spécifiques ? Le processus adopté s'inspire de la recherche de type ethnographique sur les acteurs de l'enseignement bilingues français-catalan.

Mot-clés

Enseignement bi/plurilingue ; formation initiale ; compétences spécifiques ; accompagnement ; grille d'auto-positionnement ; évaluation



Tous les candidats aux concours - qu'ils se destinent au primaire ou au secondaire, à l'enseignement en section générale ou bilingue - doivent avoir effectué cinq années d'études et obtenu un diplôme de master. La situation qui sera évoquée dans cet article ne s'inscrit nullement dans une formation affichée comme Français Langue Étrangère, mais dans une formation initiale s'adressant à des futurs professeurs des écoles qui se destinent à l'enseignement de/en deux langues dans les classes bilingues français-catalan dans la partie catalanophone des Pyrénées Orientales. Même s'il existe des points de rencontre entre ces deux formations, il est important de préciser dans quel cadre ont pu se faire les quelques résultats, analyses et observations qui seront rapportées ici.

Le site de la Faculté d'éducation de Perpignan (Université de Montpellier) intègre depuis la rentrée 2001 parmi ses formations une voie spécifique afin de répondre à la demande d'enseignement public bilingue français-catalan : la préparation au concours de recrutement de professeurs d'école spécial langue régionale (à partir de maintenant CRPE LR) catalan puis la formation de ses lauréats (jusqu'en 2022).

Pour donner une réalité à l'accompagnement et l'évaluation des stages des futurs professeurs des écoles - qu'ils se destinent à l'enseignement général ou bilingue -, les responsables de la formation universitaire de l'Université de Montpellier et les corps d'inspection de l'académie de Montpellier, comme d'autres académies, ont souhaité accompagner le parcours de formation des étudiants en créant un livret ou un dossier centré sur la dimension professionnalisante de la formation. L'outil de référence pour le suivi, l'accompagnement et l'évaluation

des lauréats aux concours est le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Éducation nationale, 2013). Les bulletins de visites formatives, la grille analytique d'auto-positionnement par compétences et la grille d'évaluation contenues dans le dossier prennent appui sur ce référentiel. Or, les six champs de compétences développées dans celui-ci ne prenant en compte que les compétences générales de l'enseignant donnent à penser qu'il n'existe pas des compétences et par conséquent des gestes professionnels plus spécifiques à développer lorsqu'on enseigne à parité horaire dans une langue minoritaire ou minorée. Si l'on admet qu'il existe bien une spécificité à l'enseignement bi/plurilingue (Cavalli, 2015 ; Peix, 2019 ; 2022 ; Escudé, 2023), les compétences identifiées comme telles sont de facto invisibilisées et posent la question de leur évaluation¹.

Devant ce constat, notre article s'interroge sur la manière de contribuer à rendre plus visible la spécificité de l'enseignement bilingue pendant la formation initiale. Comment améliorer la reconnaissance de la spécificité à l'enseignement bilingue ? Et notamment, comment rendre les professeurs d'école stagiaires bilingues plus actifs dans l'évaluation de la maîtrise des compétences plus spécifiques ?

Cadre conceptuel

Afin de mieux comprendre le contexte de l'étude, il nous est apparu nécessaire de définir le statut de la langue catalane en France.

¹ Il est à noter que la compétence C8, « Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier » (Education Nationale, 2015) n'est pas mentionnée non plus dans les outils d'accompagnement et d'évaluation du livret, bien que l'enseignement de la langue vivante soit une discipline à part entière depuis 2002.

Le catalan, une langue dite régionale en France

Au niveau étatique, à la différence de la Catalogne en Espagne ou de l'Andorre – territoires limitrophes des Pyrénées orientales –, le catalan ne bénéficie pas d'une reconnaissance officielle en France. D'après Boyer (2017), l'« unilinguisme », l'idéologie sociolinguistique pluriséculaire de la communauté linguistique française continue à peser sur les attitudes et les pratiques linguistiques des langues de France dites désormais « régionales ». Selon le Bulletin officiel n° 47 du 16 décembre 2021, « l'éducation nationale a poursuivi ses efforts pour développer l'apprentissage des langues vivantes régionales et la connaissance des cultures qu'elles portent, contribuant ainsi à transmettre un patrimoine national qu'il convient de connaître, de préserver, d'interroger et de faire vivre » (Éducation nationale, 2021). Ainsi, les enseignants se destinant à l'enseignement bilingue - et désormais aussi immersif depuis 2021 au sein de l'école publique participent à la lourde responsabilité de revitalisation des langues territorialisées des langues de France alors même que la substitution linguistique est pour beaucoup de ses langues très avancée.

Dans ce contexte, il est fort à parier que les élèves et leurs familles, ainsi que les enseignants, sont porteurs de représentations, de croyances et d'opinions qui influencent le statut qu'ils donnent aux langues de scolarisation des classes bi/plurilingues, la langue dite nationale, le français, et la langue dite régionale, le catalan. De nombreuses études ont démontré que le statut intériorisé des langues de scolarisation pouvait avoir une incidence sur les comportements langagiers et par voie de conséquence sur les apprentissages et le développement d'une bilinguisme additive ou au contraire soustractive (Deveau, et al., 2006). Peu de recherches portent sur les répercussions sur les comportements langagiers et les pratiques de classe des enseignants en particulier lorsque l'une des deux langues est en situation de diglossie.

L'enseignement bi/plurilingue et le traitement intégré

La compétence plurilingue et pluriculturelle visé par l'enseignement bi/plurilingue est définie dans le CECRL (2001) comme la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. Définie de cette façon, on s'oppose à l'idée que la compétence plurilingue et pluriculturelle soit une simple superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes ; on considère au contraire qu'il existe bien une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. La notion de compétence

plurilingue et pluriculturelle tend à sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée instaurée par le binôme habituel L1/L2. Depuis quelques années et grâce à différentes études, la vision cloisonnée a laissé la place à une vision basée sur la relation langue et cognition, le traitement intégré de la langue et des contenus ou didactique intégrée langue/discipline (Pascual, 2014). Le point de départ est le constat qu'on n'apprend pas la compétence totale dans la langue cible avec la seule discipline spécifique de langue. Le contexte d'apprentissage qu'elles offrent est riche de la diversité linguistique et discursive ainsi que d'usages scolaires propres à la construction et à la transmission de connaissances spécifiques à chaque discipline. L'approche intégrée proactive consiste à planifier des séquences d'enseignement portant à la fois sur la langue et le contenu. Elle comporte quatre phases : la perception, la conscientisation, la pratique guidée et la pratique autonome (Lyster, 2016). Ainsi, la didactique intégrée des langues et des contenus s'éloigne d'un enseignement souvent encore trop implicite de la langue seconde permettant d'atteindre des performances plus élevées au niveau disciplinaire. Elle est un gage d'un enrichissement de la capacité à utiliser la ou les langues de scolarisation, tout en développant les compétences métacognitives, la conscience critique et la compétence interculturelle des apprenants.

Le stage en alternance en classe bilingue

Les enseignements dispensés dans les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (à partir de maintenant INSPE) sont en lien étroit avec la pratique de classe. L'objectif des INSPE est de fournir un bagage théorique pluridisciplinaire et pédagogique, mais aussi d'accompagner l'entrée des lauréats des concours de l'Éducation Nationale dans le monde professionnel en développant une culture professionnelle partagée. L'alternance se trouve au cœur du modèle de formation des personnels enseignants et d'éducation. Le stage constitue un temps de formation à part entière, l'expérience du stagiaire étant un élément central dans sa formation. L'école primaire est un lieu de formation au même titre que l'INSPE. La formation des lauréats au CRPE LR alterne des périodes de mise en situation professionnelle en classe bilingue français-langue régionale et des périodes de formation au sein des INSPE. Le fonctionnaire stagiaire ayant validé un Master 1 doit suivre au cours de l'année suivante un cursus universitaire lui permettant de préparer sa deuxième année de master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), dont le stage constitue le versant professionnalisant. L'évaluation du stage participe à la validation du master premier degré parcours langue régionale.

L'accompagnement des professeurs d'école stagiaires

D'après le Bulletin officiel n° 25 du 19 juin 2014, les lauréats du concours bénéficient d'un tutorat mixte composé d'un tuteur de terrain et d'un tuteur universitaire. Les tuteurs de terrain sont désignés par la DSDEN et les tuteurs universitaires par l'INSPE. Tous jouent un rôle essentiel défini ainsi par l'Éducation nationale :

le rôle des tuteurs en termes d'accueil et d'accompagnement des stagiaires est essentiel au bon déroulement de l'année de stage. Ils participent à l'accueil du stagiaire avant la rentrée, leur apportent une aide à la prise de fonction, à la conception des séquences d'enseignement, à la prise en charge de la classe. Ils apporteront tout au long de l'année conseil et assistance aux stagiaires, sur la base de leur propre expérience, de l'accueil des stagiaires dans leur classe et de l'observation de ces derniers dans les leurs. (BO, 2014, p. 7-8)

Favoriser une posture réflexive

Il est admis que la simple alternance en instituts universitaires où sont dispensés des savoirs didactiques, disciplinaires et scientifiques et de moments où les PE s'exercent en classe est loin de garantir une « professionnalité » (Ria, 2015). Parmi les différentes modalités d'accompagnement, l'analyse de la pratique (à partir de maintenant AP) apparaît dans les circulaires relatives à l'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation (Éducation nationale, 2001) comme une démarche à privilégier. D'après Perrenoud (2001), la construction d'une « posture réflexive passe pas un aller et retour permanent entre la théorie et un réel qui, même s'il la déborde sans cesse, ne peut être compris de façon purement intuitive, ni maîtrisé par de simples habiletés acquises « sur le tas ». L'analyse du travail enseignant, des situations éducatives complexes et de l'action située est au cœur de la formation réflexive » (p. 4). L'expérimentation de la grille d'auto-positionnement cherche à contribuer au développement de cette posture réflexive en contexte bi/plurilingue.

Nous avons vu que l'outil de référence pour le suivi, l'accompagnement et l'évaluation du PESB est le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Éducation nationale, 2013). Le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a choisi de regrouper les compétences de ce référentiel de formation des métiers du professorat et de l'éducation en six champs (2015). Les bulletins de visites formatives, la grille analytique d'auto-positionnement par compétences et la grille d'évaluation contenues dans le dossier prennent appui sur celui-ci. Il est communément admis que le professeur des écoles stagiaire en contexte

bi/plurilingue devrait acquérir pendant sa formation trois types de compétences de base (Cavalli, 2008 ; Peix, 2015) :

- les compétences générales que n'importe quel enseignant devrait maîtriser indépendamment du contexte dans lequel il exerce,
- les compétences spécifiques nécessaires pour enseigner dans un contexte bi/multilingue et bi/multiculturel,
- et les compétences nécessaires quand une des langues d'enseignement est une langue minoritaire ou minorisée.

Méthodologie

Le processus de recueil de données adopté s'est inspiré de la recherche de type ethnographique de par son caractère à la fois participatif et génératif. Il est participatif lorsque la relation de l'observateur - ici la formatrice universitaire responsable de la formation à l'enseignement bi/plurilingue - avec les acteurs (les PESB) est celle de quelqu'un qui s'intègre dans le groupe en qualité d'observateur, et dont la fonction et le champ d'investigation sont connus de tous les acteurs (Laplantine, 1996). Il est aussi génératif à partir du moment où il ne part pas de données manipulées. Aussi, cette approche s'intéresse aux participants, notamment à leurs perceptions avec un regard critique. Elle se focalise sur les acteurs, ici le PESB dans sa qualité d'agent jouant un rôle fondamental dans l'application des programmes en classe bilingue à parité horaire à l'école publique. Sur le plan de la collecte et du traitement des données, la méthode peut être qualifiée de qualitative en ce qui concerne l'analyse des contenus du livret d'accompagnement et d'évaluation, des résultats des grilles d'auto-évaluation des compétences et du nombre de participants.

La formation des enseignants se destinant à l'enseignement bilingue repose sur cette alternance entre un temps de formation en INSPE et un temps de formation en école primaire. Les lauréats au CRPE LR ont présenté un concours spécial comportant des épreuves supplémentaires spécifiques les destinant à enseigner dans une classe bilingue français-LR. Le stage en classe bilingue dans laquelle le PESB a à enseigner dans deux langues, le français et la langue dite la langue régionale, le catalan, est un élément clef et incontournable. Au cours de son année de stage, le PESB a quatre visites. Chaque visite est formalisée par un rapport de stage qui est communiqué au stagiaire ainsi qu'à l'inspecteur d'académie et l'INSPE. Le temps d'observation (1h30) est suivi d'un entretien de 40 à 60 minutes maximum. Nous présentons ci-dessous les participants.

Tableau 1 - Présentation des participants

2018-2019	PESB1	PESB2 (démissionnaire)	PESB3	PESB4	PESB5
Etudes universitaires avant l'obtention du master MEEF	Licence de catalan	Licence anglais (ancienne élève d'un cursus bilingue français-catalan)	Licence d'espagnol + DU de catalan	<i>Filología francesa</i>	Licence d'espagnol + DU de catalan
Nationalité :	Française	Franco-anglaise	Française	Espagnole (València)	Française
2021-2022	PESB6	PESB7	PESB8	PESB9	/
Etudes universitaires avant l'obtention du master MEEF	Master Relations transfrontalières	Licence espagnol	Licence catalan	Licence catalan	/
Nationalité :	Française	Française	Française	Française	/

Les participantes sont toutes des femmes. Elles sont de trois nationalités différentes :

- 7 étudiantes françaises,
- 1 étudiante espagnole du Pays valencien en Espagne, dans laquelle le valencien (dialecte du catalan) est langue co-officielle au côté de l'espagnol,
- 1 étudiante binationale, franco-anglaise.

Elles ont toutes une formation de linguiste :

- 2 sont licenciées de catalan,
- 3 sont licenciés d'espagnol dont 2 ont un Diplôme universitaire de catalan (non spécialiste),
- 1 est licenciée de français (originaire de la région autonome de València en Espagne).

Résultats, analyse et discussion

Une représentation des étudiants redondante depuis la création du CRPE spécial catalan – et parfois même de formateurs universitaires et de terrain – est que la seule spécificité de l'enseignement-apprentissage en classe bi/plurilingue contienne deux langues de scolarisation au lieu d'une. De ce fait, la seule compétence qui apparaît comme indispensable à l'enseignant débutant est majoritairement la seule maîtrise de la langue cible, le catalan. Nous avons pu observer que c'est alors seulement lorsque le stagiaire se retrouve devant ses élèves que l'enseignant en devenir prend conscience que sa seule compétence de communication langagière et le bain de langue qu'il offre en langue catalane aux élèves ne suffisent pas à la mise en œuvre d'un enseignement-apprentissage efficace en deux langues (Peix, 2015). Comment favoriser alors une posture réflexive qui permette de mieux évaluer la maîtrise des compétences plus spécifiques à l'enseignement bilingue celles-ci ne se résumant pas à la seule maîtrise de la langue cible ? Pour répondre à cette question, nous avons fait le choix d'une présentation hybride combinant les résultats, leur analyse et leur discussion.

De la nécessité de construire des outils d'accompagnement et d'évaluation spécifiques

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question et de mieux accompagner les futurs enseignants formés à l'enseignement bilingue dans les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation, il a été décidé en concertation avec les PESB de construire des outils destinés à l'identification des compétences et gestes professionnelles plus spécifiques à la pratique de classe en section bilingue.

Il ne s'agit pas d'interroger l'ensemble des types et dispositifs que l'on désigne sous le qualificatif d'« analyse de la pratique » mais de présenter brièvement les quelques outils que nous avons pu expérimenter pour nous focaliser dans la présente contribution sur la grille analytique d'auto-positionnement par compétences. Plusieurs outils relevant de l'analyse de la pratique professionnelle ont été ainsi co-construits en contexte de formation initiale tels que :

- une grille méthodologique d'observation de séance d'une discipline dite non linguistique en langue seconde, le catalan ;

- une grille d’observation spécifique à l’enseignement-apprentissage systématique de la lecture et de l’écriture en deux langues, français et catalan.

Pour nous, l’entraînement à l’utilisation de ces grilles vise à dépasser une analyse de surface. La première se destine à l’observation d’une séance de traitement intégré de la langue et des contenus ayant comme objectif final l’amélioration des résultats académiques dans une discipline dite non linguistique (à partir de maintenant DdNL) et l’acquisition de la compétence à communiquer langagièrement dans une langue cible qui est à la fois une langue de scolarisation. En effet, la maîtrise de la relation discipline-langues par le futur enseignant s’avère fondamentale. Pour être efficace, le travail sur la langue cible, ici le catalan, doit être complètement transversal, ce qui veut dire que lors de la préparation l’enseignant intègre aux objectifs disciplinaires des objectifs de communication langagière spécifiques. C’est ce que nous appelons la bifocalisation des objectifs (Peix, 2022).

La deuxième grille a été construite pour l’observation d’une séance d’enseignement-apprentissage de la lecture et de l’écriture en classe de Cours préparatoire dans laquelle le PEB met en œuvre le traitement intégré des langues et par conséquent une transposition didactique qui intègre deux langues partageant le même système d’écriture.

L’entraînement à l’AP prépare les PESB à l’évaluation sommative nécessaire à la validation de la formation spécifique. Nous avons fait le choix d’un travail collaboratif en binôme à partir de courts enregistrements permettant aux désormais acteurs-observateurs PESB de croiser les regards sur ce qu’ils pensent avoir anticipé et ce qu’ils ont effectivement mis en œuvre lors d’une séance de DdNL en langue seconde ou en alternance codique.

Enfin, à l’initiative de la DSDEN des Pyrénées Orientales et en partenariat avec CANOPÉ et la Faculté d’Éducation du site de Perpignan (Université de Montpellier), il a été décidé de créer une capsule dédiée à l’enseignement bilingue dans une classe de CM1-CM2, désormais consultable en ligne, dans laquelle se croisent différents regards d’acteurs, projet que ne développerons pas ici. Après ce bref descriptif des outils créés, nous nous focalisons sur l’objet principal de notre étude, l’expérimentation de la grille d’auto-positionnement renseignée par deux promotions de PESB.

Focus sur la Grille analytique d’auto-positionnement par compétences “plus” spécifiques à l’enseignement en classe bi/plurilingue français-catalan.

L’objectif de cette grille était pour nous d’une part de favoriser la prise de conscience par les acteurs, PESB et formateurs, de la spécificité de l’enseignement bi/plurilingue, et de permettre aux PESB d’auto-évaluer leur

niveau de maîtrise des compétences ayant été identifiées comme plus spécifiques. Notre souhait est que la grille d’auto-positionnement fasse partie des outils qui visent une plus grande conscientisation des compétences plus spécifiques à l’enseignement bi/plurilingue. Pour pallier l’absence de la dimension bilingue et dans l’attente d’une plus grande visibilité de la dimension bi/plurilingue dans les dossiers institutionnels d’accompagnement et d’évaluation du stage en responsabilité, il a donc été élaboré une *Grille analytique d’auto-positionnement par compétences “plus” spécifiques à l’enseignement en classe bi/plurilingue français-catalan* (Peix, 2018 et 2019)². Pour éviter toute redondance, les compétences générales que tout enseignant devrait avoir n’apparaissent pas dans cette grille pour se concentrer sur les compétences considérées comme étant plus spécifiques à l’exercice effectif de la profession d’enseignant bi/plurilingue. Des observations de terrain et des groupes de discussion d’enseignants experts et de PESB (Peix, 2019) avaient permis de créer un premier document consensuel qui identifie, liste et regroupe les compétences dans trois domaines que nous présentons en annexe. Cet outil se veut dynamique et complémentaire de la *Grille d’auto positionnement par compétences* consultable à la page 16 du dossier (INSPE et Académie de Montpellier, 2020). En ce sens, le retour réflexif lié au test d’auto-positionnement a toute son importance. Il ne s’agit pas de donner les “bonnes” réponses, mais bien d’être vigilant au maintien de la motivation du PESB et de lui permettre d’être co-constructeur de sa formation.

La comparaison des grilles distribuées aux participants après les vacances d’automne, en période 2, et celles renseignées au mois de mai en période 5 permet à chaque PESB de faire le point sur les compétences qu’il pense avoir acquises et sur celles qui lui restent à développer ou consolider. Les résultats obtenus permettent d’identifier pour les deux promotions étudiées :

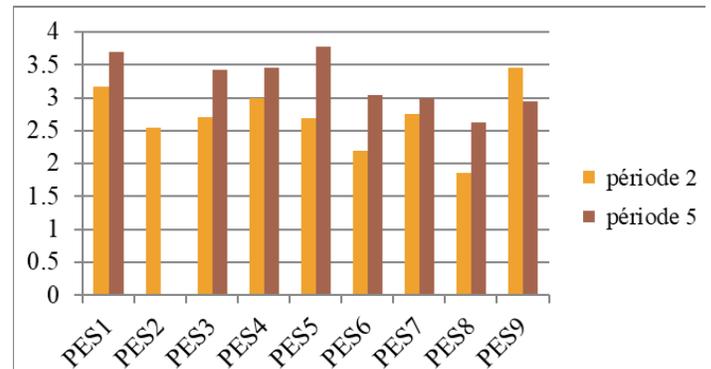
- les trois compétences dans lesquelles les PESB déclarent être le plus en réussite :
 - la capacité à valoriser la ou les langues cibles et la diversité linguistique au sein de la communauté éducative,
 - l’aptitude à créer une atmosphère favorable aux apprentissages en plusieurs langues,
 - la maîtrise des compétences de communication langagière des langues de scolarisation et de la langue objet d’étude ;
- les trois compétences dans lesquelles les PESB déclarent être le moins en réussite :
 - l’aptitude à instaurer un dialogue interactif en langue cible en faisant un usage adéquat des

2 Voir annexe 2.

- stratégies d'intervention linguistique,
 - la capacité à gérer les différentes formes d'alternance codique (au niveau macro/mésomicro) au service des apprentissages en plusieurs langues,
 - la capacité à donner du sens à l'apprentissage de la langue cible ;
- les trois compétences dans lesquelles les PESB déclarent le moins avoir évolué :
 - la capacité à anticiper les besoins et les difficultés de réception des élèves en langue cible,
 - la capacité à planifier l'articulation des programmations et des progressions des langues,
 - la capacité à mener un retour métacognitif bifocalisé en fin de séance,
 - l'analyse permet aussi de constater des régressions dans l'auto-positionnement de cette promotion de PESB au niveau de deux compétences notamment l'aptitude pour le travail en équipe afin de coordonner de manière efficace les programmations et progressions de l'étude des langues de scolarisation (le français et le catalan) et des langues uniquement objet d'étude (espagnol ou anglais), et la capacité à mener un retour métacognitif bifocalisé à la fin d'une séance.

Toutes compétences confondues, l'analyse des résultats constate un sentiment d'évolution positive dans l'acquisition des compétences spécifiques à l'enseignement au cours de l'année de formation en alternance³ pour 8 des 9 participants. Seule la PESB8 s'est auto-positionnée en deçà de sa moyenne initiale en passant de 3,45 en période 2 (fin octobre) à 2,95 en période 5 (mai). Il se peut que l'accompagnement et les interactions entre pairs et formateurs aient favorisé une analyse plus fine et donc un réajustement dans l'auto-positionnement des compétences plus spécifiques à l'enseignement en plusieurs langues.

Figure 1 - Auto-positionnement en période 2 (octobre) et période 5 (mai) des PESB (2018-2019 et 2021-2022)



Il est à noter qu'alors que cette grille avait été pensée au départ comme un outil d'auto-positionnement individuel pour les stagiaires, elle a été très bien accueillie par les tuteurs de terrain, et est très vite devenue un support d'échanges entre les acteurs de l'accompagnement et de l'évaluation, et entre les PESB et ces derniers⁴. Elle a permis de construire une culture (et un lexique) commune sur les gestes professionnels spécifiques identifiés comme étant les plus efficaces et sur les concepts clefs sous-tendus par ceux-ci tels que « plurilinguisme », « alternance codique », « interlangue », « interférences », « approche intégré pro et réactive », etc.

L'analyse des résultats nous montre que les compétences professionnelles qui semblent plus difficiles à acquérir pour l'ensemble des participants sont en lien avec la mise en œuvre de la didactique du plurilinguisme et tout particulièrement avec l'approche intégrée proactive. Ce constat vient renforcer la nécessité d'un tutorat des PESB par des formateurs formés à la didactique du plurilinguisme.

3 Une des PESB souhaitant se réorienter et ayant souhaité démissionner avant la fin de l'année n'a pas renseigné la grille d'auto-positionnement en période 5. Il est à noter que c'est la PESB qui déclarait la moins bonne moyenne dans le niveau de maîtrise des compétences spécifiques à l'enseignement en classe bilingue à parité d'horaires.

4 Elle est désormais utilisée aussi en formation continue.

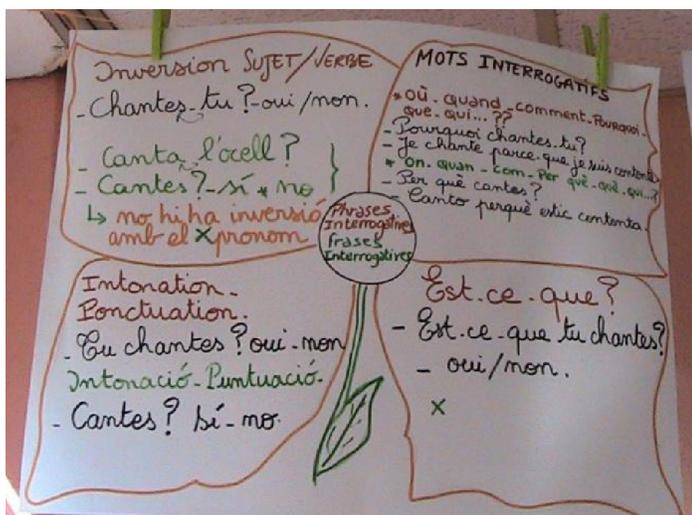


Illustration 1 - Exemple d'adaptation des « fleurs » de Cellier (2008) en mode bilingue. École Jacques Prévert de Cabestany⁵

Conclusion

Bien que l'analyse des résultats de notre contribution se limite au contexte étudié, la co-construction et l'expérimentation de la grille d'auto-positionnement permettent de contribuer à une meilleure reconnaissance de la spécificité de l'enseignement bilingue, et de ce fait à sa valorisation. La création de cet outil implique désormais les futurs enseignants dans l'évaluation des compétences identifiées comme plus spécifiques à l'enseignement en plusieurs langues. Aussi, la grille se révèle être une aide à la verbalisation des réussites et des difficultés. L'analyse montre que certaines compétences et gestes professionnels sont vécus par les stagiaires comme plus difficiles à acquérir. Pour les formateurs, elle est enfin une source d'information mais aussi d'échanges entre tous les acteurs, et une aide méthodologique à l'identification des besoins d'accompagnement.

Beaucoup d'efforts restent à fournir sur le développement et la valorisation d'un plurilinguisme de proximité à l'école primaire et sur les représentations des langues dites régionales par les acteurs de la communauté éducative et par les décideurs des politiques linguistiques au niveau local et national. Au regard de l'étude, il nous apparaît nécessaire de créer une formation de formateurs rassemblant les tuteurs de terrains et l'ensemble des formateurs universitaires - toutes disciplines confondues. Cette initiative contribuerait à la construction d'une culture et d'une synergie communes entre les différentes institutions et à une valorisation de la spécificité des lauréats du CRPE spécial LR, et par voie de conséquence de

⁵ Ce schéma - sous forme de fleur construit avec les élèves en mode bilingue - intègre les deux langues de scolarisation, le français et le catalan. Il témoigne d'une pause contrastive entre les deux langues qui met l'accent sur ce qui fonctionne de la même manière et ce qui diffère dans la construction de la phrase interrogative, illustrant ainsi l'approche intégrée. Ces réflexions interlinguistiques participent au développement de la compétence métalinguistique de l'élève.

la langue minoritaire. Aussi, des modules de formation sur le plurilinguisme participeraient à une meilleure prise en compte par tous les enseignants de la langue de l'élève au contact d'autres langues dans son environnement proche. Enfin, une formation à la didactique du plurilinguisme pour tous et une intégration de la dimension bi/plurilingue dans les dossiers d'accompagnement et d'évaluation contribueraient à faire en sorte que tous les personnels concourent à des objectifs de formation communs en référence à la culture professionnelle de l'ensemble des professeurs d'école (Éducation Nationale, 2021).

Références bibliographiques page 58



Joël Thibeault



Ian A. Matheson

JOËL THIBEAULT

Université d'Ottawa

Joël Thibeault est professeur régulier à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses travaux portent sur l'enseignement grammatical, le recours à la littérature de jeunesse dans l'enseignement des conventions linguistiques et la didactique intégrée des langues.

IAN A. MATHESON

Université Queen's

Ian A. Matheson est professeur régulier à la Faculté d'éducation de l'Université Queen's. Ses travaux portent sur le soutien offert aux élèves avec des besoins particuliers, l'éducation inclusive et la compréhension en lecture.

Joël Thibeault et Ian A. Matheson

Lire des œuvres pour la jeunesse bilingues : retour sur une étude en immersion française

Abstract

In this article, we review the qualitative research we carried out on the reading of bilingual children's books. First, we zero in on our articles related to the reading strategies used by elementary students in French immersion in Canada when they read two types of bilingual books: the translated book, in which the French passages are equivalent to those in English, and the integrated book, in which the French and English passages organically complement each other in the work. Second, we describe the perceived utility of each of these types of bilingual literature for the students who took part in the research. This overview leads us to describe bilingual and monolingual reading strategies, as well as the interaction between them, among readers who engage in the reading of children's books composed of more than one language. It also allows us to report on the predominantly positive perceptions that pupils develop of this type of literature. We conclude this article by pointing out the limitations of this work and suggesting avenues for future research.

Keywords

bilingual children's literature, reading strategies, perceived utility value, French immersion

Résumé

Dans cet article, nous faisons un retour sur une recherche qualitative que nous avons réalisée sur la lecture d'œuvres littéraires bilingues. Nous nous attachons, dans un premier temps, à recenser nos articles portant sur les stratégies de lecture qu'ont déployées des élèves de l'élémentaire en immersion française au Canada quand ils ont lu deux types de livres bilingues : le livre traduit, dans lequel les passages en français équivalent ceux en anglais, et le livre intégré, dans lequel les passages français et anglais se complètent organiquement dans l'œuvre. Dans un second temps, nous décrivons la perception de l'utilité qui est associée à chacun de ces types de littérature bilingue pour les élèves ayant pris part à la recherche. Ce tour d'horizon nous amène ainsi à relater des stratégies de lecture bilingues et monolingues, mais surtout à comprendre l'interaction entre elles chez des lecteurs qui s'engagent dans la lecture d'un texte composé de plus d'une langue. Il nous permet en outre de relater les perceptions majoritairement positives que se développent les élèves de ce type de littérature. Nous concluons enfin cet article en relevant les limites de ces travaux et en proposant des pistes pour la recherche future.

Mot-clés

littérature de jeunesse bilingue, stratégies de lecture, perception de l'utilité, immersion française



Lire des œuvres pour la jeunesse bilingues : retour sur une étude en immersion française

De nos jours, de nombreux systèmes éducatifs dans le monde mettent en place des programmes de formation où les élèves sont appelés à apprendre simultanément plus d'une langue. Au Canada, le programme d'immersion française, ayant vu le jour dans les années 1960, jouit d'une réputation enviable et permet aux élèves scolarisés au sein d'un système éducatif de langue anglaise de vivre une scolarité réalisée en partie dans l'autre langue officielle du pays, en français langue seconde (L2). Ce programme, élaboré afin que les élèves construisent un bilinguisme leur permettant, entre autres, d'évoluer et de fonctionner dans un monde marqué par la diversité linguistique, pose indubitablement la question didactique des outils auxquels le personnel enseignant peut recourir pour favoriser la construction d'un répertoire linguistique diversifié. À cet égard, alors que la collectivité de recherche en éducation relève la pertinence de légitimer le bagage de connaissances plurielles que développent les apprenants au fil de leurs interactions sociales (Castellotti, 2017; Galante, 2021; Thibeault et al., 2022), la littérature de jeunesse bilingue gagne en popularité, que ce soit dans les milieux de recherche ou de pratique (Benitez et al., 2022; Domke, 2022). Dans cette perspective, le recours à cette littérature permettrait notamment de rompre avec la tradition monolingue dans laquelle s'inscrit encore souvent le programme immersif (Cormier, 2018; Swain et Lapkin, 2013) et favoriserait la mise en œuvre de pratiques qui valorisent le bagage linguistique des apprenants qui y sont scolarisés (Zaidi et al., 2022).

C'est dans cette optique que nous avons réalisé une étude visant à décrire comment des élèves de l'élémentaire en immersion française au Canada s'engagent dans la lecture d'ouvrages de littérature de jeunesse bilingues

français-anglais. Plus particulièrement, nous avons décrit les stratégies de lecture qu'ont déployées de tels élèves ainsi que l'utilité qu'ils perçoivent à l'égard de ce médium bilingue pour leur apprentissage de la lecture. Cet article nous offre ainsi l'occasion de faire un retour sur cette recherche, d'en retracer les principaux résultats, mais aussi d'en exposer les limites. Nous pourrions ainsi proposer des pistes de recherche futures et des suggestions didactiques pour les professionnels de l'éducation.

Lire en langue seconde

Pour cerner la pertinence que revêt l'utilisation de la littérature de jeunesse bilingue en classe, nous jugeons important de mettre en évidence certains éléments relatifs à l'apprentissage de la lecture en L2. En effet, l'élève qui apprend à lire dans une L2 doit développer des connaissances et des habiletés similaires à celle du lecteur en langue première (L1) : il doit apprendre à associer les graphèmes aux phonèmes, se créer un répertoire de connaissances lexicales permettant la compréhension des textes, développer une fluidité menant à une lecture précise, rythmée et rapide, etc. Cependant, en L2, le lecteur se démarque notamment parce qu'il détient un bagage de connaissances qu'il a construit dans une, voire plusieurs autres langues.

De manière générale, un lecteur performant en L1 est susceptible de l'être aussi en L2 (Bourgoin et Dicks, 2019; Brevik et al., 2016) : comme le précisent Koda et Miller (2018), la lecture en L2 relève d'une interaction interlinguistique complexe entre les habiletés du lecteur dans sa L1 et ses connaissances de la L2. Si les systèmes d'écriture possèdent des similarités linguistiques, cette interaction peut en outre soutenir l'apprentissage de la lecture dans les langues concernées (Koda, 2007; Saiegh-Haddad, 2003; Verhoeven et al., 2019). Par exemple, l'élève anglophone qui entame sa

scolarité en immersion française apprendra conjointement à lire en anglais et en français ; ses habiletés relatives à la conscience phonologique, son apprentissage de l'alphabet et sa connaissance de congénères, ces mots partageant des éléments de forme et de sens dans deux langues (p. ex., « sarcasm » et « sarcasme »), pourront aisément se transférer d'une langue à l'autre étant donné les caractéristiques structurales que partagent le français et l'anglais.

Par ailleurs, certaines études ont tenté d'identifier les stratégies de lecture que déploient les individus bi/plurilingues au moment de lire un texte écrit dans leur L2. Ces stratégies, renvoyant à des comportements cognitifs et physiques délibérés que l'individu adopte pour contrôler et ajuster ses efforts au moment de décoder des mots et faire sens des textes qu'il lit (Fathi et Afzali, 2020; Yan et Cai, 2022), contribuent effectivement à leur compréhension et méritent donc d'être enseignées explicitement. Jiménez et al. (1996), à cet effet, ont répertorié les stratégies qu'ont déployées 14 élèves hispanophones de sixième et de septième année aux États-Unis grâce, entre autres, à des protocoles verbaux (think-aloud protocols) (Roussel, 2017). Autrement dit, les lecteurs étaient appelés à verbaliser leurs processus cognitifs au fur et à mesure de leur lecture, ce qui a permis un accès privilégié aux stratégies qu'ils utilisaient en lisant. Cette collecte de données qualitatives a ainsi mené à l'émergence de stratégies autrement répertoriées dans les écrits scientifiques sur la lecture en langue première (p. ex., faire des inférences, utiliser le contexte), mais aussi de stratégies dites bilingues : chercher des congénères, traduire le passage lu, transférer des expériences vécues dans une langue pour saisir un passage écrit dans l'autre langue et faire de l'alternance codique pendant l'entrevue. De manière intéressante, les résultats de la recherche suggèrent également que les lecteurs considérés performants en lecture ont développé une conscience des similitudes et des différences qu'entretiennent l'anglais et l'espagnol, ce qui les a menés vers une utilisation accrue des stratégies bilingues mentionnées précédemment. Il semblerait donc, comme le précisent Cisco et Padrón (2012), que le lecteur qui sait judicieusement édifier des ponts entre les langues qu'il connaît au moment de lire un texte monolingue soit en mesure de plus facilement en saisir le sens.

La recherche sur les stratégies de lecture en contexte d'immersion française montre quant à elle que les lecteurs les plus performants sont à même de reconnaître que certaines stratégies (p. ex., relire un passage mal compris, analyser les mots compris autour d'un mot inconnu pour en induire le sens) sont transférables d'une langue à l'autre (Bourgoin, 2015). Il appert aussi que les élèves n'utilisent pas toujours les mêmes stratégies en anglais L1 et en français L2. En effet, à l'élémentaire, les apprenants feraient usage de stratégies plus complexes (p. ex., utiliser ses connaissances antérieures, prédire) dans leur L1, alors que des stratégies axées sur le texte lu (p. ex., résumer)

seraient davantage déployées dans la L2 (Frid, 2018). Il est alors intéressant de constater que le répertoire complet des stratégies d'un lecteur en immersion n'est pas toujours, en fonction de la langue du texte lu, mis à profit. Aussi peut-on se demander si l'étendue de ce répertoire est utilisée quand l'élève s'engage dans la lecture d'un livre dans lequel se trouvent plusieurs des langues qu'il connaît. C'est notamment ce que nous avons voulu documenter dans notre étude.

Lire des livres de jeunesse bilingues

Les livres de jeunesse bilingues, se définissant par des textes littéraires écrits dans deux langues pouvant être présentes à différents degrés dans l'œuvre, apparaissent sous plusieurs types (Perregaux, 2009). Le premier, le plus connu, correspond au texte traduit, dans lequel l'ensemble du texte apparaît dans les deux langues. Les passages relevant des deux langues peuvent dès lors être superposés sur une même double-page ou encore positionnés sur des pages différentes. Dans d'autres livres, le texte est majoritairement écrit dans une langue, mais viennent s'insérer dans le texte des mots ou de courts passages dans une autre langue. Enfin, certains ouvrages proposent une structure intégrée, structure par laquelle l'information est transmise par un mélange organique des deux langues (Trotin, 2023).

En effervescence, la recherche sur le recours à de tels livres avec de jeunes apprenants montre qu'ils peuvent autant permettre une ouverture sur le monde que la construction de compétences dans la langue que met en avant l'école (Paolacci et Gobbé-Mévellec, 2022). Ils soutiendraient en effet le développement de la conscience linguistique (Zaidi, 2020) et de connaissances sur le lexique des langues du livre (Gosselin-Lavoie, 2016). Aussi faciliteraient-ils, entre autres, l'apprentissage des correspondances entre phonèmes et graphèmes, ainsi que celui des lettres (Naqvi et al., 2012). Grâce à son caractère bilingue, le recours à cette littérature permettrait l'instauration en classe d'une culture reposant sur une légitimation de la diversité linguistique et une reconnaissance des élèves parlant les langues représentées dans le livre (Fleuret et Sabatier, 2019; Moore et Sabatier, 2014). Ceux qui s'engagent dans la lecture de livres bilingues tendent d'ailleurs à en percevoir l'utilité : selon des élèves hispanophones de deuxième, de cinquième et de sixième année scolarisés aux États-Unis, les livres bilingues sont nécessaires parce qu'ils permettent aux locuteurs de plusieurs langues de lire des livres, en plus de mettre en lien les langues des élèves et celles de l'école (Glazer et al., 2011). Les enseignants tendraient quant à eux à leur reconnaître des avantages similaires ; cependant, ils sont susceptibles de croire que les élèves vont concentrer leur lecture sur les passages écrits dans la langue qu'ils connaissent le mieux (Multilingual Resources for Children Project, 1995).

À ce jour, les avantages liés à l'utilisation de la littérature de jeunesse bilingue semblent être relativement bien documentés par la recherche. Peu d'études portent néanmoins sur l'élève et ce qui se passe quand il s'engage dans la lecture de tels textes. Une recherche de ce genre, comme nous le verrons plus tard dans cet article, pourrait permettre de développer des pistes didactiques utiles pour que le personnel enseignant puisse recourir à cette littérature. Dans le cadre de nos travaux, nous avons décrit les stratégies de lecture d'élèves de l'élémentaire en immersion française qui lisent des livres bilingues (Thibeault et Matheson, 2020; Thibeault et Matheson, 2021a). Afin de brosser un portrait complet de leur engagement avec ces livres, nous avons également cherché à comprendre leur perception de l'utilité que revêt ce médium à titre d'outil d'apprentissage (Thibeault et Matheson, 2021b). Dans cet article, nous nous proposons donc de faire un retour sur les articles liés à cette recherche et d'en recenser les résultats, afin de mettre en avant certaines pistes didactiques. Avant cela, il nous faut toutefois présenter la méthodologie de recherche qui nous a permis de satisfaire ces objectifs.

Méthodologie

Descriptive et exploratoire, notre étude a été réalisée en Saskatchewan, une province anglo-dominante des prairies canadiennes. Notre échantillon de participants est composé de 16 élèves scolarisés en milieu urbain et répartis dans deux classes à niveaux multiples ; 12 sont en troisième année (environ huit ans) et 4 sont en quatrième année (environ neuf ans). La collecte des données s'est principalement faite par l'entremise d'un entretien individuel mené avec chaque élève. Dans le cadre de cet entretien, le chercheur invitait le participant à lire à voix haute les huit premières pages de deux livres bilingues, chaque livre relevant d'un type différent. L'entretien reposant sur un protocole verbal, l'élève était encouragé à verbaliser ses processus cognitifs au fur et à mesure de sa lecture. Il lisait donc une première page du livre et oralisait les stratégies qu'il déployait au fil de sa découverte de l'histoire. À la fin de la lecture de la page, si l'élève n'avait pas donné accès à ses stratégies, le chercheur lui demandait d'expliquer ce qu'il avait fait pour lire et comprendre le texte. Il poursuivait ensuite sa lecture avec la page suivante. Après que les élèves ont lu les huit premières pages des deux livres, le chercheur faisait aussi un retour sur l'œuvre en posant des questions portant les stratégies utilisées (p. ex., « Peux-tu me dire si tu as fait d'autres choses que tu ne m'as pas dites pour comprendre le livre quand tu le lisais ? ») et l'utilité perçue de l'œuvre (p. ex., « How do you think a book like this could be used in school? »). Lors des entretiens, les élèves pouvaient s'exprimer en français ou en anglais, et les questions étaient posées aux participants dans la langue de leur choix.

Comme nous l'avons souligné précédemment, les deux

livres de jeunesse bilingues à la base des entretiens sont de différents types. Le premier s'intitule *Enchantée!/Pleased to meet you!* (Brunelle et Tondino, 2017), et présente la rencontre d'un chihuahua nommé Soso et d'une souris nommée Frieda. Toute l'histoire est racontée au lecteur en français et en anglais : il s'agit dès lors d'un livre bilingue traduit. Les passages en français apparaissent en rose sur la page de gauche en haut, alors que les passages équivalents en anglais apparaissent en turquoise sur la page de gauche en bas. La page de droite présente quant à elle une illustration qui rend compte des péripéties décrites dans le texte. Le second livre, qui adopte pour sa part un style intégré, se nomme *Chez Betty & Cat at home* (Jacobs et Duvernois, 2016). Il raconte l'histoire d'une chienne francophone nommée Betty et d'un chat anglophone nommé Cat qui doivent apprendre à cohabiter dans le même foyer. Les deux protagonistes narrent donc les mêmes événements, mais en s'appuyant sur leur perspective singulière et en utilisant leur langue maternelle. Il convient au demeurant de noter que nous avons choisi ces deux titres parce qu'ils sont à un niveau adéquat pour des élèves en immersion de troisième et de quatrième année, mais aussi parce qu'ils forment ensemble ce que Tauveron (2002) appelle un réseau littéraire thématique. En d'autres termes, ils sont unis par un thème pouvant favoriser chez l'élève la mise en relation des œuvres constitutives du réseau.

L'analyse des données que nous avons collectées s'est déroulée en deux temps : dans un premier temps, nous nous sommes concentrés sur le recours aux stratégies de lecture et, dans un second temps, nous nous sommes attachés à analyser les propos des élèves quant à l'utilité perçue des livres de jeunesse bilingues. Après avoir transcrit intégralement tous les entretiens, nous avons réalisé une analyse principalement inductive des données relatives aux stratégies de lecture (Blais et Martineau, 2006). Nous avons ainsi tenté de mettre au jour une série de stratégies de lecture, autant monolingues que bilingues, pour rendre compte de l'effort cognitif des élèves lisant les œuvres bilingues. La lecture attentive des transcriptions, ainsi que les nombreuses séances de codage et de contre-codage, ont dès lors pu mener à une liste de stratégies, que nous évoquerons à la section suivante. Pour la perception de l'utilité des livres, nous avons également opté pour une analyse inductive. Ainsi avons-nous isolé les passages de l'entretien réalisé avec les élèves qui ciblent particulièrement cette perception. Nous avons ensuite construit une grille d'analyse de façon progressive, au fur et à mesure que nous lisions les transcriptions et rencontrions de nouveaux éléments de sens relatifs à cette perception. Nous les avons divisés en deux catégories, en fonction des codes visant des utilités et des inutilités perçues.

Les stratégies de lecture

L'analyse des données portant sur les stratégies

auxquelles ont recouru les élèves en lisant les livres bilingues a mené à l'émergence de stratégies monolingues et bilingues. Si les stratégies monolingues que nous avons répertoriées ont déjà été documentées par les écrits scientifiques sur la question (p. ex., recourir aux illustrations pour faire sens du texte, lire à nouveau, utiliser ses connaissances antérieures), cinq stratégies bilingues ont également été relevées (Thibeault et Matheson, 2020, 2021a) : utiliser des passages écrits dans l'autre langue pour comprendre, faire usage de congénères anglais-français, utiliser des éléments de contexte qui sont offerts dans les passages écrits dans l'autre langue, utiliser la structure du livre bilingue pour en comprendre le contenu et réaliser une paraphrase en traduisant un passage.

Cette analyse nous a également permis de saisir comment ces deux sortes de stratégies peuvent entrer en interaction au sein du répertoire de stratégies que se construit un jeune lecteur bilingue. Dans un premier article (Thibeault et Matheson, 2021b), nous avons brossé le portrait de trois lectrices de troisième année provenant de notre échantillon initial. Cette étude de cas multiples (Duff, 2008) nous a permis de comprendre que ces lectrices se situent sur un continuum relatif à l'utilisation de stratégies en situation de lecture bilingue. D'un côté de ce continuum se trouvent donc des lecteurs qui font preuve de peu de dynamisme, en ce sens qu'ils utilisent un nombre limité de stratégies – qu'elles soient monolingues ou bilingues –, que ce sont fréquemment les mêmes et qu'ils ne les adaptent pas au type de livre bilingue lu. De l'autre côté, nous trouvons des lecteurs qui recourent à une grande variété de stratégies, qu'ils savent quand et comment faire usage de stratégies monolingues et bilingues, et qui les mettent en œuvre en fonction des particularités du titre qu'ils sont en train de lire.

L'un des résultats importants concerne ainsi le nombre de stratégies utilisées par les élèves, certes, mais aussi leur ajustement selon le type de livre bilingue lu. En effet, en nous focalisant sur les stratégies bilingues qui ont été utilisées par l'ensemble des élèves de notre échantillon (Thibeault et Matheson, 2020), nous nous sommes rendu compte que certains lecteurs sont à même d'identifier la structure du livre bilingue et d'adapter leurs stratégies en conséquence. Par exemple, en lisant le livre de jeunesse intégré, certains participants ont clairement mentionné que les deux protagonistes, qui ne s'expriment pas dans la même langue, ne tiennent pas non plus les mêmes propos. Ils ont dès lors fait preuve de prudence aux moments d'utiliser la stratégie bilingue Utiliser des passages écrits dans l'autre langue pour comprendre, sachant que ce que narre le personnage francophone n'est pas toujours équivalent aux dires de son homologue anglophone. D'autres lecteurs n'ont pas su ajuster leurs stratégies et, par conséquent, étaient constamment à la recherche de passages équivalents en lisant le titre bilingue intégré. Cela les menait souvent à une perte de compréhension.

L'utilité perçue des livres bilingues

Alors que la première partie de notre étude portait sur les stratégies de lecture, nous avons également tenu à nous intéresser à la dimension socioaffective, et ce, en décrivant l'utilité que perçoivent nos participants par rapport aux livres bilingues (Thibeault et Matheson, 2021b). Les propos des élèves à la suite de la lecture des deux livres ont dès lors permis de faire ressortir une série d'utilités – quand le lecteur rapporte les bienfaits qu'il perçoit à l'égard d'un tel livre – et d'inutilités – quand il en relève les limites. D'entrée de jeu, notons que les élèves ont remarqué un nombre d'utilités potentielles plus élevé que d'inutilités. En termes d'utilité, sans surprise, ils ont principalement avancé que les livres bilingues avaient le potentiel de les aider à comprendre la partie du texte écrit en français, leur langue seconde. Un nombre plus restreint d'élèves a néanmoins souligné que de tels bénéfices peuvent être réciproques, c'est-à-dire que les passages en français étaient également susceptibles de favoriser la compréhension en anglais. C'est principalement en fonction du lexique que ces bénéfices ont été notés, c'est-à-dire que les élèves ont mentionné l'utilité du texte bilingue pour la compréhension de mots et d'expressions. Les avantages associés au lexique ont surtout été relevés pour le livre bilingue traduit, en raison de sa structure. Pour ce qui est du livre intégré, de tels arguments ont également été avancés, mais de façon plus rare. Quelques participants, par rapport à ce second livre, ont aussi mentionné que des éléments de contexte offerts dans l'autre langue pouvaient leur venir en aide s'ils faisaient preuve d'incompréhension.

Dans une autre optique, les participants nous ont fait part de l'utilité que pouvaient revêtir ces livres au sein des pratiques d'enseignement à l'école. Entre autres, ils ont noté que, pour eux, un tel médium pouvait être précieux pour des apprenants débutants en langue seconde et qu'il pouvait être à la base d'activités collaboratives entre élèves avec des niveaux différents dans les langues présentes dans l'œuvre. En ce qui concerne les inutilités perçues, quoique moins nombreuses, il convient de mentionner que certains élèves ont jugé que la présence de deux langues au sein des albums était inutile parce que, à leurs yeux, ils avaient déjà les compétences nécessaires dans l'une et l'autre des langues pour les comprendre. Fait intéressant, un participant a même souligné qu'un tel livre ne pourrait pas être utilisé à l'école puisque, en contexte immersif, à l'extérieur du cours d'anglais, seul l'usage du français est autorisé. Enfin, quelques participants nous ont mentionné que le livre intégré, étant donné que les passages en français et en anglais n'y sont pas équivalents, ne leur serait pas des plus utiles pour apprendre les langues. D'après nous, cela montre l'importance d'accompagner les élèves lors de la lecture de textes bilingues, afin qu'ils puissent en percevoir l'utilité et faire usage des stratégies pertinentes.

Discussion et pistes didactiques

Centrée sur l'interaction dans laquelle s'engage l'élève-lecteur de l'élémentaire en immersion au moment de lire des œuvres bilingues, cette étude nous a permis de cerner, d'une part, les comportements cognitifs qu'il adopte en lisant et la perception qu'il peut développer à leur endroit. Au regard de la recherche qui met en avant l'importance de valoriser les langues que connaissent les apprenants en éducation (Castellotti, 2017; Galante, 2021; Thibeault et al., 2022) et de celle qui, dans cette foulée, propose la mise en œuvre de pratiques gravitant autour de la littérature de jeunesse bilingue (Benitez et al., 2022; Domke, 2022), nous croyons que ce médium peut être un outil précieux pour accompagner le jeune lecteur vers une autonomie en lecture de manière simultanée dans plusieurs langues. En effet, le livre bilingue semble être un artéfact fécond pour que l'apprenant en L2 puisse mobiliser l'ensemble des stratégies qu'il détient dans son répertoire, qu'on les lui ait enseignées en langue première ou seconde. Plus particulièrement, la recherche que nous avons réalisée suggère que, en raison du bilinguisme inhérent à ces œuvres, l'élève est appelé à mobiliser toute une variété de stratégies de lecture bilingues et monolingues pour les comprendre et les apprécier. Leur insertion dans les pratiques d'enseignement, par ailleurs, devrait en outre favoriser la déconstruction progressive du statu quo monolingue, lequel prime encore dans les programmes d'immersion française (Cormier, 2018; Swain et Lapkin, 2013).

Nos résultats nous amènent toutefois à soutenir qu'un enseignement de la lecture qui repose en partie sur des livres bilingues ne devrait pas se faire sans l'appui constant de l'enseignant. Comme plusieurs l'ont avancé en ce qui concerne le recours à des textes monolingues (Fathi et Afzali, 2020; Yan et Cai, 2022), il importe que l'enseignant prenne le temps de modéliser des stratégies de lecture afin de favoriser la compréhension des élèves. Dans le cadre d'un tel modelage, il peut alors mettre l'accent sur les particularités liées à chaque langue et, si le livre est de type traduit, amener les élèves à noter les similitudes et les différences linguistiques que partagent les langues de l'œuvre. Il peut en outre, par ce modelage, aborder la structure du livre lu, afin que les élèves comprennent que les langues peuvent y interagir de maintes manières et qu'ils adaptent leurs stratégies en conséquence. Ce faisant, l'enseignant utilise un matériau qui, de par sa nature bilingue, est un terreau fertile pour l'enseignement des stratégies de lecture bilingues, leur recours étant fréquemment associé aux lecteurs performants (Cisco et Padrón, 2012; Jiménez et al., 1996).

Il nous paraît également important que différents types de livres bilingues soient utilisés auprès des mêmes élèves. En effet, si le lecteur performant est celui qui fait usage d'une multitude de stratégies et qu'il sait lesquelles employer en fonction du contexte, il semblerait pertinent que, au fur et à mesure qu'ils développent des compétences

en lecture, ils puissent avoir la chance d'apprécier des livres relevant de différentes structures. Cela n'en vient pas à dire non plus que la littérature monolingue ne devrait pas avoir sa place en contexte bilingue. Au contraire, il est fort à parier que le recours conjoint à une littérature bilingue et monolingue de qualité en immersion soit susceptible d'amener les élèves à utiliser une plus grande variété de stratégies et à les transférer plus aisément d'une langue à l'autre. Le choix du recours à des œuvres bilingues ou monolingues, lesquelles peuvent être complémentaires, devra ainsi être fait par l'enseignant, selon ses intentions pédagogiques, le niveau de ses élèves et leurs connaissances antérieures.

Limites et conclusion

La recherche que nous avons relatée dans cet article présente certaines limites, que nous souhaitons maintenant mettre en exergue en guise de conclusion et qui sont susceptibles d'orienter la réalisation d'études ultérieures. D'abord, le nombre de participants y est restreint et, en ce sens, nous ne saurions proclamer la représentativité de l'échantillon. Qui plus est, nous nous sommes concentrés sur des lecteurs bilingues français-anglais puisqu'il s'agissait du profil linguistique de la grande majorité des participants. Il va sans dire que la recherche future devrait ainsi être réalisée avec un nombre d'élèves plus important et qu'il serait pertinent de s'intéresser à des apprenants qui ont des connaissances linguistiques allant au-delà du français et de l'anglais. Cette recherche pourrait alors graviter autour de la lecture de livres bilingues dans lesquels se trouve une plus grande variété de combinaisons de langues, ou encore de livres plurilingues. Cela ne serait pas sans occasionner des défis sur le plan méthodologique, certes, mais il serait d'après nous important que ces réflexions aient lieu pour que la recherche reflète la diversité linguistique croissante qui caractérise aujourd'hui les salles de classe.

Dans notre étude, par ailleurs, nous avons fait le choix de présenter d'abord le livre bilingue traduit aux élèves ; il est probable que ce choix ait influencé les stratégies qu'ont déployées les participants quand ils ont lu le livre intégré et que leur perception de l'utilité du second livre ait été influencée par celle qu'ils se sont construite du premier livre. Cet ordre dans la présentation des livres aux élèves pourrait notamment expliquer pourquoi certains d'entre eux n'ont pas ajusté leurs stratégies lorsqu'ils se sont engagés dans la lecture de l'œuvre intégrée. De façon similaire, il se peut que certains élèves n'aient pas compris toute l'utilité du livre bilingue intégré parce qu'ils étaient en quête de traductions exactes dans l'œuvre. Or, si ce choix méthodologique peut certes avoir teinté les données que nous avons collectées, il n'en demeure pas moins que, lorsque l'élève s'engage dans la lecture d'une œuvre, il le fait en fonction du bagage littéraire qu'il s'est préalablement créé en étant exposé à celles qu'il a déjà lues. Pour cette

raison, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous sommes d'avis qu'il est important de modéliser le recours à des stratégies pensées en fonction de la structure des livres proposés aux apprenants, de manière à ce qu'ils sachent comment s'engager dans une multitude de textes. Enfin, la question du recours aux livres bilingues dans les pratiques d'enseignement reste entière, peu d'études s'étant à ce jour focalisées sur cette question (voir toutefois Trotin, 2023). Il serait dès lors intéressant de travailler de concert avec des enseignants œuvrant auprès d'élèves bi/plurilingues pour élaborer des dispositifs dans le cadre desquels les apprenants verront les utilités associées à une telle littérature tout en s'engageant stratégiquement dans leur lecture.

Références bibliographiques page 58

Annexes

Annexe 1 - Extrait : « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer » (A, s.1)

374. M : (...) qu'est-ce que tu veux écrire ?

375. B : XXXX

376. M : il y a des mamans qui

377. B : aiment

378. M : aiment. Alors comment ça s'écrit aiment ? (à l'élève qui est en face de B) Tu peux l'aider ?

379. E : oui. A-i-m-

380. M : a-i-m (gesticulation de la main).

381. E et B : e.

382. B : j'ai envie d'écrire il y a des mamans qui aiment le travail.

383. M : vas-y.

384. B : euh... j(e) (n')arrive pas.

385. M : mais elle vient de te le dire.

386. B : a (écrit « aime »)

387. E : a-i.

388. B : ça y est.

389. M : alors, i(l) (y) a plein de mamans qui aiment.

390. B : s.

391. M : attends. I(l) (y) a plein de mamans qui aiment. Est-ce que c'est un objet ? Une chose ?

392. B : non.

393. M : est-ce que c'est un animal ?

394. B : non.

395. M : est-ce que c'est une personne ?

396. B : non.

397. M : qu'est-ce qu'on va mettre plutôt alors ?

398. E : n-t (ajoute « -nt » à « aime »).

399. M : (en lisant avec pointage des mots) alors, il y a des mamans qui aiment. Qu'est-ce que tu fais là So. ? Va au fond de la classe et laisse Sh. travailler. Presse-toi (B continue son écrit). Va te mettre So., va te mettre à la place de Ra..

400. B : comment on écrit travail maitre ? J'ai presque fini. (en lisant avec suivi du crayon) Il y a des mamans qui aiment le (en oralisant) travail.

401. M : ben vas-y. Je t'écoute moi. Qui aiment le travail. Moi je peux t'aider pour la fin, mais je (ne) peux pas t'aider pour le début. Tu (n)'as pas besoin de moi (B écrit « travail »).

402. E : là je (ne) peux pas mettre XX. Il est déjà dans XXX.

403. M : chut. Je sais ma pauvre XXXX.

404. B : (a écrit « travail ») ça y est, j'ai écrit travail !

405. M : (à une autre élève) tu te forces. (à B) Alors, c'est presque ça. Non je vais t'aider pour la fin. D'accord ? (en relisant tout en pointant du doigt « le travail ») Le travail. Il manque juste un l (B ajoute un l). Alors, t(u) (n)'as pas fini. Regarde. Relis-moi le début (avec geste de pointage).

406. B : (en lisant) il y a des mamans qui aiment le travail.

407. M : et on continue (le maitre se dirige vers le tableau numérique en pointant la suite de l'écrit). Lis.

408. B : et.

409. M : attends, (a)ttends. Lis d'abord.

410. B : (en lisant avec suivi du doigt du maitre) et des mamans qui etcetera.

411. M : qui aiment quoi ? Qui aiment quoi ?

412. B : j...jouer.

413. M : d'accord. (en pointant du doigt sur une ligne) Alors tu vas continuer ici. Tu as de la place encore. Je te laisse continuer.

Annexe 2 - Grille analytique d'auto-positionnement par compétences "plus" spécifiques à l'enseignement en classe bi/plurilingue français-catalan

Champs	Compétences	Niveaux*				
		0	1	2	3	4
Compétences relationnelles, de communication et d'animation	1. Adhésion au projet d'enseignement plurilingue et interculturel de l'école 2. Capacité à valoriser la ou les langues cibles et la diversité linguistique au sein de la communauté éducative 3. Aptitude pour le travail en équipe afin de coordonner de manière efficace les programmations et progressions en alternant les langues au niveau macro au niveau du cycle dans la modalité un maître-une langue et au niveau du cycle					
Connaissances	4. Maîtrise de la compétence à communiquer langagièrement dans les langues de scolarisation et dans la LVdÉ 5. Connaissance des variétés dialectales 6. Connaissance des différents types de bilingualité 7. Connaissance des particularités du développement chez l'enfant bilingue précoce 8. Connaissance des approches plurielles des langues et des cultures 9. Connaissance des différentes interactions rétroactives et de leurs effets					
Compétences éducatives et pédagogiques	10. Capacité à accueillir la ou les langues premières de l'élève (L1 ou L1bis) 11. Capacité à valoriser le répertoire linguistique de l'élève 12. Capacité à faire dialoguer les cultures pour construire la compétence interculturelle 13. Capacité à ajuster les gestes professionnels, en particulier les stratégies d'intervention linguistique, en fonction de la phase d'apprentissage de la langue cible dans laquelle se situe l'élève : Répétition ☒ Interlangue ☒ Consolidation 14. Capacité à planifier l'articulation des programmations et des progressions des langues de scolarisation et de la LVdÉ 15. Capacité à donner du sens à l'apprentissage de la langue cible minoritaire ou minorisée 16. Capacité à motiver les élèves pour l'apprentissage de la langue cible en veillant à alterner les usages pratiques, scientifiques et littéraires 17. Aptitude à créer une atmosphère favorable aux apprentissages en plusieurs langues et à adopter une attitude dialogique 18. Capacité à intégrer des objectifs de communication langagière de la langue cible à l'enseignement-apprentissage des disciplines dites non linguistiques 19. Capacité à anticiper les besoins et les difficultés de réception en langue cible pendant le pilotage des séances 20. Capacité à identifier les actes de parole et les énoncés dont a besoin l'élève pour mener à bien la tâche finale dans la langue cible 21. Capacité à gérer les différentes formes d'alternance codique (macro/meso/microalternance) au service des apprentissages en plusieurs langues					

*

4: en réussite

3: réussite partielle, en bonne voie

2: réussite partielle, du chemin reste à parcourir

1: en difficulté

0: situation très problématique

Références bibliographiques

Introduction

Page III

Fleuret, C., & Auger, N. (2019). Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. *Cahier de L'ILOB*, 10, 107-136. <https://doi.org/doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>.

Goigoux, R. (2016). Rapport de recherche Lire et Écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Institut Français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon.

Hélène Castany-Owhadi

Page 1 – 8

Azaoui, B. (2014a). Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral (thèse de doctorat). Université Paul Valéry Montpellier 3.

Azaoui, B. (2014b). Très bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant. Dans J. Aguilar, C. Brudermann et M. Leclère (dir.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (p.47-74). Riveneuve éditions.

Bainbridge Frymier, A., Houser, M.L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2

(notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 53-85.

Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, 4. En ligne *Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?* (openedition.org)

Bigot, V. (2005). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et Interactions en Langue Étrangère*, 22, 17-43.

Boucharechas, M. (2019). Relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants en FLSco. Un paradoxe entre autorité et proximité. Mémoire de master 2 Didactique des langues. Université Grenoble Alpes.

Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. *Fayard*.

Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. *Retz*.

Castany-Owhadi, H., Soulé, Y., Dreyfus, M. (2018). « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer ». *Reformulation orale, atelier d'écriture et compétences en littérature*. *Language and Literacy*, 20(1), 23-49.

Castany-Owhadi, H., Azaoui, B. (2022). Les reformulations multimodales du personnel enseignant au service de la production écrite d'élèves de 6 ans. *Éducation et francophonie*, 50(1). En ligne *Les reformulations multimodales du personnel enseignant au*

service de la production écrite d'élèves de 6 ans (acelf.ca)

Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor*, 2, 93-104.

Crinon, J., Dias-Chiaruttini, A. (2017). Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. *Repères*, 55, 7-20.

Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil.

Doré-Côté, A. (2007). Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire (thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal.

Farouk, M., Rety, J.-H., Delozanne, E., Grugeon, B., Bensimon, N., Martin, J.-C. (2007). Stratégies d'utilisation de la direction du regard en situation de communication interpersonnelle enseignant-élève, *STICEF*, 14, 14p.

François, F. (1990). La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale. *Delachaux et Niestlé*.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Editions de Minuit.

Goigoux, R. (2016). Rapport de recherche Lire et Écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Institut Français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon.

Gudykunst, W.B., Ting-Toomey, S. (1989). *Culture and*

Interpersonal Communication. SAGE Publications, Inc.

Guillot, G. (2003). Autorité, pouvoir et influence dans la relation éducative. Dans J. Lombard (dir.), *L'école et l'autorité* (p.127-152). L'Harmattan.

Hall, E.T. (1996). *The Hidden Dimension*. Doubleday.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales t.II*. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue. *Cahiers de Linguistique Française*, 16, 69-88.

Kortering, J.L., Braziel, P.M. (1999). School dropout from the perspective of former students : Implications for secondary special education programs, *Remedial and special education*, 20(2), 78-83.

Lynch, M., Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers : An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 81-99.

Marcelli, D. (2016). L'autorité, un fait naturel ou culturel, une transmission génétique ou éducative ? Dans K. Nassikas (dir.), *Autorité et force du dire* (p.41-62). PUF.

Meirieu, P. (2005). *Quelle autorité pour quelle éducation ? Rencontres internationales de Genève, septembre 2005*. En ligne *Microsoft Word - L'AUTORITE.doc* (ressources-cemea-pdll.org)

Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux*

de reformulations (thèse de doctorat). Université Paul Valéry Montpellier 3.

Perrenoud, P. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. ESF.

Potvin, P., Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149.

Prairat, É. (2003). Autorité et respect en éducation. *Le Portique*, 11. En ligne Autorité et respect en éducation (openedition.org)

Robbes, B. (2011). L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer. ESF éditeur.

Roelens, C. (2017). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Éthique en éducation et en formation*, 4, 92-107.

Romain, C. (2007). Faits prosodiques et faits discursifs dans la construction de la relation interpersonnelle enseignant/élève(s) au collège. *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française*, 28, 137-145.

Romain, C. (2009). Milieux socioculturels différenciés et conduite de l'interaction en classe de français au collège. Dans B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter (éds.), *Didactique du français : le socioculturel en question* (p.205-215). Presses Universitaires du Septentrion.

Romain, C., Lorenzi, N. (2013). Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège. Dans B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain et N. Auger (dir.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives* (p.141-164). Presses

Universitaires de Rennes.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher expectation and pupils's intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.

Ryan, R.M., Stiller, J.D., Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.

Saillet, E. (2020). (S')ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement. L'Harmattan.

Sinclair, J.-M., Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse : The English Used by Teachers and Pupils*. London Oxford University Press.

Skinner, E.A., Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, vol. 85, 4, 571-581.

Tardif, M., Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. De Boeck Université.

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., Jackson, D. D. (1979). *Une logique de la communication*. Seuil.

Wentzel, K.R. (1997). Motivation des élèves au collège : Le rôle de la bienveillance pédagogique perçue. *Journal de psychologie de l'éducation*. 89(3), 411-419.

Xie, F., Derakhshan, A. (2021). A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors

in the Instructional Context. *Frontiers in Psychology*, vol. 12. En ligne Frontiers | A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context (frontiersin.org)

Bénédicte Gendron

Page 9 – 18

Batista M.A. (2015), Développement du pouvoir d'agir et genre professionnel : le métier d'agents communautaires de santé au Brésil. Thèse Santé publique et épidémiologie. Paris : Conservatoire national des arts et métier.

Benhabib S. (1992), *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*, New York: Routledge.

Bourrel G. et Oude Engberink A. (2017). En quoi, une théorie sémiopragmatique à partir des théories de Peirce peut-elle renouveler la recherche en sciences humaines et sociales ? *Cahiers de recherche sociologique*, 62, 177-201.

Breton H. (2020). L'enquête narrative entre description du vécu et configuration biographique. *Cadernos de Pesquisa*, 50 (178).

Clot, Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Deci, E. L. et Ryan R.M., (2002) *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press.

De Munck, J. et Zimmermann, B. (dir.) (2008), *La liberté au prisme des capacités*, Amartya Sen au-delà du libéralisme. *Raisons Pratiques*, n° 18, Ed de l'EHESS, Paris.

Dizerbo, A. (2014). *Apprendre à exister : enjeux et modalités*

d'une éducation narrative. *Le sujet dans la cité*, 5, 161-171. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.005.0160>

Fernagu Oudet S. (2012a), « Favoriser un environnement capacitant dans les organisations », in Bourgeois E. & Durant M. (Dir.), *Former pour le travail*, Paris, PUF.

Fernagu Oudet S. (2012b), « Concevoir des environnements de travail capacitants comme espace de développement professionnel : le cas du réseau réciproque d'échanges des savoirs à La Poste », *Formation Emploi*, 119.

Fortin, G-R. (2017), *L'enracinement de l'enseignement*, Regards critiques, n°4.

Gendron, B. (2022), Excellence inclusive et enseignant au leadership 'capacitant' : propos réflexif pour une bienveillance à l'école sur l'évolution des compétences en prévision du futur, *Revue La Recherche en Education*, n°25.

Gendron, B. (2021), Le langage narratif comme médiateur et décolonisateur de la reconnaissance des savoirs et des potentiels : une piste exploratoire pour l'inclusion des migrants, une approche par le « Capital émotionnel », la « Bienveillance » et le « Leadership Capacitant », visio-conférence, Séminaire universitaire Lirdef-Faculté d'Ottawa, 31 Mars, Montpellier, France.

Gendron, B. (2020), *Le capital émotionnel en éducation : de la pleine conscience à la bienveillance pour une société pacifiée et un mieux-vivre ensemble*, chap. IV, in *Humanisme et Mindfulness, une éducation pour le XXIème siècle*, préface Edgar

- Morin, Pierre Rabhi et Denys Rinpoché, pp.247-268, Paris : Ed. Dervy-Médicis.
- Gendron, B. (2019), Vers une école capacitante : un essai réflexif sur les nouveaux rôles et fonctions des directeurs d'établissement, formateurs et enseignants, *Revue la Recherche en Education*, n°20. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/article/view/8359>
- Gendron, B. (2018), *The Power of Emotional Capital in Education: executive functions, heutagogy, meditation/mindfulness*, Paris : Connaissances & Savoirs.
- Gendron, B. et al. (2016), "Emotional capital development, positive psychology and mindful teaching: which links?", *International Journal of Emotional Education*, 8 (1), 63-74.
- Gendron B. (2013), *Dépasser les stéréotypes de l'apprentissage : de l'apprentissage à l'apprentissage, discours inaugural, conférence invitée, Village de l'apprentissage*, Odysseum, 6 avril, Montpellier.
- Gendron, B. (2010). *Capital émotionnel, cognition, performance et santé : quels liens ?*. Chapitre 13, in Masmoudi éd., *Du percept à la décision: Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*, Louvain-la-Neuve : DeBoeck Supérieur, 329-348.
- Gendron, B. (dir.) (2007), *Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel*, Cahiers du Cerfee, n°23, Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Gendron, B. (2004), « Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal use of human capital and knowledge management », *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, série rouge, n° 113.
- Heidegger M. (trad. Vezin F.) (1986). *Être et Temps*, Paris, Gallimard.
- Honneth, A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris : Cerf.
- Majhanovitch S. et Malet R. (dir.) (2015) *Building democracy in education on diversity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mutuale A., Berger G. (2020). *S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales. Le champ de l'éducation*. Paris : ESF.
- Negroni, C. (2005). *La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique*. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119, 311-331.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Parayre, S., Guiet-Silvain, J., Numa-Bocage, L. (2017). *Formation, éducation, santé : enjeux, évolutions et apports de la recherche*. *Éducation, Santé, Sociétés*, 3 (2). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Rabardel, P., (1999) - *Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie*, in Clot, Y. (ed.), *Avec Vygotsky*, 241-265, Paris : La Dispute.
- Ricœur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock.
- Savan, D. (1980). *La sémiotique de Charles S. Peirce*. In dir. Peraldi F. *Langages, La sémiotique de C.S Peirce*, (58), 9-23.
- Savan, D. (1980). *La Sémiotique de Charles S. Peirce*. in *Langages*, (58) 9-23.
- Sen A. (1985) *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland
- Sen A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- Serina-Karsky F., Mutuale A. (2020). *Edgar Morin et l'éducation : la pensée complexe pour replacer l'humain au cœur d'une communauté de destin*. *Trema*, n° 54.
- Strawson G. (2004), "Against Narrativity", *Ratio*, 17, (4), 428-452.
- Varela F., Thompson E., et Rosch E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil.
- Véron E. (1991), *Pour en finir avec la "communication"*. In: *La communication : une interrogation philosophique*. *Réseaux*, (9) 46-47, 119-126.
- Vial, M., et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Vion-Dury, J. (2012). *La thérapie au cœur de la relation. Pour une phénoménologie du soin*. *Revue de Gériatrie* 37, 273-278.
- Werquin P., Klein R. et Ravet S., Ed.(2020). *Décoloniser la reconnaissance, Appel à communication*, <https://decolonising.openrecognition.org/appel-a-auteurs/?lang=fr>
- Zimmerman, R. (2008), "Understanding the Impact of Personality Traits on Individuals' Turnover Decisions: A Meta-Analytic Path Model," *Personnel Psychology* 61(2):309-348.

Frédéric Torterat et Yves Soulé

Page 19 – 27

Agence des droits fondamentaux de l'Union Européenne (2021). *Rapport sur les droits fondamentaux 2021 - Avis de la FRA*. Office des publications de l'Union européenne: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2021-fundamental-rights-report-2021-opinions_fr.pdf

Baeza, C., Gross, O., Lansade G., et Mozziconacci, V. (2020). *Situations de vulnérabilité : paroles, savoirs, pouvoirs*. *Éducation et socialisation*, 57 [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/edso/12303> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.12303>

Banks-Leite, L. (1999). *Langue et argumentation : considérations sur les échanges linguistiques à l'école maternelle*. *Psychologie de l'interaction*, 7(8), 81-100.

Barrett, M. (2017). *Early lexical development*. Dans Paul Fletcher & Brian MacWhinney (ed.), *The handbook of child language* (p. 361-392). Wiley.

Bassano, D.(2007). *Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes*. Dans Elisabeth Demont & Marie-Noëlle Metz-Lutz (éd.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (p. 13-46). Solal Editeurs.

Becker, B. (2011). *Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap?* *The British journal of sociology*, 62(1), 69-88.

- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 35 : <http://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bucciarelli, M., Colle, L., et Bruno G. (2003). How Children comprehend speech acts, communicative gestures. *Journal of Pragmatics*, 35, 207-241.
- Canut, E., Espinosa, N., et Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx*, 68(69), 69-93.
- Canut, E., Masson, C., et Leroy M. (2018). Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage : de la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels. Hachette Éducation.
- Castelle, M., Muteau, D., Villeval, I., et Estienne T. (2013). La participation des parents dans une classe passerelle de Roubaix. Dans Catherine Bouve (éd.), *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil* (p. 147-164). ÉRÈS, « Enfance & parentalité ».
- Coletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Editions Mardaga.
- Craciun, D. et Orosz, K. (2018). Benefits and Costs of Transnational Collaborative Partnerships in Higher Education. *EENEE Analytical Report*, 37 : http://www.education-economics.org/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR37.pdf
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Key data on early childhood education and care in Europe, 2019, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/958988>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). ET2020 working group : early childhood education and care : final report, Publications Office. Url: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/857178>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). Toolkit for inclusive early childhood education and care : providing high quality education and care to all young children, Publications Office, 2021, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>
- Fayol, M. et Kail, Michèle (2015). *L'acquisition du langage. Volume I: Le langage en émergence. De la naissance à 3 ans*. Presses Universitaires de France.
- Florin, Agnès (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédictions de la réussite scolaire*. P.U.F.
- Florin, Agnès (1995). *Parler ensemble en maternelle*. Ellipses.
- Francis, V. (2011). La parentalité à l'épreuve de la scolarité. *Approches parentales de l'offre d'accompagnement en contexte de transitions*. *Connexions*, 96 : 161-178. <https://doi.org/10.3917/cnx.096.0161>
- Francis, V., et Doucet-Dahlgren, A. (2021). Participation et coopération à l'école maternelle : des leviers pour l'inclusion des parents en situation de vulnérabilités. *La Nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89(1), 47-59.
- Gilakjani, A., Ismail, H., et Seyede, M. (2011). The effect of multimodal learning models on language teaching, learning. *Theory & Practice in Language Studies*, 1, 1321-1327.
- Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. (2008). How toddlers learn verbs. *Trends in Cognitive Science*, 12, 397-403.
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe : des objets travaillés aux objets enseignés ? Dans Bernard Schneuwly (éd.), *Analyses des objets enseignés: Le cas du français* (p. 93-110). De Boeck Supérieur.
- Grandaty, M., et Turco, G.(coord.) (2001), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. INRR.
- Hackett, A., MacLure, M. et Pahl, K. (2020). Literacy, language as material practices: Re-thinking social inequality in young children's literacies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 3-12.
- Hickmann, M. (2001). Le Développement de l'organisation discursive. *Langage et Pratiques*, 2(7), 43-52.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: person, time, space across languages*. Cambridge University Press.
- Hudelot, C. (2007). The Use of a Functional Dialogic Model of Verbal Interaction to compare how Day-care Workers, Teachers scaffold 3-year-old children. Dans Lawrence N. Berlin (ed.), *Theoretical Approaches to Dialogue Analysis* (p. 215-227). Niemeyer.
- Hudelot, C., et Salazar O. (2005). *Conduites langagières chez le jeune enfant*. Dans Haydée Marcos et al. (eds.), *Apprendre à parler : influence du mode de garde* (p. 45-78). L'Harmattan.
- Hudelot, C., Bernicot, J., Veneziano, E., et Musiol, M. (2010). Pourquoi et comment étudier le langage en contexte ? Dans Josie Bernicot, E. Veneziano, Michel Musiol & Alain Bert-Erboul (eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (p. 13-22). L'Harmattan.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 169, 17-28.
- Joigneaux, C. (2013). Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la « scolarisation » de l'école maternelle . *Le Français aujourd'hui*, 183, 41-50.
- Kail, M., Boibieux, M. et Coulaud, H. (2005). Early comprehension of transitive, intransitive French sentences. Dans Barbara Bokus (ed.), *Studies in the Psychology of Child Language* (p. 195-226). Matrix.
- Kherroubi, M., et Lebon, F. (2017). Regards sur les mondes professionnels de la "co-éducation". *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 50(4), 7-23.
- Leloup, M.-H. (2017). *La Scolarisation en petite section de Maternelle*. IGEN, rapport MEN.

- Lüke, C., Ritterfeld, U., Grimminger, Liszkowski, U., et Rohlfing, K. J. (2017). Development of pointing gestures in children with typical, delayed language acquisition. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*, 60(11) : 3185-3197.
- Maltais, C., et Herry, Y. (2005). Un programme de maternelle quatre ans à mi-temps: La perception ds parents et des intervenants scolaires. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 19-26.
- Marcel J.-F. coord. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Educagri.
- Marcel J.-F., Broussal, D. (2017). *Émancipation et recherche en éducation*. Editions du Croquant.
- Merini, C., et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95.
- Monceau, G. (2015). Le concept d'implication (avec Dominique Samson), Séminaire EMA, Vidéotheque Sefiap, Université de Cergy-Pontoise (avril), disponible à l'url <<https://videotheque.u-cergy.fr/watch.php?id=995>>.
- Martel, K. (2009a). Unités prosodiques et premières combinaisons de mots. *Travaux Linguistiques du CerLiCO*, 22, 11-22.
- Martel, K. (2009b). Introduction. L'étude de la prosodie en acquisition : un enjeu clinique. *Enfance*, 3, 259-272.
- Maso-Taulère, J. (2005). La construction des inégalités : déjà en maternelle ! *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 36, 67-76.
- Masseron, C., et Péroz, P. (2018). Langage oral à l'école maternelle. Étude d'un corpus homogène. *Pratiques*, 177, 1-10.
- MEN 2016, Apprendre à parler et à raconter. Présentation de Pierre Péroz au rendez-vous des Lettres de novembre 2015. Url : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/3/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_peroz_573673.pdf
- MEN (2020). L'État de l'École 2020. DEEP, Dejalink.
- Myre-Bisaillon, J. et Torterat, F. (coord.) (2021). *Les Transitions du préscolaire au scolaire. Approches empiriques*. L'Harmattan.
- Negro, I. et Genelot, S (2009). Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire: l'impact du nom des lettres. *Bulletin de psychologie*, 3, 291-306.
- Ninio, A. et Snow, C. (1999). The development of pragmatics: learning to use language appropriately. Dans Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (eds.), *Handbook of language acquisition* (p. 347-383). Academic Press.
- Ochs, E. et Schieffelin, B.(2017). Language socialization An historical overview. Dans N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_193
- Peroz, P. (2010). Pourquoi parler des « petits parleurs » ? Communication présentée aux journées Pratiques langagières à la maternelle, 25-26 novembre 2010, à Nîmes, organisées par l'IUFM de l'Académie de Montpellier, DIPRALANG / Equipe Didaxis.
- Peroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage du langage oral en moyenne et grande section de maternelle en 2010-2013. *Pratiques*, 169-170 : DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3100>
- Plana, M. S., Silva, M. L., et Borzone, A. M. (2011). Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños., *Lenguaje*, 39(2), 365-394.
- Pulido, L. (2016). Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale. *Tréma*, 45, 31-41.
- Salazar O. A., et Hudelot, C. (1989). Enchaînements, continuités et déplacements dialogiques chez le jeune enfant. *Verbum*, 12(1), 99-115.
- Sauvage, J. (2015). *L'Acquisition du Langage*. Académia Bruylant.
- Snow, C. E. et Ferguson, C. A. (eds) (1977). *Taking to children. Language input and Aquisition. Papers from a Conference sponsored by the Committee on Sociolinguistics of the Social Science Research Council (USA)*. CUP.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, 63, 49-56.
- Torterat, F. (2012). Ce que l'Interlocution apporte à l'acquisition : l'exemple des co-constructions textuelles en classes de maternelle. Dans Catherine Douay & Daniel Roulland (eds.), *L'Interlocution comme paramètre* (p. 303-320). PUR.
- Torterat, F. (2014), *La Diversification des constructions verbales lors d'écrits collectifs en classes de maternelle : productivité de l'exercice pour une approche pédagogique du verbe*. Dans Dominique Ulma & Corinne Gomila (éds), *Le Verbe en toute complexité* (p. 171-186). L'Harmattan, Collection Enfance et Langages, 12.
- Torterat, F., Blazin, D., Cros, A., Jarrige, I., et Morel, F.(2019). « Apports et mise en pratique de démarches coopératives en classe Passerelle », *Recherches*, 70, 195-219.
- Torterat, F., et Dupuy, C. (2019). Entre discours militants et pratiques effectives : une recherche collaborative en éducation prioritaire. Dans Véronique Bordes, Laurent Lescouarch & Jean-François Marcel (éds), *Recherches en éducation et Engagements militants* (p. 141-152). PUM.
- Torterat, F., Azaoui, B., Boutevin, C., et Dupuy, C.(2020). Une recherche collaborative en REP, entre apports de la recherche et reconfiguration du travail. *Recherches et éducations*, Varia 2020,1. Url : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/7984> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7984>
- Torterat, F., et Azaoui, B. (coord.) (2021). *Initiatives collaboratives pour l'enfance*. PULM.
- Torterat, F., Morel, F., Ruprecht, K. er Soulé, Y. (2022). French "Passerelles" (transitional preschool) Classes: outcomes of a specific program for Early Childhood Education., Dans F. Torterat, B. Azaoui & K. Ruprecht (ed.), *Proceedings of the Collaborative Initiatives for Early Childhood Conference*,

Numerev Lirdef. Url : <https://lirdef.numerev.com/articles/actes-1/2772-french-passerelles-transitional-preschool-classes-outcomes-of-a-specific-program-for-early-childhood-education> / DOI : 10.34745/numerev_1798

Torterat, F., et Soulé, Y. (2023). En quoi l'inter peut éclairer l'intra : professions du travail social, de l'éducation et de l'assistance maternelle. Dans Éric Maleyrot (éd.), *Partenariat(s) et interprofessionnalité(s) dans les métiers de l'éducation, de la médiation et de la santé*. PULM.

Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. Dans Michèle Kail & Michel Fayol (eds.), *L'Acquisition du langage* (vol. 1 : Le Langage en émergence) (p. 231-265). PUF.

Villain, D., et Gossot Bernard (2000). Rapport sur les dispositifs Passerelle. De la famille et du lieu de garde à l'école maternelle. IGEN-IGAS.

Wright, T. S., et Neuman, S. B. (2014). Paucity, disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357.

Carole Fleuret

Page 28 - 34

Auger, N. (2013). Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'École française ? Actes du congrès international de linguistique de Genève. https://www.cil19.org/uploads/documents/Vers_une_prise_en_compte_du_plurilinguisme_plurinormalisme_a_Ecole_francaise.pdf

Brousseau, G., et Centano, J. (1991). Rôle de la mémoire

didactique de l'enseignant. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 11(2.3), 167-210. <https://revue-rdm.com/1991/role-de-la-memoire-didactique-de-l/>

Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

Bullock, C. (2020). Didactique du français et agir enseignants en contexte minoritaire britannico-colombien. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (Dir.) *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (p.57-79). Presses de l'Université d'Ottawa.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle* [numéro thématique : L'Alsace au cœur du plurilinguisme], 5, 65-90.

Chiss, J-L. (2019). Didactiques des langues, idéologies linguistiques et désir de français. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1325

Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies* (5), 109-118.

Fleuret, C. et Dulude, E. (sous presse). Les politiques et les dispositifs qui façonnent l'expérience des élèves

immigrants et des familles en contexte minoritaire francophone ontarien. Numéro spécial dirigé par Kanouté, F., Lafortune, G., Charrette, J. et Hassani, R G. *L'école et les enjeux de diversité: expérience d'élèves et de membres du personnel scolaire d'origine immigrante*. Éducation et francophonie.

Fleuret, C. et Bangou, F. (sous presse). Diversité et langues en Ontario français : quel dessein pour la francophonie? *Djiboul*

Fleuret, C. et Auger, N. (2021). Didactisation et plurilinguisme : l'apport de la littérature de jeunesse pour approcher la norme scolaire. *Français d'aujourd'hui*, 215(4), 89-104. <https://doi.org/10.3917/lfa.215.0089>

Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes : quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en contexte minoritaire? Dans J. Thibeault et C. Fleuret (Dir.) *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (p.11-30). Presses de l'Université d'Ottawa.

Fleuret, C., Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. IsaBelle (Dir). *D'hier à aujourd'hui : pour le plein potentiel des élèves franco-ontariens. État des lieux : études et pratiques* (p.243-276). Presses de l'Université du Québec.

Fleuret, C. et Sabatier, C. (2018). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles,

enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*. Numéro spécial : *Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures*. [Numéro coordonné par Chiara Bemporad, Haute École Pédagogique de Lausanne et Thérèse Jeanneret, Université de Lausanne], (65), 95-111.

Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280-298. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1558>

Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164-183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>

Jaffré, J.-P. et David, J. (1998). Premières expériences en littéracie. *Psychologie et Education*, 33, 47-61.

Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. et Charrette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141-155. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246301>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010b). *Actualisation linguistique en français. Le Curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année (Révisé)*. <http://www.edu.gov.on.ca/>

fre/curriculum/elementary/alf18curr2010.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010a). Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le Curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année (révisé). <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>

Porquier, R. et Py, B. (2013). Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours. Didier, collection Essais CREDIF.

Rispail, M. (2017). Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts. Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Statistique Canada. (2009). Langues (Annuaire du Canada No11-402-X). www41.statcan.gc.ca/2009/50000/cybac50000_000-fra.htm

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste. Presses universitaires de France.

Yerly, Gonzague. (2018). Le testing provincial de l'Ontario vu par les enseignants. Opportunité de développement professionnel ou obligation de faire réussir leurs élèves aux tests ? *Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(3), 79-10

Rita Peix

Page 35 - 42

Académie de Montpellier et Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (2020). Dossier d'accompagnement et d'évaluation du stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires. 2020-2021.

Deveau, K., Landry, R. et Allard, R. (2006). Facteurs reliés au positionnement envers la

langue de scolarisation en milieu minoritaire francophone : le cas des ayants droit de la Nouvelle-Écosse (Canada). *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 417-437.

Boyer H. (2017). Introduction à la sociolinguistique. Mayenne : Dunot. ISBN 978-2-10-076214-9.

Canopé (2023). Les fondamentaux en classe bilingue. [Vidéo disponible en ligne à : <https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/formations>]

Cavalli, M. (2005). Éducation bilingue et plurilingue. Langues et apprentissages des langues. Paris : Didier.

Cellier, M. (2008). Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire. Paris : Retz.

Éducation Nationale (2021). BO n° 47 du 16 décembre 2021. Langues et cultures régionales. Cadre applicable et promotion de leur enseignement. [Document Internet disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo47/MENE2136384C.htm>]

Éducation Nationale (2014). BO n° 25 du 19 juin 2014. Lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public. [Document Internet disponible à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80401]

Éducation Nationale (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel* n° 30 du 25 juillet 2013. [Document Internet disponible à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066]

Éducation Nationale (2015). Fiche n°11, annexe du Bulletin

officiel n°13 du 26 mars 2015 : Modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public.

Escudé P. (2023). L'enseignement dans un contexte bi-plurilingue : des gestes professionnels spécifiques ? Dans P. Escudé et L. Gajo (coord.), *Enseignement bi-plurilingue : enjeux, valeurs, notions didactiques*. Paris : ADEB.

Lyster, R. (2016). La integració de la llengua al currículum d'immersió. Dans N. Camps i M. Casas (coords.). *L'ensenyament de català als territoris de parla catalana. Estat de la qüestió i perspectives de futur*. Vic : Universitat de Vic.

Pascual V. (2016). Tractament integrat de llengües i continguts. Dans Alacant Díez Mediavilla, Antonio Brotons Rico, Vicent; Escandell Mestre, Dari; Rovira Collado, José (ed.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2016. pp. 42-60.

Peix R. (2022). Le bilinguisme, comprendre et communiquer. Capsule vidéo CANOPÉ en partenariat avec la DSDEN 66, INSPE, site de Perpignan - Université de Montpellier.

Peix R. (2022). Intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires. Constats et enjeux de terrain. Dans Geiger-Jaillet Anémone, Fonseca Mariana, Vaissière Stéphanie (Coord.). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.

Peix R. (2019). El perfil

profesional del maestro plurilingüe. Dans Soriano Ayala Encarnación, M^a Antonia Casanova, Verónica Caballero Cela y Rachida Dalouh (coord.), *Educación y convivencia en sociedades interculturales*. Editorial Arco/Libros-La Muralla S. L.

Peix R. (2015). Enseignement du catalan et plurilinguisme/Ensenyament del català i plurilingüisme. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan. Collection Études. 342

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. Dans *Cahiers Pédagogiques*, 390. [Document Internet disponible à : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html]

Ria, L. (dir.) (2015). Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Joël Thibeault et Ian A. Matheson

Page 43 - 49

Benitez, V. L., Castellana, M. et Potter, C. E. (2022). How many palabras? Codeswitching and lexical diversity in Spanish-English picture books. *Languages*, 7(1). <https://doi.org/10.3390/languages7010069>

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>

Bourgoin, R. (2015). Reading strategies: At risk and high performing immersion learners. CARLA Immersion Project

- Research to Action Brief, September 2015. http://carla.umn.edu/immersion/briefs/Bourgoin_Sept15.pdf
- Bourgoin, R. et Dicks, J. (2019). Learning to Read in Multiple Languages: A Study Exploring Allophone Students' Reading Development in French Immersion. *Langue et littérature*, 21(2), 10-28. <https://doi.org/10.20360/langandlit29466>
- Brevik, L. M., Olsen, R. V. et Hellekjaer, G. O. (2016). The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 161-182.
- Brunelle, J. et Tondino, T. (2017). Enchantée!/Pleased to meet you! Les images de la liberté/Lady Liberty Pictures.
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Didier.
- Cisco, B. K., & Padrón, Y. (2012). Investigating vocabulary and reading strategies with middle grades English language learners: A research synthesis. *Research in Middle Level Education*, 36(4), 1-23.
- Cormier, G. (2018). Portraits of French secondary education in Manitoba [thèse de doctorat, Université du Manitoba, Canada]. *Electronic Theses and Practica*. <https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/handle/1993/33276>
- Domke, L. M. (2022). Children translating when reading dual-language books. *Journal of Literacy Research*, 54(3), 247-271. <https://doi.org/10.1177/1086296X221116854>
- Duff, P. A. (2008). Case study research in applied linguistics. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ernst-Slavit, G. et Mulhern, M. (2003). Bilingual books: Promoting literacy and biliteracy in the second-language and mainstream classroom. *Reading Online*, 7(2), 1-15.
- Fathi, J. et Afzali, M. (2020). The Effect of Second Language Reading Strategy Instruction on Young Iranian EFL Learners' Reading Comprehension. *International Journal of Instruction*, 13(1), 475-488. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13131a>
- Fleuret, C. et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Recherches et applications*, 65, 95-111.
- Frid, B. (2018). Reading comprehension and strategy use in fourth- and fifth-grade French immersion students [mémoire de maîtrise, Université Western, Canada]. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/5423/>
- Galante, A. (2021). Affordances of plurilingual instruction in higher education: A mixed methods study with a quasi experiment in an English language program. *Applied Linguistics*, 43(2), 316-339. <https://doi.org/10.1093/applin/amab044>
- Glazer, M., Harris, K., Ost, D., Gower, M. et Ceprano, M. (2017). Creating bilingual books to facilitate second language learning. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 8(2), 81-89.
- Gosselin-Lavoie, C. (2016). Lecture de livres bilingues par six duos parent-enfant allophones du préscolaire : description des lectures et des interactions et relations avec l'acquisition du vocabulaire [mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16439>
- Hélot, C. et Erfurt, J. (2016) (dir.). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Lambert-Lucas.
- Jacobs, H. et Duvernois, C. (2006). *Chez Betty & Cat at home*. Hennie Jacobs.
- Jiménez, R., Garcia, G. E. et Pearson, D. P. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112.
- Koda, K. (2007). Reading and linguistic learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>
- Koda, K. et Miller, R. T. (2018). Cross-linguistic interactions in L2 word meaning inference in English as foreign language. Dans H. K. Pae (dir.), *Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences. Reflections from the Chinese, Japanese and Korean languages* (p. 293-312). John Benjamins.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65. <https://doi.org/10.7202/1030887ar>
- Multilingual Resources for Children Project (1995). *Building bridges: Multilingual resources for children*. Multilingual Matters.
- Naqvi, R., Thorne, K. J., Pfitscher, C. M., Nordstokke, D. W. et McKeough, A. (2012). Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177%2F1476718X12449453org/10.1177%2F1476718X12449453>
- Paolacci, V. et Gobbé-Mévellec, E. (2022). L'album plurilingue comme support d'apprentissage(s) à l'école primaire française. Quels accompagnements en formation initiale des professeur.es des écoles stagiaires ? *Repères*, 65. <https://doi.org/10.4000/repere.5019>
- Perregaux, C. (2009). Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen*, 9(1-2), 127-139.
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols) : enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 8(1), 160-167. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30805>
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24, 431-451. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000225>
- Swain, M. et Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and*

Content-Based Education, 1(1), 101-129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>

Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM. Hatier.

Thibeault, J. et Matheson, I. (2020). The cross-linguistic reading strategies used by elementary students in French immersion as they engage with dual-language children's books. *Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 375-394. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2019-0071>

Thibeault, J. et Matheson, I. A. (2021a). Exploring the reading strategies used by French immersion pupils as they engage with dual-language children's books: a multiple case study. In *Education*, 27(1), 41-59. <https://doi.org/10.37119/ojs2021.v27i1.503>

Thibeault, J. et Matheson, I. (2021b). How do elementary students perceive the utility of dual-language children's books? An exploratory study in French immersion. *Language and Literacy*, 23(1), 49-63. <https://doi.org/10.20360/langandlit29518>

Thibeault, J., Maynard, C. et Boisvert, M. (2022). Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091117ar>

Trottin, M. (2023). Pratiques déclarées d'enseignants qui utilisent la littérature bi-/ plurilingue dans les écoles de langue française en Ontario [mémoire de maîtrise inédit]. Université d'Ottawa, Ontario, Canada.

Verhoeven, L., Perfetti, C. et Pugh, K. (2019). Cross-

linguistic perspectives on second language reading. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2019.02.001>

Yan, J. et Cai, Y. (2022). Teachers' instruction of reading strategies and primary school students' reading literacy: An approach of multilevel structural equation modelling. *Reading and Writing Quarterly*, 38(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1923100>

Zaidi, R. (2020). Dual-language books: Enhancing engagement and language awareness. *Journal of Literacy Research*, 52(3), 1-24. <https://doi.org/10.1177/1086296X20939559>

Zaidi, R., Metcalfe, R. et Norton, B. (2022). Dual language books go digital: Storybooks Canada in French immersion classrooms and homes. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 64-87. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.31626>



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

Revue d'éducation

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est une publication thématique de la Faculté d'éducation.

© 2023 Université d'Ottawa,
Faculté d'éducation.

La reproduction non autorisée du contenu, en tout ou en partie, est interdite.

Rédacteurs en chef invités:
Brahim Azaoui, Francis
Bangou et Marie-Pier Bastien
Université d'Ottawa

Abonnement

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est offerte gratuitement en format PDF au www.education.uOttawa.ca

La Revue est une initiative du vice-doyen à la recherche.
ISSN# 1925-5497

Pour les questions ou commentaires, s'adresser à :
Direction de la recherche
Faculté d'éducation
vdre@uOttawa.ca
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca

Education Review

The uOttawa Education Review is a thematic publication of the Faculty of Education.

© 2023 University of Ottawa,
Faculty of Education.

Unauthorized reproduction in whole or in part is prohibited.

Guest editors-in-chief:
Brahim Azaoui, Francis
Bangou et Marie-Pier Bastien
University of Ottawa

Subscription

The uOttawa Education Review is offered free of charge in PDF format at www.education.uOttawa.ca

The Review is an initiative of the Vice Dean, Research.
ISSN# 1925-5497

For questions, inquiries and comments:

Research office
Faculty of Education
vdre@uOttawa.ca
145 Jean-Jacques-Lussier St.
Ottawa ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca