

---

## Plurilinguisme à l'école : aperçus du projet *NEW ABC* sur la formation des enseignants en tant que processus participatif

Rosa Pugliese, Greta Zanoni, Maria Cecilia Andorno, Paolo Della Putta et Silvia Sordella

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/14004>

DOI : 10.4000/11qai

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

Ce document vous est fourni par Università degli Studi di Torino



### Référence électronique

Rosa Pugliese, Greta Zanoni, Maria Cecilia Andorno, Paolo Della Putta et Silvia Sordella, « Plurilinguisme à l'école : aperçus du projet *NEW ABC* sur la formation des enseignants en tant que processus participatif », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 22-2 | 2024, mis en ligne le 25 mai 2024, consulté le 31 octobre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/14004> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/11qai>

---

Ce document a été généré automatiquement le 3 juin 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Plurilinguisme à l'école : aperçus du projet *NEW ABC* sur la formation des enseignants en tant que processus participatif

Rosa Pugliese, Greta Zanoni, Maria Cecilia Andorno, Paolo Della Putta et Silvia Sordella

---

## Le projet *NEW ABC* et l'action pilote *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education*

### Le cadre théorique du projet *NEW ABC*

- 1 Le travail présente l'une des neuf actions pilotes du projet Horizon 2020 *NEW ABC: Networking the educational world: across boundaries for community-buildin*.<sup>1</sup>. Le projet concerne neuf pays européens et implique treize partenaires, en qualité de représentants du monde éducatif – inclus dans un contexte d'éducation formelle, non formelle et informelle (cf. Conseil de l'Europe) – dont la particularité est d'être actifs dans l'intervention sociale en contexte migratoire.
- 2 Malgré la diversité des domaines et des contextes d'intervention, les actions de recherche-action menées dans le cadre du projet partagent des objectifs, des méthodes de travail et des principes méthodologiques similaires. Le premier et le plus important de ces principes est l'orientation vers une démarche de recherche-action participative (*participatory action research*; Kindon & Kesby, 2007; McIntyre, 2008; Chevalier & Buckles, 2019), selon laquelle les destinataires de l'action s'engagent personnellement dans la conception du parcours expérimenté et dans la recherche, tant dans une optique de co-création et d'apprentissage mutuel entre chercheurs et acteurs que dans

une perspective de transformation des contextes d'étude et d'intervention, au moyen d'une relation étroite et constante entre théorie et pratique (Horner, 2016). En ce sens,

« the approach is distinct from community-based development, which is not intended to further the advancement of general knowledge ; from collaborative research, which does not require immediate action ; and from action or applied research, which need not be participatory » (Chevalier & Buckles, 2021 : 3).

Une approche de ce type découle de la conviction qu'il convient de valoriser et d'expérimenter (également) une direction *bottom-up* des processus d'innovation : à la base, le constat est que les politiques *top-down*, même si elles sont solidement fondées scientifiquement, peuvent ne pas avoir l'effet transformateur souhaité sur la réalité dans laquelle elles opèrent, parce qu'elles ne parviennent pas à s'imbriquer dans cet ensemble d'attentes, de besoins, de pratiques, de savoirs qui constituent le patrimoine commun des acteurs concernés, et, dans la mesure où elles ne font pas de ces derniers des protagonistes du processus de changement, elles ne sont pas à même d'affecter de manière significative le contexte dans lequel elles sont appliquées.

### L'action pilote : objectifs et modalités

- 3 L'action pilote qui nous concerne – *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education* – a identifié l'éducation aux langues comme son objet spécifique d'intervention, dans le but de créer les conditions pour que les compétences multilingues dans la classe soient valorisées comme une ressource et une opportunité au cours du programme scolaire.
- 4 Le contexte éducatif dans lequel cette action pilote se déroule est l'école (maternelle, élémentaire et collège)<sup>2</sup> accueillant une population âgée de 3 à 14 ans, de cultures diverses. Dans ce contexte, les acteurs sont différents et comprennent, outre les élèves, leurs parents et les enseignants. L'action a donc identifié une double cible et, par conséquent interprété la dimension participative dans deux directions :
  - la première cible vise les enseignants engagés dans la planification et la mise en œuvre des cours d'éducation linguistique plurielle dans leurs propres classes ; les parcours pédagogiques construits et expérimentés *par et avec* les enseignants constituent le sujet central d'une formation qui a les enseignants comme destinataires ;
  - la deuxième cible est constituée de tous les élèves issus de l'immigration qui sont présents dans les classes<sup>3</sup> ainsi que les familles concernées pour participer à la co-création de parcours linguistiques.
- 5 L'action pilote a été élaborée dans une perspective participative avec ces différents acteurs ; cependant, l'intervention que nous présentons ici concerne plus spécifiquement la première des deux cibles décrites ci-dessus.
- 6 Les partenaires institutionnels impliqués comprenaient deux unités académiques (le Département des Sciences humaines de l'Université de Turin et les Départements d'Interprétation et de traduction, et de Langues, littératures et cultures modernes de l'Université de Bologne) et, conjointement, deux regroupements scolaires (dorénavant nous les nommerons *Istituti Comprensivi* ou *IC*) des deux territoires, respectivement l'Istituto Comprensivo Pacchiotti-viaRevel de la ville de Turin et l'Istituto Comprensivo Valle del Montone dans les Appennins de la province de Forlì-Cesena. Il s'agit de deux contextes éducatifs très diversifiés. Turin est la quatrième plus grande ville d'Italie dans laquelle le nombre d'élèves issus de l'immigration atteint 19, 3 %. Forlì est un

endroit beaucoup plus petit qui accueille néanmoins plusieurs familles migrantes qui travaillent dans le secteur économique primaire et secondaire : le nombre d'élèves issus de l'immigration atteint 15, 2 % de la population scolaire. Les deux contextes ont une population d'élèves migrants supérieure à la population nationale (10, 3 %). Il s'agit donc de deux réalités assez différentes sur le plan socio-démographique, ce qui nous a aussi permis d'expérimenter des processus participatifs dans des contextes diversifiés.

- 7 Les classes plurilingues sont aujourd'hui une normalité dans les écoles italiennes. Malgré une attitude généralement positive envers le plurilinguisme (Solerti, 2021), les enseignants ont encore du mal à exploiter le bagage plurilingue des élèves comme ressource pour une véritable éducation plurilingue.
- 8 En Europe, l'attention portée aux formes d'éducation plurilingue est ancienne. Au fil du temps, le Conseil de l'Europe a élaboré et diffusé des documents importants pour promouvoir, sur la base de la diversité linguistique européenne, les compétences multilingues et l'éducation plurilingue (Beacco & Byram, 2007) ; et il a institué des outils et des références opérationnels tels que le *Companion Volume* CECR (2020), le *Portfolio Linguistique* (Schneider, Lenz, 2008), le CARAP (Candelier *et al.*, 2012), qui sont des ressources accessibles en ligne. Cependant, ces perspectives s'enracinent difficilement dans les pratiques quotidiennes des enseignants, malgré l'orientation d'ouverture et d'inclusion de la diversité, notamment linguistique, qui caractérise la grande majorité des enseignants (Sordella, 2015). La formation des enseignants a rarement conçu le plurilinguisme et les compétences plurilingues des élèves comme base à partir de laquelle réaliser les activités et les programmes scolaires (Duberti, 2019), ce qui explique pourquoi les approches de formation organisées sous forme d'expériences de développement professionnel *top-down* se sont révélées inefficaces pour changer les pratiques des enseignants (Macias, 2017 ; Fiorentino, 2009).
- 9 Dans cette situation, les propositions de formation ascendantes pourraient avoir un effet plus significatif (Macias, 2017 ; Sims & Fletcher Wood, 2021 ; van Schaik *et al.*, 2019) en aidant à combler le fossé entre, d'une part, les différents documents et les indications programmatique, et d'autre part, les nombreuses bonnes expériences (Corrà, 2017 ; Vedovelli, 2017) et l'immobilité générale du système scolaire s'il est considéré dans son ensemble. L'action pilote présentée ici fait partie de ces intentions.

## Étapes et dynamique du processus de co-construction

- 10 À propos du partenariat pédagogique et de recherche impliquant un processus collaboratif, Carinhas, Araújo e Sá et Moore écrivent :
 

« Il existe encore peu de recherches didactiques qui permettent d'explorer finement comment les pratiques linguistiques et culturelles et les savoirs des familles, des communautés locales et des institutions, peuvent être investis dans les partenariats éducatifs [...] ni comment une recherche participative, fondée sur la collaboration, la réflexivité et le partage des expertises, se déploie sur le plan méthodologique et conceptuel » (2020 : pp. 2-3).

Dans ce cadre, nous décrivons ici l'organisation séquentielle et les différentes étapes qui ont marqué l'action pilote ainsi que les modalités d'intervention adoptées durant la première année du projet NEW ABC.
- 11 Au cœur d'un processus participatif de formation et de co-planification des activités, la connaissance incontournable du contexte prend une place centrale (cf. aussi ci-dessous

- 3). Pour cette raison, une phase exploratoire initiale des deux contextes éducatifs a permis de connaître plus en détail leurs spécificités, d'approfondir les pratiques et les ressources utilisées par les enseignants, les initiatives éducatives antérieures et en cours, ainsi que les besoins des élèves et la dynamique de l'engagement familial.
- 12 Tout d'abord, une première enquête exploratoire a été menée au moyen d'un questionnaire en ligne adressé à tous les enseignants, afin de recueillir des informations sur les initiatives et projets antérieurs visant à valoriser les différentes langues étrangères (scolaires et non scolaires) et les dialectes. Par ailleurs, 23 entretiens avec les enseignants du primaire et du collège des deux IC impliqués ont été réalisés et filmés, ce qui a permis de parvenir à une compréhension plus articulée des pratiques pédagogiques en vigueur et de commencer à développer des idées pour co-construire des activités et des parcours.
- 13 Avant de commencer à planifier les activités, des tâches préalables ont été réalisées afin d'activer la conscience linguistique et de sensibiliser les élèves à leur propre répertoire plurilingues. Il s'agit précisément de « La fleur des langues » et du « Portfolio Linguistique », des activités adaptées du portail internet Elodil<sup>4</sup> et du Portfolio Linguistique Européen<sup>5</sup>, déjà mises en œuvre dans le cadre du projet « Noi e le nostre lingue »<sup>6</sup>.
- 14 La phase exploratoire et les activités qui viennent d'être évoquées ont représenté une première occasion de formation à la pédagogie plurilingue pour les enseignants. Elle visait surtout à briser l'idée monolithique de la compétence dans une langue, en mettant en évidence la façon dont les niveaux de compétences peuvent être diversifiés dans la compréhension et la production, orales et écrites. Elle visait ensuite à découvrir la complexité du répertoire linguistique de leurs élèves, en dépassant la conception selon laquelle le plurilinguisme est associé uniquement aux élèves issus de la migration.
- 15 La formation des enseignants, au centre de l'action pilote, s'est poursuivie avec trois rencontres en ligne tenues par les chercheurs des deux universités, s'adressant conjointement à l'ensemble des enseignants des deux IC dans le but de partager un cadre théorique commun, sur les aspects suivants : les approches plurielles en éducation aux langues (CARAP, DERLE et, en particulier, sur l'approche éveil aux langues ; la compétence (méta)linguistique ; l'enseignement des langues en laboratoire. L'objectif de ces rencontres était double :
1. répondre à une attente d'orientation sur les thématiques de l'action pilote, reflétant également une attente plus générale liée aux rôles des chercheurs, même si dès le départ l'accent a été mis sur la réciprocité (entre chercheurs et enseignants) et un échange continu et égalitaire des compétences professionnelles distinctes ;
  2. relier la phase exploratoire et la co-construction ultérieure des parcours en planifiant les thèmes des trois rencontres sur la base des informations contextuelles recueillies jusqu'alors.
- 16 Pour les enseignants de Turin et de la province de Forlì, cela a été aussi l'occasion de comparer différentes réalités scolaires et de partager des opportunités de stimulations (celles reçues, par exemple, par les élèves eux-mêmes, sur les langues connues, mais pas toujours pleinement exploitées par les enseignants) ainsi que des craintes similaires, induites par leur participation à l'action pilote elle-même (l'écart par rapport aux activités prévues et aux outils habituels).

- 17 Ensuite, toutes les activités ont été co-crées avec les enseignants des deux écoles afin de partir des pratiques en usage (outils, supports pédagogiques, Unités d'Apprentissage<sup>7</sup>, etc.), créer un lien entre l'exploitation du répertoire plurilingue de tous les élèves et les objectifs de leur propre programme scolaire, partager des idées sur les activités mises en œuvre, sur la base des réactions des élèves, et engager les parents dans le développement ultérieur des activités.
- 18 Au total, 40 enseignants ont participé à la co-construction des activités et ont été responsables de leur mise en œuvre dans les différents contextes éducatifs (voir le Tableau 1 ci-dessous). Les élèves de 21 classes et les deux directeurs d'école ont participé à l'action pilote. Les parents des enfants ont été également impliqués lors de la réalisation d'activités.

**Tableau 1 – Les participants à l'action pilote « Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education » dans l'année scolaire 2022-2023**

Université de Turin		Université de Bologne		
élémentaire	collège	maternelle	élémentaire	collège
10 enseignants	11 enseignants	5 enseignants	4 enseignants	10 enseignants
1 école	1 école	3 écoles	2 écoles	3 écoles
4 classes	7 classes (certains enseignants travaillent dans plusieurs classes)		1 classes 1 pluri classe	6 classes (certains enseignants travaillent dans plusieurs classes)

- 19 A l'issue des activités en classe, pendant la phase d'évaluation, les avis des enseignants, des enfants et des parents ont été recueillis à travers différents outils. Concernant les enfants en particulier, des études antérieures ont utilisé divers outils pour obtenir les opinions des enfants sur leur expérience scolaire (par exemple, des questionnaires, des questions ouvertes, des entrevues, des dessins ; voir, entre autres, Harrison, Clarke & Ungerer, 2007 ; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003). Pour les besoins de cette action pilote, l'équipe de recherche a choisi, en commun accord avec les enseignants, d'utiliser une carte postale en invitant les enfants à répondre individuellement à des questions ouvertes pour recueillir leur évaluation *a posteriori* de l'activité.

Figure 1 – Carte postale pour l'évaluation des activités



- 20 En ce qui concerne les enseignants, les chercheurs ont réalisé des entretiens pour s'attarder sur la perception globale des enseignants à propos d'une action pilote qui réunissait les thématiques du plurilinguisme et de la formation tout au long de la vie et pour en considérer les avantages et les aspects critiques.

## Un exemple de parcours didactique co-construit : *les verbes robot*

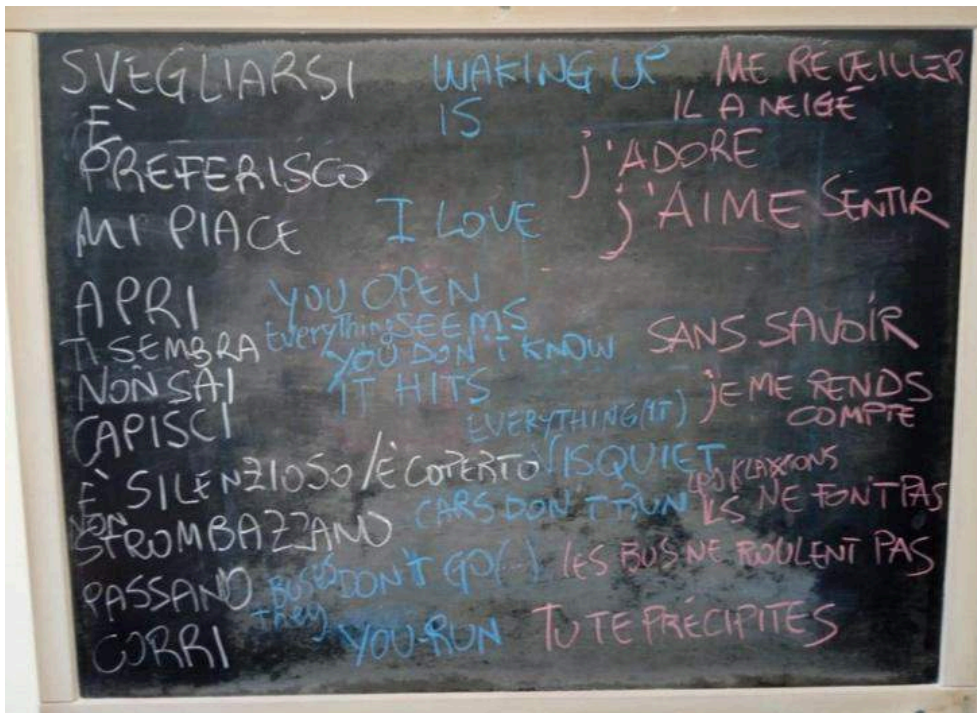
- 21 Nous présentons ici l'action visant plus spécifiquement à lier formation des enseignants et valorisation du plurilinguisme à l'école, par un exemple<sup>8</sup>. Il s'agit d'un parcours didactique interdisciplinaire entre italien et art, intitulé *Les verbes robot*, mené dans une classe de première année du collège, qui nous permettra de mieux montrer l'entrelacement entre les principes méthodologiques de base d'une création conjointe et participative et les activités mises en œuvre.
- 22 En effet, si la pertinence du contexte a été le principe clé de l'expérience collective accomplie, dans la réalisation de l'action pilote, cela a signifié que l'on a tenu compte de différentes dimensions du contexte lui-même : non seulement comme cadre espace-temps, mais aussi – et surtout – comme contexte discursif. Autrement dit, les activités menées constituent également le produit « émergent » des événements de communication – et interactifs – qui ont rythmé le travail commun des différents acteurs impliqués (enseignants, élèves, chercheurs). Ainsi, *Les verbes robot*, un parcours didactique qui propose une réflexion métalinguistique sur les verbes dans une optique multilingue et d'interconnexion entre langage verbal et visuel, découle d'un travail antérieur déjà entamé au cours de la première partie de l'année scolaire, par les enseignantes d'italien et d'art, intéressées à unir la réflexion linguistique sur le verbe en langue italienne et l'utilisation créative des techniques artistiques tels que le trait et l'aquarelle. Conformément au principe méthodologique de ne pas s'éloigner des pratiques pédagogiques habituellement mises en œuvre, et d'agir sur les éventualités qui se présentent dans *cette* classe ou *cet* institut, les chercheurs et les enseignants, dans leur dialogue, ont eu pour objectif d'examiner ensemble comment le parcours déjà entamé pouvait, par approximations successives, s'étendre dans une direction multilingue.

## La partie linguistique du parcours

- 23 Dans ce cadre, pour s'engager dans le travail commencé et accompagner progressivement le groupe classe à explorer les fonctions du verbe dans la phrase, les enseignantes et les chercheurs ont choisi – dans une variété de textes pour la lecture – quelques pages de la traduction en français de *Les chevaliers du subjonctif* d'Erik Orsenna, en sélectionnant notamment le passage où le verbe est défini comme « moteur » de la phrase : « [...] regardez mieux, ces moteurs sont des verbes, tous les verbes possibles et imaginables, vous ont-ils jamais appris que ce sont les verbes qui font avancer la phrase ? Ils lui donnent vie et mouvement » (Orsenna, 2004 : 48-49).
- 24 À la lumière de cette explication, la classe a été progressivement amenée à explorer le rôle et la fonction du verbe dans la phrase, l'obligation de l'exprimer ou la possibilité, dans des circonstances spécifiques, de le sous-entendre. Initiée sur la langue italienne, la réflexion métalinguistique s'est ensuite élargie à l'anglais et au français, langues curriculaires, à travers une analyse contrastive d'un texte narratif caractérisé par la présence de formes verbales d'usage fréquent et liées à des routines quotidiennes et reconnaissables dans leur signification. Dans la recherche d'un texte correspondant à ces caractéristiques, les enseignantes et les chercheurs ont porté leur choix sur *Wonder* de R. J. Palacio et sur un court extrait des versions italienne, anglaise et française du roman. La tâche de chaque élève a consisté à essayer de repérer les verbes, en notant les similitudes et les différences. Ensuite, grâce à la collaboration avec l'enseignante de français, la classe a été accompagnée pendant une réflexion de groupe, en reportant au tableau (cf. Figure 2) les observations des élèves et en reconstruisant le fonctionnement de certains aspects du verbe. L'observation des élèves s'est concentrée notamment sur l'obligation ou non de la présence du pronom personnel et sur la formation de la négation, réalisée avec une ou deux particules, dans les trois langues respectives (italien, français et anglais).



Figure 2 – Réflexion comparative sur le verbe



- 25 Ce type d'analyse comparative a suscité l'intérêt naturel et la curiosité des élèves quant aux mécanismes de fonctionnement des mêmes éléments dans les langues de leurs camarades d'origine étrangère. Répondre à ces curiosités a été une tâche assez difficile pour les élèves d'origine étrangère, en raison de leur degré de compétence différent en italien et, pour certains, dans leurs propres langues d'origine. Il était donc naturel d'élargir le parcours didactique, en impliquant et en demandant le soutien de leurs parents pour préparer de brèves expositions sur le fonctionnement dans leurs langues des éléments déjà observés dans les exemples et phrases analysés en classe.
- 26 Il en a découlé un enrichissement des activités, lorsque les élèves ont proposé (pour les faire connaître aux camarades italiens) des textes narratifs en différentes langues (parmi celles représentées en classe : chinois, hindi, punjabi, roumain et albanais) permettant ainsi d'observer également les différents systèmes d'écriture. Une expansion similaire du parcours didactique, bien qu'envisageable dans l'approche « éveil aux langues », a pris une importance particulière dans la situation concrète, qui ne pouvait pas être préétablie. En effet, on ne pouvait pas non plus anticiper que ce travail interdisciplinaire aurait enrichi l'étude de l'italien, de l'art et de l'image. Cela s'est développé dans l'écriture collaborative d'une histoire illustrée qui, dans le sillage de celle d'Orsenna, aurait vu à l'œuvre des personnages représentant le verbe, susceptibles de se transformer selon la langue de référence.

### La partie artistique du parcours

- 27 En ce qui concerne la partie artistique, les élèves ont réalisé les arrière-plans du récit en utilisant la technique du caviardage sur des pages de textes écrits dans les différentes langues choisies par les élèves et sur des pages de textes en anglais, français et italien. Ensuite, ils ont appliqué la couleur avec la technique de l'aquarelle et ont

choisi quelques verbes comme référence pour tracer la ligne du dessin, puis pour colorier avec des feutres ou des crayons de couleurs.

- 28 En dialoguant avec les élèves, au cours de la première phase d'écriture des textes, une difficulté est apparue liée à l'imbrication entre écriture et représentation artistique : les élèves s'interrogeaient en effet sur les moyens possibles de représenter graphiquement les verbes comme « moteurs », selon les mots d'Orsenna. D'où leur proposition de transformer les moteurs originaux en personnages ressemblant à des robots, plus faciles à dessiner, de même que les accessoires dont il fallait les équiper pour rendre visuellement les éléments identifiés pendant la réflexion métalinguistique. Par exemple, les élèves ont établi que le sujet explicite/implicite était représenté par la présence d'un chapeau, qui pouvait être porté ou non par le robot, en fonction du caractère obligatoire du sujet de la langue représentée. Dans la phrase négative en revanche, les lunettes et le monocle ont été pensés comme accessoires : les premiers pour les langues employant des particules qui précèdent et suivent le verbe (ex. la langue française) et le second pour les langues exprimant la négation avec des particules seulement placées antérieurement (par ex. l'italien et l'anglais).

Figure 3 – Représentations graphiques des verbes robot



- 29 Lors de la rédaction ultérieure du récit multilingue, les élèves ont travaillé individuellement ou en petits groupes. Les textes produits ont ensuite été lus en classe et, à travers une discussion de groupe, un choix partagé a été fait des éléments fondamentaux du récit (personnages, séquences, lieux, etc.), pour procéder à la rédaction collaborative – et à la révision – d'un texte unique.

## Pour conclure

- 30 Le parcours *Les verbes robot*, ainsi que tous les autres parcours et activités réalisées jusqu'à présent<sup>9</sup> dans le cadre de l'action pilote *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education* ont été co-construits par des enseignant(e)s et des chercheur(e)s, en mettant en commun les connaissances et savoirs pratiques de chacun. Sur cet arrière-plan les parcours se sont développés à partir d'une situation concrète et des éléments ressortis en classe. En effet, une trajectoire similaire à celle de *Les verbes robot*, bien qu'envisageable dans l'approche « éveil aux langues », a pris une importance particulière dans le contexte de la classe, qui ne pouvait pas être prédéterminée. Autrement dit, on ne pouvait pas anticiper que ce travail interdisciplinaire pouvait enrichir en retour, l'étude de l'italien, de l'art et de l'image.

- 31 Au cours de cet article, nous avons plusieurs fois remarqué la valeur du contexte dans ses différentes dimensions. Ce sont ces dernières qui orientent l'action pédagogique à visée plurilingue et il ne sera pas inutile, en conclusion, de les souligner encore avec les mots de Liddicoat (2019 : 2) :

« In plurilingually and pluriculturally oriented language education, developing practice is complex because practice cannot be reduced to a prescribed methodology for teaching that can be easily used in classrooms. This is because the phenomena that teaching needs to address are highly contextualized and highly responsive to experiences of both teachers and learners ; there is no one-size-fits-all way of developing plurilingual and pluricultural capabilities through language education » (2019 : 2).

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J.-C., et Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*, (Vol. 9, 85-113). Council of Europe - Language Policy Division.
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M.H. et Moore, D. (2020). Le partenariat comme déclencheur de la recherche participative dans un projet école-musée-famille pour/par le plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17-2. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8112>.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meißner, F. J., Noguero, A., (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages, Graz. [https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP\\_Italien\\_sur\\_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italien_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867)
- Chevalier, J. M., et Buckles, D. J. (2019). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. Routledge.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Corrà, L. (Ed.). (2017). *Educazione linguistica in classi multietniche*. Aracne.
- Duberti, N. (2019). Altre lingue, altri alunni, altri italiani : la scuola e il plurilinguismo in classe. Breve storia di un rapporto difficile. Dans : M. Del Savio, M. Rivoira, & A. Pons (Eds), *Lingue e migranti nell'area alpina e peralpina occidentale : Atti del Convegno del Progetto di Ateneo Subalpine and Alpine Languages and Migrations*, 329-350. Edizioni dell'Orso.
- Fiorentino, G., Cacchione, A., De Simone, G., & Di Vizio, A. (2009). La grammatica a scuola : Prassi didattica, strumenti di lavoro e acquisizione di conoscenze. Dans : G. Fiorentino (Ed.), *Perché la grammatica ? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, 109-124. Carocci.

Harrison, L.J., Clarke, L., et Ungerer, J. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71.

Horner, L. K. (2016). *Co-constructing Research: A Critical Literature Review*, AHRC: <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/co-constructing-research-a-critical-literature-review>.

Kindon, S., Pain, R., et Kesby, M. (2007). *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting People, Participation and Place*. Routledge.

Macias, A. (2017). Teacher-Led Professional Development: A Proposal for a Bottom-Up Structure Approach. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(1), 76-91.

Mantzicopoulos, P., et Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, 431-451.

McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Sage Publications.

Liddicoat, A.J. (2019). Preface. *Voces y Silencios : Revista Latinoamericana de Educación*, 10/1, 1-2.

Orsenna, E. (2004). *Les chevaliers du subjonctif*. Éditions Stock. Traduction italienne. *I cavalieri del congiuntivo*. Adriano Salani Editore.

Schneider, G., et Lenz, P. (2008). *Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des concepteurs*. Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues Étrangères, Université de Fribourg.

Sims, S., et Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63.

Solerti, P. (2021). Educazione linguistica inclusiva e Language Teacher Cognition, Proposta di uno strumento di indagine e alcuni dati da un'indagine in Lombardia. Dans : M. Daloiso, et M. Mezzadri (Eds.), *Educazione linguistica inclusiva*, 107-123. Edizioni Ca' Foscari.

Sordella, S. (2015). L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti. *Italiano LinguaDue*, 7(1): 60-110.

van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke W. (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 84, 30-43.

Vedovelli, M. (Ed). (2017). *L'italiano dei nuovi italiani*. Aracne.

## NOTES

1. <https://newabc.eu/>. Le projet NEW ABC a reçu un financement du programme de recherche et d'innovation Horizon 2020 de l'Union européenne dans le cadre de la convention de subvention n° 101004640. Cette publication reflète uniquement le point de vue des auteurs. Elle ne représente pas le point de vue de la Commission européenne et la Commission européenne n'est pas responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.

2. En Italie, l'instruction, gratuite et obligatoire pour les élèves de 6 à 16 ans, est répartie en trois cycles : la petite enfance, le premier cycle d'instruction et le second cycle d'instruction. La scuola per l'infanzia (école maternelle), accueille les enfants de trois à six ans, elle n'est pas obligatoire, mais choisie majoritairement par les parents et fréquentée par 90 % des enfants comme une réelle étape du parcours éducatif. L'instruction en tant que telle ne débute qu'à six ans avec la scuola primaria (école élémentaire) qui dure cinq ans. Elle se poursuit avec la scuola secondaria di primo grado qui est l'équivalent du collège et qui se déroule sur trois ans. Le dernier cycle, d'une

durée de cinq ans, fait partie de ce qui est appelé la scuola secondaria di secondo grado (les lycées, les instituts techniques et les instituts professionnels).

3. Selon les données statistiques plus récentes (publiées en juillet 2022, mais couvrant l'année scolaire 2020-21), les élèves issus de l'immigration sont au nombre de 865.388, c'est-à-dire 10,3 % du total des élèves présents dans les écoles italiennes (<https://www.miur.gov.it>).

4. <http://www.elodil1.com/>.

5. <https://www.ecml.at/Portals/1/ELPPortfolios/b4f7c610-8b94-4c41-93e2-d21c52cf5d9e.pdf>.

6. [www.tantelingue.unito.it](http://www.tantelingue.unito.it).

7. L'unité d'apprentissage est un parcours de formation interdisciplinaire qui engage l'étudiant dans le rôle de protagoniste du processus d'apprentissage. L'unité est structurée autour d'un thème et organisée en phases de développement temporel, visant l'acquisition/mobilisation des connaissances et des compétences sociales utiles pour aborder et résoudre une situation (problématique ou non), qui aboutit à la création d'un produit final.

8. Ce parcours a été réalisé dans une classe 1° d'un collège en province de Forlì. Nous remercions les enseignantes Barbara Campri et Francesca Ragazzini, ainsi que tous les élèves, pour cette expérience partagée.

9. Les activités conçues ensemble ont été décrites par l'équipe de l'action pilote et les enseignants et publiées en tant que *Handbook*, qui est disponible sur le site Web du projet NEW ABC.

## RÉSUMÉS

Alors que les systèmes éducatifs, en Europe et en Italie, sont dotés, depuis longtemps, de documents d'orientation et d'outils pour une éducation plurilingue, celle-ci n'entre qu'occasionnellement dans les activités curriculaires en classe. Cet article présente une action pilote, dans le cadre d'un projet européen plus large (*NEW ABC, Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building*), motivée par la conviction qu'une transformation éducative réelle peut résulter grâce à l'implication directe et effective des enseignants dans la conception d'interventions didactiques. Après avoir éclairci les principes théoriques et méthodologiques et décrit le contexte, ainsi que les étapes et la dynamique de la co-création de parcours didactiques, nous en présenterons un exemple concret. Nous essayerons de montrer le lien étroit entre proposition pédagogique spécifique et proposition globale de formation des enseignants à l'éducation plurilingue.

Despite the fact that the European and Italian contexts are equipped with guidelines and tools for multilingual education, the latter struggles to enter curricular teaching activities. This article presents a pilot action on teacher training to multilingual education, as part of a larger European project (*NEW ABC, Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building*) whose conviction is that genuine educational transformation can result from involving teachers as direct participants in the design of new pedagogical possibilities. The pilot action we discuss here is therefore a concrete application of the PAR (Participatory Action Research) methodology in the sphere of multilingual education. We illustrate the various phases of the intervention: from context analysis to participatory observation of pedagogical practices, to moments of co-construction of activities with the teachers. In conclusion we present, as an example, a co-constructed activity, thus attempting to show the outcomes of a PAR-inspired teacher training course.

## INDEX

**Keywords** : teacher training, context dimensions, pluralistic approaches, participatory action research

**Mots-clés** : formation des enseignant-e-s, contexte, approches plurielles, recherche-action participative, dimensions du contexte

## AUTEURS

### ROSA PUGLIESE

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Bologne, Italie

Rosa Pugliese est maitresse de conférences en Didactique des langues modernes auprès du Département de Langues, Littératures et Cultures modernes de l'Université de Bologne. Ses recherches portent principalement sur l'interaction en classe, la socialisation linguistique en langue seconde et la didactique de l'italien langue seconde dans une perspective pragmatique et plurilingue.

rosa.pugliese[at]unibo.it

### GRETA ZANONI

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Bologne, Italie

Greta Zanoni est chercheuse en Didactique des langues modernes auprès du Département d'Interprétation et de Traduction de l'Université de Bologne. Ses principaux intérêts de recherche concernent la médiation linguistique, la didactique de l'italien langue seconde et l'enseignement de la pragmatique en L1 et L2. Elle a participé à des projets nationaux et internationaux (LIRA, ATIAH).

greta.zanoni2[at]unibo.it

### MARIA CECILIA ANDORNO

Università di Torino, Turin, Italie

Cecilia Andorno est maitresse de conférences en Linguistique auprès du Département de Sciences humaines de l'Université de Turin. Ses recherches portent sur l'acquisition L2 en milieu naturel et l'éducation plurilingue en contexte scolaire, notamment en ce qui concerne le développement des compétences métalinguistiques. Elle dirige le projet *Noi e le nostre lingue*, s'inspirant de la modalité « Éveil aux langues », visant à la réalisation de laboratoires d'exploration linguistique dans les écoles à Turin.

ceciliamaria.andorno[at]unito.it

### PAOLO DELLA PUTTA

Università di Torino, Turin, Italie

Paolo Della Putta est maitre de conférences en Didactique des langues modernes auprès du Département de Sciences humaines de l'Université de Turin. Il s'occupe de la relation entre didactique et acquisition, de la formation des professeurs de langues et de la didactique de la grammaire. Il dirige le projet *Italiano L2 a scuola*, proposant des projets d'enseignement *task-based* pour les élèves nouvellement arrivés dans les écoles de Turin.

paoloantonio.dellaputta[at]unito.it

**SILVIA SORDELLA**

Università di Torino, Turin, Italie

Silvia Sordella est professeure sous contrat de Didactique de l'italien langue seconde et de linguistique générale à l'Université de Turin. Ses intérêts de recherche portent notamment sur la valorisation du plurilinguisme dans les contextes éducatifs, les relations entre l'école et les familles migrantes et la formation des enseignants.

silvia.sordella[at]unito.it