



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE  
Language Policy Division  
Division des Politiques linguistiques

*L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIVE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS ISSUS DE L'IMMIGRATION*

ÉTUDES ET RESSOURCES

N° 4

**Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire**

Véronique Castellotti et Danièle Moore

Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*

Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010

Division des Politiques linguistiques  
Direction de l'Éducation et des langues, DGIV  
Conseil de l'Europe, Strasbourg  
[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

LISTE DES ÉTUDES ET DES RESSOURCES ACCOMPAGNANT LE DOCUMENT D'ORIENTATION :

L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration

1. *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés* – Drorit Lengyel
2. *Langues de scolarisation et apprenants vulnérables* - Eike Thürmann, Helmut Vollmer et Irene Pieper
3. *Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations* – Marie-Madeleine Bertucci
4. ***Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues pour une meilleure intégration scolaire*** – **Véronique Castellotti et Danièle Moore**
5. *Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues* – Jim Anderson, Christine Hélot, Joanna McPake et Vicky Obied
6. *Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration* - Christiane Bainski, Tanja Kaseric, Ute Michel, Joanna McPake et Amy Thompson

© Conseil de l'Europe, septembre 2010

Les vues exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation et des langues du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou [decs-lang@coe.int](mailto:decs-lang@coe.int)).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

## **Table des matières**

<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Repères et principes d'action .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Mobiliser la pluralité et développer des répertoires plurilingues et pluriculturels à l'école .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Légitimer des histoires et des parcours de mobilité / diversité</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Construire et développer une compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école</b>	<b>13</b>
2.2.1 <i>Transfert des connaissances et appuis interlingues</i>	14
2.2.2 <i>La décentration et le détour</i>	16
2.2.3 <i>La mise en relais des apprentissages</i>	16
<b>2.3 Tisser des liens entre l'école et l'environnement pour reconnaître la diversité et favoriser la cohésion sociale</b>	<b>18</b>
2.3.1 <i>Rapprocher les familles, l'école et les partenaires sociaux</i>	18
2.3.2 <i>Favoriser une culture plurielle de l'apprentissage</i>	19
2.3.3 <i>Développer la plurilittérature à l'école</i>	20
2.3.4 <i>Intégrer des perspectives multiples dans les apprentissages</i>	22
<b>Conclusion.....</b>	<b>25</b>
<b>Bibliographie et sitographie utile.....</b>	<b>26</b>



## Introduction

La présente étude, qui s'inscrit au sein du projet d'élaboration d'un Document européen pour l'intégration linguistique et éducative d'enfants et d'adolescents issus de l'immigration, vise à expliciter les principes, les concepts, les orientations et les objectifs éducatifs de la valorisation à l'école des répertoires plurilingues des élèves issus des migrations, tout en offrant aux décideurs et praticiens des pistes pratiques pour la mobilisation de la pluralité, construites sur le respect des personnes et des besoins, et orientées vers une éthique de l'engagement et de la cohésion sociale.

Les pays d'Europe qui accueillent des enfants et adolescents migrants visent une meilleure intégration de ces enfants au sein de leurs systèmes éducatifs, selon des approches et avec des modalités différentes, en fonction de leurs choix politiques et de leurs traditions éducatives et linguistiques, historiquement et socialement constituées. Au-delà de ces disparités, il apparaît important de réfléchir au développement d'orientations générales communes qui envisagent cette intégration non pas comme une « assimilation » à un modèle préexistant, figé, stable et homogène, mais comme une rencontre fructueuse pour tous en considérant que les individualités se développent dans un rapport à l'altérité (Byram, 2009) ; rencontre entre les traditions, les valeurs, les pratiques diversifiées qui se font jour, non sans difficultés, dans la confrontation et l'interprétation conjointe des expériences et des usages.

Il ne s'agit pas de comparer des systèmes de valeurs, ce qui revient souvent à les hiérarchiser, mais de donner aux acteurs des clefs réciproques permettant de confronter des interprétations, d'explicitier les attentes mutuelles, les rôles et les responsabilités de chacun dans l'éducation des jeunes pour favoriser leur réussite :

- aux enseignants et aux éducateurs, pour reconnaître la valeur des pratiques et des systèmes de valeurs éducatives des familles des élèves accueillis dans le système scolaire et se préparer à les accompagner dans une perspective d'intégration respectueuse de la diversité ;
- aux parents et, de manière plus large, aux communautés, pour comprendre les pratiques et les valeurs éducatives de l'école, et pouvoir mieux aider leurs enfants à effectuer la transition d'un milieu expérientiel à l'autre ;
- aux élèves : pour valoriser leurs répertoires d'expérience et leurs savoirs, engager leur participation et soutenir leur plurilinguisme comme un atout d'apprentissage et de socialisation.

Cette conception découle de la manière dont on définit le plurilinguisme, comme caractérisé par des compétences de types et de niveaux différents dans le cadre d'un répertoire d'usages et de pratiques linguistiques et culturels, qui intègre le fait que les savoir-faire de l'apprentissage, les expériences linguistiques et interculturelles ainsi que les différentes formes de la connaissance sont transférables et, à ce titre, constituent des atouts et des leviers pour mieux apprendre (Dabène, 1994 ; Coste, 2002 ; Coste, Moore et Zarate, 1997). Ces options s'inscrivent dans une vision holistique de l'apprentissage et de la compétence, et correspondent à une orientation plus fondamentale d'un point de vue politique qui considère que « le plurilinguisme est une condition de la participation aux processus démocratique et social dans les sociétés multilingues » (Beacco et Byram, 2007).

## **L'étude s'ordonne en deux sections**

La première section explicite les principes directeurs qui fondent les propositions formulées dans cette contribution et rappelle les orientations déjà mises en œuvre en Europe, depuis quelques décennies, pour favoriser la prise en compte des expériences des migrants dans leur intégration scolaire.

La deuxième section présente et discute différentes scénarisations didactiques, visant la mise en place de formations plurilingues et interculturelles appuyées sur une intégration et une économie linguistique réfléchies, et sur le développement de savoirs culturels et sociaux, dans la perspective d'une meilleure appropriation de la langue de scolarisation.

## 1. Repères et principes d'action

La conscience et reconnaissance de la pluralité et de la diversité inhérentes à l'école et à la société ne sont pas un fait nouveau en soi. L'élément nouveau est la façon d'intégrer la diversité linguistique et culturelle et de valoriser, mobiliser et développer le plurilinguisme, en lien avec la (les) langue(s) de scolarisation, dans le quotidien de la classe et de la vie des élèves. L'éducation plurilingue et interculturelle<sup>1</sup> convoque des valeurs humanistes, construites sur l'accès à la citoyenneté, l'ouverture à la diversité et à l'altérité, la relativisation des connaissances et leur contextualisation, ainsi qu'un recentrage sur les élèves en tant qu'acteurs sociaux. Inscrite dans un idéal démocratique, elle s'adresse conjointement à tous les élèves et n'est pas réservée à une population particulière.

Le principe fondamental de cette vision éducative est que le plurilinguisme est un atout, sous certaines conditions que l'école a le devoir de mettre en place dans une perspective d'intégration et de développement d'une participation citoyenne de tous. On insistera en particulier sur le besoin de renforcer :

- l'inter-relation et la complémentarité des langues et des apprentissages ;
- le transfert des connaissances et des compétences ;
- le recours à l'expérience (linguistique et culturelle) comme appui cognitif ;
- la valorisation critique de la pluralité, de la diversité et de l'hétérogénéité ;
- l'appui sur l'activité réflexive, la décentration et la distanciation comme leviers au service des apprentissages scolaires.

Ces orientations éducatives ne peuvent se construire qu'en prenant en compte les nouveaux facteurs de diversité présents en Europe et l'intensification des mobilités et migrations qui s'effectuent selon des trajectoires de plus en plus variées, touchant des populations hétérogènes. Il ne s'agit donc pas de mettre en place des politiques de compensation, à l'égard de situations conçues comme marginales, mais bien de repenser les objectifs et les modalités d'une éducation à / par la diversité pour tous.

Il est important, dans cette situation, de ne pas s'arrêter aux « origines », souvent fantasmées et reconstruites, des migrants (voir Castellotti, à par.), mais bien de mobiliser la complexité et la variabilité de leurs parcours, en relation à l'évolution même des sociétés qu'ils traversent et auxquelles ils contribuent.

La mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle selon de telles perspectives implique alors :

- de valoriser concrètement les répertoires plurilingues et pluriculturels des jeunes issus des migrations ;

---

<sup>1</sup> L'éducation plurilingue et interculturelle définit un projet éducatif dont les finalités visent la protection des droits fondamentaux de chaque apprenant à une éducation de qualité et sont fondées sur des valeurs destinées à assurer sa formation comme individu et comme citoyen : la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque, le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle (Cavalli et al, 2009).

- de comprendre leurs atouts comme leurs besoins d'apprentissage, notamment en ce qui concerne la langue de scolarisation ;
- de favoriser, sur le plan du développement curriculaire et dans le quotidien de la classe, des stratégies plurilingues conscientisées et le dialogue interculturel ;
- d'envisager leur développement plurilittératié sur un continuum, dans une optique d'économie cognitive et d'enrichissement réciproque des savoirs et des pratiques.

En Europe, les travaux du Conseil de l'Europe, depuis les années 70, ont œuvré pour définir et tenter d'harmoniser les principes de base et les valeurs éthiques sur lesquels reposent les politiques linguistiques éducatives. En particulier, l'idée que l'éducation et, notamment, l'apprentissage des langues s'adresse à tous, qu'il est centré sur l'apprenant et reflète l'hétérogénéité des besoins, qu'il encourage l'ouverture sur le plurilinguisme d'autrui, et qu'il est l'affaire de toute une vie. Malgré cette communauté de principes, relayée dans différents programmes nationaux, l'observation de situations éducatives diversifiées laisse apparaître des usages qui mobilisent encore peu, dans leur majorité, la diversité des répertoires linguistiques et culturels présents dans les écoles.

Les travaux de recherche menés depuis plusieurs décennies, dont certaines conclusions ont été intégrées par le Conseil de l'Europe, tendent pourtant, pour la plupart, à insister sur l'importance et l'intérêt, pour la réussite des enfants, d'une conscience positive accordée par les autres et par eux-mêmes à la pluralité de ces dimensions. Depuis les années 80 principalement, des orientations et démarches ont été imaginées et mises en œuvre, dans des lieux, à des degrés et à des échelles variables, pour combler ce manque.

Les dispositifs et approches de ce type se répartissent, principalement, en fonction de deux orientations fondamentales :

- La première direction, déjà expérimentée lors de vagues migratoires plus anciennes, comme celle des Italiens et des Polonais venus travailler en France dans la première moitié du XXème siècle, consiste à considérer qu'une scolarisation, souvent partielle, dans la langue première facilite la transition et le passage vers la langue majeure de scolarisation, destinée à occuper ensuite tout l'espace scolaire. Dans ce cas de figure, les langues familiales ne sont prises en compte que comme intermédiaires et leur présence n'est convoquée que de manière transitoire pour accélérer l'apprentissage de la langue de l'école et de la société, pour ensuite être rapidement abandonnées.

- La deuxième orientation commence à voir le jour à la fin des années 70 et au cours des années 80, avec le développement de mesures de plus en plus contraignantes pour réguler l'immigration dans la plupart des pays d'Europe et pour encourager une installation plus sédentaire de nombreux migrants. Se mettent alors en place, peu à peu, des politiques publiques visant leur intégration qui se traduisent notamment, pour ce qui nous concerne, par des réflexions sur la construction d'approches interculturelles, susceptibles d'accorder une place reconnue aux usages linguistiques et culturels des migrants à et par l'école.

À partir de cette période se sont mises en place, principalement en Europe et au Canada, des modalités diversifiées destinées à enseigner aux enfants et adolescents, dans un certain nombre de cas, les langues (et « cultures ») de leur pays d'origine. Dénommés par exemple ELCO (Enseignement de langues et cultures d'origine) en France ou PELO



(Programme d'enseignement des langues d'origine) au Canada, ces dispositifs, qui ont pu se développer, selon les cas, à l'intérieur ou en dehors du temps scolaire, financés par les états accueillants ou par les pays d'origine, existent dans de nombreux pays d'Europe (pour une vue synthétique, se reporter à l'étude d'Eurydice, 2009, p. 22). Ils ont d'abord été perçus positivement par la plupart des acteurs concernés mais, dans un deuxième temps, un certain nombre de critiques ont été formulées à leur encontre.

La première concerne le fait que les éléments linguistiques et culturels enseignés n'ont que peu de choses en commun avec les usages ayant cours dans les familles migrantes : il s'agit généralement d'éléments « standard », provenant des pays d'origine, ne tenant compte ni des variations (pour les variétés d'arabe par exemple) ni des évolutions et des innovations de contact interlingues ou interculturels provoquées par les situations de migration.

La deuxième critique porte sur les hiatus souvent constatés entre ces enseignements et les autres, du point de vue des orientations éducatives, des méthodes pédagogiques, etc., ce qui ne favorise pas une articulation mutuelle. Enfin, la principale critique vise, surtout, le fait que ces enseignements ne s'adressent qu'à certains enfants. Loin de les valoriser ou de les intégrer, cela conduit très souvent à les désigner comme différents, voire à les stigmatiser encore davantage, en prenant la forme d'une « assignation à la langue d'origine » comme le formule Jacqueline Billiez (2002).

D'autres modalités de valorisation de ces langues doivent être imaginées afin de ne plus les réserver aux enfants « migrants » mais de les rendre attractives pour l'ensemble des élèves, de manière à inclure les dimensions culturelles plurielles dans des formes d'éducation civiques et de responsabilité citoyenne renouvelées.

Certaines des « langues de la migration » sont aussi enseignées comme langues vivantes étrangères « de droit commun » dans différents pays d'Europe, généralement au niveau secondaire et le plus souvent sous forme d'options facultatives (pour des détails, voir les informations disponibles dans [Eurydice](#)<sup>2</sup>). On doit toutefois constater que, du fait notamment de leur statut dévalorisé, elles ne constituent pas réellement une offre attractive pour les élèves.

Enfin, différentes formes d'enseignement bilingue font aussi place aux langues de migration pour l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL), en particulier lorsque ces langues investissent des espaces de territorialités limitrophes entraînant des mobilités de proximité. En République slovaque, par exemple, il existe des écoles qui utilisent le hongrois, l'ukrainien, le ruthène et l'allemand comme langues d'enseignement. Certains programmes scolaires bilingues sont offerts en allemand et en lituanien en Pologne, en finnois et en russe en Finlande. On note des exemples similaires dans de nombreuses régions frontalières (Pays Basque, Alsace, Slovénie, etc.). Cette offre d'enseignement peut bénéficier d'un soutien officiel de la part des ministères de l'Éducation des pays limitrophes impliqués. Elle dépend aussi d'un très fort investissement de la part des enseignants participant à l'initiative (McPake et Tinsley, 2007). Ces modalités, souvent pensées pour des groupes minoritaires dans plusieurs pays, peuvent être étendues

---

<sup>2</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

à des populations migrantes. Elles pourraient être envisagées, dans certains cas, comme des formes de renouvellement de l'apprentissage des langues « d'origine » et d'élargissement de ces apprentissages bien au-delà des « origines » concernées.

Ces formules reposent sur des principes d'intégration (ou *embedding*) des langues et des disciplines, d'immersion réciproque (grâce à la présence d'élèves parlant les deux ou trois langues cibles et à des techniques collaboratives d'apprentissage par les pairs), et d'enseignement plurilingue, lorsque des disciplines sont enseignées par le biais de langues nationale et de migration, et/ou de l'anglais, qui peut alors jouer un rôle pivot particulier dans les apprentissages (voir Brohy et Gajo, 2008).

Au-delà de ces dispositifs relativement connus et répertoriés, faisant l'objet de décisions institutionnelles (voir la synthèse produite par Eurydice, 2009), des réflexions et recherches se sont développées pour imaginer différentes modalités de prise de conscience, de mobilisation et de valorisation des répertoires plurilingues et pluriculturels, qui se diffusent et s'expérimentent dans les classes et établissements, dans la perspective de leur mise en articulation avec la langue de scolarisation pour un meilleur développement de celle-ci. Ces approches se diversifient et se déclinent selon différents types de mises en œuvre, en fonction des choix politiques et des traditions éducatives, des objectifs fixés, des environnements concernés, des activités privilégiées, etc.

## **2. Mobiliser la pluralité et développer des répertoires plurilingues et pluriculturels à l'école**

On présentera ici un panorama relativement diversifié de démarches et / ou dispositifs pouvant être mis en œuvre pour favoriser la prise en compte par l'institution scolaire des usages linguistiques et culturels pluriels et diversifiés, la prise de conscience par les enfants et adolescents du potentiel lié à cette pluralité et le développement pour tous de répertoires et d'attitudes « diversitaires » (Castellotti, 2008b). Certaines de ces approches sont globales et s'adressent à l'ensemble de la communauté éducative, d'autres sont élaborées plus précisément pour prendre en compte les répertoires des enfants et adolescents déjà plurilingues, notamment lorsque les dimensions linguistiques et culturelles de ces répertoires sont peu valorisées.

On présentera ces initiatives en les regroupant selon trois orientations, en fonction des rôles qu'elles occupent dans l'histoire des enfants et dans leur socialisation dans les pays d'accueil, en insistant sur le fait que, pour la plupart, elles ne sont en aucun cas « réservées » aux élèves issus de parcours migratoires mais, au contraire, qu'elles s'inscrivent dans une perspective de renforcement des capacités dans la (les) langue(s) de l'école et d'éducation à/par la pluralité pour tous.

Les exemples proposés ne constituent pas un ensemble exhaustif, pas plus que des modèles à appliquer. Ils représentent des illustrations des principes et orientations définis ci-dessus, mis en œuvre dans différentes situations. En ce sens, ils doivent être considérés comme des pistes, des propositions dont on peut s'inspirer mais qu'il est nécessaire de contextualiser en fonction des caractéristiques des enjeux et objectifs des différents systèmes éducatifs et des élèves concernés. Chaque environnement et chaque public imposent de réimaginer des méthodes et outils qui lui soient adaptés.

## 2.1 Légitimer des histoires et des parcours de mobilité / diversité

On réunira dans un premier ensemble des démarches et approches liées aux expériences individuelles, familiales et sociales ayant participé à construire des itinéraires avec la pluralité linguistique et culturelle, dans toutes ses dimensions.

Ces approches contribuent en effet à questionner les états stables, sédentaires, habituels, souvent considérés par les enfants comme étant la « normalité ». Elles aident à réfléchir sur ce qui apparaît a priori comme familier et à s'interroger, en retour, sur toutes les expériences de déplacement mais aussi de confrontations, agréables ou douloureuses, à la pluralité.

Elles concourent ainsi à revaloriser les compétences construites antérieurement et à leur donner un rôle important dans le développement des nouvelles capacités nécessaires à une intégration scolaire réussie.

Dans cette orientation, l'exemple le plus connu (et déjà mis en œuvre dans de nombreux pays, selon des modalités variables) est celui des démarches portfolio qui favorisent la réflexivité et l'engagement de l'élève dans son processus d'apprentissage. Nous insistons sur le terme démarche, qui met en lumière la dimension processuelle et non, comme on a trop souvent tendance à le constater, l'aspect évaluatif des résultats obtenus.

Parmi les différents types de portfolios éducatifs, les Portfolios européens des langues, développés dans les différents pays européens sous l'égide du Conseil de l'Europe présentent plusieurs zones d'originalité :

- un seul portfolio pour toutes les langues de l'apprenant, qui s'utilise sur tout un cycle scolaire, validant ainsi des parcours d'apprentissage et l'idée que l'on apprend tout au long de la vie ;
- une structure similaire, la même grille de références et les mêmes échelles de compétences pour tous les portfolios européens des langues, de manière à encourager la mobilité, la transparence des attentes et des formes de cohésion et d'appartenances multiples ;
- un outil intégrant des fonctions inter- et translinguistiques, le développement de stratégies de passage entre les langues, la prise en compte des différents lieux de socialisation langagière et culturelle de l'élève, et leur mise en relation.

On y met notamment en œuvre des biographies langagières et d'apprentissage valorisant les expériences et les stratégies plurilingues, à travers des questions, des incitations à la réflexion ou des propositions de tâches à effectuer individuellement ou en groupes, qui visent à encourager la compréhension du plurilinguisme et la réflexion sur les fonctionnements des langues et du langage, les stratégies de communication, et celles d'apprentissage dans des environnements sociolinguistiques ordinaires et variés. La mise en œuvre de ces activités encourage les apprenants à relier leurs expériences linguistiques et culturelles, et différentes modalités scolaires et non-scolaires d'acquisition langagière, de production des connaissances et de construction des savoirs, pour développer leur réflexion sur leurs parcours langagiers et culturels, analyser et interpréter des environnements linguistiques et culturels nouveaux, et développer des usages réflexifs d'appropriation. Ce

travail biographique repose sur le principe qu'il permet de développer chez l'apprenant « la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres » (Molinié, 2006, p. 6) notamment pour mieux asseoir leur compétence dans la (les) langue(s) de l'école (Haas, 1995).

Les portfolios des langues ont été complétés récemment par l'Autobiographie de Rencontres Interculturelles, dont les finalités visent plus directement la prise de conscience et la construction des capacités de gestion de la diversité culturelle, dans la perspective du développement d'une citoyenneté active, par la valorisation de la rencontre et du dialogue interculturels, la tolérance à l'égard de l'ambiguïté et des malentendus, la reconnaissance des expériences plurielles, la décentration et la capacité d'empathie (Byram et al., 2009).

Des démarches de ce type peuvent donc constituer un puissant levier pour mettre en lumière des capacités habituellement peu reconnues par l'école, voire même dans de nombreux cas niées ou dévalorisées, et les transformer ainsi en atout.

Un deuxième exemple de prise en compte d'itinéraires pluriels est celui proposé avec certaines activités pédagogiques développées sous la dénomination générale d'éveil au langage / aux langues (Language Awareness) et visant, à travers un travail réflexif portant sur la diversité linguistique, à « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (Candelier, 2003, p. 21). On citera en particulier l'une de ces activités, intitulée « I live in New York but je suis né en Haïti » et parue dans un ouvrage pédagogique regroupant plusieurs activités d'éveil aux langues (Kervran, 2006). Cette activité pédagogique, dont l'objectif principal est de « concevoir l'existence de situations familiales plurilingues et avoir conscience de leur caractère évolutif » propose comme point de départ de la réflexion et des tâches proposées la présentation du parcours de mobilité d'un enfant né en Haïti, émigré à New York à l'âge de 12 ans, sous la forme d'une histoire et de chansons. Celles-ci mettent l'accent sur les modes de communication pluriels (alternances entre l'anglais, le créole et le français, et aussi différentes formes de parlars bilingues mettant en jeu dans un même énoncé les différentes langues du répertoire), en fonction des réseaux de communication de l'enfant et des situations. Cette activité, par le détour d'une histoire de vie d'un autre enfant, invite à une réflexion sur les pratiques plurilingues et sur les expériences de migration, tout en encourageant une démarche similaire sur sa propre histoire de vie, et ses implications sur les plans linguistiques et culturels. La démarche permet d'engager les élèves dans une réflexion critique qui leur permet de mieux comprendre les enjeux de la migration et de l'intégration, soit du point de vue d'un jeune nouvellement arrivé, soit de celui d'un jeune confronté à cette forme d'altérité.

Un troisième type d'illustration de cette dimension historico-biographique est constitué de toutes les formes de journaux et démarches biographiques, réalisés au moyen de différents supports (écrit, oral, audio-visuel, en dessins, en photographies, etc.) et sous différentes formes (ateliers d'écriture, blogs, vidéos, projets d'école, etc.). Il peut s'agir de mettre en scène son propre parcours ou encore, lorsque cela peut apparaître trop douloureux ou gênant, de reconstruire les itinéraires d'autres personnes, proches (ancêtres, amis) ou de notoriété publique (sportifs, acteurs, etc.) partageant des « tranches de vie » communes avec les élèves concernés. C'est ici le processus de décentration et de déplacement du point de vue qui est mis en avant, comme élément intégré à un parcours de formation, qui

permet d'interroger le/son plurilinguisme et le rapport à l'altérité, et de modifier les comportements d'apprentissage. On peut se référer, pour des exemples, au projet « lettres au passé » FDLM-RA n° 39, p. 149, au travail réalisé par les élèves d'une classe primaire (Cl.in) qui allie dessins et narrations des expériences de migration sur le [site de l'école](#)<sup>3</sup>, ou encore au projet de plurilittéracie développé sous la forme de textes identitaires produits par de jeunes élèves plurilingues dans les [classes canadiennes](#) (Cummins & Early, 2010 ; Cummins et al., s.d.,<sup>4</sup>).

Dans le cas de jeunes apprenants en particulier, le support du dessin, de la vidéo ou de la photo apparaît comme un moyen particulièrement approprié pour exprimer et réfléchir le plurilinguisme (Molinié, 2009). C'est aussi une modalité qui, leur étant particulièrement familière, légitime les enfants, même ceux qui (comme les jeunes nouvellement arrivés) sont encore peu compétents verbalement, et ne les enferme pas dans une assignation à un format scolaire ou verbal standard et fixé a priori. En ce sens, c'est une modalité qui s'avère productive, inclusive et qui valorise toutes les potentialités des enfants, en particulier ceux fragilisés par les situations de migration, et leur diversité (voir Castellotti et Moore, 2009 ; Moore et Castellotti, sous presse). On en trouvera aussi des exemples de réalisation dans les travaux réalisés par Fabienne Leconte et Clara Mortamet avec des adolescents allophones scolarisés au collège en France et exprimant, au travers de leurs portraits de personnes parlant plusieurs langues, des mises en lumière, relectures, interprétations et valorisation de leurs propres histoires linguistiques, scolaires, culturelles. Une telle capacité à exprimer ses savoirs et savoir-faire rend aussi plus confiant et disponible vis-à-vis des nouveaux apprentissages à entreprendre (voir Leconte et Mortamet, 2008 ; Leconte, 2009).

Ces approches biographiques, réalisées individuellement ou de manière collective, permettent de rendre plus visible la pluralité inhérente, selon des formes différenciées, à tous les parcours d'un groupe ou d'une classe, de cartographier leurs singularités mais aussi leurs articulations et leurs recoupements, de placer les enfants et adolescents, à partir de leur histoire, dans une démarche consciente d'apprentissage, en particulier de les projeter dans une appropriation de la langue de scolarisation. Elles permettent aussi aux enseignants de mieux percevoir certains moments-clés de ces parcours et donc, de mieux guider les apprentissages des élèves.

Les mises en évidence de ces parcours ne peuvent cependant se suffire à elles mêmes. Il est nécessaire de s'appuyer sur elles et de les prolonger pour construire, de façon plus précise et inscrite dans le quotidien scolaire, des activités destinées à faciliter plus directement l'intégration éducative des enfants et adolescents concernés.

## **2.2 Construire et développer une compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école**

Différentes approches didactiques visent explicitement le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école. Généralement regroupées sous la dénomination d'approches plurielles des langues et des cultures, elles se caractérisent par une conceptualisation globale plutôt que cloisonnée de l'éducation langagière, mettant en

---

<sup>3</sup> <http://demonsaumonde.free.fr/>

<sup>4</sup> <http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLidentityTexts.pdf>

œuvre, selon différentes modalités, plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier, 2009). Elles mettent en avant des compétences valables quelles que soient les langues et cultures considérées, y compris celles de l'école et/ou des compétences portant sur les relations entre celles-ci. Elle couvrent ainsi différentes formes de l'éducation interculturelle, dans ses mises en relation entre les personnes, dans leurs activités ; la didactique intégrée, laquelle vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues connues ou en cours d'apprentissage ; l'intercompréhension, qui propose un travail parallèle sur plusieurs langues, en cultivant notamment l'atout de proximité ; les différentes formes de l'éveil aux langues (Language Awareness, Evlang, Jaling, Edilic, etc.) qui encouragent une exposition critique à des langues et cultures que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, dans l'optique de favoriser le développement de représentations informées de la pluralité des langues et des cultures, du plurilinguisme et de l'apprentissage. Ces différentes modalités encouragent, de manière implicite ou explicite, une réflexion sur les langues de l'école et un renforcement des capacités dans celles-ci.

Une première structuration de ces approches est proposée dans [Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures](#)<sup>5</sup> (CARAP, 2007) sous la forme d'un référentiel visant à en coordonner les mises en synergie et les finalités. Ce référentiel propose une série de descripteurs précisant les compétences, les savoirs, savoir-faire et savoir-être visés pour faciliter le développement et l'enrichissement continu de la compétence plurilingue et pluriculturelle des individus apprenants.

Au-delà de leurs spécificités, ces différentes approches, qui peuvent se combiner entre elles et à d'autres formes d'éducation bi-plurilingue, se caractérisent par plusieurs principes communs : leurs dimensions transversales, l'articulation des enseignements en langues et des disciplines, l'appui sur les multiples ressources des apprenants et le transfert des compétences, dans des optiques de renforcement réciproque, d'ouverture à l'altérité, et de positionnement social de médiation (Moore, 2006).

L'avantage principal de ces approches est de redonner droit de cité aux usages et aux expériences des enfants, de multiplier les perspectives et les points de vue et, ainsi, de développer leurs capacités de réflexion critique pour leur faire prendre conscience que la dévalorisation de leurs pratiques linguistiques et culturelles n'est pas un aspect « naturel », qui leur serait nécessairement attaché, mais qu'il témoigne d'une hiérarchisation historique et sociale. Elles encouragent l'appui sur les langues connues des élèves, la décentration et la réflexion sur les normes, et le transfert des connaissances, des compétences et des stratégies d'une langue à d'autres. Elles s'insèrent de la sorte dans une vision à la fois holistique, expérientielle, réflexive, écologique et économique de l'apprentissage, en prenant en compte la pluralité des savoirs et en facilitant l'activation dans différents environnements, selon différentes modalités, au service des apprentissages scolaires.

### **2.2.1 Transfert des connaissances et appuis interlingues**

Une proposition concerne ainsi le développement de capacités d'intercompréhension, c'est-à-dire, en particulier, d'aptitudes à construire des stratégies permettant de comprendre l'autre (au moins en partie) sans nécessairement parler « sa langue ». Ces stratégies

---

<sup>5</sup> <http://www.ecml.at/> : activités → programmes 2004-2007 → C → [C4. ALC – A travers les Langues et les Cultures](#)

peuvent concerner des dimensions verbales, en s'appuyant notamment sur la transparence lexicale dans des langues « proches », mais aussi des dimensions non verbales ou para-verbales, pour des langues moins « transparentes » a priori. Ainsi, par exemple, on pourra faciliter la compréhension mutuelle en s'appuyant, à l'écrit, sur des conventions communes concernant la mise en forme des textes et documents, la ponctuation, la construction de genres textuels ou encore, à l'oral, sur des transversalités mimo-gestuelles, ou des intonations partagées.

Des activités pédagogiques exploitent plus particulièrement ces capacités, comme le [manuel européen](#)<sup>6</sup> EURO-MANIA (Escudé, 2008), résultat d'un projet européen Socrates, et visant la construction intégrée d'activités scolaires dans différentes disciplines de l'école (sciences, technologie, mathématiques, histoire) dans 6 langues romanes conjointement (espagnol, français, italien, occitan, portugais, roumain)<sup>7</sup>.

D'autres activités plus ponctuelles d'intercompréhension existent aussi dans les matériaux pédagogiques d'appui à l'éveil aux langues (voir par exemple « Moi, je comprends les langues voisines » dans le volume 2 du manuel *Eole*). Le travail de mise en liens des langues voisines peut porter tout aussi bien sur des langues romanes (italien, français, roumain), scandinaves (danois, norvégien, suédois), africaines (linguala, kikongo et kidinga, trois langues bantoues d'Afrique centrale) ou des langues régionales et nationales (occitan gascon, catalan et portugais) (voir la revue CREOLE, 5, 2001). Les enjeux, au-delà de la mise en œuvre de stratégies de passage entre langues apparentées inconnues, sont tout à la fois d'encourager l'apprenant à prendre conscience de ses propres ressources, à l'encourager dans une réflexion d'ordre métalinguistique, tout en l'incitant à une démarche active de découverte du sens, à l'intérieur d'un cheminement méthodologique souple appuyé sur la circulation entre les langues (voir aussi Conti et Grin, 2008). En ce sens, ces approches présentent un intérêt important pour l'intégration des enfants de migrants : elles valorisent en effet leurs compétences et les incitent à les mobiliser, à s'appuyer sur elles pour activer des capacités réflexives et, tout à la fois, construire des passerelles destinées à faciliter leur accès à la langue de communication et de scolarisation commune.

En allant de la réception vers la production, les transferts et appui se construisent aussi avec des modalités de didactique intégrée, qui peuvent être mises en œuvre de différentes manières. On a déjà cité les modalités institutionnelles d'enseignement bilingue ou d'immersion plus ou moins partielle, existant maintenant dans de nombreux pays, mais à l'échelle de la classe, différentes scénarisations pédagogiques visent aussi à favoriser l'intégration des apprentissages. On citera par exemple la démarche didactique intégrée mise en œuvre de façon longitudinale avec de jeunes enfants par A. Feunteun, articulant la langue de l'école (le français en l'occurrence), la langue étrangère en début d'apprentissage (l'anglais le plus souvent) et des activités d'éveil linguistico-culturel s'appuyant plus particulièrement sur les ressources diversifiées des enfants (notamment d'origines migrantes) et de leurs familles. Ce type de modalité s'inscrit dans une double perspective, visant à la fois et de manière conjointe l'appui sur les savoirs et savoir-faire antérieurs et une meilleure appropriation des langues de l'école (langue de scolarisation et langue

---

<sup>6</sup> <http://www.euro-mania.eu/index.php>

<sup>7</sup> Voir également <http://www.eu-intercomprehension.eu/activities.html>

vivante) (voir Feunteun et Simon, 2009). La dimension réflexive explicite, associée à ces activités, contribue grandement à faire travailler les enfants sur leurs représentations de la différence et sur leurs capacités à se concevoir comme « un autre pour l'autre » (Feunteun, 2007).

### **2.2.2 La décentration et le détour**

L'utilisation de « langues tierces », qui ne correspondent ni à la langue de scolarisation majeure, ni aux langues familiales des enfants mais dont la connaissance, même partielle, constitue une passerelle, un intermédiaire pour faciliter la communication dans la classe, voire l'apprentissage est donc une modalité à ne pas négliger.

L'anglais, langue de diffusion internationale par excellence, est bien sûr la première (même si elle n'est pas la seule) apte à jouer ce rôle : les élèves nouveaux arrivants, et d'autant plus en avançant en âge, ont de plus en plus souvent acquis quelques capacités dans cette langue, qui peut alors faciliter :

- les premiers contacts et la gestion de tâches scolaires (consignes simples, recommandations, explications, etc.) ;
- l'entrée plus rapide dans une langue de scolarisation transcrite au moyen du même alphabet et, pour un certain nombre, partageant des proximités lexicales ;
- la valorisation en classe de langue vivante où, pour une fois, les enfants concernés peuvent faire valoir leurs connaissances au même titre que les autres. Certaines modalités pédagogiques, mise en œuvre par exemple en classe d'anglais dans le secondaire, permettent même de mobiliser les capacités acquises en anglais L2 pour proposer des exercices adaptés. Il s'agit par exemple de partir des connaissances déjà construites en anglais et de s'appuyer sur elles, au moyen d'exercices adaptés, pour construire des savoir-faire en retour dans la langue de scolarisation, pendant que les autres élèves font l'inverse (voir Castellotti, 2008a ; Forlot, 2009).

Cette fonction de « détour », qui consiste à focaliser l'attention sur un objet moins important mais mieux connu pour ensuite la diriger vers le centre des apprentissages que constitue, pour tout enfant allophone, la langue principale de scolarisation, peut aussi être occupée par les connaissances disciplinaires antérieurement acquises. En effet, même si les traditions éducatives diffèrent, les connaissances et savoir-faire acquis en mathématiques, biologie ou géographie par exemple, lors d'une scolarité dans un autre pays, peuvent servir de passerelle pour s'approprier les discours qui les construisent et les accompagnent dans la nouvelle langue de scolarisation. Il s'agit alors d'un mouvement inverse à celui qui nous est habituel, du contenu vers le discours, de savoirs et savoir-faire disciplinaires vers les savoir-faire langagiers.

### **2.2.3 La mise en relais des apprentissages**

La plupart des approches décrites jusqu'ici mettent en scène des langues (et souvent aussi des « cultures ») représentées comme des systèmes clairement différenciés et séparés. Or, dans la vie quotidienne des migrants (comme d'ailleurs dans les environnements multilingues « ordinaires » qui constituent de loin la majorité à l'échelle mondiale), ces ensembles ne se construisent pas de manière disjointe. Les personnes plurilingues vivent,



communiquent, s'identifient, se présentent en mobilisant une combinaison de diverses ressources linguistiques et culturelles, en les articulant en fonction des situations dans lesquelles elles se trouvent et de leurs interlocuteurs, sans les cloisonner : elles « mélangent les langues ». Il est donc important que, dans les classes aussi, ces pratiques puissent être reconnues et légitimées, d'autant que, tout à la fois, elles constituent des leviers pour l'apprentissage et jouent des rôles identitaires importants (Castellotti et Moore, 1997 ; Moore et Castellotti, 1999).

Ainsi, le simple fait de solliciter les expériences diversifiées des élèves, leurs savoir-faire et leurs savoirs, de ne pas stigmatiser leurs productions mélangées ou approximatives, de valoriser au quotidien les ressources plurilingues dont ils disposent est très important pour leur intégration sociale et scolaire.

Mais ces pratiques peuvent aussi déboucher sur la mise en œuvre de séquences d'apprentissage plurilingues qui valorisent les atouts stratégiques de ces enfants et adolescents en acceptant et en sollicitant leurs productions interlinguistiques, et en leur montrant concrètement comment ils peuvent s'appuyer sur ce qu'ils connaissent et pratiquent déjà pour progresser, en usant de tous leurs savoir-faire.

Les enseignants, dans ce cas, peuvent avoir recours eux-mêmes à des éléments connus dans les langues des élèves, pour autoriser ces productions plurielles et expliciter les relais possibles qu'elles peuvent constituer, sans nécessairement disposer d'une grande compétence dans de nombreuses langues. Les observations menées dans des classes multilingues et multiculturelles montrent que le simple fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois, voire d'encourager ces productions croisées, les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans leurs capacités à s'investir aussi dans la langue de scolarisation (voir Gajo et Mondada, 2000). Un autre pas peut être franchi en organisant un travail réflexif explicite sur les différentes variétés linguistiques présentes en classe, notamment au moyen d'activités grammaticales contrastives ancrées dans les productions des élèves, comme le propose N. Auger (2005).

Outre le contenu même des échanges, il est important de réfléchir aussi sur les aspects para- et non verbaux de l'identification et de la communication, qui relèvent aussi de traditions diversifiées et dont la mise en œuvre peut provoquer des malentendus : le sens des regards et des mimiques, les manifestations de respect et de politesse, les formes d'engagement vis-à-vis des autres selon leurs statuts est à expliciter, afin de favoriser une mise en perspective de l'altérité et de ses significations.

Toutes les démarches évoquées sont en outre à organiser et à articuler, d'un point de vue curriculaire, pour construire une éducation générale à la pluralité (Castellotti, Coste et Duverger, 2008) ; cette éducation doit aussi inclure des approches qui, tout en étant pratiquées en partie dans le champ scolaire, se centrent davantage sur les relations entre celui-ci et l'espace extra-scolaire, en valorisant des modalités de rapprochement entre l'intérieur et l'extérieur de l'école, de manière à tisser des liens avec les familles, mais aussi à s'appuyer sur les savoir-faire sociaux et plus largement culturels des élèves.

## **2.3 Tisser des liens entre l'école et l'environnement pour reconnaître la diversité et favoriser la cohésion sociale**

### **2.3.1 Rapprocher les familles, l'école et les partenaires sociaux**

Un des défis que rencontrent enseignants et parents est celui de la communication, soit que les parents ne parlent pas la langue des enseignants, ou que les valeurs attachées à l'éducation et aux rôles réciproques des différents acteurs scolaires donnent lieu à des malentendus culturels. Il est ainsi important de donner des clefs d'interprétation de l'école aux parents des enfants migrants et/ ou issus de minorités, tout comme il est important d'aider les enseignants à mieux comprendre leurs propres valeurs et pratiques éducatives, ainsi que celles des parents des enfants auxquels ils sont amenés à enseigner. Dans le cas des réfugiés de guerre, d'autres facteurs doivent aussi être pris en compte : le fait que les enfants peuvent ne pas avoir été scolarisés avant l'arrivée à l'école du pays d'accueil, ou avoir été scolarisés dans une autre langue que la langue de leur famille ou de leur pays d'origine et d'accueil (c'est par exemple le cas d'enfants réfugiés de pays francophones africains en guerre, ayant fréquenté plusieurs années des camps en Afrique anglophone, avant d'être accueillis dans des pays francophones en Europe ou en Amérique du nord).

Des outils d'aide aux parents et aux enseignants doivent à la fois être faciles à utiliser et à mettre en œuvre, permettre un portrait des traits saillants des traditions éducatives et des valeurs des parents et de l'école, permettre de comprendre les besoins et les attentes réciproques et d'offrir des stratégies susceptibles d'encourager l'engagement parental et la collaboration entre les familles et l'école, mais aussi les organismes communautaires et d'aide à l'intégration des migrants. Leur mise en œuvre joue un rôle central pour le succès de la scolarisation et la réussite scolaire des enfants issus des migrations.

L'engagement des parents (et de leurs enfants) passe par leur accueil à l'école et leur participation aux activités de celle-ci et aux décisions concernant la planification pour l'intégration de la diversité. Il est aussi important que les parents se sentent engagés et compétents dans le soutien aux devoirs à la maison, notamment, en ce qui concerne les activités de littératie et de numératie au primaire. Il est ainsi essentiel de pouvoir les inclure, dans le soutien à la lecture dans leurs langues et dans la/ les langue(s) de l'école, même dans le cas où les parents ne savent ni lire ni écrire dans aucune des langues considérées.

Enfin, il est central d'associer aux réflexions et aux prises de décisions concernant l'accueil des jeunes migrants, la valorisation de leurs connaissances et compétences et les liens possibles avec d'autres interventions de l'école, non seulement enseignants et parents mais aussi les partenaires internes ou externes dont les actions et les services touchent les jeunes et leurs familles. Des stratégies collaboratives doivent ainsi pouvoir être mises en place entre les différents acteurs et partenaires de l'éducation de l'enfant, ceux-ci incluant les services sociaux et d'accueil ainsi que les services de santé, pour une meilleure planification et des interventions collaboratives. Différents instruments visent à aider les enseignants et les administrateurs dans ce travail de rapprochement. Par exemple, le Guide d'utilisation *Rapprocher les familles et l'école primaire* (2004) développé au Québec propose deux instruments, téléchargeables en ligne, l'un à destination des enseignants visant à mener un inventaire des pratiques de l'école, l'autre à destination des parents, sous la forme d'un questionnaire à plusieurs volets, visant à faciliter la communication entre les parents et l'école et à encourager leur participation à la vie de l'école. Ces documents sont accompagnés de guides d'utilisation (avec des scénarios de passation des questionnaires

aux parents) et de fiches d'analyse et de synthèse pour en aider l'interprétation. Ces instruments visent à aider les écoles à développer leur propre modèle de collaboration avec les parents, en favorisant une meilleure connaissance mutuelle et à mieux connaître les besoins et les attentes de chacun. Le guide met l'accent sur quatre domaines de la collaboration :

- la communication entre l'école et la famille
- l'exercice du rôle parental
- la participation des parents à la vie de l'école
- la collaboration avec la communauté pour répondre aux besoins des familles.

Une variété de matériel pédagogique (manuels, films, documentaires, etc.) à l'usage des enseignants a pu être développé, matériel qui invite à une réflexion sur les migrations actuelles et sur leurs conséquences dans les classes et dans les usages d'enseignement quotidiens. Par exemple, Perregaux (1994, version allemande Nodari et al., 1998) propose dans le manuel *Odyssea* un outil de formation pour les enseignants, basé sur une série de thématiques liées à la migration en Suisse, présentant des informations factuelles, des études de cas, des extraits d'entretiens et des pistes d'activités pour faciliter l'accueil et l'intégration des nouveaux élèves dans la classe. Ces entrées sont construites autour de questions pratiques pour les enseignants, telles que : Un nouvel élève arrive dans ma classe, pourquoi ? Pourquoi et comment connaître l'élève et sa famille ? Je ne comprends pas les comportements et les réactions du nouvel élève, rien n'a l'air évident pour lui, pourquoi ? La place des langues et des cultures dans l'école, comment accueillir la (les) langue(s) de l'élève ? Comment reconnaître les savoirs de l'élève ? On y encourage notamment à mieux comprendre les implications de la migration et des statuts dans le nouveau pays (réfugié, requérant d'asile, etc.) en lien avec des réseaux de socialisation, des pratiques langagières, et la plus ou moins grande distance culturelle et sociale par rapport aux normes scolaires. Bien que l'ouvrage soit prioritairement focalisé sur l'accueil des nouveaux arrivants, il vise à encourager une réflexion critique et la transformation des pratiques chez les enseignants. On peut trouver des développements de ce type de travail dans la revue pédagogique CREOLE (Cercle de réalisation et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école). Par exemple, le numéro 11 de la revue (2005) présente un dossier pédagogique sur les prénoms, mettant en jeu les dimensions linguistiques, culturelles et identitaires qui leur sont attachés et permettant, entre autres, de questionner les histoires de vie, le lien entre la mémoire familiale et l'orientation vers un avenir des parents (et de leurs enfants), mais aussi les processus d'inclusion et d'exclusion qui peuvent s'attacher à leurs usages dans différents contextes, notamment à l'école.

### **2.3.2 Favoriser une culture plurielle de l'apprentissage**

Il importe également d'inclure dans les pratiques ordinaires de classe différents paradigmes de pensées et systèmes de connaissances (non euro-centrés) selon, aussi, une variété de modes de transmission de celles-ci, de manière à favoriser une culture plurielle de l'apprentissage.

Par exemple, différents groupes favorisent des cultures éducatives qui reposent sur une distribution élargie des responsabilités qui, dans les sociétés européennes, sont attribuées à la cellule parentale ou à l'école, et sur une autonomie valorisée des enfants à des âges

précoces. Pour beaucoup de parents issus des migrations, les modèles sociaux sont transmis par l'exemple et par le recours à des histoires contées (storytelling). Il devient ainsi important de prendre en compte à l'école les différents modèles de rôles parentaux, à la fois la famille élargie (celle-ci pouvant inclure des membres non a priori considérés comme « parents » d'un point de vue externe au groupe), le rôle d'autres personnes clés dans la transmission des savoirs (comme les grands-parents) et la place de l'approche narrative dans la collecte des informations et leur interprétation.

Un exemple est la constitution de bibliothèques et médiathèques interculturelles à l'école et d'espaces de lecture interculturels et plurilingues dans la classe, et la mise sur pied de projets d'école qui permettent de développer et de renforcer le lien famille-école autour des activités de littératie. Typiquement, ces activités engagent une meilleure intégration des parents, qui sont sollicités pour participer à la création de l'espace interculturel de la classe, de la traduction ou de la création des livres, et sont invités à intervenir dans les classes pour lire ou raconter les histoires, les jouer, les oraliser, les écrire. Ces activités sont à la fois l'occasion pour les enfants allophones de voir leurs langues et expériences valorisées dans le cadre scolaire, et pour les autres enfants, elles sont l'occasion de découvrir l'univers du récit au travers d'autres langues et d'autres systèmes d'écriture, mais aussi différentes formes discursives de la narration, les formes culturelles de l'illustration ou du dialogue, et d'en dégager les structures et les particularités par la comparaison.

### **2.3.3 Développer la plurilittératie à l'école**

Le développement de la littératie constitue un enjeu central à l'école et il est ainsi très important, dans ce domaine, de réfléchir aux modalités susceptibles de valoriser les savoirs et savoir-faire pluriels. Pour la plupart des enfants, les premiers contacts avec l'écrit constituent d'abord des événements familiaux, aux formes très variées. Le conte de fées qu'on lit à l'enfant pour l'endormir est une pratique culturelle, plutôt favorisée dans les sociétés occidentales. Le livre n'est pas nécessairement non plus l'unique véhicule de l'écrit. Les rapports à l'écrit constituent des pratiques culturelles, souvent en disjonction avec celles de l'école, soit que les familles favorisent un apprentissage intensif de l'écrit avant même l'entrée des enfants à l'école, soit que le livre, pour des raisons diverses liées notamment aux histoires de migration, est absent de l'univers familial. Aussi, les pratiques familiales de littératie mettent en jeu des formes différentes de l'écrit (listes de courses, mots collés sur le frigidaire, publicités dans la boîte aux lettres, textos, courriels, etc.), pratiques souvent peu ou mal prises en compte dans le milieu scolaire (Penloup, 1999), des langues et des alphabets différents (par exemple des systèmes alphabétiques et logographiques), dont les usages servent des objectifs différents (on lit en français ou en anglais les nouvelles, en punjabi les lettres de la famille, en arabe ou en ourdou les textes sacrés, etc.). L'écrit sert donc des fonctions très diverses, et les parents usent aussi de stratégies différentes de celles favorisées par l'école pour en transmettre l'enseignement à leurs enfants (apprentissage de listes de vocabulaire, recopiage de textes, plus ou moins grande importance portée à la calligraphie ou aux nouvelles technologies, etc.).

Si l'apprentissage scolaire de la lecture et de l'écriture coïncide pour une majorité d'enfants avec l'entrée à l'école élémentaire, il est important de rappeler que dans le cas des enfants migrants, les arrivées à l'école peuvent se faire à différents stades d'apprentissage et différents moments de l'année. Les parcours précédant l'arrivée peuvent être complexes, et impliquer des expositions très diverses aux langues et à l'école. Par exemple, de jeunes

africains francophones fuyant leur pays en guerre peuvent passer plusieurs années dans des camps de réfugiés en Afrique anglophone (comme la Tanzanie) avant leur arrivée dans une école européenne (francophone, anglophone, ou autre). Les appropriations scolaires de la littérature auront alors pu s'effectuer dans des langues, et possiblement des écritures, différentes, selon des objectifs diversifiés et dans des conditions scolaires difficilement comparables. Ces passages représentent des caps difficiles à franchir, d'autant plus que cette appropriation du monde écrit s'effectue alors selon des usages linguistiques et culturels non familiers.

Différentes formules originales de développement plurilittéraire (Moore, 2006) dans des langues majoritaires et minoritaires cherchent à s'appuyer sur des expériences diverses du rapport à l'écrit des jeunes migrants. On notera par exemple les expériences d'alphabétisation bilingue simultanée, associant à parité l'allemand et une langue de la migration (turc, italien, croate, etc.) et développées dans des classes composées pour moitié d'enfants germanophones et d'enfants locuteurs de la langue minoritaire, qui ont vu le jour notamment à Francfort. Dans ces projets, tous les enfants apprennent à lire et écrire conjointement dans les deux langues, sans séparation ou regroupement spécifique, ce qui contribue à mettre sur le même plan, du point de vue des apprentissages, des langues de statuts sociolinguistiques différents et de valoriser ainsi des langues minoritaires comme des ressources éducatives légitimes (Budach, 2008). Cela permet aussi de valoriser des usages langagiers contextualisés, en mobilisant des matériaux extra-scolaires, provenant du milieu environnant, familial notamment, et d'instaurer des formes de coopération plurilingue non seulement entre enseignants et apprenants mais aussi entre les élèves, et de valoriser, en les croisant, les différents types de savoirs socio-culturels apportés par les enfants.

Un autre exemple est le projet Sac d'histoires, d'abord initié par l'école Montréalaise pour soutenir la littérature des jeunes enfants issus des migrations, et repris quelques années plus tard par l'école genevoise dans le cadre des approches d'Éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école (EOLE). Les Sacs d'histoires visent tout à la fois la promotion des langues des élèves migrants dans l'accès à la littérature scolaire, l'ouverture à l'altérité pour l'ensemble des élèves de la classe, et la collaboration entre les familles, notamment nouvellement arrivées, et l'école. Le projet s'appuie en effet sur les expertises littéraires variées des familles, qui incluent des rapports différents au livre, aux écritures, aux modes d'exposition privilégiés. En même temps, le projet joue un rôle de passerelle en impliquant les parents et grands-parents directement dans la confection des histoires (par exemple en les invitant à les traduire et les lire dans leurs langues) et des jeux qui les accompagnent, tout en les invitant à s'asseoir ensemble pour lire les contes (une activité facilitée même pour les parents non-lecteurs grâce aux enregistrements fournis, qui indiquent de manière sonore quand tourner les pages)<sup>8</sup>. Ce travail collaboratif et inclusif permet une meilleure intégration des parents peu familiers avec l'école, la valorisation de toutes les langues présentes dans la classe, l'intérêt et la curiosité pour la langue des autres, la découverte des différentes écritures, l'appui sur sa langue pour apprendre à lire et écrire dans la langue de l'école, la socialisation à différents modèles de lecteurs et différentes formes du rapport à la littérature familiale et scolaire (lire avec un adulte, lire en groupe, en autonomie, lire pour

---

<sup>8</sup> [http://www.geneve.ch/enseignement\\_primaire/sacdhistoires/](http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires/)

soi, lire pour les autres, etc.), la co-responsabilisation de la réussite scolaire et la fierté partagée du capital plurilingue de la classe dans son ensemble.

### **2.3.4 Intégrer des perspectives multiples dans les apprentissages**

L'intégration de diverses perspectives dans les apprentissages valorise les expériences diverses de la relation au savoir comme lieux d'expérience de l'altérité qui mettent en jeu des finalités civiques et sociales. L'enseignement de l'histoire ou de la géographie permettent tout particulièrement les mises en relais avec les savoirs expérientiels des jeunes issus des migrations et un travail de négociation à partir des interprétations conjointes et comparées des événements ou de la sémantique des lieux. Ce travail permet tout à la fois de faciliter les transitions d'un espace à un autre, tout en valorisant des systèmes de connaissances multiples et le travail sur la langue de l'école (en comparant par exemple les scripts culturels et sémiotiques attachés aux concepts). L'intégration de la diversité au travers de l'ensemble des matières et du curriculum est cependant plus rarement mise en place. On note toutefois quelques exceptions, notamment au Canada, où la question de l'intégration des langues de migration se greffe à une interrogation concernant les langues et cultures autochtones.

Par exemple, le Ministère de l'Éducation de la province canadienne de Colombie-Britannique, marquée à la fois par une forte diversité linguistique et culturelle liée aux migrations (notamment punjabi et chinoises) mais aussi par une présence autochtone importante (plus de 30 groupes autochtones dans la province), a publié en 2006 un guide éducatif, accessible gratuitement en ligne, proposant un ensemble de ressources, des plans de leçons, des pistes d'exploitation et des notes à destination des enseignants, pour chaque discipline et en fonction du niveau des élèves (British Columbia Ministry of Education, 2006). On y aborde ainsi, en sciences sociales, le système de gouvernance provincial et fédéral ou le système de justice par comparaison aux systèmes de gouvernance et de justice tribaux et aux représentations du leadership dans les différents contextes sociopolitiques considérés. Ces documents complètent un curriculum qui met fortement en scène les connaissances culturelles représentées par les migrations locales.

Un autre exemple de l'intégration de différentes perspectives éducatives prenant en compte différents systèmes de connaissance dans la réflexion curriculaire est présenté sur le site du Conseil canadien sur l'apprentissage/ Canadian Council on Learning (CCA/CCL). Trois modèles graphiques interactifs (Premières Nations, Métis, Inuits) sont présentés en ligne sous la forme d'arbres de vie (Premières Nations et Métis) et d'une couverture de vie (un cercle pour les Inuits) qui décrivent les valeurs essentielles de l'apprentissage holistique tout au long de la vie (Holistic Lifelong Learning) pour chaque groupe, et en définissent les interrelations. On trouve aussi sur ce site des ressources et des documents pour une meilleure intégration des savoirs autochtones dans les programmes d'enseignement officiels et l'importance d'une approche expérientielle et holistique<sup>9</sup>.

Une réflexion similaire est engagée dans d'autres contextes où se côtoient langues de migration et langues autochtones dans le système scolaire majoritaire, dans des visées de meilleure intégration symbolique et pratique de la pluralité des langues et des cultures. La

---

<sup>9</sup> <http://www.ccl-cca.ca/ccl>

Nouvelle Calédonie, par exemple, a ainsi récemment développé des manuels d'histoire et de géographie qui présentent des programmes scolaires mieux contextualisés et intégrant les différentes langues parlées localement, le français comme langue principale de l'école, mais aussi plusieurs langues kanak comme le drehu, le nengone, le païcî et l'ajië. Ce choix de la pluralité rend possible un apprentissage disciplinaire dans les langues locales, tout en favorisant l'analyse historique critique, la lecture des paysages et la compréhension de l'organisation de l'espace par les sociétés, en même temps que l'ouverture à la diversité, l'apprentissage du « vivre ensemble » et l'éducation à la citoyenneté. Ces programmes préconisent ainsi une approche océanienne de l'histoire locale et internationale, de la colonisation et de la décolonisation ou du développement durable, et font aussi écho à la mise en place de l'apprentissage des langues kanak depuis 2006 à l'école primaire (Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Calédonie, 2009<sup>10</sup>).

De telles approches suggèrent que les contenus de l'enseignement doivent être reliés aux épistémologies familières aux jeunes et à leurs familles, prendre en compte leurs ancrages culturels comme leurs « savoirs quotidiens », qui peuvent être intégrés aux activités régulières et s'appuyer sur les connaissances et savoir-faire implicites des pratiques ordinaires, non seulement dans leurs aspects « traditionnels », mais aussi dans les formes mélangées et évolutives construites dans les parcours migratoires. Ces orientations encouragent un déplacement des perspectives, pour redonner voix dans la classe à des formes de connaissances longtemps ignorées ou stigmatisées (Dasen et Akkari, 2008). Là encore, l'idée n'est pas de favoriser un système de connaissances aux dépens d'un autre mais de multiplier les points de vue, par un processus de relations en confrontation permettant de rompre avec les options universalistes de l'enseignement, pour mieux reconnaître la complémentarité des approches et des objectifs et mieux encourager l'intégration réussie des jeunes issus des minorités et des migrations, dans un processus d'enrichissement réciproque.

De nombreux chercheurs s'accordent ainsi aujourd'hui sur l'importance de reconnaître les ressources mathématiques et scientifiques développées par les élèves hors du milieu scolaire, et de se questionner sur les logiques, par exemple du système numérique ou du découpage du temps, de certains élèves, et sur la façon dont ils s'approprient ce type de savoirs dans un autre espace culturo-linguistique (Gajardo et Dasen, 2007), qu'il s'agisse des logiques de comptage, des procédures mathématiques, des systèmes de dénominations selon les langues ou des manières de mesurer, de se situer dans l'espace et dans le temps, de dessiner et de bâtir, de construire des modalités explicatives ou de se représenter des problèmes.

Ce travail reste utile à l'ensemble des élèves, puisqu'il aide à comprendre la diversité des organisations spatiales et temporelles, les pratiques sociales et les rites et rituels qui peuvent y être liés. En même temps, il doit être lié aux objectifs des plans d'étude, en sciences, en histoire ou en géographie, tout en permettant de développer des compétences et des stratégies transversales, utiles à toutes les disciplines scolaires, comme le travail d'enquête, la lecture de tableaux et de cartes, le classement d'informations, la synthèse de résultats, etc.

---

<sup>10</sup> [www.prim.edu.gouv.nc](http://www.prim.edu.gouv.nc)

On peut donner, à titre d'illustration, l'exemple du projet intitulé *Sharing the Skies* (2005), un document en anglais et navajo, publié en partenariat avec la NASA (Maryboy et Begay, 2005). Les activités pédagogiques présentées, sous forme de fiches et d'un CD bilingue « d'histoires d'hiver » (*Winter stories*), visent à former les élèves du secondaire aux sciences de l'espace, dans une perspective d'astronomie intégrée. La démarche s'appuie sur une présentation alternée de la cosmologie grecque et navajo, et la présentation des systèmes planétaires et des étoiles par le recours aux histoires mythologiques qui leur sont attachées dans les deux cultures, la relation aux animaux, à l'harmonie et au chaos, à la spiritualité, aux rituels et aux valeurs sociales. On aborde aussi, par une perspective interculturelle et comparée, l'histoire de l'astronomie, le rôle de l'astronomie grecque, mais aussi sumérienne, babylonienne ou maya, dans la conceptualisation des sciences de l'espace aujourd'hui. Des démarches de ce type peuvent être diversement contextualisées pour intégrer des activités d'apprentissage significatives pour différents groupes d'apprenants.



## Conclusion

Les modèles éducatifs privilégiés ici, fondés sur le respect et la valorisation du/des plurilinguisme(s) et des modes culturellement diversifiés d'apprentissage et de transmission du savoir, encouragent le développement des articulations entre les expertises familiales, sociales et scolaires, ainsi que des ressources dont tout enfant devrait pouvoir bénéficier : une approche expérientielle, intégrée et holistique de l'éducation plurilingue et interculturelle, appuyée sur la valorisation et le partage des savoirs d'expérience des apprenants, et un positionnement réflexif porté sur ceux-ci dans la perspective de mieux préparer les élèves à réussir à l'école. Ils invitent à penser autrement la relation entre les langues et les savoirs à l'école, afin de mieux encourager la mise en relais des systèmes de connaissance et la prise en compte de compétences et de traditions diversement situées, de favoriser les évolutions constructives, de réfléchir le contact et de construire le plurilinguisme comme un atout d'apprentissage pour tous.

L'enjeu est alors de construire un projet éducatif explicite, où l'accès aux ressources sociales et scolaires gagne à s'opérer dans plusieurs langues pour un bénéfice réciproque dans l'appropriation des connaissances. La valorisation de la diversité linguistique et culturelle contribue ainsi à renforcer la cohésion et l'intégration sociales, pour que « tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité » (Castellotti, Coste et Duverger, 2008, p. 12).

## Bibliographie et sitographie utile

### Textes de référence

- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)).
- BILLIEZ, J. (2002). De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique, *Ville-Ecole-Intégration Enjeux - Migrants-formation*, 130, 87-101.
- BROHY, C. & GAJO, L. (2008). *L'enseignement bilingue : état de situation et propositions*, Conférence internationale de l'instruction publique, Neuchâtel.
- BUDACH, G. & BARTENSCHLAGER (2008). Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion, *Glottopol*, 11, 148-170. [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_11.html#tele](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html#tele)
- BYRAM, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg. → ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)) → Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle → Boîte « L'apprenant et les langues présentes dans l'école »
- CANDELIER, M. (Dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, DeBoeck.
- CANDELIER, M. (coord.) (2007) *A travers les langues et les cultures*, Graz, CELV, <http://www.ecml.at/doccentre/researchdetail.asp?rg=1&l=F>
- CASTELLOTTI V. (sous presse). Les enseignements de langues et cultures d'origine : chronique d'une disparition opportune ? dans Goes, J., Cadet, L. & Mangiante, J.M. (dir.), *Langue et intégration socioprofessionnelle*, Berne, Peter Lang.
- CASTELLOTTI, V. (2008a). L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? dans CHISS, J.L. (Dir.) *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris, Didier, collection « Langues et didactique », 231-279.
- CASTELLOTTI, V. (2008b). Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? dans ERFURT, J. et al. (Dir.). *Ecoles plurilingues – Multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Frankfurt, Peter Lang, Collection "Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, n°7, 169-189.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & DUVERGER, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Paris, ADEB, [www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/brochure\\_Tours2007.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf)
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés, dans Molinié, M. (Dir.). *Le dessin réflexif. Eléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy, CRTF, 45-85.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (Dir.) (1997). *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108 « Alternances des langues et apprentissages ».
- CAVALLI, M., COSTE, D. CRISAN, A. & VAN DE VEN P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)) → Plateforme de ressources et de références → boîte 'L'apprenant et les langues présentes dans l'école'

- CLERC, S. (2009). Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement ? dans Molinié, M. (Dir.), *Op. Cit.*, 119-139.
- CONTI, V. & GRIN, F. (éd.) (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg, Georg Editeur.
- COSTE, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue, *Notions en Questions*, 6, 115-123.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997 – rev 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) → Ressources/publications)
- CUMMINS, J. & EARLY, M. (éds.) (2010). *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent, Trentham Books
- CUMMINS, J. et al. (s.d.). *ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms* [1], <http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLIdentityTexts.pdf>
- DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues*. Hachette, Références, Vanves.
- DASEN, P. R., & AKKARI, A. (2008). *Introduction: Ethnocentrism in education and how to overcome it*. In P. R. DASEN & A. AKKARI (éds.), *Educational theories and practices from the majority world* (pp. 7-22). New Delhi, Sage.
- EGLI CUENAT, M. (2009). *Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants et Profil européen*.
- Eurydice (2009). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles : Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture », [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php)
- FEUNTEUN, A. & SIMON, D.-L. (2009). Négociation perceptive et altérité en classe de langue, *LIDIL*, 39, 57-71.
- FORLOT, G. (dir.) (2009). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*, Paris, L'harmattan, Collection Espaces discursifs.
- GAJARDO, A. & DASEN, P. (2007). Des ethnomathématiques à l'école ? Entre apprentissages mathématiques et apprentissages interculturels. *Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école (CREOLE)*, 13, 2-4. Voir <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pages/doc/Creole.pdf>
- GAJO, L. & MONDADA, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*, Fribourg, Editions universitaires de Fribourg.
- HAAS, G. (1995). Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond, dans Moore, D. (éd.). *L'Éveil au langage, Notions en Questions*, 1, 153-162.
- LECONTE, F. (2009). Quand le dessin fait discours : enquête auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France sur leur vécu des langues, dans Molinié, M. (Dir.) *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy, CRTF, 87-115.

- LECONTE, F. & MORTAMET, C. (2005). Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil, *Glottopol*, 6, [[http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_6.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_6.html)].
- MOLINIE, M. (Dir.) (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le français dans le monde. Recherches et applications* 39.
- MOLINIE, M. (2009). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF-Encrages, Belles Lettres, Paris.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier / CREDIF, Collection LAL.
- MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (sous presse). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme, dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.) *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*, Editions des Archives contemporaines / AUF.
- MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (éds.) (1999) *Cahiers du Français Contemporain* n°5 « Alternances de langues et constructions des savoirs ». Paris : ENS Editions.
- NODARI, C. & DE ROSA, R. (2003). *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Haupt Verlag.
- NODARI, C., PERREGAUX, C. & NEUGEBAUER, C. (1998). *Odyssea. Ansätze eine interkulturellen Pädagogik*. Lehrmittelverlag Kt. Zürich.
- OOMEN-WELKE, I. (éd.) (1999). *Sprachen in der Klasse*. Praxis Deutsch 157.
- PENLOUP, M.C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris, ESF.
- SCHADER, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. 101 Unterrichtsbeispiele*. Bildungsverlag EINS. Orell Füssli Verlag
- STRADLING, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching : A Guide for Teachers*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.  
<http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityFrench.pdf>
- TRAN-MINH, T. (2009). Perspectives renouvelées autour des ELCO : la parole aux enfants alloglottes, *Le français aujourd'hui*, 164, 61-69.

### **Documents pédagogiques, sites utiles et récits d'expériences**

- AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Montpellier, SCEREN-CRDP.
- BYRAM, M et al. (2009). *Autobiographie de Rencontres Interculturelles. Contexte, concepts et théories*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) → Autobiographie)
- CAMILLERI-GRIMA, A. & SOLLARS, V. (2006). *Intercultural Competence in Early Childhood Education. Perspectives and Activities*, University of Malta, Faculty of Education.
- De Mons au Monde*, site de la Cl.In. de Mons en Baroeul – Lille Fives, [demonsaumonde.free.fr/](http://demonsaumonde.free.fr/)
- Gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg (2010). *Ouverture aux langues à l'école. Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles*, Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle.

- HELOT, C., YOUNG, A. & DELFORGE, O. (2005). *La diversité linguistique et culturelle à l'école*, DVD, Strasbourg, IUFM d'Alsace.
- Education et diversité linguistique et culturelle*, [www.edilic.org/](http://www.edilic.org/)
- ESCUDE, P. (dir.) (2008). *J'apprends par les langues, Manuel européen EURO-MANIA*, Toulouse, CRDP Midi Pyrénées.
- KERVAN, M. (2006). *Les langues du monde au quotidien*, CRDP de Bretagne.
- MC PAKE, J. & TINSLEY, T. (2007). *Valoriser toutes les langues en Europe*, Graz, CELV.
- MARYBOY, N. & BEGAY, D. (2005). *Sharing the skies, Navajo Astronomy, A cross-cultural view*, Indigenous Education Institute, Bluff. Lien : [www.sharingtheskies.com](http://www.sharingtheskies.com)
- MAURICE, M. (2006). Pour échanger : relater et relier des fragments biographiques, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 39, 146-154.
- Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Calédonie (2009). *Point sur l'enseignement des langues et de la culture kanak*. <http://www.denc.gouv.nc/portal/page/portal/denc>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Rapprocher les familles et l'école primaire*, Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires, Gouvernement du Québec.
- Ministry of Education (2006). *Shared Learnings, Integrating BC Aboriginal Content K-10*, British Columbia Ministry of Education. Lien : le livre est téléchargeable gratuitement en ligne <http://www.bced.gov.bc.ca/abed/shared.pdf>
- PERREGAUX, C. (1994). *Odyssea, Accueils et perspectives interculturelles*, Corome, Neuchâtel.
- PERREGAUX, C., de GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-F. (Dir.) (2003). *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP.
- Programme de soutien à l'école Montréalaise (2006). *Sacs d'histoires*, DVD interactif de 24mns réalisé par Carole Laganière. Voir aussi État de Genève [http://www.geneve.ch/enseignement\\_primaire/sacdhistoires/](http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires/)
- Programme de soutien à l'école montréalaise (non daté). *Guide pour la confection, la promotion et la diffusion des Sacs d'histoires*, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Direction régionale de Montréal. Lien : [http://www.etat-ge.ch/enseignement\\_primaire/sacdhistoires/](http://www.etat-ge.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires/)