

**UN DISPOSITIF FRANCO-AUSTRALIEN À L'ORIGINE D'UNE EVOLUTION  
DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS UNE ECOLE  
PRIMAIRE NORMANDE**

**Elise Ouvrard**

INSPE Université de Caen Normandie – ERIBIA UR2610

**Mots-clés**

Co-enseignement – développement professionnel – école primaire – EMILE – enseignement-apprentissage de l'anglais

**Keywords**

CLIL – co-teaching – English as a Foreign Language – primary school – professional development

**Résumé**

Cet article de recherche s'intéresse à un dispositif franco-australien en vigueur depuis la rentrée 2017 dans une école primaire de Cherbourg en France. L'accueil d'enfants australiens, en lien avec le partenariat industriel scellé par Naval Group, a en effet induit le recrutement de deux professeures des écoles bilingues français-anglais qui interviennent dans les différentes classes selon le principe du co-enseignement. Ces adaptations demandées par l'institution n'ont pas été sans poser de difficultés à l'équipe en place. À partir d'entretiens semi-directifs menés dans une perspective qualitative avec différents acteurs de ce dispositif franco-australien, mais également d'observations de séances menées par les enseignantes, il s'agit de s'interroger sur le développement professionnel des professeures des écoles impliquées et sur l'évolution de leurs pratiques pédagogiques dans ce contexte particulier. L'analyse des pratiques enseignantes et des modalités de travail mises en place a pour objectif d'accompagner d'autres professeurs potentiellement concernés par un dispositif EMILE en pointant les obstacles et les leviers d'une telle mise en œuvre.

**Abstract**

This research article focuses on a Franco-Australian partnership which has resulted in some adaptations in one of the primary schools of Cherbourg since 2017. Due to the industrial agreement sealed by Naval group, Australian children have been integrated into the French school system. This integration has led to the recruitment of two French-English bilingual school teachers who co-teach with the class teachers. Such adaptations, demanded by the institution, have raised several issues. This article aims at focusing on the professional development of the class teachers as well as on the evolution of their teaching practices thanks to semi-directive interviews with different members of the team and to observations of co-teaching sessions. The analysis which identifies obstacles as well as means of action could be useful for other teachers concerned by CLIL.

## Introduction

Le dispositif sur lequel porte cet article de recherche est entré en vigueur à la rentrée 2017 dans l'agglomération de Cherbourg, située au nord-ouest de la France. Naval Group, groupe français spécialisé dans l'industrie navale de défense, a scellé un partenariat stratégique avec l'Australie et signé un contrat de vente de douze sous-marins. Dans le cadre de ce contrat, des ingénieurs de la branche australienne du groupe viennent en Normandie pour travailler auprès de leurs collègues français et suivent une formation afin de comprendre le fonctionnement des futurs sous-marins australiens. Aux quarante familles déjà installées en 2017-2018, se sont ajoutées dix-sept nouvelles familles à la rentrée 2019, puis onze autres familles à la rentrée 2020.

L'accueil de ces familles s'est accompagné d'une coopération en matière éducative entre l'État d'Australie du Sud et la Région Normandie, l'Académie de Caen, le Département de la Manche, la ville de Cherbourg-en-Cotentin. En effet, l'arrivée des familles australiennes dans le Nord Cotentin et la présence importante de familles françaises sur le territoire de l'Australie méridionale à Adélaïde (lieu d'implantation du groupe naval et d'ouverture d'écoles bilingues australo-françaises à la rentrée 2016) a nécessité une réflexion conjointe sur l'offre de formation scolaire pour les enfants de ces familles sur les deux territoires.

Un premier accord de coopération a ainsi pu être signé en novembre 2017. La lettre d'intention de coopération éducative entre l'État d'Australie du Sud et la Région Normandie, l'Académie de Caen, le Département de la Manche, la ville de Cherbourg-en-Cotentin affiche la volonté d'offrir un « parcours scolaire d'excellence de l'école primaire au lycée » aux élèves australiens en Normandie et aux élèves français en Australie. Un plan d'action signé en septembre 2019 pour améliorer le mémorandum d'accord de 2017 pour la coopération de l'éducation entre l'État d'Australie Méridionale et l'Académie de Caen et la ville de Cherbourg-en-Cotentin a inclus l'accueil d'une délégation australienne à Cherbourg en novembre 2019 et celui d'une délégation française à Adélaïde en 2020. Il précise de fait que l'académie de Caen cherche à connaître les caractéristiques du système éducatif d'Australie méridionale et ses initiatives dans la mesure où ces dernières pourraient inspirer les

stratégies françaises dans le « développement de l'autonomie intellectuelle et la créativité des élèves français, leur volonté de collaborer et de s'engager »<sup>1</sup>.

Le plan d'action de 2019 stipule deux éléments spécifiques pour les établissements scolaires sélectionnés : « acquérir des compétences en langue anglaise pour les enseignants et les élèves » / « mettre en place progressivement une offre d'enseignement bilingue » en commençant par les écoles maternelle et élémentaire puis les établissements secondaires. Dans la mesure où la mise en œuvre du dispositif est très différente entre le premier et le second degrés<sup>2</sup>, cet article se concentrera uniquement sur l'école élémentaire française qui a été sélectionnée pour faire partie du dispositif. Située dans le centre-ville de Cherbourg, elle accueille en moyenne cent-cinquante élèves répartis en six classes : CP (Frédérique) / CP-CE1 (Joëlle) / CE1-CE2 (Lucie) / CE2 (Maëlle) / CM1 (Sophie) / CM2 (Lina). L'équipe est donc constituée au départ de six professeures<sup>3</sup> des écoles ; un prénom de substitution est indiqué à côté de chaque niveau.

Notre recherche s'intéresse à deux années scolaires en particulier : 2019-2020 et 2020-2021 ; au cours de l'année 2020-2021, les classes étaient réparties un peu différemment, mais avec les mêmes prises en charge enseignantes : CP (Frédérique) / CP-CE1 (Joëlle) / CE1-CE2 (Lucie) / CE2-CM1 (Maëlle) / CM1-CM2 (Sophie) / CM1-CM2 (Lina). Les élèves australiens étaient au nombre de six à la rentrée 2019 (2 en CE2 ; 1 en CM1 3 en CM2) et de sept à la rentrée 2020 (2 en CP ; 1 en CP-CE1 ; 2 en CM1-CM2 ; 2 dans l'autre classe de CM1-CM2). Cela représente donc un petit nombre d'élèves, mais leur intégration constitue un défi majeur pour l'école qui doit viser peu à peu l'objectif de constituer un établissement bilingue anglais-français. Or les professeures en poste n'ont jamais eu l'occasion de s'insérer dans une démarche EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère), et, nous le verrons, ne se sentent pas particulièrement à l'aise pour enseigner des disciplines scolaires en langue anglaise.

L'équipe a de fait été renforcée par :

---

<sup>1</sup> Plan d'action pour améliorer le mémorandum d'accord pour la coopération de l'éducation entre l'État d'Australie Méridionale et l'Académie de Caen et la ville de Cherbourg-en-Cotentin signé le 9 septembre 2019, p. 1.

<sup>2</sup> Dans le second degré, le système PMQC (Plus de Maîtres Que de Classes) n'existe pas et le dispositif ne s'est donc pas mis en place de la même façon.

<sup>3</sup> L'équipe est en effet constituée uniquement de femmes.

- le recrutement de deux PMQC (Plus de Maîtres Que de Classes) françaises anglophones (l'anglais n'est pas leur langue maternelle) : Louise et Léa, qui interviennent aussi à l'école maternelle du dispositif ;
- la présence d'une assistante irlandaise : Cathy (12h/semaine : 6h pour les élèves australiens exclusivement, par petits groupes de niveaux et 6h dans les différentes classes) ;
- les interventions à raison de 6h par semaine d'une professeure de FLE (Français Langue Etrangère) : Ambre, française anglophone (l'anglais n'est pas sa langue maternelle) dont le rôle est d'enseigner le français aux élèves australiens qui sortent de leur classe habituelle pour bénéficier de séances spécifiques de français langue étrangère.

C'est à la rentrée 2019 que nous avons découvert le dispositif franco-australien du Nord Cotentin. Nous avons en effet répondu à deux sollicitations en septembre 2019 : celle d'une des deux PMQC de l'école primaire pour l'encadrement de son mémoire de recherche sur le co-enseignement (Master LLCER) et celle des deux inspecteurs accompagnant le dispositif : l'IEP<sup>4</sup> pour le 1<sup>er</sup> degré et un des deux IA-IPR<sup>5</sup> d'anglais de l'académie, pour le second degré, intéressés par le développement d'une recherche sur la mise en place du dispositif et son impact sur l'évolution des pratiques enseignantes. Il s'agissait pour ces derniers que soit explorée la manière dont les professeures des écoles s'emparent du dispositif et réagissent aux propositions de co-interventions des PMQC, afin de voir comment ce dispositif pourrait inspirer d'autres équipes concernées par le co-enseignement ou une démarche EMILE par exemple.

Deux mois plus tard, en novembre 2019, nous avons ainsi rencontré la délégation australienne et les partenaires du dispositif à la mairie de Cherbourg, puis fait la connaissance de la collègue PMQC dont nous dirigeons le travail de recherche. Nous avons aussi échangé, à travers un entretien focus group, avec une des deux PMQC et quatre des six professeures de l'école élémentaire dont les réticences face au dispositif se sont alors clairement exprimées. Souffrant d'un manque de légitimité, les enseignantes insistent en effet alors sur le décalage qu'elles ressentent vis-à-vis de l'objectif politique de transformer l'établissement en école bilingue.

---

<sup>4</sup> Inspecteur de l'Éducation Nationale.

<sup>5</sup> Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional.

Compte-tenu des éléments d'informations dont nous disposons et du recueil exploratoire que nous avons pu effectuer, nous avons peu à peu construit la problématique de recherche suivante : dans quelle mesure ce dispositif franco-australien imposé par l'institution française peut-il impacter le développement professionnel des professeures de l'école élémentaire et modifier leurs pratiques enseignantes, malgré les difficultés associées à une maîtrise très fragile de la langue anglaise pour la plupart d'entre elles ?

Pour explorer cette problématique, nous reviendrons d'abord sur le cadre théorique qui a servi d'appui à la recherche, puis nous exposerons la méthodologie de recherche développée et nous proposerons ensuite l'analyse des données recueillies.

## **1. Cadre théorique**

### **1.1. La question du développement professionnel**

Le dispositif franco-australien a influencé dès le départ les pratiques enseignantes habituelles puisque les professeures des écoles devaient forcément prendre en compte l'inclusion dans leurs classes de ces élèves australiens qui ne parlaient ni ne comprenaient le français à leur arrivée. Les enseignantes ont été confrontées à ces difficultés et amenées à évoluer. En ce qui concerne le cadre théorique, nous nous sommes donc tout d'abord intéressée à la question du développement professionnel qui peut se définir comme :

*un processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs), à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modification (régulation) selon une dynamique d'engagement personnelle ou collective (Frenay et al., 2011 : 108).*

Dans leur article de 2005, Uwamariya et Mukamurera distinguent deux approches concernant le développement professionnel. La perspective développementale envisage une progression linéaire, une succession d'étapes en lien avec l'évolution personnelle qui occulte la contribution de l'environnement. Selon la perspective professionnalisante, le développement professionnel repose sur la construction de savoirs professionnels par différents moyens, au sein d'un contexte, selon un processus à la fois individuel et collectif, nourri par la recherche et/ou la réflexion. Uwamariya et Mukamurera (2005) tout comme Frenay, Jorro et Poumay

(2011) soulignent l'importance d'articuler les approches développementale et professionnalisante. Cela permet de se concentrer :

- sur les dimensions concernant la prise en compte de la professionnalisation, (avec un éclairage sur les tensions vécues au niveau professionnel et les positionnements renouvelés dans les différents contextes),

- sur l'acteur et sur les phases qu'il peut traverser. C'est cette articulation que nous retiendrons pour cet article de recherche qui s'appuiera, entre autres, sur les quatre phases que distinguent Boucher et Jenkins (2004) au sujet de la transformation des pratiques enseignantes à l'école primaire :

- *une phase d'appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité, d'inquiétude devant les changements à venir ;*

- *une phase d'expérimentation qui correspond à l'exploration de nouvelles pratiques ;*

- *une phase d'appropriation par des ajustements nécessaires ;*

- *une phase de consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité* (Frenay et al., 2011 : 110-111).

Nous aurons l'occasion de revenir sur ces différentes phases pour analyser les trajectoires professionnelles des professeures impliquées dans le dispositif franco-australien.

## **1.2. Les enjeux associés à la didactique des langues**

Lors de la construction du dispositif franco-australien, les préconisations institutionnelles ont tout d'abord insisté pour qu'une partie des séances de différentes disciplines se fassent en anglais. Les professeures des écoles PMQC devaient assurer le rôle de personnes ressources pour que les élèves australiens puissent s'intégrer à leur classe et elles devaient développer des liens avec les autres enseignantes afin que certaines séances soient assurées dans un contexte bilingue. Afin de mieux comprendre ce qui se jouait dans ces séances et quels obstacles pouvaient émerger pour les professeures des écoles, nous nous sommes intéressée à ce qui relevait des DNL (Disciplines Non Linguistiques) ou plus particulièrement aux « DdNL » (« Disciplines dites Non Linguistiques ») pour reprendre la proposition de Gajo (2007 : 3) et plus particulièrement aux dispositifs EMILE qui correspondent à l'acronyme CLIL (Content Language and Integrated Learning) dans la sphère anglophone. Nous nous limiterons à ces acronymes même si Gravé-Rousseau (2011) rappelle qu'il existe au moins une trentaine de dénominations pour désigner

une approche éducative bi-/plurilingue où la langue étrangère est utilisée comme outil pour enseigner une discipline scolaire.

En ce qui concerne ces approches éducatives bilingues, Gajo distingue deux niveaux : un niveau cognitif et un niveau linguistico-communicatif. En termes d'enjeux cognitifs, il s'agit selon Gajo de « décrire les processus à l'œuvre dans le travail disciplinaire en L2 et / ou en bilingue, et surtout de comprendre les types de savoirs sollicités, d'une part, et construits, de l'autre » (2007 : 2). D'après lui, l'équilibre entre le paradigme disciplinaire et le paradigme linguistique peut varier et cette variation doit être prise en compte. Au niveau linguistico-communicatif, il est important, selon lui, de

*saisir les modes d'intégration ou les modalités de contact entre L1 et L2, tant au niveau de la micro-alternance (recours ponctuel et non programmé à l'autre langue) que de la macro-alternance (attribution programmée d'une langue donnée à une portion du curriculum et de la séquence didactique) (Gajo, 2007 : 2).*

Ainsi que le rappelle Duverger la même année, dans un dispositif bilingue, comme son nom l'indique, les deux langues (ici le français et l'anglais) coexistent. Dans son article, on retrouve les deux types d'alternance définis par Gajo auxquels s'ajoute « une alternance séquentielle, sorte de méso-alternance, la plus délicate sans doute à maîtriser, qui se met en place tout au long de l'unité didactique » (Duverger, 2007 : 4). Cette manière d'anticiper et de mettre en œuvre l'alternance codique constitue un réel défi pour l'enseignement bilingue comme l'instauration du dispositif franco-australien a pu l'illustrer pour les professeures des écoles de l'école cherbourgeoise concernée.

### **1.3. La notion de co-mentorat**

Pour clore ce cadre théorique, il nous paraît essentiel de revenir sur une dernière notion qui est pour l'instant faiblement développée par la recherche, celle de co-mentorat car il nous semble qu'elle s'articule à la fois avec la question du développement professionnel, mais également avec celle de la DNL. Tremblay (2010), qui a par ailleurs beaucoup travaillé sur le co-enseignement, explore la notion de manière très éclairante :

*Différents termes sont utilisés en langue française (formation sur le tas, co-formation, etc.) et anglaise (in service learning, in service teacher education, etc.) pour décrire ce processus de formation informelle (Legendre, 1996). Le concept décrivant le mieux ce type de processus*

*est celui de mentorat ou de co-mentorat. Le mentorat est une relation entre un professionnel moins expérimenté, appelé « protégé » et un autre plus expérimenté appelé « mentor ». Cette relation dyadique, en face à face, à long terme, vise tant un développement professionnel que personnel. (Tremblay, 2010 : 2)*

De fait, le recrutement de deux professeures des écoles PMQC renvoie à cette idée d'une formation entre pairs. Les enseignantes en poste amenées à inclure des élèves australiens dans leur classe avaient ainsi la possibilité de s'appuyer sur ces deux collègues anglophones afin de contrebalancer leur manque d'expertise dans la langue anglaise. À l'inverse, le co-enseignement qui a peu à peu pris place au sein de l'école permettait à ces deux jeunes PMQC de bénéficier de l'expérience de leurs paires dans les disciplines enseignées qu'il s'agisse d'arts plastiques ou de sciences par exemple. Ce co-enseignement qui est défini comme « un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (Friend et Cook, 2007 cité par Tremblay, 2015 : 35) pourrait illustrer en quelque sorte le principe de co-mentorat réciproque. Au cours de la mise en œuvre de séances en co-enseignement, les deux co-intervenantes peuvent apprendre en fait de manière informelle l'une de l'autre. La professeure des écoles bénéficie de la présence de la PMQC anglophone pour développer ses compétences en langue, mais également sa manière de prendre en charge la classe en anglais tandis que la PMQC peut observer la mise en œuvre pédagogique d'une séance dans une discipline spécifique et s'en inspirer pour d'autres situations d'enseignement-apprentissage.

## **2. Méthodologie de la recherche**

Notre protocole de recherche comprenait, d'une part, des observations de séances menées en co-enseignement et, d'autre part, des entretiens avec les enseignantes et PMQC observées. C'est en croisant les données issues des entretiens avec celles provenant de nos observations, entre discours et pratiques réelles, que nous souhaitons analyser le développement professionnel des enseignantes concernées par le dispositif.

Afin de constituer notre corpus, nous nous sommes en effet appuyée tout d'abord sur des grilles d'observations que nous avons utilisées dans le cadre d'une

observation exclusive pour reprendre les termes de Blanchet et Chardenet (2011) pour des séances menées en co-enseignement au cours de l'année 2019-2020 et 2020-2021, mais également pour des moments spécifiques de la vie de l'école tels que les regroupements (« assembly ») instaurés le vendredi matin et pour lesquels toute l'école se réunit pour assister à des propositions des différentes classes de chants, de saynètes etc. La grille utilisée pour l'observation des séances de co-enseignement assurées par une professeure des écoles accompagnée d'une PMQC s'appuyait sur les items suivants :

- a. Contexte de la situation d'enseignement apprentissage : niveau de la classe, effectif de la classe, nombre d'enfants australiens présents, disposition de la salle, place de la séance observée dans la séquence menée.
- b. Interventions de la professeure des écoles et de la PMQC : durée des interventions, langue utilisée, positionnement physique<sup>6</sup>, posture enseignante (selon la typologie du cadre de Bucheton et Soulé, 2009), contenus abordés, objectifs visés.
- c. Décalage entre la séance prévue et la séance réalisée : nature du décalage, origine du décalage, interactions langagières entre la professeure des écoles et la PMQC accompagnant l'adaptation / l'improvisation éventuelles<sup>7</sup>.
- d. Activité des élèves : interactions langagières avec la professeure des écoles ou la PMQC, langue utilisée, implication, production (orale ou écrite).

Nous avons également mené plusieurs entretiens semi-directifs. Outre l'entretien focus group que nous avons déjà évoqué en introduction, nous avons pu mener deux entretiens avec chacune des deux PMQC (un au cours de l'année 2019-2020 et un autre au cours de l'année 2020-2021), un entretien avec la professeure de FLE au cours de l'année 2019-2020 ainsi qu'un entretien avec une des

---

<sup>6</sup> Il s'agissait d'observer le positionnement physique de chaque actrice en présence dans la salle de classe, et notamment par rapport aux élèves, mais également leur positionnement l'une par rapport à l'autre.

<sup>7</sup> Les séances de co-enseignement observées dont nous avons les fiches de préparation ont fait l'objet, immédiatement après, d'un échange informel qui a permis aux intervenantes de revenir sur la mise en œuvre et plus particulièrement sur le décalage entre ce qui était prévu et le déroulé réel. Cela nous a permis de compléter nos grilles.

professeures des écoles particulièrement impliquée dans un projet de co-enseignement en arts plastiques en 2019-2020. Notre protocole de recherche prévoyait également un entretien avec deux autres professeures des écoles engagées dans un projet de co-enseignement (un projet en découverte du monde et un projet en histoire), mais ces entretiens n'ont pu avoir lieu en raison du confinement de la fin de l'année scolaire 2019-2020 et de la surcharge de travail en ligne occasionnée.

Voici la trame d'entretien utilisée pour le premier entretien avec Louise (une des deux PMQC) :

- a. Pouvez-vous détailler votre parcours avant d'arriver dans cette école ?
- b. Pouvez-vous décrire la manière dont s'est déroulée votre intégration dans l'école ?
- c. Pouvez-vous revenir sur les premières scolarisations d'élèves australiens dans votre école ?
  - Comment avez-vous vécu votre rôle auprès des premiers élèves australiens ?
  - Quelles sont les modalités qui étaient alors envisagées ?
  - De quel accompagnement avez-vous bénéficié ?
- d. Quel impact cette inclusion des élèves australiens a-t-elle eu sur les pratiques enseignantes (en dehors du co-enseignement) ?
- e. À quel moment avez-vous été amenée à envisager le co-enseignement ? Comment vous y êtes-vous prise ? Quelles préconisations étiez-vous censée suivre ? De quelle formation avez-vous bénéficié ?
- f. Quel a été le premier projet mené en co-enseignement ?
- g. Pouvez-vous évoquer les autres projets ?
- h. Comment s'est effectué le choix de la discipline co-enseignée ?
- i. Quelles thématiques ont été abordées ? Pourquoi ?
- j. Combien de séances de co-enseignement avez-vous menées pour le projet « arts plastiques » de CE2 ?
- k. Pouvez-vous faire une analyse a posteriori de la séance que j'ai pu observer ce matin (séance du projet arts plastiques de CE2) ?
- l. Qu'est-ce que ça change en termes de pratiques enseignantes d'être à deux ?

- m. Est-ce que l'apprentissage du contenu disciplinaire prévaut sur l'apprentissage linguistique ou est-ce l'inverse ?
- n. La langue étrangère est-elle un frein à l'apprentissage ?
- o. Quelle satisfaction en tirez-vous ? Quels obstacles demeurent (conception ? mise en œuvre ?)
- p. Quel est selon vous le plus grand impact du dispositif franco-australien ?

Pour analyser les entretiens retranscrits (dont la trame a varié quelque peu selon l'interlocutrice et l'évolution dans le temps), nous nous sommes appuyée sur les quatre phases décrites par Jenkins et Boucher (2004) afin de repérer ce qui pouvait être des indicateurs de chacune de ces phases. Cette analyse de contenus s'est en effet fondée sur la présence ou l'absence d'éléments en lien avec chacune des phases de Jenkins (catégories d'analyse) ainsi que sur l'explicitation de facteurs pouvant être à l'origine de ces phases. Cela nous a amenée à nous concentrer plus particulièrement sur les obstacles et les difficultés pour la phase d'appréhension ou sur les leviers pour la phase d'appropriation par exemple.

### **3. Analyse des données recueillies**

#### **3.1 Les obstacles rencontrés par les professeurs des écoles**

L'analyse des entretiens, et notamment celui du focus group qui s'est déroulé en novembre 2019, met en lumière l'inquiétude très nette des membres de l'équipe. Lucie (PE CE1-CE2) exprime de manière explicite le bouleversement que représente le dispositif franco-australien : « on ne fait plus les choses qu'on faisait avant ; on perd les élèves en difficulté ; on est dans un train qui va dérailler [...] j'en peux plus, je suis inquiète ; je ne vais pas tenir jusqu'à la retraite à ce rythme-là ». L'inclusion d'élèves australiens dans certaines classes a en effet des répercussions sur l'ensemble des classes, y compris celles qui n'accueillent pas ces élèves. Afin d'assurer une continuité pédagogique en termes de DNL, l'éducation nationale, et plus particulièrement l'IEN, insistent pour que de plus en plus de séances se déroulent selon les principes de l'EMILE ce qui demande une forte adaptation de la part des collègues en poste.

En 2019-2020, il s'agit de la troisième année du dispositif australien ; de nouvelles perspectives se dessinent en termes de préconisations institutionnelles et

s'orientent vers la transformation de l'école en établissement bilingue. Face à cette injonction, les différentes enseignantes font part de leurs réticences. Sophie déclare : « je ne me sens pas capable ». On retrouve ici clairement la première phase identifiée par Boucher et Jenkins (2004), à savoir la phase d'appréhension. Parmi les six professeures des écoles, l'une d'elles adopte d'ailleurs une posture de refus pour reprendre l'expression de Bucheton et Soulé (2009) : au cours des trois premières années, elle ne répond à aucune des sollicitations des collègues PMQC et décline également nos propositions d'entretien.

Pour les autres enseignantes en poste, l'entretien permet de mettre en évidence de nombreuses difficultés. La première repose sur la maîtrise fragile de l'anglais par les professeures des écoles qui n'ont aucun autre bagage que celui de la formation classique pour le premier degré. Maëlle précise : « je suis très mal à l'aise à l'idée de faire des erreurs en anglais ; je trouve la situation malhonnête ; je n'ai pas le niveau ». Le deuxième obstacle réside dans les lacunes en termes de formation des acteurs de terrain en DNL. Sophie insiste sur son manque de légitimité et sur l'absence d'accompagnement pour la mise en œuvre des séquences EMILE : « On n'est pas formées ; on demande de l'aide et on n'est pas écoutées ». On retrouve ici les constats évoqués par Rita Carol lors de son intervention à la conférence internationale CNETCO-IFE concernant l'enseignement apprentissage des langues vivantes étrangères : « l'enseignement des disciplines non linguistiques est dispensé à l'ÉSPÉ en français et non en langue cible. Les étudiants doivent s'approprier la langue académique spécifique à chaque matière par leurs propres moyens » (Carol, 2019 : 140). Or, cette appropriation demande du temps et des ressources<sup>8</sup> ce qui constitue un troisième obstacle de taille, comme l'indique Lucie : « comment gérer la préparation des séances de co-enseignement si on ne nous libère pas ? » ou Sophie : « c'est très chronophage ; on est à bout de souffle ». Ces propos rejoignent également les points de vigilance abordés par Carol (2019) en ce

---

<sup>8</sup> On pourra renvoyer ici au diagnostic établi par Rita Carol sur l'absence de ressources pour les enseignants en ce qui concerne les DNL : « Quelques séquences de cours sont accessibles sur le site de l'Éducation nationale « [emilangues.education.fr](http://emilangues.education.fr) ». Les pratiques qu'on y propose ne visent pas la généralisation ou la théorisation. [...] ni le Cadre européen de référence pour les langues, ni le Conseil de l'Europe, ne se prononcent sur les pratiques enseignantes. Les rares ouvrages disponibles en français se contentent d'énumérer quelques principes généraux et ne renseignent pas sur les techniques à utiliser au quotidien (comment définir des objectifs linguistiques ? comment assurer la compréhension ? comment intégrer l'apprentissage linguistique dans l'apprentissage disciplinaire ? etc.) » (Carol, 2019 : 138). L'ouvrage qu'elle a publié en 2022 a d'ailleurs pour objectif de répondre aux nombreuses questions que se posent les enseignants impliqués dans un dispositif EMILE (Carol, 2022).

qui concerne les conditions nécessaires pour pouvoir enseigner une discipline en langue étrangère :

*l'absence de matériel pédagogique répondant aux programmes scolaires oblige les étudiants/enseignants à produire eux-mêmes des documents en langue cible. Sans repères théoriques, la surcharge de travail est considérable et la qualité n'est pas toujours satisfaisante (Carol, 2019 : 138).*

Les entretiens ultérieurs avec les PMQC de même que les discussions informelles avec les professeures des écoles rencontrées à nouveau mentionnent la prise en compte de la demande d'accompagnement par l'institution. Les apports extérieurs se sont en effet traduits par des échanges avec les conseillers pédagogiques et l'inspecteur au sujet des DNL et les enseignantes qui le souhaitaient ont pu rejoindre un GREP (groupe de réflexion et expérimentation pédagogique) pour la mise en œuvre de séance de littérature jeunesse en anglais par exemple.

### **3.2 Les premiers éléments d'une évolution des pratiques enseignantes**

Comme précisé précédemment, le dispositif franco-australien a eu un impact sur l'école dans son intégralité. Les échanges entre les délégations australienne et française pour la construction de la coopération de l'éducation entre l'État d'Australie Méridionale et l'Académie de Caen ont influencé la manière de penser l'accueil des élèves au sens large. De petits livrets de présentation de l'école ont été rédigés en français et en anglais à l'attention des familles et un moment clé a été instauré de manière régulière, celui de « l'assembly », reprenant le principe des écoles anglaises notamment. Il s'agit d'un créneau qui rassemble l'ensemble des élèves de l'école afin de mettre en lumière les travaux réalisés au sein de chaque classe. Nous avons ainsi pu assister à de petites pièces de théâtres ou saynètes en langue anglaise, mais aussi à des chants. Cette habitude de fédérer les élèves et de renforcer le sentiment d'appartenance à leur école s'est peu à peu installée dans l'établissement cherbourgeois qui a également proposé aux parents qui le pouvaient de participer à ces « assemblies », ce qui permettait de consolider le lien école-famille, mais également de décloisonner les classes et de créer davantage de liens entre les enseignantes, et avec les PMQC.

Cette évolution s'est peu à peu traduite par des discussions de plus en plus fréquentes entre les différentes enseignantes et les PMQC qui participaient à ces « assemblées ». Il s'agissait alors de réflexions autour de la conception et la mise en œuvre de séances dans certaines disciplines en anglais et notamment en arts plastiques, histoire, mathématiques, musique ou sciences. Ces échanges ont alors donné lieu à une phase d'expérimentation pour reprendre à nouveau les termes de Boucher et Jenkins :

- une des deux PMQC (Léa) prend les élèves par demi-groupes pour un projet de comédie musicale en anglais ;

- Sophie (CM1) échange avec l'autre PMQC (Louise), en amont des séances menées en sciences, pour que cette dernière puisse accompagner plus spécifiquement, en anglais, les élèves australiens ;

- Joëlle (CP-CE1) monte sa séquence EMILE autour de la germination et fixe les objectifs ; une des deux PMQC (Louise) crée les ressources pour nourrir les séances en anglais pour l'ensemble des élèves.

Comme le révèle l'analyse de l'entretien avec une des enseignantes concernées par cette phase d'expérimentation, les deux PMQC sont alors clairement identifiées comme des personnes ressources : « nous on a dit à Louise [une des deux PMQC] : mais on peut pas tout consulter, on a notre classe ! ». Ces collègues ont davantage le temps de s'approprier les lectures théoriques autour des DNL, de chercher ou créer des ressources et viennent donc en aide aux enseignantes en poste qui, elles, s'appuient sur leur expérience en ce qui concerne le paradigme disciplinaire. On retrouve ici clairement le co-mentorat évoqué par Tremblay (2010), co-mentorat qui va se développer d'autant plus sous l'impulsion du co-enseignement prenant peu à peu place dans différentes classes.

### **3.3 Le co-enseignement comme levier majeur**

#### *3.3.1. L'exemple d'une séquence d'arts plastiques*

Titulaire d'une maîtrise en archéologie et dotée d'une expérience professionnelle de médiatrice culturelle avant de passer le concours de professeur des écoles, Maëlle a souhaité s'attaquer à un projet en arts plastiques pour expérimenter de manière plus approfondie le co-enseignement avec Louise dans sa classe de CE2 en 2019-2020. La séquence qui avait pour objectif final la

présentation en anglais d'une exposition d'objets détournés était composée de dix séances. La fiche qui concerne les quatre premières (cf. tableau 1) illustre bien la macro-alternance évoquée par Gajo (2009) dans la mesure où les deux enseignantes ont bien programmé l'alternance de moments en français et en anglais au sein de chacune des séances.

Séances	Date	Enseignante titulaire (en français)	PMQC (en anglais)
1	15 nov	-Situation déclenchante et recherche des objets à présenter : lecture de l'album <u>Tibois fait son musée</u>	-Présenter le cahier des charges en anglais
2	20 nov	-Apport d'un objet (le couteau) pour le présenter aux élèves : nom, description, utilisation, fabrication, matériaux... (présentation de la grille)	-Apport d'un objet (la fourchette) pour le présenter aux enfants. Présentation de la grille en anglais + extrait vidéo en anglais sur la fabrication des couverts
3	29 nov	-Rappel du projet.  Les élèves essaient de présenter l'objet de leur groupe = Ateliers avec la feuille « mes recherches sur/my research on »	
4	29 nov	Présentation d'un objet détourné : le barbecue de randonnée.  -Réfléchir à comment détourner l'objet de son groupe. Louis/Mathieu : Oreiller de poche Johan/Amira/mali : Guitambour Justine/Massin/Dominique : Coupe-cheveux Nolan/Arthur/Mélina : Casque à grosses têtes Yaëlle/Nathan : Télescope pour voir les extra-terrestres	-Présentation d'un objet détourné : the scratchy comb

**Tableau 1.** Première page de la fiche séquence d'arts plastiques menée en co-enseignement pour le CE2 (décembre 2019)

On retrouve ici les critères proposés par Friend et Cook (2007) dans leur définition du co-enseignement puisqu'il s'agit bien d'un travail pédagogique mené par deux enseignantes qui interviennent en même temps dans la même classe face aux

mêmes élèves pour atteindre les objectifs de la séquence d'arts plastiques. Ayant pu assister aux séances de cette séquence, nous avons pu observer la mise en œuvre de la macro-alternance, ainsi que celle de la micro-alternance puisque les enseignantes n'hésitent pas à passer de l'anglais au français ou inversement en fonction des questions spécifiques des élèves. On peut penser ici au « sens du *kairos* » qu'évoque Jorro dans son article de 2016 concernant les gestes professionnels des enseignants du premier degré ; les propos concernent une situation de formation, mais nous semblent particulièrement éclairants pour l'expérimentation de co-enseignement analysée ici : « Agir avec le sens du *kairos*, c'est agir avec le sens de l'improvisation. Le formateur saisit le moment opportun pour intervenir, fait preuve de prise de risque, joue sur le déroulement de l'action prévue pour lui donner une autre teneur. L'imprévu est transformé en situation favorable. » (Jorro, 2016 : 120). Le terme « improvisation » est d'ailleurs utilisé par Maëlle dans l'entretien que nous avons mené avec elle : « le projet mené avec Y, c'est presque comme improvisé ». Maëlle souligne l'énorme travail fourni en amont, mais indique bien que la mise en œuvre demande une adaptation et une réactivité qui ne peuvent être anticipées.

À l'issue de la séquence, les objets ont été disposés dans une des classes avec un cartel de présentation pour chacun d'entre eux. Les élèves des autres classes sont venus visiter l'exposition et pour chaque vague de visiteurs, les élèves de la classe de CE2 concernée par le projet arts plastiques en DNL ont décrit, par petits groupes, l'objet détourné sur lequel ils avaient travaillé. Voici un exemple de présentation finale en anglais qui a ainsi pu être proposée : « it is a pocket-pillow ; it has a soft side and a scratchy side ; it is made of cellulose fiber ; it is mass-produced ; it is used to sleep during a meeting »<sup>9</sup>.

### *3.3.2. Les retours enseignants sur la mise en place de la séquence*

Les entretiens menés avec la professeure des écoles ainsi qu'avec la PMQC qui a co-conçu le projet et qui a co-enseigné pour sa mise en œuvre ont souligné les apports constructifs de cette coopération. Louise précise : « c'est plus sympa de travailler à deux, on a plus d'idées ; l'une voit des choses que l'autre ne voit pas ; on s'aide, on se relaie. On se sent moins seule. On échange sur ce qui s'est passé

---

<sup>9</sup> « C'est un oreiller de poche ; il a un côté doux et un côté rugueux ; il est fait de fibres de cellulose ; il est produit en série ; il est utilisé pour dormir pendant une réunion » (notre traduction).

pendant la récréation » et ses propos font particulièrement écho à ceux de Maëlle : « on se complète, on se corrige ; c'est plus confortable d'être à deux (...) le dispositif a permis d'ouvrir les classes de manière très positive. ». On peut ici renvoyer aux conclusions de Tremblay sur la recherche qu'il a menée dans le cadre de l'éducation inclusive dans la mesure où on y retrouve ces mêmes échos positifs associés au co-enseignement :

*le contact et la collaboration avec leurs collègues leur auraient permis d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences professionnelles. Premièrement, comme une évidence, les enseignants relèvent la capacité nouvelle de pouvoir co-enseigner. On apprend à travailler à deux en travaillant à deux (Tremblay, 2010 : 4).*

Si les impressions sont positives en termes de pratiques enseignantes, les collègues insistent également sur les progrès des élèves : selon Louise (PMQC), « les élèves n'ont plus peur de parler en anglais, on constate une véritable désinhibition » et d'après Maëlle (PE) « les élèves sont sans doute plus à l'aise pour travailler en groupe, pour prendre la parole ». Les réserves partagées par les deux collègues concernent l'aspect très chronophage de la DNL : le dispositif EMILE ralentit le rythme d'enseignement apprentissage. Les propos de Maëlle qui rappellent les injonctions institutionnelles nationales sur les savoirs fondamentaux soulignent le dilemme dans lequel elle se trouve : « on n'arrive pas à suivre nos programmations. Les élèves doivent apprendre à lire et à écrire, et pour certains, cela n'avance pas du tout... ». Louise qui mène des projets de co-enseignement EMILE dans plusieurs disciplines avec plusieurs collègues, et qui a travaillé par exemple sur la germination avec Joëlle a parfaitement conscience du temps que cela nécessite pour construire ces projets, mais aussi pour les mener avec les élèves : « en sciences on divise par deux tout ce qu'on envisage de faire lorsqu'on est en co-enseignement ».

### *3.3.3. Evolution des pratiques et développement professionnel*

Il n'en demeure pas moins que les injonctions pour la rentrée 2022 prévoient un temps d'enseignement identique en anglais et en français pour la classe de CM2, avec des pratiques de co-enseignement de plus en plus nombreuses. Cette tendance a de fait été observée au cours de l'année 2020-2021. Depuis septembre 2020, l'ensemble des professeures des écoles prend désormais part au co-enseignement. Cela concerne des séquences en sciences pour toutes les classes y compris dans celle de la collègue réfractaire qui se sent désormais beaucoup plus en

confiance ainsi que le précise Léa dans le dernier entretien que nous avons mené avec elle en mai 2021. Cela concerne aussi d'autres disciplines pour certaines classes telles que l'histoire, la géographie, la musique, le sport etc.

De manière plus générale, le dispositif franco-australien a généré des classes plus ouvertes : les enseignantes accueillent très fréquemment les PMQC dans leurs classes, mais également les élèves des autres classes pour des saynètes ou des expositions par exemple comme celle que nous avons pu évoquer en arts plastiques. Cela se traduit par un travail d'équipe beaucoup plus important. Maëlle témoigne de l'impact très positif du dispositif sur les coopérations et collaborations entre collègues alors qu'elle précisait dans son premier entretien que les collègues « brigade » avaient fait le constat de « collègues enfermées dans leur classe » dans cette école cherbourgeoise. Enfin Léa insiste sur l'augmentation impressionnante du nombre de projets au sein de l'école, projets qui incluent tous une dimension en langue anglaise. On pourra ainsi mentionner un projet théâtre autour du Vendée Globe, un projet maquette en lien avec les ports de Cherbourg ou encore un projet BD en lien avec le climat.

Ces différentes séquences ou projets menés en co-enseignement rendent visiblement compte de la phase d'appropriation qui s'est engagée dans l'école cherbourgeoise. Le dispositif franco-australien a donc été à l'origine d'un développement professionnel marqué et marquant pour les professeures des écoles qui continuent cependant d'exprimer un regret : celui de ne bénéficier d'aucune formation en langue vivante dans une perspective EMILE. On pourrait imaginer que cette formation soit peut-être nécessaire pour la phase de consolidation, dernière étape du processus décrit par Boucher et Jenkins (2004).

## **Conclusion**

Les séances que nous avons pu observer, les projets auxquels nous avons pu assister, et les entretiens que nous avons menés rendent compte de l'influence très importante du dispositif franco-australien entré en vigueur à la rentrée 2017 sur le développement professionnel des professeures des écoles et des collègues bilingues recrutées. L'analyse de notre corpus a en effet mis en lumière qu'après une période de forte appréhension, ce sont des phases d'expérimentation et d'appropriation qui se sont installées durablement et ce, pour l'ensemble des

professeures des écoles qui ont modifié en profondeur leurs pratiques enseignantes, notamment en ce qui concerne la coopération avec les membres de l'équipe éducative. Par ailleurs, la collègue PMQC engagée dans un Master LLCER a poursuivi sa recherche commencée en Master 1 et a soutenu son mémoire de Master 2 portant sur le « co-enseignement des sciences en anglais au cycle 2 » en juin 2022. Inscrit dans une recherche-action, le travail mené lui a permis de consolider sa maîtrise des enjeux théoriques concernant les dispositifs EMILE et le co-enseignement, mais également de produire des outils à l'attention des professeurs des écoles de l'équipe cherbourgeoise, ou d'autres établissements primaires impliqués dans l'enseignement DNL. Parmi ces outils, on trouve notamment une fiche méthodologique pour une séquence d'enseignement apprentissage de sciences en co-enseignement bilingue, ainsi qu'un document présentant l'application potentielle des grands principes d'alternance exposés par Duverger (2007) pour ce type de séquence. Cette collègue PMQC a ainsi pu prolonger son développement professionnel en articulant les deux perspectives décrites par Uwamariya et Mukamurera grâce à la distance réflexive induite par le travail de recherche.

## Bibliographie

- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Boucher, L.-P. et Jenkins, S. (2004). « Un soutien aux processus de transformation des pratiques au primaire ». Dans M. L'Hostie et P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte Foy (Canada) : Presses de l'Université du Québec, 85-106.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3(3)  
URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Carol, R. (2019). « A quelles conditions peut-on enseigner une matière scolaire dans une langue étrangère ? Enseignement immersif, EMILE, enseignement bilingue paritaire : dispositifs, pratiques et effets sur les élèves », *Conférence CNETSCO et Ifé / ENS « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? »*.  
URL : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/14\\_Carol.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/14_Carol.pdf)
- Carol, R. (2022). *Enseigner une matière scolaire dans une langue étrangère. Des théories aux pratiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Duverger, J. (2007). « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma* 28 URL : <https://journals.openedition.org/trema/302>
- Frenay, M., Jorro A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement, *Recherche et formation*, 67.  
URL : <http://rechercheformation.revues.org/1426>
- Gajo, L. (2007), « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, 28. URL : <http://journals.openedition.org/trema/448>
- Gravé-Rousseau, G. (2011). « L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère ». URL : [https://emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L\\_EMILE\\_d\\_hier\\_a\\_aujourd'hui\\_G\\_Grave-Rousseau.pdf](https://emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf)
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré, *Ejrieps*, 38.  
URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/>
- Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement, *Éducation et formation*.  
URL : [https://www.researchgate.net/publication/269401390\\_Co-mentorat\\_entre\\_professionnels\\_de\\_l'enseignement\\_ordinaire\\_et\\_specialise\\_dans\\_le\\_cadre\\_de\\_dispositifs\\_de\\_co-interventionco-enseignement](https://www.researchgate.net/publication/269401390_Co-mentorat_entre_professionnels_de_l'enseignement_ordinaire_et_specialise_dans_le_cadre_de_dispositifs_de_co-interventionco-enseignement)
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3). DOI : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Suresnes : INSHEA.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences*

de l'éducation, 31(1). URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012361ar.pdf>