

# Coproduction de savoirs dans une recherche collaborative portant sur le plurilinguisme inclusif en classe d'accueil

**Paula RISTEA**

**Audrey FREYTAG-LAUER**

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, Suisse

paula.ristea@hepl.ch

ORCID: 0009-0001-3840-2668

audrey.freytag-lauer@hepl.ch

ORCID: 0000-0001-5144-374X

Dieser Artikel befasst sich mit der Koproduktion kontextualisierten Wissens. Im Fokus steht die Umsetzung der pluralen Ansätze in zwei "classes d'accueil" einer Primarschule in der französischsprachigen Schweiz. Wir analysieren insbesondere einen kollaborativen Forschungsprozess, der Forscherinnen und Lehrerinnen um einen gemeinsamen Forschungsgegenstand herum zusammenbrachte und die Ko-Konstruktion didaktischer Sequenzen auf der Grundlage eines mehrsprachigen Lesetheaters ermöglichte. Die Analyse der Interaktionen, die im Verlauf kollektiver Gespräche während der Zusammenarbeit stattfanden, verdeutlicht die Relevanz der Verknüpfung von Handlungswissen und Forschungswissen, um die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen in die Klassenpraxis zu integrieren und als Ressource für den Französischunterricht in "classe d'accueil" zu machen.

## **Stichwörter:**

kollaborative Forschung, plurale Ansätze, inklusive Mehrsprachigkeit, Mehrsprachiges Lesetheater, Koproduktion von Wissen.

## **Mots-clés:**

recherche collaborative, approches plurielles, plurilinguisme inclusif, théâtre de lecture plurilingue, coproduction de savoirs.

## **1. Introduction**

Cet article vise à analyser le processus de coproduction de savoirs dans le cadre d'une recherche collaborative (désormais RC) engageant deux chercheuses-formatrices en didactique du français langue seconde (FLS) à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et deux enseignantes de classes d'accueil dans un établissement primaire de la même région. La recherche investit avec les praticiennes les enjeux de l'articulation des langues en présence dans la classe: la langue de scolarisation (le français), les langues premières et/ou de première scolarisation des élèves, les langues enseignées à l'école. Centrée sur l'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif théâtral plurilingue, la démarche collaborative se propose de fédérer les expériences et les intérêts épistémologiques des unes et des autres autour d'un objet de savoir mutuel, à savoir le plurilinguisme des élèves et sa prise en compte dans les pratiques d'enseignement. À travers l'étude des postures de recherche des

partenaires impliquées dans le projet, nous souhaitons étudier la dynamique de l'approche collaborative menant à la coproduction de savoirs "à enseigner et pour enseigner" (Marlot & Roy 2020). Dans une perspective de développement professionnel des praticiennes, ce projet tente également d'apporter des solutions contextualisées aux questionnements liés à l'implémentation des approches plurielles (cf. Candelier et al. 2012) en classe d'accueil et plus généralement à l'école obligatoire.

Après avoir présenté les principaux outils théoriques qui constituent le cadre de référence de cette recherche, puis les choix méthodologiques que nous avons effectués eu égard aux particularités du terrain de recherche, nous analyserons le processus de coproduction des savoirs lors de l'étape de coopération de la RC. En conclusion, nous proposerons un bilan sur les apports de la recherche à l'élaboration d'un savoir didactique commun lié à la mise en œuvre d'approches plurielles en classe d'accueil.

## **2. Enjeux d'une recherche collaborative pour penser le plurilinguisme en classe d'accueil**

Cette recherche s'appuie sur un double cadre conceptuel, celui des recherches collaboratives (Desgagné et al. 2001; Miguel-Addisu & Thamin 2020) et celui des approches plurielles (Candelier et al. 2012; Auger 2020). Elle vise à coconstruire avec les enseignantes, grâce à une démarche réflexive et à des actions conjointes, de nouveaux savoirs contextualisés, liés à la valorisation des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves. Dans cette perspective, il nous importe, en tant que chercheuses, de mieux comprendre les points de vue des enseignantes, leur rapport au plurilinguisme des élèves et les pratiques qu'elles mettent en œuvre dans leurs classes.

### *2.1 De la cosituation à la coproduction de savoirs: les étapes d'une RC*

La RC allie recherche et formation dans une démarche de collaboration et de partage d'expertise profitables à tou·tes les acteur·rices. En effet, Morrissette (2013: 41) la définit comme

"une méthodologie d'intervention qui suppose que des praticiens s'engagent, avec le chercheur, à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte de cet aspect".

L'imbrication constante de ces deux dimensions – recherche et développement professionnel – fonde la pertinence de la RC. D'un côté, cette approche "fait entrer [les enseignant·es] dans une démarche de recherche sur leur pratique, au sens de la questionner, de l'analyser, de la comprendre, voire de la transformer" (Desgagné et al. 2001: 38). De l'autre côté, la RC fournit aux chercheur·euses un matériau pour l'analyse formelle qui enrichit leur conception de l'objet d'étude et contribue au développement d'un nouveau savoir, condition de toute recherche (Beillerot 1991). Au cœur de la RC, il y a une activité réflexive s'appuyant sur l'explicitation et l'analyse de situations

vécues par les enseignant·es et éclairées par les regards analytiques des chercheur·euses. Cette activité est propice aux échanges et aux retours réflexifs et donc à la coconstruction de savoirs didactiques que l'on peut qualifier "d'hybrides, de métissés, d'altéritaires et de dynamiques" (Miguel-Addisu & Thamin 2020: 3). La même activité réflexive va devoir satisfaire aux attentes et aux logiques des deux communautés d'acteur·rices: développer et améliorer sa pratique (enseignant·es) et produire des connaissances (chercheur·euses). C'est la notion de "double vraisemblance" (Rinaudo et al. 2015) qui décrit la pertinence de cette démarche pour chacune de ces communautés.

Dans une démarche de RC, les statuts, les postures et les tâches des partenaires, "de fait, foncièrement asymétriques" (Macaire 2020: 6) s'inscrivent dans une dynamique de symétrisation des relations favorisant les échanges et un enrichissement mutuel. En tant que collaborateur·rices à la recherche, les enseignant·es ont un statut d'"acteurs compétents" (Giddens 1987) et de "praticiens réflexifs" (Schön 1983) à qui l'on reconnaît des savoirs d'action issus de leurs expériences du terrain. Si nous pouvons distinguer, en suivant Beillerot (1991), entre le fait d'"être en recherche" et celui de "faire de la recherche", nous considérons que les postures des praticien·nes et celles des chercheur·euses sont en complémentarité: chez les un·es, elles supposent une réflexion et un questionnement liés à un aspect de leur pratique, tandis que chez les autres, elles impliquent une objectivation des questions et une construction de savoirs. Cela dit, les postures et les rôles sont parfois perméables, l'enseignant·e pouvant agir en tant que chercheur·euse et le·a chercheur·euse en tant que praticien·ne (Simonin & Thamin 2018).

En mobilisant la notion de *coproduction de savoirs* (Morrissette & Desgagné 2009), nous cherchons à rendre compte du processus collaboratif basé sur une négociation, une complémentarité et un ajustement des rôles (Morrissette 2011). Ce processus se déroule en trois étapes (Morrissette 2013): la *cosituation*, qui inclut une négociation du partenariat, des modalités de collaboration, des rôles et des attentes de chacun·e autour d'un objet de réflexion commun; la *coopération*, impliquant la mise en place d'une activité réflexive conjointe d'exploration de l'objet, en partant de la complexité des contextes et des pratiques enseignantes sur le terrain; la *coproduction*, qui suppose une mise en forme des savoirs, pertinents à la fois pour la communauté de pratique et pour la communauté de recherche.

À partir de cet appareil conceptuel, nous formulons comme hypothèse de travail que le croisement entre savoirs théoriques et savoirs d'action (Barbier 1996), de même qu'entre deux perspectives et deux expériences (de praticien·ne et de chercheur·euse) au sein du même espace réflexif permet de concevoir le plurilinguisme comme un objet de savoir à coconstruire, afin de faire évoluer les pratiques enseignantes et la recherche sur la place du plurilinguisme à l'école en Suisse romande.

## 2.2 Enjeux d'un plurilinguisme inclusif en classe d'accueil

Plusieurs travaux se sont intéressés ces dernières années aux effets des approches plurielles sur l'apprentissage du français de scolarisation, que ce soit en classe d'accueil ou en classe ordinaire, notamment grâce au travail d'observation comparée des langues et à la didactique du détour par d'autres langues (Balsiger et al. 2014). Si ces études soulignent les bénéfices du recours aux ressources langagières et culturelles des élèves sur les apprentissages langagiers et scolaires, les pratiques que l'on observe dans les classes sont loin d'être homogènes. Les élèves allophones possèdent un capital linguistique et culturel que l'école peine à reconnaître et à valoriser (Auger 2020). En termes d'inclusion scolaire, des doutes surgissent parfois sur l'efficacité des modalités de mise en œuvre des approches plurielles (Chnane-Davin et al. 2022).

Notre recherche s'inscrit dans la perspective d'un "plurilinguisme inclusif" (Chnane-Davin et al. 2022; Auger 2020, 2023), en se proposant de mieux comprendre les enjeux liés à la prise en compte des répertoires langagiers des élèves dans l'enseignement du français langue de scolarisation et seconde. Dans la lignée des travaux d'Auger (2023) et de Behra & Macaire (2021), nous considérons l'inclusion des élèves allophones selon une approche holistique et compréhensive des apprenant·es, de leurs répertoires langagiers, de "leur histoire et leurs parcours tant social que scolaire dans une combinaison, une articulation des langues-cultures en contact" (Behra & Macaire 2021: 1). Selon Auger (2020, 2023), l'inclusion possède plusieurs dimensions, chacune d'entre elles pouvant guider les pratiques enseignantes dans le sens d'une mise en œuvre d'approches plurielles. Ainsi, l'*inclusion linguistique* cherche à identifier et à valoriser la pluralité linguistique de la classe et le répertoire langagier de l'élève. En ce sens, les activités dites d'éveil aux langues trouvent une place de premier plan pour faire prendre conscience aux élèves des différentes langues en présence dans la classe. L'*inclusion langagière* correspond à la mobilisation des ressources linguistiques de l'élève et de la classe pour la résolution d'activités. Reposant sur le transfert d'une langue à l'autre, des approches comme la didactique intégrée des langues ou l'intercompréhension entre langues parentes peuvent favoriser ce type d'inclusion. Des "pratiques où les apprenants enseignent des langues à d'autres apprenants ou 'échangent' des compétences et des expériences" viennent soutenir l'*inclusion interculturelle* pour créer une "communauté d'apprentissage originale" (Auger 2020: 177). La notion d'inclusion des langues apparaît donc comme étant plus englobante que celle d'intégration des langues, qui renvoie à l'établissement de liens entre les langues lors des enseignements.

Ces trois dimensions de l'inclusion se retrouvent dans des dispositifs didactiques existants. Dans notre recherche, nous avons opté pour le théâtre de lecture plurilingue, en nous inspirant du projet MELT (*Mehrsprachiges Lesetheater*) qui vise la promotion du plurilinguisme à travers une lecture

interlinguistique afin d'améliorer la fluidité de la lecture et la motivation à lire (Kutzelnann et al. 2016: 3). Ce projet favorise l'inclusion langagière, linguistique et interculturelle selon les critères précédemment décrits. De plus, il permet l'inclusion d'autres acteur·rices de la communauté scolaire, notamment les parents et l'équipe pédagogique, créant ainsi les conditions d'un plurilinguisme inclusif.

### 3. Méthodologie du projet de recherche

#### 3.1 Contexte institutionnel et participantes à la recherche

Notre projet de recherche, intitulé "L'articulation des langues en présence dans la classe, un levier pour l'apprentissage de la langue de scolarisation" (septembre 2023 – juin 2024) a été conduit par une équipe constituée de deux chercheuses didacticiennes du FLS et autrices de cet article (Che1, responsable de projet et Che2) et de deux enseignantes (Ens1 et Ens2). Ces dernières sont des professionnelles expérimentées et qualifiées pour enseigner à des élèves allophones nouvellement arrivés.

Le projet concerne deux classes d'accueil<sup>1</sup> du degré primaire (7-8 Harmos), chacune étant composée d'environ neuf élèves de dix à treize ans. Une des classes regroupe des élèves ayant un niveau débutant en français, tandis que l'autre accueille des élèves de niveau intermédiaire. Les élèves ont tous été scolarisés dans leurs pays d'origine. Certains sont plurilingues et/ou ont été scolarisés dans une autre langue que leur langue première<sup>2</sup>. Les élèves sont lecteur·trices en français et pour la plupart dans leurs langues d'origine.

#### 3.2 Dispositif et outils de la recherche

Cette recherche se construit selon les étapes fondamentales de la RC (cf.2.1) et repose sur des instruments de recherche de type qualitatif.

La première étape, de *cosituation*, a permis aux chercheuses et aux enseignantes de formuler la thématique générale du projet, les modalités de collaboration et les attentes de chacune. Le thème de la RC, proposé par les chercheuses, est pertinent pour les enseignantes car le plurilinguisme représente un aspect de leur pratique auquel elles se confrontent au quotidien. Pour les chercheuses, cette thématique permet de mettre à jour la question de la valorisation du plurilinguisme dans le contexte spécifique des classes d'accueil. Lors de l'entretien collectif préliminaire, les deux dimensions de l'objet (recherche et développement professionnel) ont trouvé un bon équilibre au sein

<sup>1</sup> Les classes d'accueil existent dans la plupart des établissements scolaires du canton de Vaud dès le 2<sup>e</sup> cycle primaire. La plupart des disciplines du plan d'études y sont enseignées, la priorité étant donnée à l'enseignement du français (14-18 heures).

<sup>2</sup> Les langues d'origine et/ou de première scolarisation des élèves sont: l'espagnol, le créole capverdien, le russe, l'ukrainien, le portugais, le peul, l'italien, l'anglais, l'albanais, le philippin, l'arabe, le basque.



de la RC et chaque partenaire a manifesté un intérêt pour la perspective de l'autre.

La deuxième étape, de *coopération*, a permis à l'activité réflexive conjointe de se déployer, en combinant le travail en binôme et en collectif. Du côté de la recherche, le recueil de données a démarré par des entretiens individuels semi-directifs ayant comme objectif de documenter les pratiques des enseignantes et leurs rapports aux langues. Nous avons organisé des observations de classe afin de répertorier, dans une perspective ethnographique et compréhensive (Cicurel 2012), des pratiques langagières plurilingues lors des interactions verbales. Ces observations ont été suivies par des entretiens de confrontation en binôme, pendant lesquels nous avons analysé les pratiques observées avec les enseignantes. Pendant la même phase, des entretiens collectifs ont permis un retour réflexif sur les observations effectuées en classe et l'élaboration des premières pistes d'action.

Enfin, lors de la dernière étape, de *coproduction*, nous avons coconstruit et mis en forme deux séquences didactiques portant sur le théâtre de lecture plurilingue<sup>3</sup>. Un dernier entretien collectif avec nos partenaires nous a permis d'effectuer un bilan du projet et une analyse des retombées principales pour les deux communautés d'actrices et pour les élèves.

Tout au long de ce projet, les entretiens individuels et collectifs<sup>4</sup>, huit au total, ont rythmé le processus de recherche, remplissant une double fonction, à la fois d'outils pour recueillir des données (*faire de la recherche*) et d'espaces réflexifs pour coconstruire le projet (*être en recherche*). Ils donnent ainsi à voir "la densité du vécu de la recherche" (Seibel & Hugon 1987: 9). Tandis que les entretiens individuels favorisent l'explicitation et le retour réflexif sur les pratiques (Vermersch 2004), les entretiens collectifs, bien que semi-guidés, permettent des prises de parole plus spontanées et laissent plus de place à la négociation et à l'émergence de savoirs par rapport à l'objet de recherche. Ce dernier type d'entretien se rapproche du groupe de discussion (*focus group*), permettant "à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord, grâce à la prise en compte des interactions sociales qui se manifestent dans la discussion" (Duchesne & Haegel 2004: 38).

### 3.3 Démarche d'analyse

Dans le cadre de cet article, nous allons retenir des séquences transcrites de deux entretiens collectifs, qui nous semblent les plus à même d'éclairer le processus de coproduction de savoirs et la dynamique des postures des

<sup>3</sup> Les pièces de théâtre qui ont été montées sont: *Juliette*, *Ophélie* et *Roméo 2.0* et *Dur dur d'être un méchant* par J. Corbard (*Héros et méchants s'invitent sur scène* de A. Pateau, J. Corbard, J. Abécassis, Éd. Retz, 2022).

<sup>4</sup> Hormis l'entretien collectif préliminaire, tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits à l'aide de l'outil *Whisper*.

partenaires impliquées dans les échanges. Adoptant une approche interactionniste fondée sur le postulat que l'interaction suppose des "influences mutuelles entre les interactants" (Kerbrat-Orecchioni 1990), nous étudions la manière dont les participantes coconstruisent des significations liées aux situations et à l'objet de recherche et redéfinissent leurs comportements langagiers (Gajo & Mondada 2000).

Les extraits choisis sont analysés à la fois d'un point de vue thématique, en référence à la coconstruction de l'objet de recherche comme objet de savoir à multiples facettes et d'un point de vue discursif ou interactionnel, en s'attachant à l'élaboration des postures *de* et *en* recherche à travers le langage (Macaire 2011; Morrissette 2011). Pour éclairer les intentions des participantes aux interactions verbales, nous nous inspirons de l'approche énonciative des discours, qui permet d'analyser des procédés linguistiques et expressifs particuliers: outils énonciatifs, modalisateurs, choix lexicaux (Kerbrat-Orecchioni 1990), ainsi que des phénomènes de coénonciation: construction conjointe d'énoncés, complétion du tour de parole (Jeanneret, 1999). Nous nous intéressons ainsi au "rôle de médiation" que joue le langage dans la construction des objets de savoir (Berthoud et al. 2011: 4).

Enfin, notre démarche est à la fois compréhensive, car elle reconnaît la légitimité et la valeur de la parole des praticiennes, et inductive car elle s'appuie sur l'expérience vécue par les enseignantes et le sens qu'elles confèrent à leurs actions (Guignon & Morrissette 2006).

#### **4. Coproduction des savoirs et négociation des postures dans l'interaction**

Lors de la phase de coopération de la RC, nous nous sommes penchées avec les enseignantes sur notre objet d'investigation commun: l'inclusion des langues des élèves et des langues de l'école dans un dispositif didactique transposable en classe d'accueil. Les deux séquences (A et B) ci-dessous sont tirées d'entretiens collectifs issus de cette phase.

##### ***4.1 Émergence de la coconstruction d'un dispositif théâtral plurilingue***

Le premier extrait fait partie d'un entretien collectif où nous avons défini les modalités de réalisation de la séquence didactique et esquissé les premières pistes d'action. Nous nous sommes également concertées sur les modalités collaboratives, les enseignantes étant prêtes à faire des propositions (de thèmes, de supports) adaptées à leurs classes, autrement dit, à endosser un rôle de partenaires actives. À partir des échanges initiés par Che1 autour des possibles thématiques de la future séquence, on observe la manière dont l'idée de faire du théâtre de lecture plurilingue émerge progressivement dans l'interaction et se construit de manière conjointe.

(1) **Séquence A (audio 00:26:51 – 00:29:20)**

- (01) Che1: on voulait vous demander euh vous nous avez dit que par rapport aux planifications vous étiez très ouvertes mais est-ce que vous avez des suggestions de thèmes ou est-ce que vous pouvez nous dire les thèmes que vous avez euh déjà travaillés ou que vous allez travailler [Ens2 huhum] pour pas trop: répéter... par exemple Ens1 fait écrire beaucoup de poèmes peut-être que: on va pas faire ç-
- (02) Ens1: bah moi j'ai fini mes poèmes on va changer maintenant ((elle rit))
- (03) Che1: oui mais si vous avez des suggestions ou des préférences de thèmes\
- (04) Ens1: alors il y avait en tout cas on voulait: faire du théâtre avec nos élèves [Che1 ah] vers la fin de l'année/
- (05) Ens2: on prévoit un spectacle: [Che1 très bien] de fin d'année(...)
- (06) Che2: alors là par exemple ça c'est pour nous j'ai: dans le souvenir d'avoir une fois été dans un colloque où il y avait quelqu'un qui avait présenté un théâtre multilingue [Ens1 huhum]
- (07) Ens2: comme les kamishibais xxx
- (08) Che2: il faut que j'aille rechercher la source\ ça pourrait nous donner des idées
- (09) Che1: oui oui c'est ça
- (10) Che2: comment il s'appelait... urs massler voilà\
- (11) Ens1: d'ailleurs là ça serait rigolo dans le cadre de quelque chose de... enfin de: théâtre multilingue ça serait rigolo de faire dire à des élèves dont c'est pas la langue enfin de dire des choses dans la langue d'un autre un truc comme ça ça serait drôle
- (12) Ens2: oui oui huhum
- (...)
- (13) Che1: mais ce projet c'est un projet de l'établissement ou des classes d'accueil/
- (14) Ens2: non c'est nous [Che 1 ah] qui avons eu cette idée qui pour l'instant n'est pas définie ((elle rit)) on est encore au stade d'idée là [Che1 super d'accord] on a pas encore beaucoup avancé (...)
- (15) Che1: mais si vous voulez euh faire du théâtre plurilingue on peut dire que c'est ça/
- (16) Ens1: on peut réfléchir à ça oui
- (17) Che1: oui voilà une première suggestion

Remarquons que dans cet échange, l'idée des enseignantes de "faire du théâtre" est coconstruite grâce aux apports collectifs, pour être retenue à la fin comme une piste potentielle d'action. L'interaction devient l'espace d'un "jeu de positions de savoirs" où chaque acteur·rice accède au savoir de l'autre, ce qui influence son propre rapport aux savoirs (Morrisette & Desgagné 2009). On peut déceler dans ces échanges l'émergence de savoirs de deux types qui s'articulent de manière équilibrée dans l'interaction: des savoirs d'action et des savoirs de recherche. Du côté des savoirs d'action, Ens2 mentionne un dispositif didactique qu'elle connaît, basé sur une lecture de textes plurilingues (le *kamishibai*), tandis que Ens1 met en discours sa représentation d'une activité plurilingue qu'elle pourrait tester dans sa classe (*dire des choses dans la langue d'un autre*). On constate l'emploi des termes *rigolo*, *drôle* probablement pour signifier que cette activité serait originale et ludique (11). Du côté des savoirs de recherche, la dimension plurilingue se lit à travers la mention du projet MELT, référence scientifique mobilisée par Che2 qui rebondit sur la proposition des enseignantes, en mobilisant des connaissances et des expériences en lien avec un projet de *théâtre de lecture multilingue*.



L'interaction fait également apparaître des postures complémentaires *de* et *en* recherche, observables notamment dans les attitudes engagées par les actrices dans les échanges, leurs rapports à la recherche et les références convoquées. Les enseignantes sont actives dans la réflexion et souhaitent enrichir leur "répertoire d'actions" (Schön 1996): elles voient dans la RC une opportunité de développement professionnel, notamment sur le versant des approches plurielles. Pour leur part, les chercheuses adoptent une posture impliquée et critique: par exemple, Che1 part des pratiques des enseignantes, avec le souci de "ne pas trop répéter" les thèmes déjà travaillés; elle s'enquiert également du cadre prévu par les enseignantes pour le projet de théâtre et les éventuelles contraintes institutionnelles afin de trouver un équilibre avec le projet de RC.

Ces différentes postures traduisent par ailleurs le *leadership* (Lenoir 2012) qui se met en place dans le cadre du projet, permettant à chacune d'assumer des responsabilités et assurant la cohérence des actions collectives. On peut noter, par exemple, une organisation démocratique de la situation de travail, où les chercheuses cèdent le pas aux enseignantes et se montrent ouvertes (cf. Che1 en 03: *vous avez des suggestions ou des préférences de thèmes*) et intéressées par leurs propositions (cf. Che1 en 14: *super d'accord*). De leur côté, les enseignantes avaient elles-mêmes exprimé la même disposition de flexibilité et de souplesse (cf. Che1 en 01: *par rapport aux planifications vous étiez très ouvertes*). D'un point de vue énonciatif, on remarque des procédés tels que: construction conjointe d'énoncés (Ens2 reformule les propos de Ens1 en 05: *on prévoit un spectacle de fin d'année*); expression de l'accord (cf. Che1 en 09: *oui oui c'est ça*); emploi des pronoms *nous* (cf. Che2 en 08: *ça pourrait nous donner des idées*) et *on* (cf. Ens1 en 16: *on peut réfléchir à ça*) qui contribuent à la coconstruction de significations dans l'interaction.

Cette séquence révèle donc une pluralité de perspectives autour du projet de théâtre plurilingue: approches, références scientifiques, cadre du projet, modalités de travail. Le partage des savoirs des unes et des autres, articulé aux phénomènes de coénonciation au sein du même espace réflexif, favorise l'élaboration progressive du projet. La fin de l'extrait marque une harmonisation des échanges, et l'idée de monter un spectacle de théâtre semble stabilisée au sein du groupe.

#### 4.2 Coproduction et négociation des savoirs autour de la démarche plurilingue

Le deuxième exemple que nous proposons est un extrait d'une séance de travail dont l'objectif est de coconstruire le scénario de la séquence didactique. De nombreux aspects y sont abordés, parmi lesquels nous rappelons: le calendrier pour la planification et la mise en œuvre de la séquence, le nombre de séances, le type d'activités, l'analyse des textes choisis par les enseignantes, les adaptations à effectuer pour transformer les pièces de théâtre en textes plurilingues.

La séquence choisie s'ouvre par l'intervention de Che1 qui guide cette séance en énonçant plusieurs questionnements liés à la mise en œuvre de la démarche plurilingue. La question centrale pourrait se résumer ainsi: comment inclure le répertoire langagier des élèves dans une pièce de théâtre monolingue?

**(2) Séquence B (audio 00:01:40 – 00:05:19)**

- (01) Che1: avec Che2 en fait on voulait clarifier avec vous (...) par rapport au plurilinguisme si: on va essayer d'intégrer des séquences dans d'autres langues et dans quelles langues\ [Ens1 huhum] et on se demandait comment on va préparer les élèves à ça et comment on va travailler avec eux parce qu'il ne s'agit pas de réinventer ce texte: ce n'est pas un travail que vous allez faire... vous allez plutôt guider les élèves j'imagine/ [Ens1 huhum] mais c'est aussi à vous de: de nous dire voilà c'étaient les deux principales questions pour le moment (...)
- (02) Ens1: bon en fait alors\ déjà enfin dans: dans le cadre de notre texte à nous... on doit: un peu transformer de toute façon [Che2 oui] le texte de base parce qu'il y a pas assez de personnages par rapport à: au nombre d'élèves/ donc on a commencé à réfléchir un peu: [Che2 huhum] là: M.<sup>5</sup> et moi comment: enfin comment intégrer les nouveaux personnages sans euh allonger le texte [Che1 huhum] donc en: redistribuant un peu [Che2 les rôles] les dialogues ((elle rit)) [Che1 huhum] avec: les nouveaux personnages... et puis euh et puis du coup après: ça ce serait plutôt nous qui allons le faire je pense peut-être peut-être on va en faire une partie avec les élèves pour leur montrer comment on fait [Che1 oui] qu'est-ce que ça change et tout ça au niveau de la grammaire et tout ça [Che1 huhum] mais pas: leur faire faire tout parce que ça serait trop long/ [Che1 d'accord] et par contre travailler avec eux oui sur euh comment on va: intégrer d'autres langues [Che1 huhum] en plus nous comme on a: des personnages de Shakespeare ben ce serait en tout cas assez bien d'intégrer de l'anglais je pense ((elle rit)) [Che1 oui] mais après euh je pense que ça serait: chouette de pouvoir intégrer: leurs langues aussi à eux
- (03) Che1: huhum très bien et puis pour l'anglais c'est: quand même une langue commune même s'ils ont des compétences assez différentes j'imagine/
- (04) Ens1: ben ils ont des cours d'anglais donc oui
- (05) Che1: ils en font tous [Ens1: ils font tous de l'anglais oui] d'accord\ ok très bien alors c'est une bonne idée [Che2 huhum] pour toi Ens2 c'est aussi le cas
- (06) Ens2: oui oui oui pareil moi je suis toujours pour euh ((elle rit)) [Che2 pour faire ça/] oui pour faire ça
- (07) Che1: et puis pas: pas d'allemand\ par contre
- (08) Ens1: si: [Che1 si/ un peu/] moi je pense qu'on peut essayer de mettre un peu d'allemand [Ens2 oui on pourrait oui] aussi oui
- (09) Che2: quelques: quelques mots
- (10) Ens1: oui ça serait: ça ne sera pas forcément très poussé parce qu'ils sont pas très très ((elle rit)) avancés en allemand mais:
- (11) Che2: en relisant la brochure (...) en tout cas de ce que j'ai lu ils avaient dit quels sont les principes qu'on peut respecter pour intégrer les langues/ [Ens2 huhum] ça serait ben choisir des phrases simples [Ens2 huhum] euh des: [Che1 chunks] des *chunks* oui comment tu t'appelles: bonjour enfin les salutations aussi: [Che1 comment ça va/] comment ça va: des expressions aussi peut-être [Che1 huhum] euh ou encore choisir des mots qui sont euh plus ou moins transparents aussi [Ens2 huhum] euh ou bien si des mots sont inconnus qu'on peut

<sup>5</sup> M. est l'étudiante stagiaire présente dans la classe d'Ens1.

aussi déduire par rapport au contexte [Ens2 huhum] ou à la situation de communication donc ça c'était un peu euh ce qu'ils recommandaient euh pour comment intégrer les langues [Che1 huhum] (...)

Comme dans le précédent extrait, la réflexion liée à l'inclusion du plurilinguisme dans les pièces de théâtre est engagée conjointement à partir de la sollicitation de Che1. Ens1 évoque les adaptations nécessaires des rôles et imagine une modalité de travail adaptée à sa classe. Elle aborde également de manière contextualisée la question de l'intégration des langues dans les pièces de théâtre, en proposant de mobiliser l'anglais et les langues des élèves. L'insertion de l'allemand est aussi validée collectivement. Vers la fin de l'extrait (11), Che2 énonce des principes recommandés par le guide didactique de la ressource MELT pour intégrer les langues, tandis que les autres participantes marquent leur adhésion de manière interactive.

Cet extrait est emblématique des positions de savoir propres aux participantes lors de cette étape du travail collectif. Les enseignantes mobilisent leurs savoirs d'action ancrés dans leurs pratiques et leur contexte d'enseignement. Particulièrement active, leur posture *en* recherche est affirmée par l'emploi des déictiques *nous* (notre texte à *nous*..., ce serait plutôt *nous*) et surtout *on* (*on* va en faire..., *on* va intégrer...) qui dessinent une "zone partagée" (Morrisette 2013) tout en marquant leur rôle d'acteurs sociaux. Chez Ens1, les prises de position s'expriment entre autres par l'emploi des déictiques *je* ou *moi* accompagnant des verbes d'opinion modalisateurs (*je pense*), mais également par des verbes au conditionnel (*ce serait* assez bien) et des adverbess à valeur évaluative (*bien*) ou d'intensité (*assez bien*, pas *très très* avancés).

Les savoirs d'action qui apparaissent dans cet extrait incluent également des éléments de didactisation des supports, toujours contextualisés: par exemple, l'ajout de nouveaux personnages devra se faire, selon Ens1, *sans allonger le texte* et être expliqué aux élèves. Quant à l'inclusion des langues dans la pièce, on constate que Ens1 donne la priorité au sens de cette démarche. En effet, selon elle, l'anglais se justifie didactiquement par rapport au support choisi et au statut de langue enseignée à l'école. Rappelons également que, selon nos observations, les enseignantes effectuent des liens avec l'anglais (en tant que *langue pont*, cf. Candelier & Manno 2023: 76) et d'autres langues qu'elles connaissent lorsque la situation didactique le permet.

Du côté des chercheuses, leur posture sert à accompagner, compléter et ratifier les propositions des enseignantes. Si l'anglais semble faire consensus dans les langues à inclure (cf. 02-06), le moment de négociation autour de l'allemand (cf. 07-10) fait progresser la réflexion générale vers la construction consensuelle d'un savoir commun relatif à l'inclusion des langues. L'adhésion de Ens2, formulée en 06 en collaboration avec Che2 (*moi je suis toujours pour [Che2 pour faire ça] oui pour faire ça*) est révélatrice de cette coconstruction. Les savoirs de recherche relatifs au plurilinguisme inclusif énoncés par Che2 dans le dernier tour de parole confirment également cet aspect: cibler des phrases

simples, des *chunks*, des mots transparents et des mots que l'on peut inférer en fonction du contexte ou de la situation. Ses propos sont complétés et ratifiés à travers des chevauchements et des énoncés produits conjointement, signalant une adhésion de l'équipe à ces principes et une harmonisation de la réflexion didactique.

## 5. Inclusion du plurilinguisme, un savoir coconstruit par l'équipe de recherche

Comme il ressort de l'analyse de ces deux séquences, la dimension plurilingue du dispositif théâtral de lecture est engagée dès le début de la coopération, puis elle est resserrée sur les modalités d'inclusion des langues des élèves et des langues de l'école dans les pièces de théâtre choisies. Au sein de l'espace réflexif partagé, les savoirs d'action liés à l'inclusion des langues – didactisation du support, organisation du travail en classe, adaptation des contenus aux compétences des élèves – s'articulent aux savoirs de recherche convoqués par les chercheuses pour proposer une ingénierie didactique et inscrire le dispositif dans un paradigme de référence, celui du plurilinguisme inclusif. Cette complémentarité entre savoirs d'action et savoirs de recherche, qui est au cœur de la coproduction des savoirs, se fait sentir tout au long du processus de RC et ne se réalise pas uniquement dans la phase de coproduction, la dernière des étapes de la RC décrite par Morrissette (2013). Les données analysées montrent que les participantes s'emparent de la question de l'inclusion des langues à plusieurs reprises, affinant à chaque fois le dispositif et que, donc, la coproduction des savoirs n'est pas linéaire mais s'inscrit dans un processus cyclique.

L'analyse des deux séquences nous permet également de décrire une dynamique de recherche où des moments de négociation et d'harmonisation (Morrissette & Desgagné 2009) guident la coproduction des savoirs. D'abord, chaque séquence est marquée par (1) une phase d'ouverture où la chercheuse interroge les praticiennes à travers des formules assez ouvertes (*on voulait vous demander, on voulait clarifier*) et des questions plus précises. Puis, (2) une phase d'élaboration conjointe des savoirs est engagée. Elle débute par la mobilisation de savoirs d'action des enseignantes en posture de praticiennes réflexives. Les chercheuses ratifient, précisent et proposent un cadre de réflexion plus spécifique. Elles sont dans une posture de recherche s'assurant également de la double vraisemblance des savoirs. Cette phase d'élaboration peut faire émerger des moments de négociation comme dans la séquence B. Mais elle est plutôt marquée par des moments consensuels qui se manifestent notamment par des ratifications enchevêtrées et par la construction conjointe d'énoncés. Enfin, (3) une clôture est formulée par les chercheuses. Cette dernière vise une forme de stabilisation des savoirs et signale un progrès dans le processus de recherche.

Les entretiens collectifs assurent donc la cohérence et la progression de la RC, visant *in fine* la coproduction de nouveaux savoirs. C'est notamment à travers ces entretiens collectifs, lors de la phase de coopération, que l'équipe s'accorde pour définir les principes de la séquence de théâtre plurilingue et les types d'activités favorisant l'inclusion des langues des élèves.

## 6. Conclusion

Le but de cette RC était d'expérimenter avec les enseignantes des manières d'inclure le plurilinguisme des élèves dans les pratiques d'enseignement. Le projet que nous avons coconstruit, ayant abouti à la mise en œuvre de séquences didactiques dans les deux classes d'accueil, puis au montage d'un théâtre de lecture plurilingue, a représenté une opportunité de valoriser les compétences plurilingues des élèves et une source de motivation inédite dans leur appropriation du français.

Le noyau du projet, l'espace réflexif partagé autour de notre objet de recherche, nous a permis de coproduire un savoir contextualisé autour du plurilinguisme inclusif et de définir ensemble des principes pratiques plus généraux liés à la mise en œuvre d'approches plurielles en classe d'accueil. Ainsi, nous avons pu mesurer l'importance d'une contextualisation de ces approches, à travers une prise en compte des caractéristiques des élèves – compétences en français, en langues premières et dans d'autres langues – et des dispositifs didactiques – dotation horaire, choix des thèmes et des modalités de travail. Nous avons également pu concevoir des modalités concrètes d'inclusion du plurilinguisme dans les pratiques de classe, tout en tenant compte du sens que les enseignantes attribuent à ces démarches selon leurs expériences et leurs croyances et des effets observables sur les apprentissages des élèves. En ce sens, plusieurs bénéfices de la séquence plurilingue pour l'engagement des élèves ont été relevés par les enseignantes dans le bilan final de la RC: motivation, renforcement de l'estime de soi, curiosité et intérêt pour d'autres langues. Ces bénéfices, que nous nous proposons d'examiner dans une prochaine contribution, confirment l'importance d'une inclusion des langues et des cultures des élèves dans les pratiques d'enseignement. Si le plurilinguisme constitue *de facto* une donnée essentielle des classes d'aujourd'hui et surtout des classes d'accueil, l'articulation des savoirs d'action et des savoirs de recherche ouvre des perspectives intéressantes pour l'inclusion langagière et culturelle des élèves, en adéquation avec la complexité des situations du terrain.

Nous remercions vivement les enseignantes Karine Texier et Magdalena Augustyn-Gaultier pour leur engagement et leur contribution précieuse à ce projet.



## BIBLIOGRAPHIE

- Auger, N. (2020). Enseigner à des élèves plurilingues: vers une didactique inclusive. In C. Mendonça Dias, B. Azaoui & F. Chnane-Davin (éds.), *Allophonie, Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (pp.171-183). Limoges: Lambert-Lucas.
- Auger, N. (2023). The language diamond. An intercultural model to teach and learn (through) languages. *Education Sciences*, 13 (5). <https://doi.org/10.3390/educsci13050520>
- Balsiger, C., Bétrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (2014). Enseigner le français par des approches plurilingues, oui, mais pour qui?... In J.-F. de Pietro & M. Rispail (éds.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* (pp.229-244). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Barbier J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Behra, S. & Macaire, D. (2021). Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(9). <https://journals.openedition.org/rdlc/9360>
- Beillerot, J. (1991). La "recherche". Essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31. [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1991\\_num\\_9\\_1\\_1040](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1991_num_9_1_1040)
- Berthoud, A.-C., Gradoux, X. & Steffen, G. (éds.) (2011). *Plurilinguismes et construction des savoirs*, Lausanne: CLSL.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (éds.) (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://carap.ecml.at/fr/Accueil>
- Candelier, M. & Manno, G. (2023). La didactique intégrée des langues – Apprendre une langue avec d'autres langues? ADEB. <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2024/04/2023-La-didactique-Int%C3%A9gr%C3%A9e-des-langues.pdf>
- Cicurel, F. (2012). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Chnane-Davin, F., Gouaïch K. & Tretola, J. (2022). Innovation en didactique du plurilinguisme inclusif pour des allophones, *Tréma*, 58. <http://journals.openedition.org/trema/7793>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Duchesne, S. & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes: les entretiens collectifs*. Paris: Nathan.
- Gajo, L., & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Éditions Universitaires.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: PUF.
- Guignon, S. & Morrisette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36. <https://doi.org/10.7202/1085370ar>
- Jeanneret, Th. (1999). *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Berne: Peter Lang.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- Kutzelmann, S., Massler, U. & Klaus, P. (2016). *MELT. Théâtre de lecture multilingue. Les principaux processus d'enseignement et d'apprentissage du théâtre de lecture multilingue. Un guide pratique*. Pädagogische Hochschule Weingarten. [https://melt-multilingual-readers-theatre.eu/wp-content/uploads/2017/08/Brosch%C3%BCre\\_franz%C3%B6sisch\\_20170731.pdf](https://melt-multilingual-readers-theatre.eu/wp-content/uploads/2017/08/Brosch%C3%BCre_franz%C3%B6sisch_20170731.pdf)



- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale: spécificités et implications pour la recherche en éducation, *Travail et apprentissages*, 9(1), 14-40. [https://shs.cairn.info/article/TA\\_009\\_0014](https://shs.cairn.info/article/TA_009_0014)
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures: changer les pratiques et pratiquer le changement. In M. Molinié (éd.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures: enjeux de formation par la recherche action* (pp.113-124). Cergy-Pontoise: Encre Université.
- Macaire, D. (2020). La "recherche-formation", une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://journals.openedition.org/rdlc/7697>
- Marlot, C., & Roy, P. (2020). La communauté discursive de pratiques: Un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 163-184. <https://sonar.ch/global/documents/312751>
- Miguel-Addisu, V. & Thamin, N. (2020). Présentation: les recherches collaboratives en didactique des langues, orientations actuelles, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2. <https://journals.openedition.org/rdlc/7272>
- Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 10-32. <https://www.erudit.org/en/journals/rechqual/2011-v30-n1-rechqual06699/1085478ar/abstract/>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative: une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144. <https://www.erudit.org/en/journals/rechqual/2009-v28-n2-rechqual06677/1085275ar/abstract/>
- Rinaudo, J.-L., Roditi, E. & Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. Entretien avec Nadine Bednarz. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184. <https://shs.hal.science/halshs-01158291/>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.201-222). Paris: PUF.
- Seibel C. & Hugon M. (1987). Recherche-Action, Formation: quelle articulation? *Recherche & Formation*, 2, 9-20. [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1987\\_num\\_2\\_1\\_897](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_2_1_897)
- Simonin M.-C. & Thamin N. (2018). Recherche collaborative en maternelle et socialisation plurilingue, *Diversité*, 192, 131-136. [https://www.persee.fr/doc/diver\\_1769-8502\\_2018\\_num\\_192\\_1\\_4712](https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2018_num_192_1_4712)
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160(3), 71-80. [https://www.expliciter.org/wp-content/uploads/2022/05/aide\\_a\\_l\\_explicitation\\_et\\_retour\\_reflexif\\_pierre-vermersch.pdf](https://www.expliciter.org/wp-content/uploads/2022/05/aide_a_l_explicitation_et_retour_reflexif_pierre-vermersch.pdf)

## ANNEXE

### Conventions de transcriptions

[ ] chevauchement ou intervention minime de l'interlocutrice

(...) coupure dans les données

(( )) commentaire de la transcriptrice

: allongement vocalique

... pause courte

- troncation

/ intonation montante

\ intonation descendante