



HAL
open science

L'accompagnement professionnel des futurs enseignants bilingues

Rita Peix

► **To cite this version:**

Rita Peix. L'accompagnement professionnel des futurs enseignants bilingues. La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa, A paraître, Diversité socio-scolaire et enjeux des langages. hal-04101917

HAL Id: hal-04101917

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-04101917>

Submitted on 21 May 2023

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

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

L'accompagnement professionnel des futurs enseignants en classe bilingue

Rita Peix
Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Université de La Réunion
Laboratoire DIRE
rita.peix-vallot@univ-reunion.fr

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

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

Pour donner une réalité à l'accompagnement et l'évaluation des stages des futurs professeurs des écoles - qu'ils se destinent à l'enseignement général ou bilingue -, les responsables de la formation universitaire de l'Université de Montpellier et les corps d'inspection de l'académie de Montpellier, comme d'autres académies, ont souhaité accompagner le parcours de formation des étudiants en créant un livret ou un dossier centré sur la dimension professionnalisante de la formation. L'outil de référence pour le suivi, l'accompagnement et l'évaluation des lauréats aux concours est le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Éducation nationale, 2013). Les bulletins de visites formatives, la grille analytique d'auto-positionnement par compétences et la grille d'évaluation contenues dans le dossier prennent appui sur ce référentiel. Or, les six champs de compétences développées dans celui-ci ne prenant en compte que les compétences générales de l'enseignant donnent à penser qu'il n'existe pas des compétences et par conséquent des gestes professionnels plus spécifiques à développer lorsqu'on enseigne à parité horaire dans une langue minoritaire ou minorée. Si l'on admet qu'il existe bien une spécificité à l'enseignement bi/plurilingue (Cavalli, 2015 ; Peix, 2019 ; 2022 ; Escudé, 2023), les compétences identifiées comme telles sont de facto invisibilisées et posent la question de leur évaluation¹.

Devant ce constat, notre contribution s'interroge sur la manière de contribuer à rendre plus visible la spécificité de l'enseignement bilingue pendant la formation initiale. Comment améliorer la reconnaissance de la spécificité à l'enseignement bilingue ? Et notamment,

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

comment rendre les professeurs d'école stagiaires bilingues plus actifs dans l'évaluation de la maîtrise des compétences plus spécifiques ?

I PARTIE THEORIQUE

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

Le catalan, une langue dite régionale en France

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

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

L'enseignement bi/plurilingue et le traitement intégré

La compétence plurilingue et pluriculturelle visé par l'enseignement bi/plurilingue est définie dans le CECRL (2001) comme la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. Définie de cette façon, on s'oppose à l'idée que la compétence plurilingue et pluriculturelle soit une simple superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes ; on considère au contraire qu'il existe bien une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée instaurée par le binôme habituel L1/L2. Depuis quelques années et grâce à différentes études, la vision cloisonnée a laissé la place à une vision basée sur la relation langue et cognition, le traitement intégré de la langue et des contenus ou didactique intégrée langue/discipline (Pascual, 2014). Le point de départ est le constat qu'on n'apprend pas la compétence totale dans la langue cible avec la seule discipline spécifique de langue. Le

contexte d'apprentissage qu'elles offrent est riche de la diversité linguistique et discursive ainsi que d'usages scolaires propres à la construction et à la transmission de connaissances spécifiques à chaque discipline. L'approche intégrée proactive consiste à planifier des séquences d'enseignement portant à la fois sur la langue et le contenu. Elle comporte quatre phases : la perception, la conscientisation, la pratique guidée et la pratique autonome (Lyster, 2016). Ainsi, la didactique intégrée des langues et des contenus s'éloigne d'un enseignement souvent encore trop implicite de la langue seconde permettant d'atteindre des performances plus élevées au niveau disciplinaire. Elle est un gage d'un enrichissement de la capacité à utiliser la ou les langues de scolarisation, tout en développant les compétences métacognitives, la conscience critique et la compétence interculturelle des apprenants.

Le stage en alternance en classe bilingue

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

L'accompagnement des professeurs d'école stagiaires

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

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

Favoriser une posture réflexive

Il est admis que la simple alternance en instituts universitaires où sont dispensés des savoirs didactiques, disciplinaires et scientifiques et de moments où les PE s'exercent en classe est loin de garantir une « professionnalité » (Ria, 2015). Parmi les différentes modalités d'accompagnement, l'analyse de la pratique (à partir de maintenant AP) apparaît dans les circulaires relatives à l'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation

(Éducation nationale, 2001) comme une démarche à privilégier. D'après Perrenoud (2001), la construction d'une « posture réflexive passe pas un aller et retour permanent entre la théorie et un réel qui, même s'il la déborde sans cesse, ne peut être compris de façon purement intuitive, ni maîtrisé par de simples habiletés acquises " sur le tas ". L'analyse du travail enseignant, des situations éducatives complexes et de l'action située est au cœur de la formation réflexive » (p. 4). L'expérimentation de la grille d'auto-positionnement cherche à contribuer au développement de cette posture réflexive en contexte bi/plurilingue.

Nous avons vu que l'outil de référence pour le suivi, l'accompagnement et l'évaluation du PESB est le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Éducation nationale, 2013). Le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a choisi de regrouper les compétences de ce référentiel de formation des métiers du professorat et de l'éducation en six champs (2015). Les bulletins de visites formatives, la grille analytique d'auto-positionnement par compétences et la grille d'évaluation contenues dans le dossier prennent appui sur celui-ci. Il est communément admis que le professeur des écoles stagiaire en contexte bi/plurilingue devrait acquérir pendant sa formation trois types de compétences de base (Cavalli, 2008 ; Peix, 2015) :

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

II METHODOLOGIE

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

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

temps d'observation (1h30) est suivi d'un entretien de 40 à 60 minutes maximum. Nous présentons ci-dessous les participants.

Tableau 1 - Présentation des participants

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

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

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

Elles ont toutes une formation de linguiste :

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

III RESULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION

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

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

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

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

- une grille méthodologique d'observation de séance d'une discipline dite non linguistique en langue seconde, le catalan ;
- une grille d'observation spécifique à l'enseignement-apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture en deux langues, français et catalan.

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

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

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

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

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

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

La comparaison des grilles distribuées aux participants après les vacances d'automne, en période 2, et celles renseignées au mois de mai en période 5 permet à chaque PESB de faire le point sur les compétences qu'il pense avoir acquises et sur celles qui lui restent à développer ou consolider. Les résultats³ obtenus permettent d'identifier pour les deux promotions étudiées :

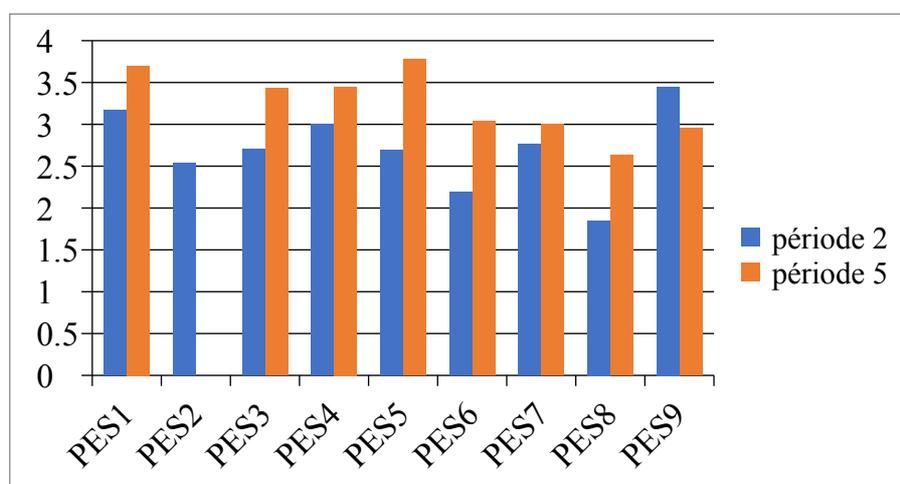
- les trois compétences dans lesquelles les PESB déclarent être le plus en réussite :
 - la capacité à valoriser la ou les langues cibles et la diversité linguistique au sein de la communauté éducative,
 - l'aptitude à créer une atmosphère favorable aux apprentissages en plusieurs langues,
 - la maîtrise des compétences de communication langagière des langues de scolarisation et de la langue objet d'étude ;
- les trois compétences dans lesquelles les PESB déclarent être le moins en réussite :
 - l'aptitude à instaurer un dialogue interactif en langue cible en faisant un usage adéquat des stratégies d'intervention linguistique,
 - la capacité à gérer les différentes formes d'alternance codique (au niveau macro/méso/micro) au service des apprentissages en plusieurs langues,
 - la capacité à donner du sens à l'apprentissage de la langue cible ;
- les trois compétences dans lesquelles les PESB déclarent le moins avoir évolué :
 - la capacité à anticiper les besoins et les difficultés de réception des élèves en langue cible,
 - la capacité à planifier l'articulation des programmations et des progressions des langues,
 - la capacité à mener un retour métacognitif bifocalisé en fin de séance,

² Voir annexe 1.

- l'analyse permet aussi de constater des régressions dans l'auto-positionnement de cette promotion de PESB au niveau de deux compétences notamment l'aptitude pour le travail en équipe afin de coordonner de manière efficace les programmations et progressions de l'étude des langues de scolarisation (le français et le catalan) et des langues uniquement objet d'étude (espagnol ou anglais), et la capacité à mener un retour métacognitif bifocalisé à la fin d'une séance.

Toutes compétences confondues, l'analyse des résultats constate un sentiment d'évolution positive dans l'acquisition des compétences spécifiques à l'enseignement au cours de l'année de formation en alternance⁴ pour 8 des 9 participants. Seule la PESB8 s'est auto-positionnée en deçà de sa moyenne initiale en passant de 3,45 en période 2 (fin octobre) à 2,95 en période 5 (mai). Il se peut que l'accompagnement et les interactions entre pairs et formateurs aient favorisé une analyse plus fine et donc un réajustement dans l'auto-positionnement des compétences plus spécifiques à l'enseignement en plusieurs langues.

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



Il est à noter qu'alors que cette grille avait été pensée au départ comme un outil d'auto-positionnement individuel pour les stagiaires, elle a été très bien accueillie par les tuteurs de terrain, et est très vite devenue un support d'échanges entre les acteurs de l'accompagnement et de l'évaluation, et entre les PESB et ces derniers⁵. Elle a permis de construire une culture (et un lexique) commune sur les gestes professionnels spécifiques identifiés comme étant les plus efficaces et sur les concepts clefs sous-tendus par ceux-ci tels que « plurilinguisme », « alternance codique », « interlangue », « interférences », « approche intégré pro et réactive », etc.

L'analyse des résultats nous montre que les compétences professionnelles qui semblent plus difficiles à acquérir pour l'ensemble des participants sont en lien avec la mise en œuvre de la didactique du plurilinguisme et tout particulièrement avec l'approche intégrée proactive. Ce

⁴ Une des PESB souhaitant se réorienter et ayant souhaité démissionner avant la fin de l'année n'a pas renseigné la grille d'auto-positionnement en période 5. Il est à noter que c'est la PESB qui déclarait la moins bonne moyenne dans le niveau de maîtrise des compétences spécifiques à l'enseignement en classe bilingue à parité d'horaires.

⁵ Elle est désormais utilisée aussi en formation continue.

constat vient renforcer la nécessité d'un tutorat des PESB par des formateurs formés à la didactique du plurilinguisme.

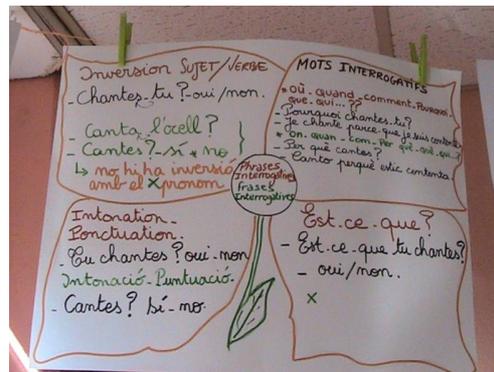


Illustration 1 - Exemple d'adaptation des « fleurs » de Cellier (2008) en mode bilingue.
École Jacques Prévert de Cabestany⁶

EN GUISE DE CONCLUSION : vers une culture professionnelle commune plurilingue

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

Beaucoup d'efforts restent à fournir sur le développement et la valorisation d'un plurilinguisme de proximité à l'école primaire et sur les représentations des langues dites régionales par les acteurs de la communauté éducative et par les décideurs des politiques linguistiques au niveau local et national. Au regard de l'étude, il nous apparaît nécessaire de créer une formation de formateurs rassemblant les tuteurs de terrains et l'ensemble des formateurs universitaires - toutes disciplines confondues. Cette initiative contribuerait à la construction d'une culture et d'une synergie communes entre les différentes institutions et à une valorisation de la spécificité des lauréats du CRPE spécial LR, et par voie de conséquence de la langue minoritaire. Aussi, des modules de formation sur le plurilinguisme participeraient à une meilleure prise en compte par tous les enseignants de la langue de l'élève au contact d'autres langues dans son environnement proche. Enfin, une formation à la didactique du plurilinguisme pour tous et une intégration de la dimension bi/plurilingue dans les dossiers d'accompagnement et d'évaluation contribueraient à faire en sorte que tous les personnels

⁶ Ce schéma - sous forme de fleur construit avec les élèves en mode bilingue - intègre les deux langues de scolarisation, le français et le catalan. Il témoigne d'une pause contrastive entre les deux langues qui met l'accent sur ce qui fonctionne de la même manière et ce qui diffère dans la construction de la phrase interrogative, illustrant ainsi l'approche intégrée. Ces réflexions interlinguistiques participent au développement de la compétence métalinguistique de l'élève.

concourent à des objectifs de formation communs en référence à la culture professionnelle de l'ensemble des professeurs d'école (Éducation Nationale, 2021).

-

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Montpellier et Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (2020). *Dossier d'accompagnement et d'évaluation du stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires. 2020-2021.*
- Deveau, K., Landry, R. et Allard, R. (2006). Facteurs reliés au positionnement envers la langue de scolarisation en milieu minoritaire francophone : le cas des ayants droit de la Nouvelle-Écosse (Canada). *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 417–437.
- Boyer H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Mayenne : Dunot. ISBN 978-2-10-076214-9.
- Canopé (2023). Les fondamentaux en classe bilingue. [Vidéo disponible en ligne à : <https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/formations>]
- Cavalli, M. (2005). Éducation bilingue et plurilingue. *Langues et apprentissages des langues*. Paris : Didier.
- Cellier, M. (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Retz.
- Éducation Nationale (2021). BO n° 47 du 16 décembre 2021. *Langues et cultures régionales. Cadre applicable et promotion de leur enseignement*. [Document Internet disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo47/MENE2136384C.htm>]
- Éducation Nationale (2014). BO n° 25 du 19 juin 2014. *Lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*. [Document Internet disponible à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80401]
- Éducation Nationale (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. [Document Internet disponible à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066]
- Éducation Nationale (2015). Fiche n°11, annexe du Bulletin officiel n°13 du 26 mars 2015 : *Modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*.
- Escudé P. (2023). L'enseignement dans un contexte bi-plurilingue : des gestes professionnels spécifiques ? Dans P. Escudé et L. Gajo (coord.), *Enseignement bi-plurilingue : enjeux, valeurs, notions didactiques*. Paris : ADEB.
- Lyster, R. (2016). La integració de la llengua al currículum d'immersió. Dans N. Camps i M. Casas (coords.). *L'ensenyament de català als territoris de parla catalana. Estat de la qüestió i perspectives de futur*. Vic : Universitat de Vic.
- Pascual V. (2016). Tractament integrat de llengües i continguts. Dans Alacant Díez Mediavilla, Antonio Brotons Rico, Vicent; Escandell Maestre, Dari ; Rovira Collado,

José (ed.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2016. pp. 42-60.

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

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

Peix R. (2019). El perfil profesional del maestro plurilingüe. Dans Soriano Ayala Encarnación, M^a Antonia Casanova, Verónica Caballero Cela y Rachida Dalouh (coord.), *Educación y convivencia en sociedades interculturales*. Editorial Arco/Libros-La Muralla S. L.

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

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

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

Annexe 1

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

| Champs | Compétences | Niveaux* | | | | |
|--------|-------------|----------|---|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| | <ol style="list-style-type: none"> 1. Adhésion au projet d'enseignement plurilingue et interculturel de l'école 2. Capacité à valoriser la ou les langues cibles et la diversité linguistique au sein de la communauté éducative 3. Aptitude pour le travail en équipe afin de coordonner de manière efficace les programmations et progressions en alternant les langues au niveau macro au niveau du cycle dans la modalité un maître-une langue et au niveau du cycle | | | | | |
| Connaissances | <ol style="list-style-type: none"> 4. Maîtrise de la compétence à communiquer langagièrement dans les langues de scolarisation et dans la LVdÉ 5. Connaissance des variétés dialectales 6. Connaissance des différents types de bilinguisme 7. Connaissance des particularités du développement chez l'enfant bilingue précoce 8. Connaissance des approches plurielles des langues et des cultures 9. Connaissance des différentes interactions rétroactives et de leurs effets | | | | | |
| | <ol style="list-style-type: none"> 10. Capacité à accueillir la ou les langues premières de l'élève (L1 ou L1bis) 11. Capacité à valoriser le répertoire linguistique de l'élève 12. Capacité à faire dialoguer les cultures pour construire la compétence interculturelle 13. Capacité à ajuster les gestes professionnels, en particulier les stratégies d'intervention linguistique, en fonction de la phase d'apprentissage de la langue cible dans laquelle se situe l'élève : Répétition Interlangue Consolidation 14. Capacité à planifier des programmations et des progressions des langues de scolarisation et de la LVdÉ 15. Capacité à donner du sens à l'apprentissage de la langue cible minoritaire ou minorisée | | | | | |
| Compétences éducatives et pédagogiques | <ol style="list-style-type: none"> 16. Capacité à motiver les élèves pour l'apprentissage de la langue cible en veillant à alterner les usages pratiques, scientifiques et littéraires 17. Aptitude à créer une atmosphère favorable aux apprentissages en plusieurs langues et à adopter une attitude dialogique 18. Capacité à intégrer des objectifs de communication langagière de la langue cible à l'enseignement-apprentissage des disciplines dites non linguistiques 19. Capacité à anticiper les besoins et les difficultés de réception en langue cible pendant le pilotage des séances 20. Capacité à identifier les actes de parole et les énoncés dont a besoin l'élève pour mener à bien la tâche finale dans la langue cible 21. Capacité à gérer les différentes formes d'alternance codique (macro/meso/microalternance) au service des apprentissages en plusieurs langues 22. Capacité à faire des ponts entre les langues afin de percevoir les ressemblances et les différences interlinguistiques au service de la compétence plurilingue 23. Capacité à intégrer de manière contextualisée des pauses contrastives au service de la construction des concepts en plusieurs langues 24. Capacité à valoriser et à exploiter les réflexions interlinguistiques des élèves au service de la compétence métalinguistique 25. Capacité à construire des aides méthodologiques au service des activités de production des élèves en langue cible 26. Aptitude à instaurer un dialogue interactif en langue cible en faisant un usage adéquat des stratégies d'intervention linguistique 27. Capacité à créer des dispositifs qui favorisent l'interaction entre les élèves dans la langue cible 28. Capacité à faire un retour métacognitif bifocalisé à la fin d'une séance d'enseignement-apprentissage | | | | | |

Version 2021. En conformité avec le *Dossier d'accompagnement et d'évaluation du stage en responsabilité des professeurs des écoles*, 2020-2021. INSPE/Académie de Montpellier.

*

4: en réussite

- 3: réussite partielle, en bonne voie
- 2: réussite partielle, du chemin reste à parcourir
- 1: en difficulté
- 0: situation très problématique