

# Langues dehors, langues dedans un outil de formation qui éveille aux langues

Ressource pédagogique  
du projet ALTA





## Mot de l'équipe

Cette ressource est le produit de plusieurs années d'élaboration en équipe à l'INSPE de l'Académie d'Amiens à l'Université de Picardie Jules Verne en France entre collègues de domaines variés : des formatrices en langues, un formateur en mathématiques, des chercheurs en littérature, en psychologie et en sciences du langage. Nous nous sommes joints en équipe pour aborder en consortium, avec dix autres partenaires du projet ALlophone Teacher Academy, un projet Erasmus+ (2022-2025), des formations à l'accueil des élèves dits « allophones » pour des enseignants en Europe.

En concevant notre contribution à ce projet ambitieux, nous avons pris en compte plusieurs constats venant de la littérature scientifique. La France est un pays avec une grande diversité linguistique (entre 400-600 langues parlées). Cette diversité est croissante de manière générale dans la majorité des pays européens. Les élèves apprennent mieux d'autres langues quand leurs langues maternelles sont bien ancrées. Les représentations négatives du plurilinguisme sont un frein à la prise en compte des élèves plurilingues. Comment faire alors pour prendre en compte la diversité croissante de l'allophonie, les besoins des élèves allophones et les représentations négatives du plurilinguisme ?

Nous nous sommes tournés vers la pédagogie du plurilinguisme pour répondre à cette problématique. Cette approche tient comme objectif l'inclusion et la valorisation des langues des élèves par leur intégration dans les pratiques de classe. Parmi les freins à la pratique du plurilinguisme par les enseignants sont une mécompréhension des finalités des approches et un manque d'expérience empirique avec la diversité des langues dans la société (le multilinguisme) ou avec des personnes ayant des répertoires de langues variées (le plurilinguisme).

Le dispositif **Langues dehors, langues dedans**, présenté dans cette ressource amène les enseignants non seulement à avoir une expérience empirique avec le multilinguisme mais aussi à développer une identité langagière en tant que plurilingues afin d'encourager l'empathie envers les élèves allophones. Le dispositif met les participants en situation d'atelier de didactisation en fin de formation, rendant concrètes les finalités de ces approches. Enfin, nous espérons avoir produit un dispositif qui ne soit pas clé en main, mais qui demande une implication personnelle et qui amènera les futurs enseignants à penser le plurilinguisme comme un champ des possibles.

**Équipe de rédaction** : Bien Dobui, Hélène Claeys, Corinne Mancel, Steve Haas, Nicolas Ribeiro et Nathalie Catellani (Université de Picardie Jules Verne, INSPE de l'Académie d'Amiens)

## Table des matières

Présentation : Langues dehors, langues dedans : un outil de formation qui éveille aux langues... 1

*Cet article présente le contexte, la problématique et le cadre théorique qui ont motivé la conceptualisation de LDLD.*

« Un bureau, plein de langues » démonstration de LDLD.....16

*Cette section est une illustration de LDLD grâce à la participation de l'équipe de l'Université de Picardie Jules Verne.*

Un dialogue réflexif et collectif sur l'impact du dispositif LDLD.....21

*Ce dialogue revient sur l'expérience de l'équipe lors de l'élaboration et l'expérimentation du dispositif et cherche à mesurer l'impact sur nos étudiants et nos propres pratiques.*

Guide technique et pédagogique du dispositif Langues dehors, langues dedans.....30

*Ce guide technique et pédagogique est destiné aux personnes souhaitant mettre en place une formation LDLD. Une section du guide accompagne aussi les participants.*

# Langues dehors, langues dedans : un outil de formation qui éveille aux langues<sup>1</sup>

Bien Dobui (Université de Picardie Jules Verne, INSPE, CERCLL UR-UPJV 4283)

Hélène Claeys (Université de Picardie Jules Verne, INSPE)

**Langues dehors, langues dedans** est un dispositif de formation articulant l'enquête de paysages linguistiques par un support numérique et l'élaboration de biographies langagières ayant comme fin la compréhension empirique du multilinguisme collectivement construite et l'élaboration de l'identité linguistique de l'individu. A travers des analyses discursives et réflexives, les formé.es transposent cette sensibilisation au contexte de l'école et à leurs propres représentations et pratiques auprès des élèves dans toute leur pluralité linguistique et culturelle. La méthodologie du dispositif se prête à la sensibilisation aux réalités multiples à intégrer dans une approche inclusive. Les formé.es seront mieux placé.es pour soutenir les pratiques de langues des élèves avec une posture ancrée dans l'empathie.

Dans le cadre du projet Erasmus+ ALlophone Teacher Academy (ALTA), le dispositif est testé en France en formation initiale et continue des enseignants, premier et second degrés. Par la suite, certains participants à ce premier terrain testent l'application dans les classes, en premier et en second degré, en classe ordinaire et en UPE2A.

## 1. Le contexte français: les pratiques de langues et les indices d'inégalités éducatives

L'accompagnement vers la langue de scolarisation est partiellement résumé par l'allophonie, ou le fait de parler comme langue dominante une langue autre que la/les langue/s dominante/s d'une société donnée. En France, l'allophonie est un besoin éducatif important avec une augmentation globale de 20% annuelle des élèves nouvellement arrivé.es et reconnu.es comme allophone (ou EANA) : 77 435 pour l'année 2021-2022 (soit 12 871 de plus qu'en 2020-2021).<sup>2</sup> Le besoin d'accompagnement en langue de scolarisation n'est que partiellement représenté par les EANA car la France est un pays fondamentalement multilingue: 1 enfant sur 4 grandit avec une autre langue que le français;<sup>3</sup> 75 langues sont reconnues comme des "Langues de France" les dotant de certaines formes de reconnaissance;<sup>4</sup> et entre 400 et 600 langues sont parlées sur le territoire français.<sup>5</sup> À un niveau plus large, la langue de scolarisation est un objet linguistique souvent très distinct des formes de langues parlées,<sup>6</sup> distinction qui pose problème pour beaucoup d'élèves sans prendre

<sup>1</sup> Cet article est sous-pressé dans la Revue *Educazia*.

<sup>2</sup> Brun, L. (2023), 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique, *Note d'Information*, n° 23.23, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-23-23>

<sup>3</sup> Deprez, C. (1994), *Les enfants bilingues: langues et familles*. Crédif

<sup>4</sup> Cerquiglini, B. (2003). *Les langues de France*. PUF.

<sup>5</sup> INED (1999). Enquête Etude de l'histoire familiale. <https://doi.org/10.13144/lil-0085>.

<sup>6</sup> Par exemple Verdelhan-Bourgade, M. (2018) *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

en compte les pratiques ou non d'autres langues, par exemple dans la résolution des problèmes mathématiques.<sup>7</sup>

Les besoins des populations allophones et/ou de milieux plurilingues sont lisibles à travers des indices d'inégalités éducatives et sociales élevées dans plusieurs domaines. Selon l'OCDE, les résultats en sciences des élèves issus de l'immigration sont inférieurs de 62 points par rapport aux élèves non-immigrés (par rapport à un écart moyen des pays de l'OCDE de 43 pts).<sup>8</sup> L'orientation en filière professionnelle est plus élevée pour les lycéens allophones : 47% par rapport à 27% pour les non-allophones ;<sup>9</sup> de même pour les élèves issus de l'immigration.<sup>10</sup> Le déterminisme social<sup>11</sup> n'est pas opérationnel pour les familles immigrées, contrairement aux élèves natifs,<sup>12</sup> et ce malgré les aspirations et les efforts des familles. Ce dernier est illustré par l'exemple de familles d'origine maghrébine déclarant espérer pour leur enfant l'obtention d'un baccalauréat général deux fois plus que dans d'autres populations et ayant recours aux cours privés deux fois plus.<sup>13</sup>

Les inégalités sont profondément liées aux représentations: le discours monolingue institutionnel en France pousse à la hiérarchisation des langues<sup>14</sup> dans un processus de domination symbolique, symboles qui sont portés par les élèves locuteurs réels ou supposés de langues à capital imaginé. Cela peut aussi avoir des conséquences réelles sur les pratiques. Par exemple, le maintien de la langue de référence chez les descendants d'immigrés n'est pas à égalité selon les langues: il y a sept fois plus de chances de conserver l'anglais quand on vient d'une famille anglophone que de conserver l'arabe quand on vient d'une famille arabophone (à variable égale).<sup>15</sup>

De nombreuses recherches sur l'inclusion des allophones soulignent la nécessité de passer par les compétences linguistiques et culturelles des élèves plurilingues (allophones ou pas) pour aller vers la langue de scolarisation et pour une meilleure intégration sociale. Plusieurs méthodes adoptent ces principes : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues apparentées, la didactique intégrée des langues, et les approches interculturelles. Autrement appelées les « approches plurielles, » ces méthodes forment un ensemble de pratiques définies par une méthodologie où plusieurs variétés de langues et de cultures sont prises en compte (par opposition à une langue cible prise isolément). Les objectifs des approches plurielles

---

<sup>7</sup> Centre Alain Savary (2018). Catégorisation des problèmes en mathématiques, un enjeu langagier majeur. Centre Alain Savary. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/mathematiques-en-education-prioritaire/categorisation-des-problemes-en-mathematiques-un-enjeu-langagier-majeur>

<sup>8</sup> PISA (2015). Résultats à la loupe. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>; Cnesco (2016). Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Rapport scientifique. <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>

<sup>9</sup> Brun, L. 2023.

<sup>10</sup> C'est-à-dire avec au moins un parent ou un grand-parent ayant immigré en France. Cnesco (2016).

<sup>11</sup> La corrélation du niveau socio-économique entre parents en enfants.

<sup>12</sup> Qui n'a ni parent ni grand-parent ayant immigré en France.

<sup>13</sup> Cnesco 2016 ; Beauchemin, C., Ichou, M., Simon, P. & l'équipe de l'enquête TeO2. (2022). Familles immigrées : le niveau d'éducation progresse sur trois générations mais les inégalités sociales persistent. *Population & Sociétés*, 602, 1-4. <https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/popsoc.602.0001>

<sup>14</sup> Ager, D. (1999). *Identity, Insecurity and Image : France and Language*. Multilingual Matters ; Cerquiglini (2003)

<sup>15</sup> Résultats préliminaires du TeO2 (2019-2020) présentés par Patrick Simon à l'université d'été de Dulala en 2023.

mettent « en jeu des compétences communes »<sup>16</sup> et touchent aux domaines affectif, social et cognitif<sup>17</sup> décrits en détail par les composantes du CARAP.<sup>18</sup> Ces méthodes et objectifs, bien que bénéfiques pour l'inclusion des élèves allophones, servent aussi le public général à plusieurs niveaux. D'abord, une compréhension de pratiques de langues non-standard (par exemple des variétés régionalisées ou socialement ancrées) comme des formes légitimes (tout comme les autres langues) permettrait de mieux aborder les écarts avec la langue de scolarisation et d'accompagner les élèves à acquérir les compétences langagières propres à l'école sans stigmatiser les répertoires qui sont déjà là. Ou encore, par l'universalité des besoins liés aux compétences interculturelles telles que l'ouverture sur le monde, la décentration de soi, la maîtrise d'outils d'analyses pour comparer et contraster des systèmes langagiers et culturels, etc., toujours selon le CARAP.

Les approches plurielles, bien que bénéficiant de plusieurs décennies de recul, ne sont que peu pratiquées dans les classes. Au-delà du manque de formation, plusieurs obstacles freinent l'adoption de ces méthodes, dont les croyances et attitudes préexistantes des enseignants qui peuvent négativement représenter la diversité linguistique<sup>19</sup> ou encore le fait que les enseignants manquent d'expérience empirique de la diversité linguistique pour ainsi construire une compréhension positive des identités linguistiques plurilingues.<sup>20</sup> Une problématique en deux parties se présente : **L'expérience empirique de la diversité linguistique peut-elle amener les enseignants à faire preuve d'empathie à l'égard des élèves plurilingues ? Le fait de s'identifier avec le plurilinguisme permet-il aux enseignants de développer une perspective fondée sur les atouts et des pratiques génératives à l'égard de l'allophonie ?**

Pour répondre à cette problématique, les hypothèses ci-dessous sont proposées :

- Des expériences empiriques et authentiques de la diversité linguistique peuvent être fournies par la découverte de première main des contextes et des répertoires linguistiques personnels des enseignants.
- La pluralité comme une valeur généralisée, contextualisée et spectrale doit être comprise comme présente dans la vie quotidienne.
- Les contextes et répertoires personnels des enseignants doivent être impliqués afin de construire de la connaissance contextualisée, de l'empathie envers et de l'identité avec les élèves allophones.
- L'empathie envers et l'identité avec les élèves allophones, ainsi que des connaissances factuelles sur la diversité linguistique mènent à une perspective sur l'allophonie qui est basée sur les atouts et non pas déficitaire.

<sup>16</sup> Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.

<sup>17</sup> Domp Martin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : Une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre* 12(2), 162-168. <https://doi.org/10.3917/laubr.035.0162>

<sup>18</sup> Le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

<sup>19</sup> Maillard-de la Corte Gomez, N. (2013). Représentations du plurilinguisme chez de futurs enseignants de langue en formation initiale. In V. Bigot, A. Bretegnier, & M.-T. Vasseur (Éds.), *Vers le plurilinguisme, 20 ans après* (p. 223-230). Archives contemporaines.

<sup>20</sup> Nicolas, C., & Stratilaki-Klein, S. (2018). Représentations identitaires et inclusion scolaire : L'opposition école/plurilinguisme. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 127-139. <https://doi.org/10.3917/clcd.007.0127>

- L'approche pédagogique à construire doit être caractérisée par des pratiques génératives au-delà de l'atomisation des méthodes autour d'une langue spécifique et de connaissances spécialisées.

## 2. Un dispositif qui éveille aux langues en mettant l'apprenant au centre

Parmi les outils et dispositifs employés au sein des approches plurielles, les paysages linguistiques (PL) et les biographies langagières (BL) sont objets de plusieurs études, notamment le dernier. Les PL sont un paradigme de recherche par lequel sont interrogées les représentations visuelles des langues (à partir de clichés, d'artefacts textuels, etc.) conduisant, par exemple, à une analyse des attitudes linguistiques, de la politique linguistique ou encore de la négociation entre communautés de locuteurs.<sup>21</sup> Cette approche a été récemment adoptée à des fins didactiques par le projet Erasmus+ Locall (2019-2022) vers une langue cible et/ou dans une démarche d'éveil aux langues.<sup>22</sup> Les BL sont des productions réflexives écrites et/ou dessinées, produites par des sujets dans un processus de mise en discours de pratiques langagières variées.<sup>23</sup> Les productions relèvent des vécus personnels et pluriels, portant sur : « histoire migratoire, trajectoire scolaire, héritages socio-historiques, formes variées de mobilités sociales, professionnelles et culturelles ». <sup>24</sup>

La mise en discussion de ces deux outils de façon explicite au sein d'un même dispositif apporte la possibilité de tester l'ensemble des hypothèses. Les PL sont une ouverture sur un contexte authentique et connu par le sujet pour interroger la pluralité vue à travers le multilinguisme sociétal. L'analyse des données collectées mène à des phases de recherche qui nourrissent le savoir sur la diversité linguistique. La pluralité du domaine public et extérieur se voit valorisée par cette première étape, ouvrant un espace plus sécurisé pour une interrogation personnelle et psychiquement plus à risque à travers la BL. Les répertoires langagiers représentés dans les BL sont plurilingues (pluri-langues, pluri-variétales, pluri-lectales) à des degrés différents. Ce questionnement identitaire plurilingue des sujets enseignants favoriserait une identification avec et une empathie envers les élèves allophones, aussi des plurilingues circulant dans des espaces multilingues. Le changement de pratique en classe partirait de cette posture.

Tandis que ces méthodes sont déjà en pratique au sein des approches plurielles, l'innovation survient à l'articulation des deux méthodes et ce à travers une application numérique et autonome. Appelé **Langues dehors, langues dedans (LDLD)**, cet outil numérique intègre :

1. Un guide de l'utilisateur
2. L'application LDLD
3. Une banque de données générées par les usagers de LDLD

Élaboré comme un outil de formation, LDLD ne peut être pratiqué sans un cadre théorique et un accompagnement de formateur.ice pour les phases d'analyses réflexives et d'élaboration didactique. Une

<sup>21</sup> Gorter, D. (2006). *Linguistic Landscape : A new approach to multilingualism*. Multilingual Matters.

<sup>22</sup> Melo-Pfeifer, S. (Ed) (2023) *Linguistic landscapes in language and teacher education*, Hamburg, Germany, Springer, 2023, XIX+314 pp

<sup>23</sup> Busch, B., Azziza, J., & Tjoutuku, A. (2006). Language Biographies for multilingual learning. PRAESA Occasional Papers. <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>; Molinié, M. (Éd.). (2011). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*. Encrage.

<sup>24</sup> Molinié, M. (Éd.). (2011).

application de LDLD se déroule en trois temps : 1) Langues dehors : collecte puis analyse des traces de langues vues dans un espace donné ; 2) langues dedans : une création réflexive représentant la biographie langagière de l'apprenant et sa présentation au groupe ; et 3) des ateliers pour transposer à des pratiques didactiques en classe à partir des principes travaillés dans LDLD. Chaque application peut être présentée à travers un thème pour rassembler les étapes. Ci-dessous un exemple d'application de LDLD :

### Étape 1) Langues dehors

Les consignes : *Sur le chemin de l'université, du travail, en passant prendre des courses, la route quotidienne déborde de langues. Pendant votre retour à la maison (cela peut être fait sur une semaine, un mois, un semestre...), relevez les traces de langues visibles sur les enseignes, les vêtements de passants, les emballages de produit... Prenez des photos, et postez-les sur la carte interactive de l'application.*

Dans une trace apportée, où l'on voit un restaurant avec de l'italien sur les murs et aucune autre langue [bas]. La discussion menée par le formateur commence par :



Figure 1. Exemple de trace du paysage linguistique (Langues dehors)

- 1) une description (dénotative) de la trace : *quelle langue, taille, saillance, présence de sous-titre dans une langue, lieu et contexte, etc.*
- 2) Puis, une analyse des connotations, des fonctions des choix à l'aide de questions : *pourquoi l'italien et pas une autre langue ? qu'est-ce que ce choix communique à son public ? pourquoi cette langue apparaît seule sans traduction en français ou autre langue ?* Selon les réponses, différentes questions peuvent être posées pendant une troisième phase de contextualisation.
- 3) Transmuter/comparer avec d'autres langues, faire une recherche pour contextualiser : À la question en 2) *pourquoi cette langue apparaît seule sans traduction en français ou autre langue ?* une réponse pourrait être : *l'italien est proche du français donc c'est normal de le voir sans traduction.* En rebondissement, le formateur demande *est-ce que toute langue apparentée au français a le même statut en France, comme le portugais, l'espagnol, le roumain ?* La réponse étant non, la question en 2 est reposée avec une nouvelle perspective : *quelles autres langues ont le droit d'être représentées de façon 'monolingue' en France ?*

Sur cette notion, on peut remarquer que le *sentiment de proximité* est une construction culturelle, basée en partie par une longue histoire d'échanges linguistico-culturels avec l'Italie dès la Renaissance qui a été mis en avant par des intellectuels. En comparant avec d'autres langues très présentes en France, l'on peut se demander pourquoi le sentiment de proximité n'est pas répandu, ou bien comment se construit ce sentiment.

Ici la trace montre la notion d'attitude linguistique que l'on peut avoir envers une langue étrangère. Selon les traces, d'autres notions vont émerger, liées à la politique linguistique, à l'histoire de migrations ou de contact de langues, etc. Les présentations et analyses des traces du groupe se font par les modalités adaptées

à la situation de formation, en groupe plein ou en petits groupes, en une fois à la fin de l'étape 1, plusieurs fois tout au long de la formation, etc.

## Etape 2) Langues dedans

*Imaginez qu'en prenant votre trajet habituel à travers toutes ces langues, vous transportez aussi vos langues avec vous. Dessinez un moyen de transport qui montre tout votre bagage linguistique et écrivez un court texte pour expliquer vos choix.*

Un temps de réflexion écrite peut précéder le travail artistique pour permettre aux participants de se rappeler ses langues. Cette réflexion peut prendre la forme des questions écrites dans le formulaire au moment du paramétrage de l'outil numérique par le formateur ou sur un document à part, ou tout simplement un écrit libre. L'objectif est de sortir des jugements typiques du rapport aux langues (courant/ maîtrise /natif, ou A2/B1, ou encore « pas très bien » etc.) et de mettre en avant l'unique parcours langagier de chacun. Selon les objectifs du projet, toute langue a sa place dans une biographie dès lors que le participant y trouve du sens personnel, y inclut celles souvent considérées comme des dialectes, des patois, etc., jusqu'aux variétés du français comme « le français du Sud/Nord », ou « le parler du quartier » etc. Pour un projet qui vise une langue particulière, par exemple lors d'un regroupement de professeurs de langue vivante, des questions spécifiques pourront être intéressantes à poser.

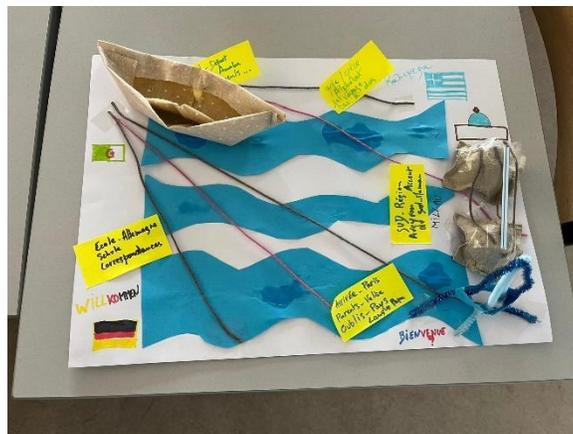


Figure 2. Exemple de biographie langagière (Langues dedans)

En fin de séance, un temps de mise en commun des biographies langagières permet la valorisation des productions. Attention, la création de biographies langagières est souvent un exercice sensible pour certains participants pour qui les histoires de et le rapport aux langues sont compliqués. La possibilité de ne pas afficher ni partager sa production devrait être proposée.

Selon le profil du groupe, la mise en commun prendra des formes différentes. Par exemple, avec un groupe socialement cohésif, les biographies langagières peuvent être mélangées et les participants auront à en retrouver le propriétaire. Chacun raconte et explique sa production en binôme. D'autres modalités peuvent être imaginées : présentations en petits groupes, sélection de quelques biographies et présentation au grand groupe, vernissage avec les artistes, etc.

## Etape 3) Ateliers de didactisation

Les apprenants sont demandés de réfléchir à une transposition de LDLD en classe auprès des élèves. Les principes de LDLD sont visés, et pas nécessairement une duplication de la formation suivie ni l'usage du site internet. En application didactique auprès des élèves en classe, les élèves sont acteurs de cette enquête,

puisent dans leurs propres fonds culturels, et se servent des compétences liées à la pédagogie de projet (tâtonnement, découverte, mission commune, acteur des apprentissages et adulte en accompagnement). Plusieurs appuis sont possibles à la pratique orale et écrite et à partir des sujets qui leur sont proches. Tous les niveaux d'âge sont possibles.

Ce dispositif a été testé sous plusieurs formes depuis 2021. D'abord comme un projet pilote nommé Langues de Picardie<sup>25</sup> pratiqué auprès d'étudiants en cours d'option à l'UPJV.<sup>26</sup> Puis, c'est au sein du projet Erasmus+ intitulé ALlophone Teacher Academy que le site LDLD a été développé comme un outil de formation.<sup>27</sup> Lors des expérimentations, les observations et retours auto-évaluatifs des formés (enseignants ou futurs enseignants) semblent confirmer un changement de regard sur le multilinguisme local ainsi que sur le plurilinguisme personnel. Les effets sur les élèves ont été observés lors d'expérimentations en classe par des personnes ayant suivi le dispositif Langues de Picardie ou LDLD. Les observations qualitatives confirment l'engagement des élèves, la prise de paroles d'élèves typiquement réservées et l'expression et la canalisation d'une curiosité envers les langues auparavant peu observées.<sup>28</sup>

## 2.1. Enjeux du projet

Les enjeux de l'allophonie sont démontrés par le contexte chiffré donné en début de ce précis, mais sont encore plus pertinents une fois mis en lien avec la conception universelle des apprentissages qui permet une application générale et inclusive. Effectivement, les méthodes pour l'accueil des allophones sont applicables au public non-allophone en servant plusieurs objectifs. D'abord, les finalités de l'éveil à la diversité linguistique sont bénéfiques pour tout public dans une perspective préventive de compréhension de la société contemporaine, marquée par un multilinguisme pour la plupart mal compris voire qui suscite la méfiance ou la peur. D'autre part, les modalités du dispositif sont assez souples pour s'adapter à l'éveil à plusieurs types de besoins éducatifs particuliers, telles que les situations de handicap ou les difficultés liées au milieu carcéral. Les PL permettent la visibilisation de ces différents contextes par une découverte de première main. Les BL s'adaptent à toute réflexion discursive sur les expériences et compétences de soi-même. L'articulation des deux met en contexte un moi réflexif dans des espaces (re)découverts et interrogés de façon critique.

Le dispositif ne vise pas forcément à produire des changements immédiats (d'attitudes, croyances, pratiques) chez les enseignants ou les élèves, mais à susciter de nouveaux questionnements, notamment autour de la représentation et la représentativité des langues et cultures, autour du rôle du professeur (métonymique de l'institution écolière) envers l'inclusion des langues et cultures, autour des allophones et leur contexte. Cela implique une fragilisation du discours monolingue du français, du discours prescriptif envers les pratiques de langues, et du discours conventionnel sur la normativité. L'application LDLD

<sup>25</sup> Le site vitrine de Langues de Picardie : <https://sites.google.com/view/languesdepicardie/home?authuser=1>

<sup>26</sup> Dobui, B. (2023) Construire les identités plurielles des futurs enseignants : le projet collaboratif "Langues de Picardie" en formation initiale. *Didactique du FLES, hors-série 1 Appropriation des langues non premières et compétences à interagir culturellement en contextes plurilingues*.

DOI: 10.57086/dfls.599

<sup>27</sup> <https://altaeurope.eu/index.php/langues-dehors-langues-dedans/>

<sup>28</sup> Debaisieux, C. (2023). Understanding contributions of allophone children in a classroom of monolingual children. The plurilingual approaches and pupil's linguistic and cultural repertoires. Mémoire de MEEF UPJV INSPÉ.

cherche à construire des compétences méthodologiques qui permettent d'enquêter un espace donné de façon critique, tout en situant l'enquêteur comme un sujet subjectif et acteur dans ce contexte.

Dans la section suivante, plusieurs exemples d'expérimentations de LDLD sont énumérés afin d'illustrer la souplesse du dispositif auprès de publics variés.

### 3. Expérimentations LDLD INSPE de l'académie d'Amiens (2022-2024)

Depuis 2022, le dispositif **Langues dehors, langues dedans** a été intégré aux options à visée internationale de l'INSPE de l'académie d'Amiens. Nous trouvons d'une part l'option IPI - International, Plurilinguisme et Interculturalité et d'autre part l'option AF - Allophonie, francophonie. Elles touchent à la fois le premier et le second degré sur les trois centres qui constituent l'INSPE. Ainsi, sont concernés des étudiants et stagiaires qui interviennent dans des territoires ruraux et urbains, multilingues ou dits monolingues. Langues Dehors Langues Dedans a également fait partie de projets internationaux et a ainsi été expérimenté par des étudiants et enseignants européens.

Nous évoquerons ici brièvement quelques exemples mais décrirons plus en détail la présentation initiale durant l'option AF ainsi que l'aboutissement quand les étudiants s'emparent suffisamment de l'outil pour former leurs pairs.

#### 3.1. Mise en œuvre en formation

##### 3.1.1. Étape 1: Langues dehors

Durant le cours intitulé « Se former, s'autoformer et enseigner au et par le numérique », les étudiants ont découvert **Langues dehors** par une pédagogie active. Ils sont partis à la recherche du paysage multilingue de l'université, photographiant toutes les traces de plusieurs langues. Ils les ont ensuite postées sur l'application et ont analysé les photos collectées sous le guidage de l'enseignante. Ils se sont ensuite interrogés sur le potentiel pédagogique de cette démarche dans une école qui leur était familière afin de déduire ce qu'elle pouvait révéler sur l'environnement linguistique des élèves. La place prépondérante de l'anglais, ainsi que l'absence des langues pourtant parlées dans le quartier de l'université ont été particulièrement notées.

##### 3.1.2. Étape 2 : Langues dedans

Les biographies langagières de **Langues dedans** sont désormais des outils couramment utilisés par les étudiants et les stagiaires des options IPI et AF. Elles se présentent sous deux formes : la *fleur des langues* et le *bonhomme plurilingue*. Cependant, les étudiants ont rapidement fait preuve d'imagination en représentant leur propre biographie langagière sous forme de planètes, de drapeaux, de moyens de transports ou de graphiques. Cette introspection leur permet de prendre conscience de leur propre répertoire langagier et de porter un regard bienveillant sur les différents niveaux de compétence en langues vivantes.

Par exemple, la description du palier A1 évolue de “Je suis nul dans cette langue” à “Je peux quand même me débrouiller dans tel pays avec les mots que je connais” et “Je peux utiliser tout ce que je sais et sais faire avec les autres langues pour être plus autonome.” On quitte ainsi l'émotion négative pour une prise de conscience plus rationnelle de ce que l'on est capable de faire.

Cette prise de confiance peut sembler anecdotique, mais elle est pourtant indispensable pour les futurs enseignants du premier degré. Ils ont parfois des souvenirs de cours de langue où ils se sentaient toujours déficients, et peinent ensuite à se débarrasser de cette image de l'élève qu'ils étaient. Ils ont alors du mal à se projeter dans leur rôle de professeurs enseignant une langue vivante.

Pour d'autres étudiants plurilingues ou pluriculturels, ce retour sur soi est parfois leur première occasion de montrer toutes leurs langues et cultures. C'est un moyen de valoriser leur identité linguistique et culturelle.

Mais les échanges menés entre tous les étudiants les amènent aussi à faire émerger leurs compétences plurilingues. Ils prennent alors conscience qu'elles sont un levier indispensable pour faciliter l'enseignement des langues vivantes mais aussi celle du français. Nous pensons bien sûr au Français Langue Etrangère (FLE) pour accueillir et inclure l'élève allophone dans la classe ordinaire ou à l'élève en école d'immersion en français à l'étranger par exemple. Mais cela ne s'arrête pas là. En effet, pour ne nommer que quelques stratégies des compétences plurilingues, l'inférence à partir d'un contexte (titre, illustration, source), ou la comparaison entre des langues pour déduire le sens de mots transparents, peut aider à la compréhension de n'importe quel texte écrit, qu'il soit littéraire, article scientifique, énoncé de problème mathématique ou récit historique.

### 3.2. Mise en œuvre en stage:

Les étudiants stagiaires dans les établissements scolaires ont franchi un pas supplémentaire en utilisant **Langues dehors, langues dedans** durant les stages. LDLD est souvent une première étape vers un projet plus long, visant à célébrer les langues et cultures de la classe pour développer les compétences interculturelles et plurilingues des enfants.

Les étudiants impliqués ont été accompagnés au préalable par leurs enseignants durant le cours d'option ou par la directrice de mémoire durant les séminaires. Les applications de LDLD étaient par conséquent soit liées au mémoire de recherche soit aux options. Elles ont fait ensuite l'objet d'un retour réflexif, sous forme d'échanges, d'observation de stage, ou de présentation aux pairs. Deux exemples sont présentés *infra*.

Exemple 1: Andréa Vidoni en classe de CP<sup>29</sup> lycée AEFÉ<sup>30</sup>

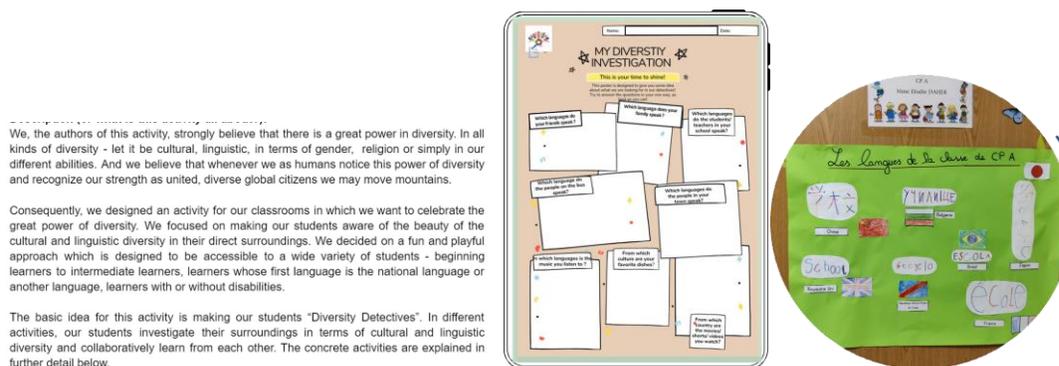


Figure 3. « Diversity Detectives » projet étudiant

<sup>29</sup> Ou classe préparatoire, la première année d'école primaire en France ; élèves âgés de 6/7 ans.

<sup>30</sup> Lycée homologué par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE).

Exemple 2 : Louise Vieillard, classe de maternelle MS<sup>31</sup> en REP+<sup>32</sup>, séquence d'éveil aux langues

1. BL sous forme de questions aux enfants et de questionnaires auprès des parents : comment dit-on bonjour dans toutes les langues que vous parlez?;
2. l'arbre des bonjours (projet art) : différentes façons de dire bonjour dans toutes les langues parlées par les élèves ;
3. rituel : chaque jour, un drapeau, un pays, un bonjour ;
4. Kamishibai plurilingue (mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (littérature orale): lecture à l'oral et mobilisation des compétences plurilingues ;
5. Kamishibai : réécriture du Kamishibai avec les mots des langues des enfants et illustrations avec leurs dessins;
6. Kamishibai plurilingue des enfants : (mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (littérature orale) : lecture à l'oral et mobilisation des compétences plurilingues.

### 3.3. Mise en œuvre auprès d'un public international

#### Visite de formateurs et enseignants chercheurs de Serbie - option AF

Cette visite a eu lieu en novembre durant le deuxième cours de l'option auprès de futurs enseignants du second degré. L'objectif principal était de montrer une façon d'intégrer la plateforme eTwinning<sup>33</sup> dans les maquettes. Nous avons donc commencé la matinée par les BL de chaque participant afin de faire connaissance, comme cela pourrait se faire en ligne pour un projet télécollaboratif. Les étudiants français, futurs enseignants du second degré mais d'origines diverses, ont ainsi pu présenter à la délégation serbe un portrait varié et juste de la France. Car au travers des langues et cultures, l'histoire de la France et sa diversité culturelle et linguistique ont été un sujet de discussion très enrichissant.

Quant aux enseignants serbes, ils ont suscité une prise de conscience chez les étudiants des pays, nationalités, langues et cultures des Balkans, bien différents de la France. Leurs histoires migratoires, et leurs frontières ont été l'objet de longues discussions entre chaque participant.

#### LDLD, Mobilité d'apprentissage à l'Université de Matera

*Former les formateurs:*

Un atelier a été animé *in situ* dans la ville de Matera où chaque membre du consortium ALTA était invité à photographier toute trace linguistique plurilingue liée à l'alimentation dans la ville de Matera. Les participants postaient ensuite leurs photos sur le site LDLD afin de visualiser le paysage linguistique de Matera.

<sup>31</sup> Ou moyenne section, la deuxième année de la pré-primaire en France ; élèves âgés de 4/5 ans.

<sup>32</sup> Ou Réseau d'éducation prioritaire « plus », un classement d'établissement scolaire en fonction d'indice socio-économique de la population écolière

<sup>33</sup> La plateforme européenne pour des projets pédagogiques collaboratifs : <https://www.etwinning.fr/>.



Figure 4. Extraits de l'application LDLD

De retour sur le site de l'Université, durant un atelier animé par l'INSPÉ de l'académie d'Amiens, des équipes transnationales ont alors pu réfléchir ensemble à ce qu'un paysage linguistique pouvait révéler de l'environnement plurilingue dans lequel les élèves évoluent. Les réflexions en découlant ont ainsi pu mener vers une discussion très riche, source d'inspiration pour la recherche, la formation et la pratique de terrain.

Le second atelier portait sur la partie Langues dedans du projet de recherche. Toujours sur la thématique de l'alimentation, chaque membre du projet ALTA a mis la main à la pâte, colle, ciseaux et cotillons pour créer leurs assiettes de pâtes plurilingues en 3D.



Figure 5. Séance de formation de formateur.ices à LDLD

Tous les participants ont alors été invités à réfléchir aux langues de leur enfance, de leurs souvenirs, de leurs projets. Certains ont ainsi évoqué les langues de cœur, celles de l'espérance, d'un parcours migratoire, d'une langue parlée mais restreinte au cercle familial, ou de souvenirs d'un plat qu'une grand-mère racontait dans la langue régionale.



Figure 6. Visualisation des paysages linguistiques et des biographies langagières par l'outil numérique LDLD

*Former les futurs enseignants:*

Cet atelier a été mené auprès d'étudiants, futurs enseignants du primaire en Italie. Les BL ont pris la forme d'assiettes plurilingues, destinées à exprimer le répertoire langagier et culturel des participants à travers la nourriture. Cette expérience était intéressante à bien des égards. Tout d'abord, les étudiants ont ainsi pu évoquer les langues internationales qu'ils parlent, étudient ou aimeraient apprendre : ces langues sont-elles parlées en Italie? En connaissent-ils les cultures? Sont-elles liées au voyage, à internet, à la vie professionnelle, aux migrations?

Les jeunes Italiens se sont aussi interrogés sur le statut de leurs langues régionales, bien souvent liées à des souvenirs d'enfance, de plats familiaux et traditionnels partagés avec les grands-parents. Ces langues sont-

elles des dialectes, ou des langues ? Sont-elles reconnues à leur juste valeur? Sont-elles des vestiges du passé? Font-elles partie de leur identité?

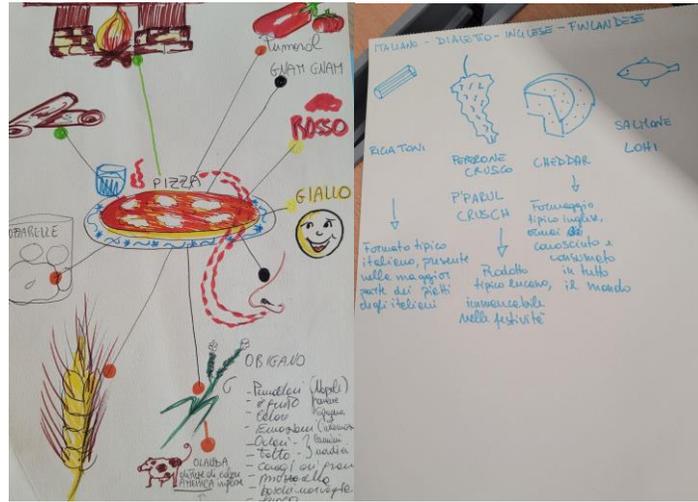


Figure 7. Biographies langagières d'un groupe d'étudiants à Matera

### Projet eTwinning et Erasmus: Blended Intensive Programme (BIP) à Amiens, France



Figure 8. Lisa Himpens et Sarah Majnoni Dintignano, formatrices étudiantes en LDLD

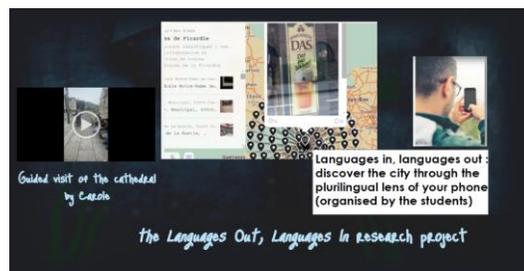
Le projet “The eTwinning Magic at School: A Rhyme of Well-Being and Joy” a marqué la première utilisation de LDLD sur la plateforme eTwinning. Dans cette démarche, toutes les langues, qu’elles soient patrimoniales, étrangères ou régionales, sont célébrées pour que chaque enfant soit traité de manière équitable et que sa diversité soit respectée. Cette approche contribue au bien-être de chaque élève.

Pendant la collaboration en ligne, deux étudiantes ont formé leurs pairs internationaux de Turquie, d’Espagne et d’Allemagne à l’utilisation de l’outil de recherche “Language Out, Language In”. Elles ont expliqué que le projet LDLD vise à promouvoir le plurilinguisme dans les écoles et au-delà, en rendant visibles, partageables et intégrées les langues présentes dans l’environnement des enfants. Ainsi, tous les élèves sont sensibilisés à la diversité linguistique, qui devient une caractéristique régulière de leur vie quotidienne.

Lors de la visite des partenaires à Amiens en mai, chaque membre du groupe formé en ligne a été chargé de mettre en œuvre le projet. La première partie a servi de brise-glace et de découverte de la ville. Sarah, Lisa et les autres membres de leur groupe ont demandé aux autres étudiants de photographier toutes les traces linguistiques qu'ils pouvaient trouver dans Amiens. Ces photos ont ensuite été téléchargées sur l'application LDLD.

La deuxième étape, qui a eu lieu le lendemain, a fait le lien entre les langues "dehors" et celles du "dedans". Les étudiantes ont pris la posture de formatrices, amenant leurs pairs à réfléchir aux applications pédagogiques du dispositif. Enfin, nos deux étudiantes ont mené des enquêtes pour recueillir des données en vue de leur mémoire de master. Pour boucler la boucle, une conférence théorique a été suivie par les étudiants sur le contexte scientifique de LDLD.

### Jour 1 : Langues Dehors



### Jour 2 : Langues Dedans



Figure 9. Compte rendu des journées dédiées à la formation avec LDLD<sup>34</sup>

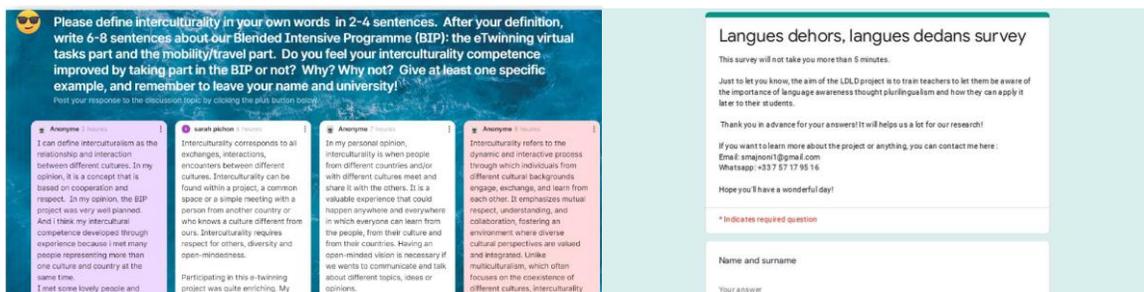


Figure 10. Les post-questionnaires auprès des participants à la formation avec LDLD

<sup>34</sup> Liens aux comptes rendus : <https://view.genially.com/661136978da8270014483d7c/interactive-content-amiens-bip-project-2024> et <https://view.genially.com/6660bfae75627a0014a455e0/video-presentation-bip-in-amiens-may-2024>

Ces expérimentations ont suscité de l'intérêt intellectuel et des réactions sensibles de la part de publics variés autour de sujets d'habitude peu abordés en formation. D'un éveil au multilinguisme des terrains connus et inconnus à un changement de perspective envers les pratiques de langues propres à chacun.e, les retours des apprenants sont riches de nouvelles perspectives.

#### 4. Conclusion

Les dispositifs élaborés au sein du projet ALTA ont une visée européenne, voire encore plus loin. Les outils sont pensés pour être pertinents auprès de multiples groupes d'âges, de profils linguistiques et dans des contextes historiques et politiques de tout genre. Langues dehors, langues dedans est conçu dans cette optique : il part de l'allophonie comme besoin spécifique, et dans une démarche universelle abordent les besoins liés à l'hétérogénéité dans un sens large pour l'inclusion de toutes et tous.

#### Références

- Ager, D. (1999). *Identity, Insecurity and Image : France and Language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Beauchemin, C., Ichou, M., Simon, P. & l'équipe de l'enquête TeO2. (2022). Familles immigrées : le niveau d'éducation progresse sur trois générations mais les inégalités sociales persistent. *Population & Sociétés*, 602, 1-4. <https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/popsoc.602.0001>
- Brun, L. (2023), 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique, Note d'Information, n° 23.23, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-23-23>
- Busch, B., Azziza, J., & Tjoutuku, A. (2006). Language Biographies for multilingual learning. PRAESA Occasional Papers. <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>
- Centre Alain Savary (2018). Catégorisation des problèmes en mathématiques, un enjeu langagier majeur. Centre Alain Savary. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/mathematiques-en-education-prioritaire/categorisation-des-problemes-en-mathematiques-un-enjeu-langagier-majeur>
- Carquiglini, B. (2003). *Les langues de France*. PUF.
- Cnesco (2016). Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Rapport scientifique. <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>
- Debaisieux, C. (2023). Understanding contributions of allophone children in a classroom of monolingual children. The plurilingual approaches and pupil's linguistic and cultural repertoires. Mémoire de MEEF UPJV INSPE.
- Deprez, C. (1994), *Les enfants bilingues: langues et familles*. Crédif
- Dobui, B. (2023) Construire les identités plurielles des futurs enseignants : le projet collaboratif "Langues de Picardie" en formation initiale. *Didactique du FLES*, hors-série 1 Appropriation des langues non premières et compétences à interagir culturellement en contextes plurilingues. DOI: 10.57086/dfles.599
- Domp martin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : Une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre* 12(2), 162-168. <https://doi.org/10.3917/lautr.035.0162>
- Gorter, D. (2006). *Linguistic Landscape : A new approach to multilingualism*. Multilingual Matters.

INED (1999). Enquête Etude de l'histoire familiale. <https://doi.org/10.13144/lil-0085>.

Maillard-de la Corte Gomez, N. (2013). Représentations du plurilinguisme chez de futurs enseignants de langue en formation initiale. In V. Bigot, A. Bretegnier, & M.-T. Vasseur (Éds.), *Vers le plurilinguisme, 20 ans après* (p. 223-230). Archives contemporaines.

Melo-Pfeifer., S. (Éd.) (2023) *Linguistic landscapes in language and teacher education*, Hamburg, Germany, Springer, 2023, XIX+314 pp

Molinié, M. (Éd.). (2011). Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action. *Encrage*.

Nicolas, C., & Stratilaki-Klein, S. (2018). Représentations identitaires et inclusion scolaire : L'opposition école/plurilinguisme. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 127-139. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/clcd.007.0127>

PISA (2015). Résultats à la loupe. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>

Verdelhan-Bourgade, M. (2018) *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.



monolingues en anglais, français, vietnamien, etc. D'autres langues sont présentes à plusieurs : un dictionnaire français-espagnol, un groupe de discussion trilingue pour les *Girls/Copines/Kanka*, un livre de poésie en sept langues, etc. Chaque trace de langue témoigne de fonctionnalité différente : le livre monolingue est destiné à un lecteur de la langue sans médiation linguistique ; le dictionnaire bilingue représente les deux langues mais, destiné à un public francophone, donne une place particulière au français plutôt qu'à l'espagnol ; le groupe de discussion inclut trois langues mais les communications ont lieu sur la base de l'anglais (langue seconde des participantes) avec des mots du turc et du français (les langues dominantes des participantes) introduits par des gestes de partage de soi et d'intérêt à l'autre.

Ce corpus montre un terrain réduit et personnel à chacune et chacun des membres de l'équipe et trouvera certainement des échos dans les biographies langagières à venir à l'étape Langues dedans, mais nous pourrons tout de même y porter un regard analytique en lien avec le multilinguisme sociétal, objectif de l'étape Langues dehors. Par exemple, si toutes les langues sont prises comme un ensemble, nous retrouvons un reflet du multilinguisme actuel : toutes les langues sont représentées par une communauté de locuteurs en France. Une langue moins rencontrée comme le nuer est présente sur un des bureaux car une personne de notre équipe travaille avec des locuteurs vivant en France. Plusieurs des langues les plus parlées en France sont représentées : l'arabe, le turc, l'espagnol, le vietnamien.

Dans un dialogue en situation de formation, lors du partage des traces rapportées, des questions en rapport au multilinguisme sont souvent posées par les participants eux-mêmes. Si ce n'est pas le cas, c'est au formateur de lancer la discussion en prenant par exemple une trace en particulier. Une question que nous nous sommes posée est sur l'appartenance du mot *kanka*, inconnue de certains. Après recherche, nous avons trouvé que le mot s'utilise de façon informelle en turc, mais que l'origine du mot serait probablement du romani. Est-ce que nous notons cette trace comme donc turc ou romani ? Cela relève une question plus large : est-ce qu'un emprunt lexical doit être considéré comme appartenant à la langue emprunteuse ou non ? A quel moment un mot emprunté devient un mot de la langue emprunteuse ? Dans l'équipe, les francophones considèrent le mot *cool* comme un mot non étranger ; à l'inverse tout le monde considèrerait le mot *challenge* comme étranger (alors que c'est un mot venant du vieux français, puis réintroduit en français moderne par le biais de l'anglais). Un deuxième thème de questions s'est aussi ouvert : en français il existe un certain nombre d'emprunts venant du romani, dans quelle autre langue du monde ces emprunts existent aussi ? Sans poursuivre un dialogue plus structuré, cette discussion montre la richesse d'observations, de réflexions, de questions de recherche posées par l'enquête du paysage linguistique, sans parler des méthodes entreprises de collaborer, d'être basé sur un réel proche du participant, et d'être mené par les participants.

La seconde étape porte sur le plurilinguisme des membres de l'équipe. La consigne était la suivante :

Langues dedans: *Quelles sont tes langues « dedans » ? A partir d'un objet de bureau (mugs, trousse, post-its, boîte à crayons, cadres, etc.) représente tes langues. Puis écris un court descriptif qui explique tes choix: quelles couleurs/symboles/emplacement/etc. pour quelles langues et pourquoi?*

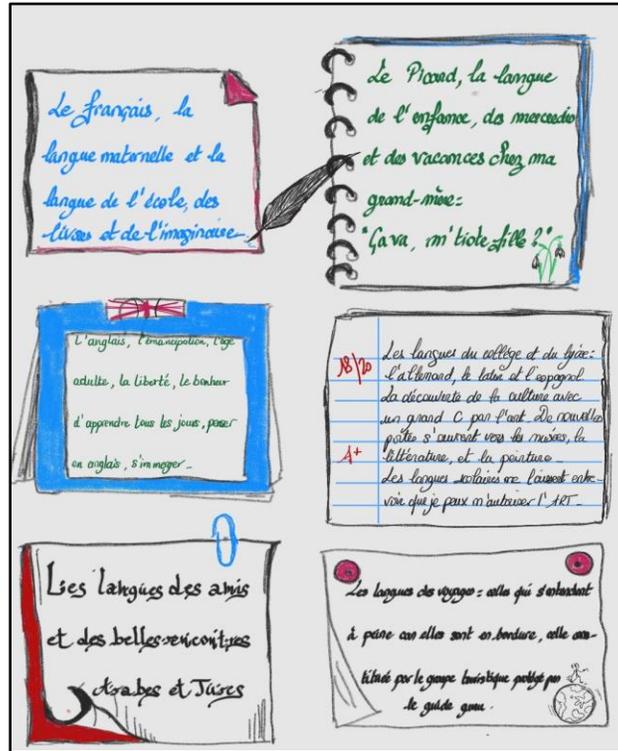


Figure 2. Biographie langagière d'Hélène Claeys

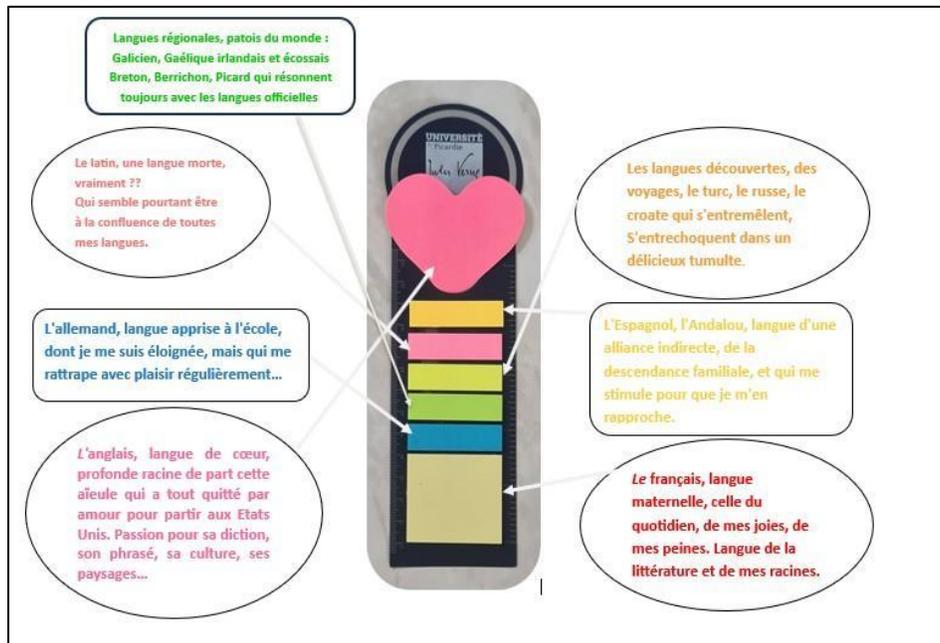


Figure 3. Biographie langagière de Corinne Mancel

Le français représente l'assise car c'est ma langue maternelle, celle sur laquelle je me repose. J'ai inséré le symbole ch'ti car le patois et l'accent ch'ti ont pour moi une tonalité spéciale, d'enfance, de maison.

Ensuite, l'anglais représente le dossier car c'est la langue sur laquelle je m'appuie. C'est ma langue de communication lorsque je voyage ; c'est également une langue que j'utilise dans le cadre professionnel, dans mon enseignement.

Enfin, il y a les langues que j'ai d'une certaine façon étudiées. Elles sont les pieds car elles ne sont pas visibles dans mon quotidien. Pourtant, elles constituent à la fois une page de ma vie, de mon éducation ou de ma scolarité :

- l'allemand, ma première langue vivante, que j'ai maîtrisée mais peu à peu oubliée et je le regrette parfois ;
- le latin, dont je n'ai conservé que quelques bribes, mais qui me rappellent de nombreux souvenirs ;
- l'esperanto, que j'ai choisi d'étudier à l'Université, en essayant d'imaginer quel serait l'impact d'une langue de communication réellement universelle ;
- l'espagnol, enfin, une langue que j'ai peu étudiée mais que je souhaiterais apprendre aujourd'hui.

Figure 4. Biographie langagière de Steve Haas

**Ma trousse est pleine de langues:**

**Le français** est représenté par un crayon, c'est la langue dans laquelle je pose mes pensées de chercheuse, une langue apprise à l'âge adulte, donc effaçable car toujours en construction.

**L'anglais** est ma langue dominante, un stylo noir permanent et très présent.

**L'espagnol, l'amuzgo, le chinantec** sont des crayons gras de couleurs, des langues que j'étudie pour mon travail de linguiste qui rendent mes pratiques colorées et vives.

**Le vietnamien** ma langue de naissance, toujours pratiquée, toujours présente est la colle qui fixe tout le reste.

**Ma formation en linguistique générale**, pas une langue mais qui donne accès à toutes les langues, est le taille-crayon qui aiguisé mes pratiques langagières

**Les langues à venir, à étudier, à découvrir** sont des surligneurs qui soulignent et mettent en valeur le déjà-là.

Figure 5. Biographie langagière de Bien Dobui

Les biographies langagières des membres de l'équipe exposent de nombreuses langues et une diversité de rapports aux langues à travers les visualisations et les textes. Les langues sont présentes dès la naissance, rencontrées à l'école, à travers son entourage, sont présentes comme un fond sonore historique ou ambiante.

Pour aborder ces créations, nous nous poserons des questions sur les manières dont les langues sont évoquées dans l'image et le texte.

Plusieurs langues sont évoquées à travers les relations : *la langue de l'enfance, des mercredis, des vacances chez ma grand-mère ; la langue d'une alliance indirecte, de la descendance familiale ; profonde racine de par cette aïeule qui a tout quitté par amour pour partir aux Etats-Unis ; les langues des amis et des belles rencontres.*

D'autres sont citées comme ayant une fonction, permettant le voyage, le travail, l'ouverture : *la langue dans laquelle je pose mes pensées ; des langues que j'étudie pour mon travail de linguiste ; une langue que j'utilise dans le cadre professionnel, dans mon enseignement ; la découverte de la culture avec un grand C... les langues scolaires me laissent entrevoir que je peux m'autoriser l'ART ; ou encore Emancipation, apprendre tous les jours, s'immerger.*

Certaines langues ne s'entendent pas autant qu'elles sont ressenties : *une langue qui semble à la confluence de toutes mes autres langues ; langues qui s'entremêlent. S'entrechoquent dans un délicieux tumulte ; langues qui résonnent toujours ; les langues des voyages sont celles qui s'entendent à peine car elles sont en bordure ; langues qui rendent mes pratiques colorées et vives ; la langue qui fixe tout le reste ; elles ne sont pas visibles dans mon quotidien. Pourtant, elles constituent à la fois une page de ma vie, de mon éducation ou de ma scolarité.*

Les représentations visuelles montrent des échelles de proximité : le français est visuellement en haut (Figures 2 et 4) ou représentée par le plus grand objet (Figure 3) avec les langues plus éloignées en bas pour les trois biographies langagières des membres de l'équipe avec le français comme langue dominante. Dans la Figure 4 les langues sont symbolisées par une chaise de bureau où les langues, dans des rôles différents, viennent soutenir l'auteur. Dans la Figure 5, elles sont des objets à manier par la locutrice.

Cette discussion au moment de Langues dedans, étape de production des biographies langagières, laisse voir la richesse des manières de définir, de comprendre et d'exprimer le plurilinguisme. Une mise en commun donne l'occasion de se poser toutes ces questions ensemble. Lors d'une situation de formation, cette partie serait suivie de discussions réflexives sur les deux activités entreprises. Une troisième et dernière étape mettrait les participants en situation d'atelier pour créer leur propre projet LDLD ou bien élaborer d'autres manières d'intégrer ces questionnements et méthodes dans leurs pratiques d'enseignement.

# Un dialogue réflexif et collectif sur l'impact du dispositif LDLD

Le dispositif **Langues dehors, langues dedans** est le fruit de phases successives d'élaboration, de lectures partagées, et de plusieurs expérimentations menées ensemble. Afin de mieux comprendre l'impact de ces nouvelles pratiques, nous avons pensé quatre questions clés pour mener une réflexion commune en forme de journal de bord entre collègues au sein de l'équipe de l'Université de Picardie Jules Verne.

D'abord une courte présentation des membres de l'équipe donnera le contexte d'action de chacune et chacun ainsi que les perspectives par lesquelles chaque personne pense son approche. La discussion suit et cette partie se termine par des exemples de didactisations de LDLD élaborées par les membres de l'équipe.

## Qui sommes-nous ?

**Hélène Claeys**, enseignante et formatrice en anglais, chargée des Relations Internationales à l'INSPE de l'académie d'Amiens, responsable pédagogique du MEEF parcours international et des options à visée internationale (International, Plurilinguisme et Interculturel, Allophonie et Francophonie, Langues et Interdisciplinarité). Enseignante et formatrice pour : premier degré, premier parcours international, second degré, mention 3 (CPE, et ESDD : Education à la Santé et au Développement Durable) et mention 4 (FITAP : Former à l'Intervention, au Tutorat et à l'Accompagnement Professionnel et I2SPBS : Inclure Socialement et Scolairement Des Publics à Besoins Spécifiques).

**Corinne Mancel**, enseignante et formatrice au sein de L'INSPE de l'académie d'Amiens, centre de Laon, J'enseigne aux futurs enseignants du premier degré, la langue anglaise pour communiquer et pour enseigner, et je participe aussi à l'une option de spécialisation International, Plurilinguisme et Interculturalité, auprès d'un public d'étudiants en Master MEEF 1ere et 2eme année. Je suis aussi tutrice de nombreux enseignants stagiaires, de la petite section de maternelle jusqu'au lycée.

**Steve Haas**, enseignant et formateur en mathématiques au sein de l'INSPE d'Amiens, responsable du département mathématiques, responsable du parcours MEEF PLP Maths-Sciences. J'enseigne principalement les mathématiques et la didactique des mathématiques aux étudiants en MEEF 1er degré, parcours classique et parcours international. Je suis également chargé de mission pour la Délégation Académique à l'Innovation Pédagogique.

**Bien Dobui** est enseignante dans la formation des futurs professeurs et chercheuse en Sciences du langage à l'INSPE de l'académie d'Amiens. Ses cours et ses recherches portent sur le sujet du plurilinguisme dans les écoles à travers une perspective sociolinguistique en se nourrissant de la sociodidactique. Elle est chargée des cours sur l'allophonie et le plurilinguisme, ainsi qu'un séminaire de Masters sur le plurilinguisme et l'interculturalité. Elle porte aussi un autre chapeau de linguiste générale avec lequel elle travaille sur des langues otomangues du Mexique en tant que phonologue.

## 1. Que nous ont appris LDLD et sa mise en œuvre ? En quoi ce dispositif a-t-il influencé notre perception des langues dans la vie de tous les jours et dans nos pratiques ?

### HC

Enseignant et formant à l'interculturel et au plurilinguisme depuis plusieurs années, en tant que professeure d'anglais et formation de l'UE IPI, et ayant enseigné pendant près de 15 ans dans des établissements du secondaire multi-ethniques, je me croyais familière des enjeux du multilinguisme et du multiculturalisme

au sein d'une société qui peut avoir tendance à ne se considérer que monolingue, rejetant parfois même la diversité culturelle.

La réponse que j'apportais était celle du plurilinguisme, vécu comme une façon de valoriser le répertoire langagier des étudiants, des futurs enseignants et des élèves, et donc, leurs langues-cultures. Il me semblait important de valoriser toutes les cultures, les célébrant au travers de leurs traditions, leurs histoires, ou leurs artistes. L'interculturel me semblait aussi une réponse appropriée afin d'amener un dialogue entre les cultures.

Toutefois, j'enseignais et formais à un interculturel qui donnait parfois une vision un peu angélique de la rencontre entre les cultures ou sans le vouloir, qui limitait la culture de l'autre à quelques aperçus partiels, à la limite de l'anecdote et sans questionnement particulier.

Enfin, la formation était trop descendante. Il est possible que mon postulat qu'il y avait parmi mes étudiants un consensus sur cette vision idéalisée de l'altérité en ait été la cause. LDLD m'a amené à changer de posture, en redonnant la place centrale aux étudiants.

Les échanges avec les étudiants m'ont également permis d'affiner ma vision de l'interculturalité, à travers le vécu des étudiants. Pour ne citer qu'un exemple venant d'une activité Langues Dehors, j'ai dû me questionner sur la place de la langue arabe chez les élèves à l'école. Une étudiante alternante franco-marocaine, professeure de lettres notait par exemple que pour elle, les expressions dites arabes, ou plutôt que l'on prend comme telles dans le sociolecte des élèves des banlieues mais aussi chez les jeunes en général, n'était pas de l'arabe.

Suite à Langues Dedans, pour un autre étudiant alternant français, ayant grandi dans une banlieue, il est important pour ses élèves en éco-gestion de savoir reproduire la démarche qu'il s'est efforcé de suivre : adopter le français standard, et ainsi se départir, non seulement du lexique du sociolecte des quartiers mais aussi de l'accent.

Le rapport à l'arabe pour ces deux enseignants parlant pourtant parfaitement cette langue est donc bien plus complexe que je ne l'avais imaginé. Pour moi, jusqu'à présent, j'avais tendance à considérer ces expressions dans la langue française comme une reconnaissance, voire une banalisation de la langue des populations de l'immigration ou issues de l'immigration dans le français de tous les jours. Or, pour la première enseignante, ce n'est pas nécessairement un progrès, car il ne s'agit pas de l'arabe qu'elle considère comme authentique tandis que la langue française n'en est pas pour autant enrichie. Pour le second professeur, ne pas se conformer au modèle d'une langue française uniforme est même un obstacle vers la réussite professionnelle. Pour résumer, ce que j'avais considéré a priori comme une avancée n'était pas vue comme allant de soi pour ces étudiants arabophones.

## CM

Professeure de langue vivante et plus précisément d'une langue vivante, l'anglais, aussi lingua franca, d'abord dans le secondaire puis en formation initiale, mon attention s'est longtemps *exclusivement* portée sur la richesse de la langue anglaise et de son enseignement, que j'ai eu longtemps tendance à cloisonner des autres langues, ayant peu l'occasion de parler les autres langues que je maîtrise. L'accent mis par l'Union européenne sur le développement de l'identité européenne par et grâce au plurilinguisme, les flux migratoires auxquels les écoles françaises doivent s'adapter depuis quelques années, ainsi que la thématique de l'inclusion qui se développe dans les écoles françaises, ont permis de décroisonner mon positionnement.

LDLD en fut ainsi l'un des éléments déclencheurs. Les Langues Dehors, les langues du monde, nous entourent, même dans les contrées plus reculées où se mêlent langues du monde et langues régionales. Elles s'immiscent dans l'histoire, la géographie de notre quotidien, dans notre nourriture, nos vêtements, nos littératures sans que nous n'y prêtions toujours attention. Elles sont là, jamais de façon anodine, et permettent des rencontres et mélanges de langues et cultures, des interlangues et intercultures riches qui nous poussent à nous interroger sur le fonctionnement de l'autre langue, celle qui est dehors, *des* autres

langues qui sont dehors. Pour finalement s'interroger sur son propre interlangue, à l'intérieur de soi, tout autant lieu d'échanges, de rencontres et de prise de conscience de qui je suis, en tant que citoyen d'Europe et du Monde.

En tant que formatrice et tutrice terrain, notamment dans le premier degré, je ne regarde dorénavant plus les classes comme avant : les solutions pour aider et valoriser les élèves allophones par la sensibilisation au plurilinguisme, la diversité linguistique et l'interculturalité semblent maintenant beaucoup plus évidentes.

## SH

Mon parcours d'enseignant et formateur en mathématiques ne me prédestinait pas, à travers la formation initiale que j'ai suivie, à intégrer dans ma pratique une sensibilisation au plurilinguisme et à l'interculturalité. C'est plutôt mon appétence personnelle pour ces sujets et la spécificité de mon parcours en discipline non-linguistique (DNL) qui m'ont amené à m'intéresser à LDLD.

Aujourd'hui, l'inclusion des élèves allophones dans les classes ordinaires s'appuie presque exclusivement, en mathématiques, sur la « simple » traduction des supports écrits. LDLD propose un changement de paradigme : celle de sensibiliser à la diversité linguistique afin de mieux inclure l'élève dans toute sa dimension linguistique et culturelle. Ma réflexion autour de cet outil m'a conduit à envisager la question du plurilinguisme dans une perspective pleinement interdisciplinaire.

Ainsi, intégrer LDLD à l'enseignement des mathématiques et de leur didactique m'a amené à envisager un autre usage des langues dans l'enseignement, en encourageant le plurilinguisme. L'anglais était, à quelques expressions près, la seule langue étrangère représentée dans mes cours, dans une sensibilité DNL ou CLIL. Les quelques apports culturels ou didactiques associés à d'autres langues étaient toujours apportés par moi. Pratiquer LDLD permet aux étudiants de se sentir davantage libres d'apporter leur expertise sur d'autres langues, ce qui peut être d'une grande richesse pour la classe. Par exemple, le nom donné aux nombres dans d'autres langues peut être particulièrement intéressant, en comparaison avec la structure irrégulière des noms donnés aux nombres en français (les nombres entre 10 et 20 par exemple).

## BD

Etant quelqu'un de plurilingue depuis ma naissance, ensuite dirigé vers les langues, puis les Sciences du langage dans mes études, il m'a toujours semblé dommage que les perspectives et compétences de la linguistique ne soient pas plus généralisées dans l'éducation des enfants. Ces savoirs et savoir-faire autour de la diversité linguistique, autour de ce qui constitue une langue, autour des façons de pratiquer les langues sont au cœur des pratiques des paysages linguistiques et des biographies langagières. Le dispositif LDLD s'appuie sur deux pratiques déjà élaborées dans la littérature, les articulant pour mieux emmener le participant à prendre la mesure des deux notions : le multilinguisme et le plurilinguisme. Le fait de mettre en œuvre LDLD m'a permis d'expérimenter cette vision.

Cette expérimentation m'a montré que savoirs et savoir-faire ne suffisaient pas comme objectifs. Les diverses attitudes, postures, rapports en lien avec les langues que pouvait avoir le public avec lequel je travaille m'ont ouvert les yeux sur la complexité du savoir-être autour de la diversité des langues dans les écoles publiques en France. Venant moi-même d'un modèle de multilinguisme américain, ce fut une rencontre à la fois riche et compliquée avec le modèle de multilinguisme français, si on peut parler d'un modèle par pays.

En poursuivant ce projet, j'apprends aussi à comprendre autrement la société dans laquelle j'évolue et dans laquelle j'interviens aussi comme acteur notamment dans la formation des futurs enseignants.

## 2. Quels moments en classe ont été le plus marquants lors de l'application du dispositif ?

### HC

Pour certains étudiants, Langues dedans a été comme une bouffée d'oxygène car ils avaient l'impression que pour la première fois de leurs vies, on prenait en considération toutes leurs identités. Ils osaient en parler et se sentaient valorisés. C'est le cas d'une étudiante, originaire d'un pays francophone d'Afrique subsaharienne qui, suite à une absence, a passé un oral uniquement avec moi. Après avoir présenté son projet IPI qui n'a pas encore pu être mis en place, elle a décrit comment elle s'est fondée sur sa propre expérience et les cours pour répondre aux besoins d'une petite élève qu'elle avait rencontrée en stage et à laquelle elle s'était identifiée.

Voici des extraits de nos échanges par mail. L'étudiante sera nommée BC.

HC: *Je suis ravie que cette élève allophone t'ait rencontrée pour se sentir valorisée dans sa double identité qui est une chance et doit devenir une fierté.*

BC: [...] *J'espère pouvoir mettre en place ce projet, ne serait-ce que pour rendre fière la "moi" enfant !*

HC : [...] *je partage en tant qu'enseignante de l'IPI ma fierté devant ce projet et ce qui a été mis en place de manière empirique durant le dernier stage. Tes propos ont été très pertinents durant ce cours et ont fait avancer la réflexion collective.*

BC: *Je vous remercie pour tous ces mots. J'avais besoin de les entendre.*

D'autres étudiants dont les langues maternelles n'ont pas toujours été prises en compte au cours de leur scolarité se révèlent durant la mise en commun des biographies langagières. Ils aident aussi leurs camarades à prendre conscience de la diversité linguistique et culturelle de la France. Je pense notamment à ces étudiants originaires des Antilles ou de la Réunion qui ne considéraient pas vraiment le créole comme une langue régionale mais comme un dialecte. Il en va d'ailleurs de même pour les étudiants issus de la Picardie qui se rendent compte, toujours durant les entretiens, qu'ils ont intériorisé depuis toujours que le picard n'est pas une langue, tandis que son accent et son lexique propres ne sont pas dignes de considération.

Les trois exemples cités montrent que par cette centration sur soi opérée dans le cadre de Langues dedans est une étape nécessaire afin de permettre aux étudiants d'adopter une posture d'enseignant. Le phénomène observé concerne en effet aussi leurs futurs élèves et a besoin d'être identifié afin de mieux aider les apprenants.

## CM

Si la partie Langues dehors semble très ludique pour les étudiants, l'étape Langues dedans touche vraiment à l'intime et fait émerger des savoirs linguistiques mais aussi des histoires familiales qui ravivent la fibre linguistique chez les étudiants. Les Langues dedans sont liées à des parcours familiaux et les pétales de fleurs initiés deviennent vite des arbres, linguistiques, généalogiques où les langues se mêlent. Les représentations peuvent parfois paraître enfantines, notamment chez les étudiants en début de M1 car ils n'ont pas encore revêtu leur costume d'enseignant (voir la Figure 1 ci-dessous).



Figure 1. Deux biographies langagières produites par des étudiants en première année de master

Les entretiens et discussions révèlent des réactions très différentes. La biographie langagière d'Alix (que nous renommons) nous révèle que sa famille est russe du côté maternel, algérienne du côté paternel. Cette « confidence » qu'elle nous a faite, lui a justement redonné « confiance », *confidence* en anglais ; elle s'est depuis remise à la pratique de la langue arabe qu'elle avait délaissée depuis des années.

L'expérience peut parfois être plus problématique, et il faut laisser les étudiants faire leur chemin. Paul nous confie qu'il a eu, petit, la nationalité russe, qu'il a vécu en Russie ; les relations familiales se sont détériorées.... Il choisit donc de modifier son pétale, de ne plus y faire figurer cette langue, en disant « on verra... » Langues dedans met ainsi nos étudiants professeurs en situation d'élèves, notamment allophones, dont les parcours linguistiques peuvent être sources de bonheur, comme d'angoisse. Ils développent l'une des compétences douces, essentielles au métier d'enseignant : l'empathie.

## SH

Langues dehors permet aux étudiants de prendre conscience de la diversité linguistique qui les entoure mais aussi du manque de représentativité de certaines langues au regard de la diversité de la population. Plus spécifiquement à travers l'étude d'un paysage linguistique lié aux emballages, les étudiants s'amuse à réaliser que la nature du produit impacte davantage les langues présentes sur l'emballage que son origine réelle.

Langues dedans permet aux étudiants de porter un regard réflexif sur leur propre rapport aux langues. Ce qui m'a beaucoup étonné, c'est la première réaction d'un certain nombre d'entre eux qui présupposent qu'ils n'ont "rien à exprimer", que leur biographie langagière sera "presque vide". Ce n'est que dans un

second temps qu'ils se rendent compte que leur vécu linguistique ne se résume pas aux langues étudiées à l'école.

## BD

J'ai vécu de nombreux moments riches de questionnement et d'ouverture. Notre public est largement originaire de la Picardie avec une histoire liée à la langue picarde, et nombreux sont les aïeux ayant migré depuis la Pologne, l'Espagne, l'Italie, le Maghreb à une époque historique marquée par une pratique d'assimilation culturelle et linguistique. Certains noms de famille témoignent de ces histoires de familles, mais très peu de prénoms, de pratiques de langues, ou d'autres évidences de liens linguistiques ou culturels. Ce public d'étudiants entrait souvent en activité Langues dedans en se sentant dépourvu de toute « richesse » linguistique. De nombreuses discussions sur le statut du picard (est-ce une vraie langue ?), sur la légitimité des liens avec les langues des aïeux (mais je ne suis pas bilingue !) ont eu lieu. Une fois encouragés à considérer l'histoire familiale comme source de plurilinguisme personnel, même par fragment (une pratique culturelle, une recette d'une tante oubliée, un surnom pour la grand-mère), beaucoup d'étudiants qui se définissaient comme « monolingues » se sont permis de se considérer plurilingues. Ce changement de regard est important car il favorise notamment le développement de l'empathie envers les élèves plurilingues en classe, notamment ceux pratiquant des langues stigmatisées en France.

Une autre part du public, plus réduite, se reconnaissait déjà comme plurilingue. Ce groupe était souvent marqué par une certaine réticence à partager ses pratiques de langues, notamment si les langues sont méconsidérées ou peu connues en France. Des descriptions de langue comme « un dialecte africain » ou « l'algérien qui n'est pas le vrai arabe » « le sénégalais » ont été courantes. Au début des expérimentations, l'on commençait par l'étape des biographies langagières puis les paysages linguistiques. En réfléchissant sur cette réticence des deux groupes décrits, nous avons inversé l'ordre pour voir si l'enquête dehors des traces de langues n'allait pas préparer les participants à avoir des attitudes positives envers la diversité des langues. Notre hypothèse se confirme pour la majorité des groupes : le fait d'aborder le multilinguisme avec une posture d'enquêteur basée sur la curiosité et l'intérêt permet de poser en amont des biographies langagières une attitude d'ouverture, un vocabulaire approprié, et l'approbation de la part du formateur envers la diversité linguistique.

Pour terminer par un exemple concret, une étudiante qui se destinait à être professeur d'espagnol m'explique en début d'année ne pas savoir comment appliquer les principes du plurilinguisme dans un cours de langue vivante, d'autant plus qu'elle ne parle que deux langues. L'application de LDLD a eu lieu en milieu d'année avec une ritualisation des Langues dehors avant d'arriver aux Langues dedans. Sa biographie langagière révèle finalement qu'elle parle bien les deux langues citées, mais aussi le flamand avec un arrière grand-parent et le picard (et assez couramment !) avec ses grands-parents. Son projet de didactisation est un voyage en Catalogne sur un projet d'ateliers de comparaison du français-picard et de l'espagnol-catalan menés par les élèves. Sa présentation orale est faite en partie dans le picard de Valenciennes.

## 3. Quelles ont été les conséquences sur le relationnel entre les enseignants et les étudiants ?

### HC

Le relationnel a évolué avec les étudiants car nous avons tous réalisé et partagé nos biographies langagières. Nous avons ainsi pris conscience des points communs, et des différences dans les expériences et les parcours de vie, contribuant ainsi au développement de compétences interculturelles.

Les étudiants sont devenus acteurs de leurs apprentissages et de leurs formations.

### CM

L'université est un lieu public, où l'on côtoie nos étudiants lors d'un nombre très limité d'heures. Mieux connaître leurs parcours linguistiques et souvent leurs parcours de vie, ainsi que cette part d'intime qu'ils partagent en tant qu'apprenants mais aussi êtres humains et citoyens du monde, nous permet à nous formateurs de mieux nous adapter aux besoins de ces étudiants.

## SH

Si Langues Dehors permet de porter un autre regard sur le monde qui nous entoure, Langues dedans touche davantage à l'intime et conduit à créer un autre relationnel dans le groupe, entre les formés d'une part, avec le formateur d'autre part. En partageant une biographie langagière avec le groupe, chacun livre une part de son vécu, de son parcours, de ses appétences. Les étudiants ressentent alors que leur richesse linguistique est davantage valorisée et prennent plus spontanément la parole pour établir des parallèles avec leurs langues. Je prends comme exemple une étudiante maîtrisant l'arabe et qui a pu, à plusieurs reprises, établir un parallèle ou un comparatif avec le français et/ou l'anglais concernant du vocabulaire spécifique numérique et géométrique.

## BD

Même si j'enseigne en France depuis plus de dix ans, la culture de l'école et de l'université reste pour moi un apprentissage. En début de carrière j'ai pu souhaiter les rapports plus informels de la culture américaine, souhait resté non réalisé pour la plupart. Avec l'application de LDLD et aussi au fait que j'ai pu partager ma biographie langagière et mes propres questionnements en tant qu'allophone en France, le relationnel dans mes classes s'est beaucoup détendu. Je prends aussi comme devoir déontologique de proposer un pont relationnel à tous mes étudiants, mais en particulier les étudiants issus de l'immigration qui pourraient bénéficier d'un accompagnement en tant que professionnels de l'éducation, domaines dans lequel ils sont minoritaires. La pratique de LDLD m'a permis de remplir ce devoir.

## 4. Quelles observations sur les étudiants et leur cheminement d'étudiant vers enseignant suite à l'application du dispositif ?

### HC

Les étudiants se sont emparés de LDLD durant leurs stages en France et à l'étranger, à la fois pour l'intégration de l'élève allophone, ou pour l'éveil aux langues ou la célébration de la diversité culturelle (voir les Figure 2 et 3 ci-dessous).

Certains s'en sont servis pour nourrir le mémoire de recherche. Enfin, deux étudiantes, secondées par leur enseignante, ont formé six de leurs pairs internationaux en ligne sur LDLD. Les huit étudiants ainsi formés ont pu aider les autres étudiants (32 d'entre eux) à tester Langues dehors durant la première journée du projet BIP (Blended Intensive Programme, une mobilité Erasmus entrante d'étudiants et professeurs européens à Amiens en Mai 2024). puis Langues dedans le second jour.



Figure 2. Présentation d'une biographie langagière « the language hamburger »

Langues dehors, langues dedans survey

This survey will not take you more than 5 minutes.

Just to let you know, the aim of the LDLD project is to train teachers to let them be aware of the importance of language awareness through plurilingualism and how they can apply it later to their students.

Thank you in advance for your answers! It will help us a lot for our research!

If you want to learn more about the project or anything, you can contact me here:  
Email: smajnon1@gmail.com  
Whatsapp: +337 57 17 95 16

Hope you'll have a wonderful day!

\* Indicates required question

Name and surname

Your answer

Figure 3. Un sondage des étudiantes après la mise en œuvre de LDLD

Un résumé de l'application LDLD lors de la mobilité BIP de mai 2024 se trouve dans le lien suivant : <https://view.genially.com/6660bfae75627a0014a455e0/video-presentation-bip-in-amiens-may-2024>

## CM

La mise en place et l'expérimentation lors de leurs stages pratiques de ce qu'ils ont vécu eux-mêmes lors d'un cours à l'université fait basculer les étudiants-professeurs de l'autre côté de la barrière, d'apprenants à enseignants : ils mettent à leur tour en œuvre la biographie langagière auprès de leurs élèves qui se confient, eux aussi à leur tour, partagent leurs langues en *osant* décrire leurs parcours à toute la classe, parfois même dans leur langue maternelle. Les élèves confient leurs langues à leurs camarades et enseignants, tout en développant leur confiance et leur compétence d'expression orale face à un public.

L'idéal est d'assister à la mise en œuvre en classe de leur projet Langues dedans, langues dehors. Clarisse, étudiante extrêmement discrète et effacée en classe, a révélé une maîtrise, un dynamisme et une confiance que nous ne soupçonnions pas, lors de la mise en œuvre d'une séance de découverte du plurilinguisme et interculturelité, dans une classe de CM2 REP +, qui s'est laissée porter par son enthousiasme. Au début de la phase Langues dedans, les élèves étaient réticents à partager leurs langues, l'arabe, le turc, le beter que ce soit à l'oral comme à l'écrit, comme si un tabou les en empêchait. Portés par la bienveillance et l'enthousiasme de la jeune apprentie enseignante, les élèves le font volontiers à la fin de la séance. Elle-même semble métamorphosée et fière d'avoir partagé ce moment avec les élèves.

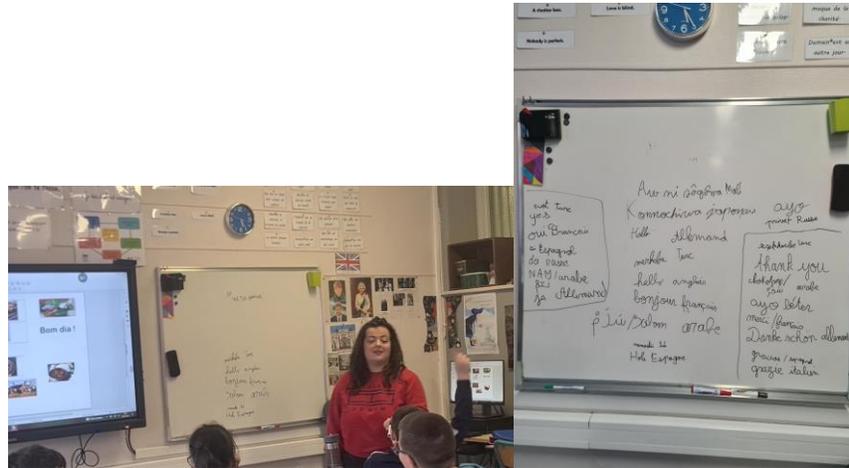


Figure 4. Application LDLD par une étudiante avec un groupe en CM2 REP +

## SH

Je n'ai pas eu l'occasion jusqu'à présent d'accompagner des étudiants qui mettent concrètement en œuvre LDLD dans leur classe. Néanmoins, beaucoup ont témoigné être convaincus de l'intérêt de ne pas opposer les disciplines et, en particulier, de la richesse d'intégrer une dimension plurilingue à une approche disciplinaire dans le cadre de leur enseignement.

## BD

En tant que responsable d'un séminaire sur le sujet du plurilinguisme, j'ai pu accompagner des dizaines de projets de recherche appliquée. Toutes les étudiantes de ce séminaire ont suivi une formation LDLD et certains ont appliqué des aspects de LDLD lors de leurs travaux de recherche. La majorité des étudiants de ce groupe, en plus des étudiants en second degré, témoignent d'une envie de continuer ce type d'application. Les bénéfices reportés sont : le rapprochement relationnel entre enseignant et élève, parfois avec la famille aussi, permettant une meilleure prise en compte des besoins d'apprentissage ; une amélioration de la cohésion du groupe classe ; un meilleur engagement de la part de certains élèves plurilingues.

Plusieurs étudiants en second degré, notamment venant de parcours non liés directement aux langues (mathématiques, conseiller principal d'éducation, documentaliste, économie, numérique, etc.) ont fait part de leur enthousiasme lié aux possibilités didactiques et pédagogiques rencontrées grâce à leur prise en compte du plurilinguisme.

## Exemples de scénarios pédagogiques avec Langues dehors, langues dedans

- ☀ Langues Dehors et Numérique  
<https://extra.u-picardie.fr/nextcloud/index.php/s/Bc3GyrCQ6BQ2A44>



- ☀ Langues Dedans pour public étudiant international  
<https://extra.u-picardie.fr/nextcloud/index.php/s/CYHCSD9RS67GG8E>
- ☀ Langues Dehors, Langues Dedans interdisciplinaire  
<https://extra.u-picardie.fr/nextcloud/index.php/s/3Kwrmz2TPRGctno>
- ☀ LDLD en mathématiques  
<https://extra.u-picardie.fr/nextcloud/index.php/s/mo2fnd9tpFW9XGi>
- ☀ D'autres fiches sont consultables ici  
<https://extra.u-picardie.fr/nextcloud/index.php/s/srwRqnXoDM4RNj9>

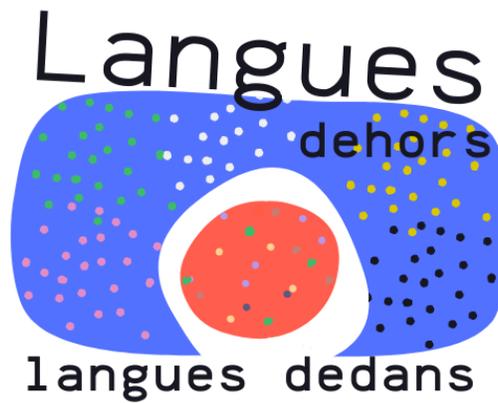


\* \* \*

Ce dialogue réflexif et collectif a été rédigé avec les quatre des membres de notre équipe qui ont assuré l'expérimentation de LDLD. Il exclut donc les réflexions et témoignages d'autres collègues qui ont participé à LDLD, au niveau de la création du site, de l'écriture du guide (à la toute fin de cette ressource), et à plein d'autres endroits essentiels. Les voix de ces collègues s'entendent à travers les nôtres grâce à leur collaboration précieuse.

Ce journal de bord à quatre mains a l'intention de mesurer l'impact du dispositif LDLD non seulement pour les étudiants mais aussi sur les formateurs. Pour chacune et chacun d'entre nous, l'élaboration de ce dispositif nous a permis d'évoluer dans notre regard, dans nos pratiques dans l'enseignement et aussi comme citoyenne et citoyen. Dans le cheminement des étudiants vers leur profession d'enseignant, les objectifs de ce dispositif seront portés par les prochaines générations des professeurs et cet impact se ressentira dans les classes auprès des élèves.

## Guide technique et pédagogique du dispositif



*Aussi disponible en ligne :*



<https://extra.u-picardie.fr/nextcloud/index.php/s/t76o9PEbqpdIMGp>

## Guide du dispositif :



### Guide technique et pédagogique

Langues dehors, langues dedans, qu'est-ce que c'est ? (p.2)

1. Construire une formation autour de LDLD (p.3)
2. Création d'un projet LDLD (p.4)
3. Consultation et diffusion des traces et biographies par le formateur du projet LDLD (p.6)
4. Accompagnement d'un projet LDLD (p.8)
5. Points de vigilance (p.9)

### Guide du participant

Participation à un projet LDLD (p.10)

- Se connecter (p.10)
- Langues dehors : Ajouter et Consulter des traces des paysages linguistiques (p.11)
- Langues dedans : Création, partage et consultation de sa biographie langagière (p.12)

### Annexes

- Exemples de thèmes pour des projets LDLD (p. 13)
- Exemple de dialogue (p. 14)
- Fiches de didactisation (p. 15)
- Références (p. 16)

**Equipe de rédaction :** Bien Dobui, Nicolas Ribeiro, Nathalie Catellani, Hélène Claeys, Corinne Mancel, Steve Haas (Université de Picardie Jules Verne, INSPE de l'Académie d'Amiens)

Site du projet ALlophone Teacher Academy, un projet Erasmus+ :

[www.altaeurope.eu](http://www.altaeurope.eu)

## LANGUES DEHORS, LANGUES DEDANS, qu'est-ce que c'est ?

**Langues dehors, langues dedans (LDLD)** est un dispositif d'éveil aux langues. Il a comme cible les enseignants de tous niveaux. Les enseignants en sortent i) sensibilisés à la **diversité linguistique** et ii) formés à des applications didactiques des **approches plurielles**. Langues dehors, langues dedans se divise en plusieurs étapes.

### Niveau 1 : Enquête et Réflexions

- a) une découverte du **multilinguisme** local par une enquête des langues dehors dans les **paysages linguistiques** grâce à la prise en photo des traces de langues, postées ensuite sur une carte interactive ;
- b) une découverte de soi comme **plurilingue** en se penchant sur les langues dedans par l'élaboration de **biographies langagières** et la création d'une visualisation artistique.

Des discussions réflexives ont lieu à chaque étape pour accompagner le participant dans la (re)découverte du multilinguisme de son milieu et sa place dans ce contexte. Ces deux étapes forment une production complète et nécessite une réflexion sur l'ensemble des langues dehors et des langues dedans.

### Niveau 2 : Création et Didactisation

Une application didactisée est développée par les participants pour ensuite être intégrée en classe. Les principes de LDLD sont visés, et non nécessairement une duplication de la formation suivie ni l'usage du site internet.

Par exemple : Titre du projet : « Les langues ont du goût ! » Un garde-manger multilingue rempli d'étiquettes d'aliments de toutes les langues trouvées chez les élèves représente le paysage linguistique de la classe. Cette « carte » est ensuite entourée de « sandwiches » dont les ingrédients représentent les langues de chaque élève. Sur une « serviette » un texte peut expliquer les choix des langues et ingrédients. Des discussions réflexives menées par l'adulte permettent de déplier toute la richesse de ces enquêtes et productions.

En application didactique auprès des élèves en classe ordinaire, les élèves sont acteurs de cette enquête, puisent dans leurs propres fonds culturels, et se servent des compétences liées à la pédagogie de projet avec des appuis possibles à la pratique orale et écrite. Ce dispositif est applicable dans les classes de la maternelle au lycée.

### Quelques concepts clés

**L'éveil aux langues** est une méthode didactique qui se sert des langues de la classe et/ou de la diversité linguistique pour ouvrir les élèves aux apports de l'étude des langues. Les langues ne sont pas étudiées pour être maîtrisées, mais pour comprendre la diversité des langues du monde, pour valoriser les langues de la classe, pour comparer les langues et construire des compétences d'analyse linguistique.

**La diversité linguistique** mondiale est représentée actuellement par 7000 langues. En France, nous comptons entre 400-600 langues, dont 75 sont reconnues comme des langues de France. Elles se divisent entre langues régionales (le basque, le picard, le créole guadeloupéen...) et langues non-territoriales (le romani, le berbère, le yiddish...).

**Les approches plurielles** est un terme englobant des méthodes pédagogiques et didactiques comme l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues apparentées, la didactique intégrée des langues, et les approches interculturelles, tout en restant une catégorie ouverte et à construire.

**Quelle différence entre multilinguisme et plurilinguisme ?** Le multilinguisme fait référence à une société, une école, un groupe où plusieurs langues sont présentes. Le plurilinguisme fait référence à la capacité d'un individu à se servir de multiples systèmes de langues dont il a des compétences variées.

**Les paysages linguistiques** (*linguistic landscapes*) forment un objet de recherche dans les études sur les espaces multilingues. Plusieurs champs théoriques s'y croisent et tous sont concernés par les questions liées à la représentation et la hiérarchisation des langues dans les espaces publics.

**Les biographies langagières** sont, entre autres, des récits, des images multimodales, des cartes mentales, des réponses aux questionnaires qui racontent notre répertoire langagier. Un travail réflexif qui identifie nos langues et dialectes et creuse nos rapports avec eux: les langues de notre enfance, de notre milieu professionnel, de nos aïeux, de notre scolarisation, de nos ambitions. Toutes ces langues font partie de notre pensée, de notre expression, de notre vision du monde.

### Quelles compétences sont visées ?

Pour le participant adulte ayant complété les niveaux 1 et 2, les savoirs du **CARAP** sont visés, par exemple :

- avoir des connaissances sur la diversité des langues, le multilinguisme et le plurilinguisme (K5) ;
- savoir que l'identité se construit, entre autres, en référence à une ou des appartenance(s) linguistique(s) et culturelle(s) (K14) ;
- la curiosité et intérêt pour des langues, cultures, personnes « étrangères » en contextes pluriculturels, y compris la diversité linguistique et culturelle de l'environnement (A3) ;
- assumer une identité langagière propre (A16) ;
- savoir observer et analyser des éléments linguistiques, des phénomènes culturels dans des langues et cultures plus ou moins familières (S1)
- savoir interagir en situation de contacts de langues et de cultures (S6).

Ces compétences et savoirs sont essentiels pour construire une pédagogie adaptée à l'école inclusive.

## 1. Construire une formation autour de LDLD

**Idéalement**, ces activités ont lieu au sein d'une formation qui apporte des savoirs sur la diversité linguistique, les notions et enjeux du multi/plurilinguisme, le contexte scolaire lié aux langues et aux besoins des élèves, etc.

Pour plus d'impact, il est conseillé de faire les activités LDLD en parallèle des enseignements comme des travaux pratiques. La nature heuristique du projet permet aux participants de découvrir d'eux-mêmes le multilinguisme de leur propre contexte, et par une expression artistique et personnelle, de réfléchir sur la place de leur répertoire langagier.

Le projet ALlophone Teacher Academy propose de nombreux parcours de formation à partir des modules d'apprentissages développés par le consortium du projet ALTA. Voir le site du projet pour plus d'informations : [www.altaeurope.eu](http://www.altaeurope.eu)

**Ressources** pour construire une formation au sujet du multilinguisme à l'école et la pédagogie des approches plurielles

La [page internet de LDLD](https://altaeurope.eu/index.php/langues-dehors-langues-dedans/) : <https://altaeurope.eu/index.php/langues-dehors-langues-dedans/> propose une liste de références théoriques et de ressources pratiques. En voici une sélection réduite.

*Le contexte scolaire en France (2023)*

Depp : <https://www.education.gouv.fr/media/155738/download>

Cnesco : <https://www.cnesco.fr/inegalites-sociales/inegalites-migratoires/>

*Vidéos théoriques, fiches techniques et outils didactiques*

Dulala : <https://dulala.fr/ressources/>

ConBat+ du Conseil de l'Europe : <https://conbat.ecml.at/>

## 2. Création d'un projet LDLD

### Comment faire

Pour créer un nouveau projet Langues dehors, langues dedans, aller à [altaeurope.eu/carte/create](http://altaeurope.eu/carte/create) L'adresse n'est pas et ne doit pas être publique.

Le logiciel demande ensuite trois lots d'informations :

- Créer un projet : le nom du projet, votre nom, une icône, un code d'accès,
- Langues dehors : les données des traces de langues prises en photo et à poster sur la carte interactive du site durant la formation,
- Langues dedans : la biographie langagière créée par les participants, à poster sur le site durant la formation.

Il est recommandé de faire un fichier dans lequel les réponses sont préenregistrées en cas de défaillance du site.

### Considérations

Pour créer un nouveau projet Langues dehors, langues dedans, choisir un thème et un titre pour donner de la cohérence aux différentes étapes.

Un thème permet de donner du sens à partir du réel à des notions abstraites (multilinguisme, plurilinguisme, etc.). Au lieu d'enquêter les langues en soi, les participants enquêtent l'expression de ces langues sur les enseignes de restaurants, sur les étiquettes de vêtements, etc.

Ensuite, le contexte des Langues dehors donne un thème pour la création de la biographie langagière pour faire apparaître les langues du dedans : mes langues dans un plat délicieux, mes langues comme tenue, etc.

### Créer un nouveau projet

Le **Creator passcode** est strictement : [altaproject](#). Il s'agit d'un élément clef de la sécurité du site et doit être transféré uniquement aux responsables de formation. S'il est mal copié, la formation ne sera pas créée.

Le **Owner**, c'est vous ou votre organisme. Cela permet aux administrateurs d'identifier les projets en cours.

Le **Project Name** est le titre que vous donnez à votre projet. Il exprime le thème et sert à des fins de formation.

Le projet peut être adapté aux participants.

Pour un groupe d'étudiants qui viennent d'une zone commune, il serait intéressant d'enquêter sur le multilinguisme des trajets quotidiens pour rendre visible ce qui est devenu invisible par la routine. La prise en photo de toute trace de multilinguisme est postée sur la carte selon sa géolocalisation. Les biographies peuvent prendre la forme d'un moyen de transport : un vélo, une voiture, un bus etc. dont *les roues représentent ma langue maternelle car elles me permettent d'avancer...* Le titre ou **Project Name** : *La Route des langues*.

Pour un groupe international dont les personnes ne se connaissent pas, voire se retrouvent en ligne, il peut être intéressant de donner une occasion de faire connaître son contexte. Chacun doit alors trouver une image en ligne d'un quartier dans sa ville où l'on voit plusieurs langues (sur les enseignes ou signalisations). Les biographies peuvent prendre la forme d'un avatar plurilingue (silhouette de corps, personnage, etc.) qui véhicule dans la ville.

Le **Project code** doit être court et unique. Les participants devront l'indiquer pour rentrer dans le projet, il est donc nécessaire de le rendre le plus simple possible.

A titre d'exemple, un **project code** pour le projet « La Route des langues » pourrait être : *Route*.

Le **choix de l'icône** n'est pas le plus déterminant mais permettra de distinguer les différentes traces dans une version ultérieure du programme.

ADD A FORMATION

Please use your preferred language to answer the queries throughout the process. Since the form does not save the information, we highly recommend creating a file beforehand and copying/pasting the information from that file when filling out the form.

Creator passcode that has been given to you:

Owner of the formation (e.g., INSPE, AMIENS, FRANCE).

Click on an icon below to select the symbol to display on the map (tip: refreshing the page will display other icons)



Formation Name. This is the formation token that your participants will need to enter to set up the software. Please make it short, unaccentuated, likely unique, and consisting of simple characters (e.g., words310323):

## Paramétrage de l'étape Langues dehors

Name and Description of the Elements Your Participants Will Take Pictures of in the Real World:

You can add up to 6 open-ended questions and their contextual help that will be presented with each added mark. Leave the unnecessary ones empty.

Question 1 Label:

Question 1 contextual help:

Question 2 Label:

Question 2 contextual help:

Question 3 Label:

Question 3 contextual help:

Question 4 Label:

Question 4 contextual help:

**Description of the Elements Your Participants Will Take Pictures of in the Real World:** Cet espace permet de donner des consignes synthétiques pour la partie Langues Dehors. Elles sont visibles sur l'application lors des enquêtes à l'extérieur et peuvent servir d'aide mémoire pour les participants.

Les consignes rappellent le thème du projet. Par exemple : *Quelles sont les langues que l'on voit sur nos trajets quotidiens ?*

**Question Label:** Les questions ne doivent pas nécessairement toutes être remplies. Pour le participant, elles apparaissent au moment de la saisie de la photo et ne sont pas obligatoires.

Les questions sont formulées selon les buts et objectifs de la formation. Elles doivent à la fois permettre de mieux identifier les photos prises, de diriger le regard sur un élément en particulier, mais aussi d'ouvrir à une première réflexion sur les objets photographiés. Par exemple : *Où se trouve la trace ? Quelle(s) langue(s) reconnues et non-reconnues ?* etc.

**Contextual help :** une ligne qui permet de proposer des exemples de réponses possibles pour aider les participants lorsqu'ils sont à l'extérieur.

Par exemple, pour la question *Où se trouve la trace ?*, une aide contextuelle pourrait être : *Sur le t-shirt d'un passager de mon bus ; enseigne de magasin près de la gare, etc.*

**Note de sécurité :** La géolocalisation est rendue aléatoire de quelques mètres pour la protection des données. **Les participants ne doivent pas prendre de photos sur lesquelles des informations sensibles pourront paraître** (éviter les visages, les noms propres sur boîtes aux lettres, etc.).

## Paramétrage de l'étape Langues dedans

**Description of the biography :** Cet espace permet de donner des consignes synthétiques pour la partie Langues dedans. Elles sont visibles sur l'application lorsque les participants accèdent à la page « Ajouter une biographie ».

Les consignes reprennent le thème du projet en faisant un lien avec la précédente enquête des Langues dehors, par exemple pour le projet La Route des langues : *Imaginez qu'en prenant votre trajet habituel à travers toutes ces langues, vous transportez aussi vos langues avec vous. Dessinez un moyen de transport qui montre tout votre bagage linguistique et écrivez un court texte pour expliquer vos choix.*

« **Choose a title** » : est une consigne à traduire dans la langue des participants qui leur demandera de créer un titre personnel pour leur biographie.

**Question Label :** les questions doivent permettre de labelliser la production et de nourrir la réflexion des participants. En amont de la production artistique, les **Questions** peuvent aider le participant à se rappeler les langues qui forment son répertoire langagier, par exemple : *les langues que j'entends, que je parle, que je lis, les langues de ma famille, les langues oubliées de mon histoire familiale, les langues que j'aimerais apprendre, etc.*

Cliquez sur **Submit** après avoir rempli chaque case nécessaire et avoir sauvegardé une copie des réponses dans un fichier.

**Note de sécurité :** les informations qui paraissent dans les biographies peuvent être sensibles ; prévenir les participants et donner le droit de retirer a posteriori une biographie publiée.

**Biography**

Now, let's plan the Biography step.

Name of the biography (e.g., language bibliography):

Description of the biography:

You can add up to 5 open-ended questions and their contextual help that will be presented with each added biography. Leave the unnecessary ones empty.

Please translate below "Choose a title" in the language of the biography, in french a translation could be "Choisissez un titre":

Question 1 contextual help:

Question 2 Label:

Question 2 contextual help:

Quest: Please translate the following phrase into the language of the biography, in French it could be "Sélectionnez les éléments qui vous définissent ? (cliquez dessus)" Leave the text-box below blank if you don't want participants to link marks to their biography.

Submit

### 3. Consultation et diffusion des traces et biographies par le formateur du projet LDLD

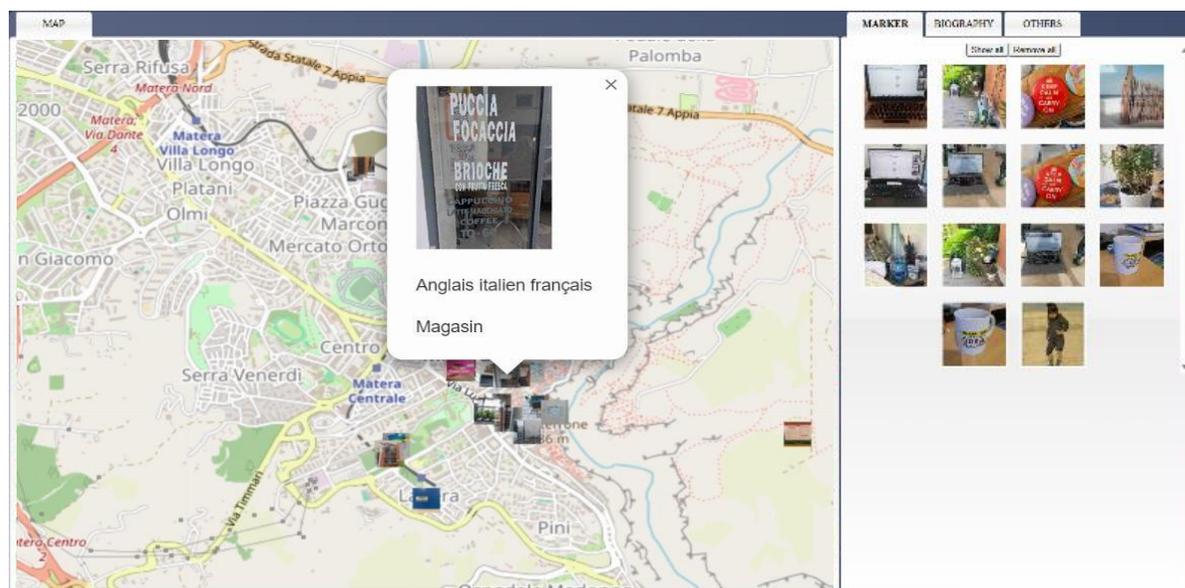
#### L'interface Viewer

Pour visionner l'ensemble des productions, le formateur du projet doit se connecter avec son **Project code** puis se rendre à <https://altaeurope.eu/carte/viewer.php>

Le **Viewer** se décompose en deux parties :

A gauche, la carte où sont affichées les traces recueillies au moment de l'étape Langues dehors.

A droite, plusieurs affichages décomposés en plusieurs onglets : **Marker**, **Biography** et **Others**.



**Marker** présente chaque trace individuellement. Cliquer sur une trace la fait apparaître sur la carte et déplace la vue. Cliquer à nouveau sur une trace déjà visible dans l'onglet la fera disparaître de la carte. Vous pouvez faire apparaître plusieurs traces.

**Biography** présente chaque biographie langagière et les traces éventuellement associées. Cliquez dessus pour agrandir l'image.

**Afficher les marqueurs** fait apparaître toutes les traces associées sur la carte. Cliquez dessus pour agrandir l'image et pour lire les réponses aux questions.

**Others** permet d'afficher une liste de boutons. Chaque bouton est associé à un appareil ayant créé des traces. Un clic sur ce bouton affichera les épingles/marqueurs des traces associées sur la carte.

**Tout sélectionner** et **Tout désélectionner** permettent de faire apparaître ou disparaître toutes les traces sur la carte. Cliquer sur une épingle présente sur la carte fait apparaître le menu contextuel.

Pour retrouver le **Viewer**, revenez en arrière avec le bouton du navigateur.

## 4. Accompagnement d'un projet LDLD

### Niveau 1 : Enquête et Réflexions

#### a) Accompagnement de l'activité Langues dehors :

**En amont :** pour illustrer la notion du multilinguisme, une enquête du paysage linguistique apporte du concret à partir de la réalité des participants.

**Les consignes** présentent le thème choisi par le formateur. Par exemple, pour La Route de langues :

*Sur le chemin de l'université, du travail, en passant prendre des courses, la route quotidienne déborde de langues. Pendant votre retour à la maison (cela peut être fait sur une semaine, un mois, un semestre...), cherchez les traces de langues visibles sur les enseignes, les vêtements de passants, les emballages de produits... Prenez des photos, et postez-les sur une carte interactive.*

**Les participants partent sur le terrain pour recueillir des traces de langues selon la consigne. Ils postent les traces sur l'application dans l'espace du projet paramétré en amont par le formateur. L'accès par téléphone portable permet de prendre et de poster ses traces en directe.**

**Au cours :** pour accompagner l'enquête, des traces de langues apportées par les participants sont analysées avec l'aide du formateur. Cela permet d'aller plus loin dans la compréhension du multilinguisme.

Des discussions peuvent avoir lieu au fur et à mesure de la période de l'enquête. Sur un temps court, une seule discussion de groupe menée par le formateur peut être suivie de discussions de groupe (à l'aide de questions guidantes ou pas).

**Des discussions par méthode maïeutique** sont menées par le formateur pour tirer toute la richesse des traces de langues.

Des méthodes de la sémiotique de l'image peuvent être employées par laquelle une observation dénotative se distingue d'une réflexion sur les connotations liées aux signes visibles sur l'image. La comparaison et la transmutation avec d'autres langues permettent de comprendre les contours des analyses. Des recherches, par exemple sur l'histoire d'une langue, sur un projet de loi etc. peuvent aussi servir à éclairer les statuts des langues recueillies.

**Exemple d'une discussion :** Dans une trace apportée, où l'on voit un restaurant avec de l'italien sur les murs et aucune autre langue [bas], voici une discussion possible :



**1) une description (dénotative)** de la trace : *quelle langue, taille, saillance, présence de sous-titre dans une langue, lieu et contexte, etc.*

**2) Puis, une analyse des connotations**, des fonctions des choix à l'aide de questions : *pourquoi l'italien et pas une autre langue ? qu'est-ce que ce choix communique à son public ? pourquoi cette langue apparaît seule sans traduction en français ou autre langue ?*

Selon les réponses, différentes questions peuvent être posées pendant une troisième phase de contextualisation.

**3) Transmuter/comparer avec d'autres langues, faire une recherche pour contextualiser :** A la question en 2) *pourquoi cette langue apparaît seule sans traduction en français ou autre langue ?* une réponse pourrait être : *l'italien est proche du français : il est donc normal de le voir sans traduction.* En rebondissement, le formateur demande *si toute langue romane (comme le français) a le même statut en France, comme le portugais, l'espagnol, le roumain.* La réponse étant non, la question en 2 est reposée avec une nouvelle perspective : *quelles autres langues ont le droit d'être représentées de façon 'monolingue' en France ?*

Sur cette notion, l'on peut remarquer que le *sentiment de proximité* est une construction culturelle, fondée en partie par une longue histoire d'échanges linguistico-culturels avec l'Italie dès la Renaissance, qui a été mis en avant par des intellectuels. En comparant avec d'autres langues très présentes en France, l'on peut se demander pourquoi le sentiment de proximité n'est pas répandu, ou bien comment se construit ce sentiment.

Les analyses vont varier selon le groupe et son apport. D'autres exemples de dialogues se trouvent en **annexe**.

## b) Accompagnement de l'activité Langues dedans :

**En amont** : pour mieux comprendre la notion de plurilinguisme, un travail réflexif pour représenter sa biographie langagière permet aux participants de penser sa place dans le contexte multilingue découvert en première partie.

Il est conseillé de mener cette activité après l'enquête de Langues dehors pour mieux établir une démarche valorisante de la diversité des langues.

**Les consignes** reprennent le thème choisi par le formateur, par exemple pour le projet La Route des langues :

*Imaginez qu'en prenant votre trajet habituel à travers toutes ces langues, vous transportez aussi vos langues avec vous. Dessinez un moyen de transport qui montre tout votre bagage linguistique et écrivez un court texte pour expliquer vos choix.*

Les participants se servent des fournitures artistiques pour créer une visualisation de leur biographie langagière. L'utilisation de peu de fournitures peut permettre de se concentrer plutôt sur son rapport aux langues ; l'accès à beaucoup de fournitures demande un cadre pour respecter l'objectif.

**Mise en commun** : en fin de séance, un temps de mise en commun des biographies langagières permet la valorisation des productions. Attention, la création de biographies langagières est souvent un exercice sensible pour certains participants pour qui les histoires et le rapport aux langues sont compliqués. La possibilité de ne pas afficher ni partager sa production devrait être proposée.

## c) Finalité du niveau 1

**Visionner l'ensemble** des Langues dehors, langues dedans dans le **Viewer** pour faire une analyse holistique des représentations et dynamiques des langues du projet.

Le **Viewer** permet de visionner l'ensemble du projet, la carte des paysages linguistiques et les biographies langagières pour mieux saisir la richesse et la complexité des pratiques de langues, des représentations, des fonctions, des domaines d'usages, etc.

**En amont, un temps de réflexion écrite** peut précéder le travail artistique pour permettre aux participants de se rappeler leurs langues. Cette réflexion peut prendre la forme des questions écrites dans le formulaire au moment du paramétrage ou sur un document à part, ou tout simplement un écrit libre.

L'objectif est de sortir des jugements typiques du rapport aux langues (courant/maîtrise /natif, ou A2/B1, ou encore *pas très bien*, etc.) et de mettre en avant le parcours langagier singulier de chacun. Selon les objectifs du projet, toute langue a sa place sans une biographie dès lors que le participant y trouve du sens personnel, y inclut celles souvent considérées comme des dialectes, des patois, etc., jusqu'aux variétés du français comme « le français du Sud/Nord », ou « le parler du quartier » etc. Pour un projet qui vise une langue particulière, par exemple lors du rassemblement de professeurs de langue vivante, des questions spécifiques pourront être intéressantes à poser.

**Selon le profil du groupe, la mise en commun** prendra des formes différentes. Par exemple, avec un groupe socialement cohésif, les biographies langagières peuvent être mélangées et les participants auront à en retrouver le propriétaire. Chacun raconte et explique sa production en binôme.

D'autres modalités : présentations en petits groupes, sélection de quelques biographies et présentation au grand groupe, vernissage avec les artistes, etc.

**Des questions de discussion** peuvent être posées par le groupe et au groupe :

*Quelles sont les interactions des uns des autres dans cet espace ? Quelles langues peuvent émerger des répertoires des uns des autres ? Quelles langues paraissent plus ailleurs ? Quelles langues sont cachées, tuées, un secret entre nous ?*

Une deuxième discussion de bilan permet de verbaliser les différentes perspectives des participants sur la totalité du projet, notamment sur des nouvelles compréhensions, des changements de perspectives, des questionnements, des difficultés ou réticences, etc.

## Niveau 2: Création et Didactisation

**Une application didactisée** est développée par les participants pour ensuite intégrer en classe auprès des élèves. Les principes de LDLD sont visés, et pas nécessairement une duplication de la formation suivie ni l'usage du site internet.

En application didactique auprès des élèves en classe, les élèves sont acteurs de cette enquête, puisent dans leurs propres fonds culturels et linguistiques, et se servent des compétences liées à la pédagogie de projet (tâtonnement, découverte, mission commune, acteur des apprentissages et adulte en accompagnement). Plusieurs appuis sont possibles à la pratique orale et écrite et à partir des sujets qui leur sont proches.

Pour questionner les paysages linguistiques, à partir d'un **album de jeunesse**, observer la présence des langues sur les pages. Reproduire ensuite une salle de classe multilingue à partir des langues des élèves, aidés par les amis, les agents, les parents si besoin. Pour inclure davantage de langues, les langues enseignées à l'école, les langues des amis, les langues qu'on aimerait apprendre peuvent être ajoutées. C'est l'occasion de faire le grand sondage des langues de l'école. Les biographies langagières des personnages de l'album sont créées sur une grande silhouette. Ensuite, les élèves vont créer leurs propres biographies à silhouettes. Un vernissage ouvert à l'école valorisera le projet.

**Le lien à une discipline** ou à l'interdisciplinarité est possible. Ce dispositif est applicable dans les classes de la maternelle au lycée.

**En français** : des constructions spécifiques de grammaire comme l'ordre nom-adjectif peuvent paraître dans les étiquettes multilingues : *la porte verte, la puerta verde, the green door*. Observons les langues et où se situent le nom et l'adjectif pour mieux ancrer la notion en français (éventuellement en langue vivante aussi).

**En mathématiques** : En faisant le sondage des langues de la classe, les totaux des langues différentes sont représentés par des graphiques (en barre, linéaire, circulaire — lequel choisir pour quel type de données ?). Ou bien, le lexique des mathématiques peut faire l'objet d'une attention particulière. Comment se nomment les différents outils mathématiques dans les langues différentes ?

Différentes fiches de didactisation se trouvent en **annexe**.

## 5. Points de vigilance

**Une posture bienveillante** : Une attention particulière devra être apportée pour assurer un accueil bienveillant des paroles des participants. Les méthodes de LDLD demandent une mise à voix de sujets personnels souvent peu légitimés, d'idées reçues ou de représentations sociales. Une attitude marquée par l'ouverture et la curiosité servira à aborder les questions soulevées en évitant les jugements de valeurs, la folklorisation des cultures, l'assignation à des identités/stéréotypes, etc.

**Méthodes de terrain** : Dans le recueil de données, des méthodes de terrain doivent être adoptées, notamment le respect des droits d'image, du consentement informé et continu de la part des sujets humains, etc.

### Note de sécurité :

**Pour les Langues dehors** : la géolocalisation est aléatorisée par quelques mètres pour la protection des données. Les participants ne doivent pas prendre de photos où des informations sensibles pourront paraître (éviter les visages, les noms propres sur boîtes aux lettres, etc.).

**Pour les Langues dedans** : les informations qui paraissent dans les biographies peuvent s'avérer sensibles ; prévenir les participants et donner le droit de retirer a posteriori une biographie publiée.

**Si utilisation du site LDLD** : seules les personnes ayant le **Project Code** peuvent accéder aux cartes et aux biographies. Le téléchargement des images et des biographies est possible pour les ayants accès.

# 1. Participation à un projet LDLD

## Se connecter

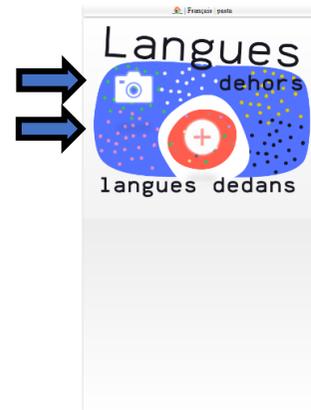
Aller sur le site [ALTA – Allophone Teachers' Academy, an Erasmus+ project \(altaeurope.eu\)](http://altaeurope.eu) et cliquer sur l'épingle rouge



1) Choisissez votre langue d'usage.

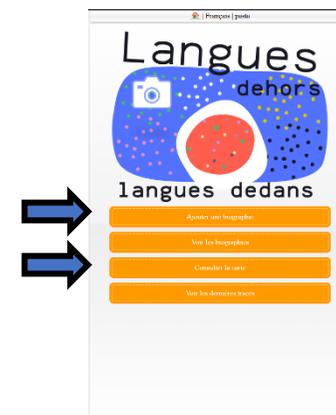


2) Indiquez le **Project Code** donné par le formateur. Cliquez sur le carré vert pour valider. Le **Project Code** doit être absolument identique à celui indiqué.



3) Une fois que vous êtes rentré dans l'espace du projet, l'interface apparaît avec deux logos blancs.

L'appareil photo permet aux participants de prendre des photos directement ou d'ajouter des photos.



4) Le « + » permet d'afficher un menu pour  
i) consultez la carte de traces des **Langues dehors**,  
ii) ajoutez une biographie langagière des **Langues dedans**,  
iii) visualisez l'ensemble.

## Langues dehors :

### Ajouter des traces de langues du paysage linguistique



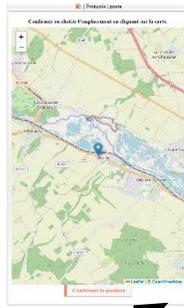
1) Cliquez sur l'appareil photo, pour ajouter une trace de langue.



2) Cliquez sur l'appareil photo pour prendre une photo ou ajouter une photo.



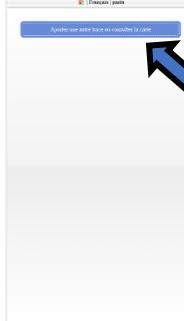
3) Puis cliquez sur **Confirmer** pour valider l'apparence et la position une seconde fois.



4) Cliquez sur **Confirmer** ou améliorez la localisation en glissant sur la carte.

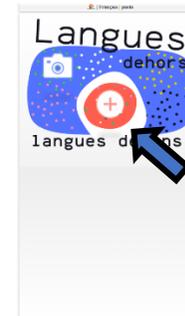


5) Répondez aux questions. Cliquez sur **Valider la trace** pour la poster sur la carte collaborative.



6) Si besoin, cliquez sur **Ajouter une autre trace ou consulter la carte** pour créer une autre trace ou consulter les traces précédentes.

### Consulter les traces du paysage linguistique



1) Cliquez sur le « + » pour faire apparaître un menu contextuel.



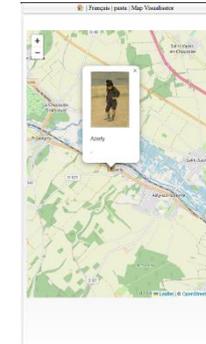
2) Cliquez sur une image pour l'agrandir. Cliquez sur **View on map** pour afficher la position de cette trace sur la carte.



3) Pour visionner l'ensemble des traces rajoutées, cliquez sur **Consulter la carte**.



4) Cliquez sur **Voir les dernières traces** pour afficher la liste des dernières traces ajoutées dans ce projet.



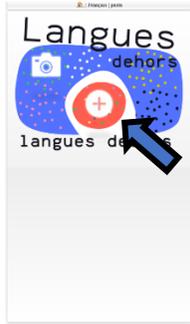
5) Pour fermer la fiche pop-up il suffit de cliquer en dehors de celle-ci, sur la carte.



6) Pour revenir en arrière, appuyez sur le retour du navigateur ou sur la petite maison 🏠.

## Langues dedans :

### Création et partage de sa biographie langagière



1) Après création de la biographie langagière, cliquez sur le « + » pour faire apparaître le menu.



2) Cliquez sur **Ajouter une biographie** pour accéder à l'espace de création de la biographie langagière.



3) Cliquez sur l'appareil photo pour prendre en photo (sur smartphone) ou sélectionner une image (sur PC).



4) Répondez aux questions posées par le formateur et cliquez sur **Confirmer**. (Cette étape peut est optionnelle.)

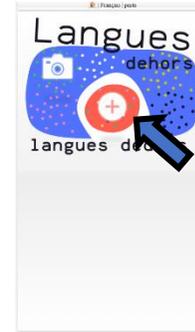


2) Sélectionnez l'ensemble de traces des **Langues dehors** qui semble pertinentes pour la biographie langagière puis cliquez sur **Confirmer**. Ces traces seront affichées avec la biographie langagière (optionnel).



3) Pour valider la biographie cliquez sur **Confirmer**.

### Consulter des biographies langagières



1) Cliquez sur le « + » pour faire apparaître le menu.



2) Cliquez sur **Voir les biographies** pour afficher les biographies langagières de tous les participants du projet.



3) Cliquez sur l'image de la biographie langagière pour agrandir l'image.



4) Cliquez sur les carrés en dessous pour voir traces de **Langues dehors** associées.

## Annexes

### Exemples de thèmes pour des projets LDLD

#### Sciences de la vie :

##### Promenade linguistique dans la nature

**Langues dehors :** Se promener en nature pour recueillir les traces de langues présentes (signalisation, panneaux informationnels, plaques, etc). Quels sont les différents types d'information représentés (indications dans l'espace, informations sur la flore et la faune, avertissements d'usage etc.) ? Pourquoi, pour qui et comment sont ces types d'informations proposés ? Quoi et qui sont inclus et exclus par cette forme de communication ? Quel est l'usage conseillé par le public et pourquoi ? Quel rapport avec la biodiversité de l'espace ? etc.

Pour nourrir en diversité linguistique, des panneaux multilingues peuvent être créés par les participants pour inclure les informations et les langues manquantes sur le terrain. Ces langues peuvent être identifiées grâce aux langues des élèves ou par les informations officielles. Tout visualiser (traces réelles et créées par les participants).

**Langues dedans :** La biographie langagière peut prendre la forme d'un dessin scientifique d'un spécimen trouvé sur la promenade. Les traits morphologiques du spécimen sont dessinés et explicités avec ensuite un lien au rapport aux langues du participants. La traduction des termes scientifiques peut être faite pour ancrer le vocabulaire.

#### Mathématiques :

##### Calculer pour comprendre la diversité linguistique

**Langues dehors :** Recueillir les traces de langues et le nombre d'occurrences par langue lors de deux terrains différents : une promenade à l'extérieur et un sondage des langues pratiquées dans la classe ou à l'école. Ces données peuvent être traitées et représentées graphiquement. Des comparaisons peuvent être faites avec les chiffres réels de langues par locuteurs à l'échelle du pays. Quelles différences de représentativité en comparant les différents terrains et les chiffres réels ? Ces différences peuvent-elles être expliquées par des lois ? par des programmes politiques ? par des représentations sociales ?

**Langues dedans :** Représenter ses pratiques de langues par un graphique choisi en justifiant son choix de graphique.

#### Littérature :

##### Lire et écrire le monde multilingue

**Langues dehors :** A partir d'un album de jeunesse, d'un extrait de roman, etc. dans lequel le multilinguisme est représenté, noter les langues évoquées. A quels moments sont-elles évoquées, comment et par qui (parlées par un personnage ? lequel et avec qui ? lues sur un panneau ? liées à un personnage ? etc.). Représenter cet univers multilingue par une carte de réseau.

**Langues dedans :** Inventer un personnage qui pourrait exister dans l'univers de l'album/du roman qui serait un reflet de votre plurilinguisme. Dessiner son portrait en indiquant les parties de corps qui correspondent aux langues différentes et pourquoi.

## Exemple de dialogue

Le tableau ci-dessous présente la synthèse de plusieurs dialogues en situation de formation de futur.es enseignant.es, toujours à partir de la même trace de langue. Extrait tiré de Dobui (2023).



### Trace multilingue à Amiens, France

1) Phase d'observation (dénotative)	A. Résumé des réponses cueillies	B. Résumé des réponses après intervention de la formatrice
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Qu'est-ce que c'est comme texte ?</li> <li>ii. Quelles langues voyons-nous ?</li> <li>iii. Où est placée chaque langue ?</li> <li>iv. Quels mots connaissez-vous ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Un enseigne de restauration rapide</li> <li>ii. Inconnu, anglais</li> <li>iii. En grand, centré : la langue inconnue ; en dessous plus petit : anglais</li> <li>iv. L'anglais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Un enseigne de restauration rapide, mais à la recherche d'une certaine qualité</li> <li>ii. Inconnu, anglais</li> <li>iii. En grand, centré : la langue inconnue ; en dessous plus petit : anglais</li> <li>iv. L'anglais</li> </ul>
2) Phase de recherche	A. Résumé des réponses cueillies	B. Résumé des réponses après intervention de la formatrice
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Traduction automatique: ONHA</li> <li>ii. Anglais = <i>vietnam street-food</i></li> <li>iii. Quelle est la place du vietnamien en France ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. <i>ở nhà</i> = à la maison en vietnamien</li> <li>ii. = nourriture de rue vietnamienne</li> <li>iii. une langue d'immigration à partir de la colonisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. <i>ở nhà</i> = à la maison en vietnamien</li> <li>ii. = nourriture de rue vietnamienne</li> <li>iii. Population actuelle estimée à 320 000 ; présence du vietnamien depuis le début de la colonisation (1887).</li> </ul>
3) Phase d'analyse (connotation)	A. Résumé des réponses cueillies	B. Résumé des réponses après intervention de la formatrice
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Pourquoi ces langues sont-elles utilisées ?</li> <li>ii. Pourquoi pas le français ?</li> <li>iii. Quel est le rapport entre les langues ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. L'anglais est la langue internationale ; besoin de communiquer au plus grand nombre de clients. Le vietnamien parce que la cuisine est vietnamienne. ONHA est écrit comme ça pour être plus facile à lire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Choix de mots « cachés » pour les rendre faciles pour un francophone, gardant un « exotisme » plausible.</li> <li>ii. Pour invoquer une vision de cuisine nouvelle venant des E-U.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>ii. L'anglais est plus fréquent dans une zone de la ville avec des étrangers. Peut-être les propriétaires ne parlent pas français.</li> <li>iii. Le mot ONHA est très grand et au centre. L'anglais en plus petit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>iii. Les langues sont agencées comme titre puis sous-titre explicatif en termes compréhensibles pour francophone « initié » à une culture internationale, ni américaine, ni vietnamienne, ni française.</li> </ul>
4) Phase de contextualisation (analyse intertextuelle)	A. Résumé des réponses cueillies	B. Résumé des réponses après intervention de la formatrice
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Comparaison avec des photos de restaurants italiens en France où tout est écrit en italien, sans autre langue. Quelles différences ? Pour quelles raisons ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. C'est parce que nous sommes plus proches de la culture italienne ; l'Italie est plus proche géographiquement. Les caractères vietnamiens ne sont pas lisibles par nous les Français.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Transparence entre langues apparentées, mais aussi représentation d'« italianité » comme proche, de partage d'une aire commune à une échelle plus large, malgré un passé colonial avec le Vietnam. À l'aide de l'anglais, la « vietnaméité » est revue ici au travers d'un prisme américain = modernité, une autre vietnaméité, plus « acceptable/accessible » moins lointaine.</li> </ul>

## Fiches de didactisation

Résumé des projets (fiches détaillées consultables ici : <https://extra.u-picardie.fr/nextcloud/index.php/s/srwRqnXoDM4RNj9>)

Projet	Langues dehors	Langues dedans	Production
<b>1. Ma ville, mes langues et moi</b>			
Explorer mon contexte local : quelle est la place de mes langues ?	1.1. Imaginons les langues de notre ville	1. Mon avatar plurilingue	1.1. Affiche d'une ville multilingue basée sur les langues de la classe et plus; BL en autoportrait du corps accroché dans l'affiche.
	1.2. Notre école multilingue (2 versions : MS-Cycle 2 ou fin Cycle 2 au 4)		1.2. Affichage d'étiquettes dans la classe en langues de l'école et + ; BL en autoportrait du corps accroché sur les murs à côté des affiches/étiquettes.
	1.3. Naviguer dans mon quartier multilingue (fin Cycle 2-début Cycle 4)		1.3. Création de plateau de jeu : une ville multilingue à travers laquelle les joueurs doivent arriver à destination en utilisant des langues différentes ; BL en forme de pions colorés en fonction des langues.
<b>2. Manger le multilinguisme</b>			
Explorer la diversité des habitudes alimentaires : peut-on manger nos langues ?	2.1. Nos garde-manger multilingues	2. Si j'étais un plat...	2.1. Maquette/affiche d'un garde-manger rempli de créations d'aliments avec étiquettes de nourriture ramenées de la maison ; BL en forme de plats personnels avec repas représentant les langues par aliment, accrochés.
<b>3. Voyage autour monde multilingue</b>			
Explorer le multilinguisme dans le monde et le local : suis-je voyageur plurilingue ?	3.1. Téléportation dans le monde multilingue	3. Mon passeport plurilingue	3.1. Carte illustrée par des clichés multilingues trouvées par site cartographique à images satellites ; BL en forme de passeport où chaque page correspond à une langue ou à une compétence (et non pas des pays ; pas de drapeaux)

## Références

### Plurilinguisme et pédagogies plurielles

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/dbu.cande.2003.01>

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg.

Dobui, B. (2023). Construire les identités plurielles des futurs enseignants : le projet collaboratif "Langues de Picardie" en formation initiale. *Didactique du FLES*, hors-série 1 Appropriation des langues non premières et compétences à interagir culturellement en contextes plurilingues. DOI: 10.57086/dfles.599

Garcia, O (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, Research, and Practice* (2e éd.). New York, New York: Teachers College Press.

Hawkins E. (1984) *Awareness of language: An introduction*, Cambridge University Press,

Hélot, C. & Ó Laoire, M (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Bristol : Multilingual Matters.

### Biographies langagières

Busch B., Jardine A. & Tjoutuku A. (2006). Language Biographies for multilingual learning. PRAESA Occasional Papers. <https://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>

Cummins, J. & Early M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Molinié, M. (Éd.). (2011). Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action. *Encrage*.

### Paysages linguistiques

Gorter, D. (2006) Ed. *Linguistic Landscape: A new approach to multilingualism*. Bristol : Multilingual Matters.

Matras Y., Robertson A. & Jones C. (2016). Using the school setting to map community languages: a pilot study in Manchester, England, *International Journal of Multilingualism*, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2016.1154062>

Melo-Pfeifer., S. (Éd.) (2023) *Linguistic landscapes in language and teacher education*, Hamburg, Germany, Springer, 2023, XIX+314 pp

### Formation des enseignants

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. & Potvin M.(2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>

Maillard-de la Corte Gomez, N. (2013). Représentations du plurilinguisme chez de futurs enseignants de langue en formation initiale. In V. Bigot, A. Bretegnier, & M.-T. Vasseur (Éds.), *Vers le plurilinguisme, 20 ans après* (p. 223-230). Archives contemporaines.

Warren, C. A. (2018). Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy (Empathie, dispositions des enseignants et préparation à une pédagogie adaptée à la culture). *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183. <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>