

EWA LENART
BARBARA BOROWSKA

RENFORCER LA CONFIANCE EN SOI DES ELEVES PLURILINGUES A L'ECOLE PRIMAIRE : UNE CLE DE LA REUSSITE SCOLAIRE ?

INTRODUCTION

La France compte une grande diversité linguistique, incluant des langues régionales, des langues de l'immigration, et des langues étrangères enseignées (Krüger et al., 2016). Cependant, le système éducatif français a longtemps privilégié une approche monolingue, basée sur l'idée d'une « langue nationale unique ». Cette perspective évolue progressivement ces dernières décennies vers une plus grande reconnaissance du plurilinguisme (cf. Hélot, 2007). Ainsi, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère est obligatoire dès le CP (enfants de 6 ans) depuis 2016, marquant une volonté d'ouverture linguistique précoce. La loi pour une École de la confiance, instaurée en 2019, reconnaît l'importance des langues régionales et encourage l'apprentissage précoce des langues étrangères (Ministère de l'Éducation nationale, 2019). Certaines écoles proposent des dispositifs bilingues, notamment pour les langues régionales (Cortier & Di Meglio, 2008). Des approches plurielles des langues et des cultures sont de plus en plus encouragées. Certaines écoles mettent en place des programmes d'éveil aux langues pour sensibiliser les élèves à la diversité linguistique (Candelier et al., 2012). Toutefois, malgré les progrès, la formation des enseignants au plurilinguisme reste un enjeu majeur et l'équité envers toutes les langues, et leur

Dr hab. EWA LENART – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, 2 rue de la Liberté, 93200 Saint-Denis ; courrielle : ewa.lenart@univ-paris8.fr ; ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-3221-4260>.

Dr BARBARA BOROWSKA – Université Catholique Jean-Paul II de Lublin, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; courrielle : barbara.borowska@kul.pl ; ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-7859-2881>.

CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Attribution - Utilisation non commerciale - Pas d'Œuvre dérivée 4.0 International

valorisation, reste un défi à surmonter (Beacco & Byram, 2007 ; Young & Mary, 2009 ; Hélot & Erfurt, 2016).

Dans ce contexte, la question de la confiance en soi soulève un point crucial dans le domaine de l'éducation (plurilingue). La confiance en soi joue un rôle particulièrement important pour les élèves plurilingues, car ils font face à des défis supplémentaires qui sont une navigation entre différentes langues et cultures, une potentielle insécurité linguistique dans la langue d'enseignement et la gestion des attentes familiales et scolaires parfois divergentes (cf. Cummins, 2001 ; Norton, 2013). Le renforcement de la confiance en soi de ces élèves pourrait être une clé importante de leur réussite scolaire. En effet, plusieurs études ont montré une corrélation positive entre la confiance en soi et la réussite scolaire. Les élèves ayant une confiance en soi accrue participent mieux en classe, ils ont une plus grande persévérance face aux difficultés et mettent en place de meilleures stratégies d'apprentissage (Pajares & Schunk, 2001). Les élèves plurilingues ont des ressources uniques qui, si elles sont valorisées, peuvent renforcer leur confiance en soi et par conséquent leur réussite scolaire.

Dans cet article, nous souhaitons mettre en avant des liens entre le plurilinguisme des élèves et leur confiance en soi. Nous présenterons d'abord les spécificités des élèves plurilingues. Nous montrerons ensuite des stratégies pour renforcer la confiance en soi des élèves ainsi qu'un exemple de mise en place d'une approche plurilingue au sein d'une école élémentaire, et son impact sur la confiance des élèves, à travers la parole des enseignants.

1. LA CONFIANCE EN SOI ET LE PLURILINGUISME

La confiance en soi peut être définie comme une croyance positive en ses propres capacités et sa valeur personnelle, influencée par des facteurs cognitifs, émotionnels, sociaux et développementaux. Cette confiance se manifeste dans divers domaines de la vie, y compris l'apprentissage et l'utilisation des langues. De nombreux chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation ont abordé ce sujet complexe. Ainsi, la confiance en soi fait partie du *concept de soi*, qui est multidimensionnel et hiérarchique (Shavelson et al., 1976) et de *l'estime de soi*, qui est l'évaluation globale qu'un individu fait de sa propre valeur (Rosenberg, 1965). Le concept du *soi miroir*, proposé par Cooley (1902), suggère que la confiance en soi se développe en partie à travers la perception des autres. Dans une perspective développementale, la confiance en soi se développe à travers différents stades psychosociaux (Erikson, 1968). Beck (1976) l'associe aux

schémas cognitifs et aux croyances fondamentales d'un individu sur lui-même. Dans des études plus récentes, on parle d'*auto-efficacité* et d'*autodétermination*. L'auto-efficacité d'un individu consiste en la croyance en sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour atteindre les objectifs (Bandura, 1997). Ryan & Deci (2000) parlent d'autodétermination qui est la confiance en soi à la satisfaction des besoins fondamentaux, comme le besoin de compétence. Différents chercheurs s'intéressent aussi à la confiance en soi dans l'apprentissage des langues (MacIntyre et al., 1998 ; Dewaele, 2010).

Ces différentes approches et définitions montrent la complexité de la notion de confiance en soi. Dans cette partie, nous proposons d'examiner le rôle de la confiance en soi dans le contexte éducatif plurilingue. Nous commencerons par la présentation des spécificités des élèves plurilingues. Nous montrerons ensuite l'impact de l'action des acteurs éducatifs sur la confiance en soi des élèves.

1.1. LES IDENTITÉS PLURIELLES ET LE CAPITAL LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES PLURILINGUES

Les élèves plurilingues développent souvent des identités multiples, ou « hybrides », influencées par leurs différentes langues et cultures (Norton, 2013 ; Pavlenko & Blackledge, 2004). Ces identités ne sont pas statiques, mais changeant selon les situations et les interlocuteurs. García (2009) et García & Wei (2014) développent le concept de *translanguaging* qui montre comment les élèves plurilingues utilisent leur répertoire linguistique complet pour construire du sens et négocier leurs identités dans divers contextes, notamment à l'école et à la maison. En effet, l'école joue un rôle crucial dans la formation et la validation des identités plurielles des élèves, ayant en conséquence un impact significatif sur l'apprentissage et la réussite scolaire (Cummins, 2001 ; Cummins & Early, 2011 ; Kramsch, 2009). Plusieurs chercheurs ont mis en lumière comment la reconnaissance et la valorisation des identités plurielles peuvent influencer positivement la confiance en soi des élèves. Dewaele & van Oudenhoven (2009), par exemple, parlent d'un impact significatif sur le bien-être psychologique des élèves.

La reconnaissance des identités plurielles c'est aussi la reconnaissance du capital linguistique des élèves. Le concept de capital linguistique s'inspire de la théorie du « capital culturel » de Bourdieu (1991). Le capital linguistique représente l'ensemble des compétences linguistiques d'un individu, y compris toutes les langues qu'il parle ou comprend. Dans le contexte plurilingue, cela inclut non seulement la langue d'enseignement, mais aussi les langues familiales,

régionales ou d'immigration. Reconnaître et attribuer de la valeur aux compétences linguistiques diverses des élèves pour effet le renforcement de l'estime de soi. En pratique, cela peut impliquer d'encourager l'utilisation des langues familiales en classe, de créer des projets multilingues, ou simplement de montrer de l'intérêt pour les langues que parlent les élèves. La valorisation du capital linguistique renforce le sentiment d'identité positive de l'élève. Il se sent reconnu et apprécié pour qui il est, y compris son bagage linguistique. Voir ses langues valorisées peut accroître la motivation à apprendre et à participer en classe. Cummins (2001) met en avant comment la reconnaissance des compétences linguistiques des élèves bilingues ou plurilingues peut influencer leur réussite scolaire. Il soutient que lorsque l'école valorise le capital linguistique des élèves, cela crée des « relations de pouvoir collaboratives » qui favorisent l'engagement et l'apprentissage. Pour les enseignants, cela implique de créer des espaces où toutes les langues sont bienvenues et valorisées dans le processus d'apprentissage. Au niveau de l'institution scolaire, cela peut se traduire par des politiques linguistiques inclusives et des programmes qui reconnaissent la diversité linguistique. Lorsque les élèves sentent que leurs compétences linguistiques sont valorisées, ils développent une plus grande confiance en leurs capacités. Cette confiance peut s'étendre au-delà du domaine linguistique et influencer positivement leur perception d'eux-mêmes en tant qu'apprenants en général. En bref, les identités plurielles des élèves plurilingues sont un phénomène complexe et multidimensionnel. Elles sont influencées par de nombreux facteurs, y compris le contexte social, les expériences éducatives, les relations familiales et les attitudes sociétales envers le plurilinguisme. Comprendre et valoriser ces identités plurielles est essentiel pour créer des environnements éducatifs inclusifs et favoriser le développement positif des élèves plurilingues. Les recherches actuelles s'orientent vers une compréhension nuancée et contextualisée des identités plurielles, prenant en compte les expériences vécues des élèves (Blackledge & Creese, 2010). Parallèlement, il est important de reconnaître et de valoriser activement toutes les compétences linguistiques des élèves plurilingues. Cette valorisation a également un impact positif sur leur confiance en soi, leur identité et leur engagement scolaire, créant ainsi un cercle vertueux qui favorise l'apprentissage et le développement personnel.

1.2. LES STRATEGIES POUR RENFORCER LA CONFIANCE EN SOI DES ELEVES PLURILINGUES

La manière dont le plurilinguisme est perçu dans la société et à l'école peut grandement influencer la confiance des enfants (cf. García et Baker, 2007). En effet, le rôle de l'environnement scolaire est crucial pour favoriser le bi/plurilinguisme et la confiance en soi des élèves. De nombreux chercheurs insistent sur l'importance de valoriser toutes les langues présentes dans la classe par des moyens multiples, tels que l'affichage multilingue dans la classe, l'utilisation de livres et de ressources dans différentes langues, l'encouragement des élèves à partager des mots ou des expressions dans leurs langues familiales. Cette approche aide les élèves à voir leur plurilinguisme comme un atout, renforçant ainsi leur confiance. García et Wei (2014) présentent le concept de *translanguaging*, qui consiste à permettre aux élèves d'utiliser toutes leurs ressources linguistiques pour apprendre. Cette approche peut faciliter la compréhension de nouveaux concepts, encourager la participation active des élèves plurilingues et renforcer leur sentiment de compétence et donc leur confiance. Ils proposent de créer des espaces de partage linguistique (*espaces translanguages*) où les élèves peuvent librement utiliser toutes leurs langues. Cela peut inclure des coins lecture multilingues, des activités de groupe encourageant l'utilisation de différentes langues, des projets valorisant la diversité linguistique de la classe. Ces espaces permettent aux élèves de se sentir à l'aise avec leur répertoire linguistique et renforcent leur confiance.

Candelier et al. (2012) proposent une approche interculturelle qui sensibilise tous les élèves à la diversité linguistique et culturelle, développe des attitudes positives envers le plurilinguisme et encourage la curiosité et l'ouverture d'esprit. Cette approche crée un climat de classe plus inclusif et valorisant pour les élèves plurilingues.

Cummins (2014) souligne l'importance de former les enseignants à comprendre les processus d'acquisition des langues, reconnaître et valoriser les compétences linguistiques diverses et à adapter leurs pratiques pédagogiques pour soutenir les apprenants plurilingues. Des enseignants bien formés peuvent créer un environnement plus favorable et rassurant pour les élèves plurilingues. Baker (2014) suggère d'adapter les méthodes d'évaluation pour prendre en compte les compétences plurilingues des élèves. Cela peut impliquer l'utilisation d'évaluations multilingues, la valorisation des compétences de traduction et d'interprétation et la prise en compte du processus d'apprentissage plutôt que seulement du résultat final. Ces pratiques peuvent aider à réduire l'anxiété liée aux évaluations et renforcer la confiance des élèves plurilingues.

D'autres chercheurs insistent sur l'importance d'impliquer les familles dans le processus éducatif (Hélot & Young, 2006 ; Hélot, 2007). Cela peut inclure l'invitation des parents à partager leur culture et leur langue à l'école, la communication régulière avec les familles dans leur langue préférée et l'encouragement du maintien et du développement des langues familiales à la maison. Cette approche renforce le lien école-famille et valorise l'identité culturelle et linguistique des élèves.

Pour conclure, bien que le plurilinguisme puisse présenter certains défis, la majorité des recherches suggèrent qu'il peut avoir un impact positif sur la confiance des enfants à l'école, à condition que l'environnement scolaire et social soit favorable et valorisant. Un environnement scolaire favorable au plurilinguisme et à la confiance en soi des élèves nécessite une approche holistique, impliquant non seulement des pratiques pédagogiques adaptées, mais aussi une philosophie éducative qui valorise la diversité linguistique et culturelle. Cela demande un engagement de toute la communauté éducative, des politiques scolaires aux pratiques quotidiennes en classe. Ainsi, dans la partie suivante, nous présenterons une étude de terrain menée dans une école élémentaire en banlieue parisienne pour montrer comment tous les acteurs éducatifs peuvent participer au bien-être des enfants plurilingues à l'école et *a fortiori* à renforcer leur confiance en soi. Nous montrerons la mise en place de cette étude. Nous donnerons ensuite la parole aux enseignants afin de voir leurs sentiments vis-à-vis du plurilinguisme et de la confiance en soi de leurs élèves.

2. UNE ÉTUDE DE TERRAIN

2.1. LA RECHERCHE-ACTION « LE PLURILINGUISME À L'ÉCOLE PRIMAIRE : VALORISER LES LANGUES D'HÉRITAGE DES ÉLÈVES POUR UNE ÉCOLE ET UNE SOCIÉTÉ INCLUSIVES »

Comme nous l'avons vu précédemment, la valorisation du capital linguistique des élèves et par conséquent, la promotion du plurilinguisme à l'école est un aspect crucial dans le développement de la confiance en soi des élèves. Afin d'explorer différents aspects du plurilinguisme et son impact sur l'éducation, nous avons mis en place, en janvier 2022, une recherche-action intitulée *Le plurilinguisme à l'école primaire : valoriser les langues d'héritage des élèves pour une école et une société inclusives*. Nous l'avons menée dans une école élémentaire d'une commune de plus de 50 000 habitants, située en banlieue parisienne. Elle se caractérise par une population plurilingue et pluriculturelle.

L'école fait partie du réseau d'éducation prioritaire (REP). C'est aussi une école inclusive disposant d'une unité locale d'inclusion scolaire pour les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives (ULIS TFC). Quatorze classes y ont participé, du CP (enfants de 6–7 ans) au CM2 (enfants de 10–11 ans), soit plus de 240 élèves, qui parlent plus de 25 langues différentes.

Le projet s'est développé autour de trois axes : les enseignants, les élèves et leurs parents. Notre visée était de vulgariser la recherche auprès des enseignants dans le but de trouver des ressources pour une pédagogie renouvelée qui prend en compte le patrimoine linguistique et culturel des élèves bi/plurilingues (*cf.* Plane & Rinck, 2021), contribuant ainsi à renforcer le bien-être à l'école et la confiance en soi des élèves. Nous avons réfléchi ensemble comment les mener vers la réussite scolaire à travers la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Nous avons travaillé sur l'élaboration de postures professionnelles et de ressources translinguistiques et transculturelles. Nous avons observé que cette collaboration entre chercheurs et praticiens, et la conception de ressources pédagogiques innovantes transforment les pratiques professionnelles et enrichissent nos connaissances sur le plurilinguisme dans le contexte scolaire.

Concrètement, nous avons fait passer des entretiens individuels à tous les enseignants sur leur profil linguistique (questionnaire écrit et entretien oral). Nous avons aussi animé des ateliers à leur destination sur le plurilinguisme, sur les pédagogies plurielles, ainsi que sur les biographies langagières. A la suite de ces ateliers, les enseignants ont travaillé sur leurs propres biographies langagières et ils ont fait le même travail avec leurs élèves. Ensuite, nous sommes intervenues dans toutes les classes pour continuer le travail sur les biographies langagières. En effet, la biographie langagière, issue des approches anthropologiques et sociologiques du 20^e siècle, prend de plus en plus de place dans l'éducation, surtout dans le contexte plurilingue (Adamzik & Roos, 2002 ; Moore, 2005 ; Busch, 2006, 2012). Représenter sa propre biographie langagière sous forme de récit ou de dessin permet de prendre conscience de son répertoire langagier et de ses attitudes psychoaffectives par rapport aux langues. Cette prise de conscience de son répertoire langagier au moyen de la biographie langagière a des incidences sur le plan psychologique, social, culturel ou scolaire. La biographie langagière fournit aussi à l'enseignant des informations importantes sur les langues présentes dans sa classe et permet de lutter avec la glotto-phobie (Blanchet, 2016). Concrètement, nous avons invité les élèves à représenter leur biographie langagière en coloriant une silhouette afin d'y faire figurer les langues qu'ils parlaient, qu'ils comprennent, qu'ils entendent ou qu'ils aimeraient apprendre. Cette activité a été suivie par la lecture de l'album *Sophie et*

ses langues (Hélot, 2015). Nous avons ensuite engagé une discussion avec les élèves sur leurs biographies langagières. Ainsi, en nous inspirant de l'étude de Krumm (2008), nous avons souhaité amener les élèves à la réflexion linguistique, éthique et interculturelle. Dans ce contexte, le dessin peut être considéré comme révélateur de soi. L'activité graphique et la verbalisation qui accompagne le dessin permettent à l'enfant d'exprimer sa personnalité et de communiquer avec soi-même et les autres. Vygotsky soulignait déjà le rôle critique du dessin dans le développement cognitif de l'enfant. Le dessin peut aussi être une voie d'accès à la conceptualisation par l'enfant de sa compétence plurilingue et pluriculturelle en développement (par exemple, Castellotti & Moore, 2009).

Nous avons également introduit dans les classes *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint- Exupéry, profitant du 80ème anniversaire de sa première publication en 1943. En effet, des extraits du *Petit Prince* ont été présentés aux élèves par une conteuse. Les élèves ont ensuite été invités à raconter l'histoire du *Petit Prince* individuellement, en français, langue de scolarisation et le socle pour toutes les activités d'éveil aux langues. Chaque récit produit et enregistré a constitué une base de travail sur un récit plurilingue. Nous sommes aussi revenues sur la biographie langagière sous forme de focus-groups, ce qui a permis aux élèves d'explicitier le choix des langues pendant l'activité faite plus tôt dans l'année.

Pour notre deuxième année de mise en œuvre pédagogique, nous avons présenté aux enseignants et aux élèves le kamishibai plurilingue pour commencer le travail dans toutes les classes sur le récit plurilingue sous forme de kamishibai (cf. <https://dulala.fr/kamishibais-plurilingues>).

Conscientes de l'importance d'impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants, nous avons fait passer des entretiens individuels à des parents d'élèves pour avoir un aperçu des politiques linguistiques familiales. Nous savons que cette implication constitue un facteur clé du bien-être des élèves et augmente significativement leur confiance en soi, leur motivation, leur comportement et leur réussite scolaire (Epstein, 2001 ; Epstein & Sanders, 2006 ; Flouri, 2006).

Nous avons aussi organisé des *focus-groups* avec les enseignants pour recueillir leurs représentations et leurs attitudes envers les langues, suite aux activités proposées lors de la première année de notre collaboration. Nos premières observations montrent un changement significatif de leurs attitudes envers le plurilinguisme des élèves et envers son impact sur les apprentissages. Parallèlement, nous avons observé un changement de regard vis-à-vis de leurs propres compétences linguistiques. Ce changement d'attitude peut être considéré comme un levier d'un enseignement plus respectueux des singularités des

élèves dans les classes. Nous allons présenter ci-dessous des extraits de ces *focus-groups* afin de montrer l'influence d'une approche pédagogique plurilingue pour entre autres mettre les élèves en confiance et contribuer ainsi au bien-être à l'école.

2.2. LA PAROLE DES ENSEIGNANTS

La plupart des enseignants de l'école se sentaient démunis face à des difficultés pouvant provenir des identités plurielles de leurs élèves, notamment des plus jeunes. Ces élèves, vivant souvent dans des contextes familiaux bi-plurilingues, peuvent se sentir en insécurité linguistique à l'école où le français, la langue de scolarisation, n'est pas toujours leur langue maternelle, ou il coexiste avec d'autres langues. Alors la découverte par les enseignants de multiples possibilités de se servir du répertoire langagier plurilingue des élèves et de proposer des activités plurilingues en classe a permis de franchir la barrière entre la maison et l'école et de mettre les élèves en confiance, comme le témoigne une enseignante :

Ex. 1 « En tout cas moi j'ai trouvé que c'était super chouette de faire rentrer les langues comme ça euh : à l'école parce que je pense que pour eux c'est *les mettre en confiance* et *le bien-être à l'école* parce qu'ils entendent leur langue de chez eux c'est pas y'a pas cette barrière entre la maison là c'est l'école du coup *ça les met un peu en confiance* ah bah c'est comme à la maison c'est comme mon papa c'est comme ma maman. »

Nous avons aussi observé que certains enseignants ne s'autorisaient pas à puiser dans leur propre répertoire langagier pour aider des élèves en difficulté. En effet, lorsque cela est pertinent, passer par une autre langue que la langue de scolarisation permet de motiver les élèves et en définitive de dépasser les difficultés d'apprentissage :

Ex. 2 « Alors est-ce que je m'en sers euh : l'année dernière je m'en suis servie pour un élève qui parlait pas du tout / et euh : effectivement je je fin / j'ai commencé à parler turc avec lui parce que comme il parlait pas du tout et que ses parents disaient qu'il parlait à la maison bah j'ai commencé à parler et :: finalement il a dit ses premiers mots même si c'était en turc ça m' ça m'a rassuré moi et lui en fait et euh : et : ça l'a motivé en fait à parler français après \ donc j'ai utilisé ça au début pour euh : *la mise en confiance de l'élève*. »

Les enseignants ont observé que les élèves, eux non plus, ne se donnaient pas le droit d'utiliser une langue autre que le français :

Ex. 3 « Oui parce que je pense aussi euh les élèves mine de rien ils étaient dans cette optique là où c'est tabou de parler de leur langue aussi / donc je pense que quelque part on a décoincés ce : ce problème donc cette problématique là on l'a décoincée et ça a permis aussi aux élèves ben de pouvoir s'exprimer et de ne pas avoir peur mais aussi quand euh comme dit A / quand on les sollicite ben du coup ils sont fiers ils se disent ah bah non *mon capital culturel du coup ça joue* / alors et là *ils ont une place importante aussi* au nom d' / *au sein de l'école* en fait. »

Un autre facteur important mis en avant par les enseignants était de prendre conscience de l'importance de regarder les élèves en tant qu'enfants. Soit, le « métier d'élève » s'impose à l'école mais lorsqu'on regarde l'enfant dans sa globalité, et dans le contexte plurilingue et pluriculturel, lorsqu'on s'intéresse aux langues qu'il connaît, à son univers bi-pluriculturel, il prend confiance en soi, il est motivé, il apprend mieux. Voici d'autres témoignages d'enseignants :

Ex. 4 « Parce qu'on a tendance malheureusement nous enseignants à ne n'oraliser que sur l'aspect scolaire tout ce qu'on va dire dans le cercle de la classe va ne concerner que l'aspect scolaire c'est-à-dire sort ton cahier prend ton stylo on va après faire l'exercice est-ce qu'as-tu fais tes devoirs tout le vocabulaire tourne autour de ça \ il est très rare que on demande à nos élèves comment tu vas aujourd'hui / j'aime beaucoup comment tu es habillé / et tu as fait quoi hier et-cætera qu'on s'intéresse à eux / qu'on s'intéresse à leur vie et pas que as-tu fais tes devoirs hier / et *le fait de passer par la langue / mais eux ils sont contents ils se disent wow la maîtresse m'a valorisé elle m'a dit que ce que je faisais c'est incroyable* elle m'a dit que : qu'elle aimait beaucoup ma façon de parler bah tout de suite après on voit ça change directement l'enfant pour le reste de sa journée. (...) *ça donne confiance en soi* qui après derrière on a des élèves qui sont euh qui sont reboostés pour la journée et euh : et du coup ils ont envie de travailler ça les ça les a motivés. »

Ex. 5 « ah oui ça ils sont fiers ouai / ils se disent la maîtresse s'est / intéressée à moi / »

Enfin, les paroles d'un autre enseignant qui, se mettant à la place de l'élève, dit « *je ne suis pas juste un élève* », résumant l'essence des pédagogies holistiques qui considèrent l'enfant dans sa globalité.

CONCLUSION

Le plurilinguisme gagne en reconnaissance dans le système éducatif français mais fait face à des défis de mise en œuvre et d'acceptation dans un système

traditionnellement centré sur le monolinguisme français. Des tensions persistent entre la tradition monolingue et les réalités plurilingues actuelles. Les recherches soulignent l'importance d'une approche inclusive qui valorise toutes les langues présentes dans l'environnement des élèves, tout en relevant les défis de formation des enseignants et d'adaptation des pratiques pédagogiques.

Le plurilinguisme, lorsqu'il est valorisé et intégré positivement dans l'éducation, peut significativement renforcer la confiance en soi des élèves. Cela se manifeste à travers une meilleure estime de soi, une identité plus riche et intégrée, des compétences cognitives et communicatives accrues, et une plus grande aisance dans divers contextes socioculturels. A cette fin, il est nécessaire de créer un environnement scolaire inclusif qui reconnaît la diversité linguistique et met en lumière le fait que chaque langue qu'un élève connaît, même partiellement, est une ressource précieuse et non un obstacle. Il faut former les enseignants à la diversité linguistique et impliquer les familles dans la valorisation du capital linguistique et culturel de leurs enfants. Renforcer la confiance des élèves plurilingues à l'école semble être une clé potentielle de leur réussite scolaire. Cependant, cela nécessite une approche multidimensionnelle, impliquant des changements tant au niveau des pratiques pédagogiques que des politiques éducatives. Des recherches supplémentaires, notamment des études longitudinales, seraient bénéfiques pour mieux comprendre l'impact à long terme de ces stratégies sur la réussite scolaire des élèves plurilingues.

En bref, les défis et les considérations sont de trois ordres, à savoir la nécessité d'une approche holistique impliquant tous les acteurs éducatifs, l'importance de la formation continue des enseignants et le besoin de politiques éducatives soutenant le plurilinguisme.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMZIK, K., & ROOS, E. (éds) (2002). *Bulletin VALS-ASLA 76 : Biographies langagières*.
- BAKER, C. (2014). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (4th ed.). Bristol : Multilingual Matters.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman.
- BEACCO, J. C., & BYRAM, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- BECK, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- BLACKLEDGE, A., & CREESE, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London : Continuum.
- BLANCHET, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Paris : Textuel. Coll. Petite Encyclopédie critique.
- BOURDIEU, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard : Harvard University Press.

- BUSCH, B. (2006). Language biographies-approaches to multilingualism in education and linguistic research. In Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A. (éds) *Language biographies for multilingual learning*, PRAESA, 5–19.
- BUSCH, B. (2012). The linguistic repertoire revisited, *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.
- CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINCZ, I., MEIBNER, F.-J., NOGUEROL, A., & SCHRÖDER-SURA, A. (2012). Le CARAP – *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. In Molinié, M. (éd.). *Le dessin réflexif. Éléments d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45–85). Cergy, Val-d'Oise : CRTF.
- COOLEY, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York : Scribner's.
- CORTIER, C., & DI MEGLIO, A. (2008). L'éducation bi/plurilingue en France : politiques et pratiques. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 92–103.
- CUMMINS, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA : California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS, J. (2014). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in Psychology*, 5, article 358. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00358>
- CUMMINS, J., & EARLY, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent : Trentham Books.
- DEWAELE, J. M. (2010). *Emotions in multiple languages*. London : Palgrave Macmillan.
- DEWAELE, J. M., & van OUDENHOVEN, J. P. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for Third Culture Kids? *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443–459.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- EPSTEIN, J. L., & SANDERS, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81–120.
- ERIKSON, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York : Norton.
- FLOURI, E. (2006). Parental interest in children's education, children's self-esteem and locus of control, and later educational attainment: Twenty-six-year follow-up of the 1970 British Birth Cohort. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 41–55.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, O., & BAKER, C. (Eds.). (2007). *Bilingual education: An introductory reader*. Clevedon : Multilingual Matters.
- GARCÍA, O., & WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London : Palgrave Macmillan.
- HELOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- HELOT, Ch. (2015). *Sophie et ses langues*. Montreuil : Association Dulala.
- HELOT, C., & Erfurt, J. (2016). *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas.

- HÉLOT, C., & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. In O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining multilingual schools* (pp. 69–90). Clevedon : Multilingual Matters.
- KRAMSCH, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford : Oxford University Press.
- KRÜGER, A. B., THAMIN, N., & CAMBRONE-LASNES, S. (2016). *Diversité linguistique et culturelle à l'école : Accueil des élèves et formation des acteurs*. Paris : L'Harmattan.
- KRUMM, H. J. (2008). Plurilinguisme et subjectivité : « Portraits de langues » par les enfants plurilingues. In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch C. (éds). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 109–123). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- MACINTYRE, P. D., CLEMENT, R., DÖRNYEI, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2019). *La loi pour une École de la confiance*.
- MOORE, D. (2005). Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés. *Synergie France* 4, 58–75.
- NORTON, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol : Multilingual Matters.
- PAJARES, F., & SCHUNK, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences : Self-perception* (Vol. 2, pp. 239–266). Westport, Conn. : Ablex Publishing.
- PAVLENKO, A., & BLACKLEDGE, A. (Eds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Blue Ridge Summit, PA : Multilingual Matters.
- PLANE, S., & RINCK, F. (éds.) (2021). *Repères 63 : La place de la vulgarisation dans la culture professionnelle des enseignants*.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J., & STANTON, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- YOUNG, A., & MARY, L. (2009). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école. *Le français aujourd'hui*, 164(1), 87–97.

RENFORCER LA CONFIANCE EN SOI DES ELEVES PLURILINGUES
A L'ECOLE PRIMAIRE : UNE CLE DE LA REUSSITE SCOLAIRE ?

RÉSUMÉ

Cet article examine les liens entre le plurilinguisme et la confiance en soi des élèves dans le contexte de l'école primaire française. Il souligne l'évolution du système éducatif vers une plus grande reconnaissance de la diversité linguistique, tout en notant les défis persistants. L'étude met en lumière l'importance de valoriser les identités plurielles et le capital linguistique des élèves plurilingues pour renforcer leur confiance en soi et favoriser leur réussite scolaire. Une recherche-action menée dans une école élémentaire est présentée, démontrant l'impact positif d'approches

pédagogiques inclusives sur les attitudes des enseignants et le bien-être des élèves. L'article conclut que le renforcement de la confiance en soi des élèves plurilingues nécessite une approche holistique, impliquant tous les acteurs éducatifs, une formation continue des enseignants et des politiques éducatives favorables.

Mots-clés : Plurilinguisme ; confiance en soi ; école primaire ; identité plurielle ; capital linguistique ; pédagogie inclusive ; formation des enseignants ; réussite scolaire

WZMACNIANIE PEWNOŚCI SIEBIE UCZNIÓW WIELOJĘZycznych W SZKOLE PODSTAWOWEJ: KLUCZ DO SUKCESU W NAUCE?

STRESZCZENIE

W artykule przeanalizowano powiązania między wielojęzycznością a pewnością siebie uczniów w kontekście francuskiej szkoły podstawowej. Podkreślono w nim ewolucję systemu edukacji w kierunku większego uznania różnorodności językowej, zwracając jednocześnie uwagę na utrzymujące się wyzwania. Badanie podkreśla znaczenie doceniania tożsamości mnogiej i kapitału językowego uczniów wielojęzycznych w celu wzmocnienia ich pewności siebie i promowania ich sukcesu szkolnego. Przedstawiono badania przeprowadzone w szkole podstawowej, które wykazały pozytywny wpływ integracyjnych podejść pedagogicznych na postawy nauczycieli i samopoczucie uczniów. W artykule stwierdzono, że budowanie pewności siebie uczniów wielojęzycznych wymaga holistycznego podejścia, angażującego wszystkie podmioty edukacyjne, doskonalenie zawodowe nauczycieli i wspierającą politykę edukacyjną.

Słowa kluczowe: wielojęzyczność; pewność siebie; szkoła podstawowa; tożsamość mnoga; kapitał językowy; pedagogika włączająca; kształcenie nauczycieli; sukces szkolny

ENHANCING THE SELF-CONFIDENCE OF MULTILINGUAL STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL: A KEY TO SUCCESSFUL LEARNING?

SUMMARY

This article examines the links between multilingualism and students' self-confidence in the context of the French primary school. It highlights the evolution of the education system towards greater appreciation of linguistic diversity, while highlighting persistent challenges. The study underscores the importance of appreciation for the plural identities and linguistic capital of multilingual students in order to strengthen their self-confidence and promote their school success. A study conducted in a primary school is presented, which shows the positive impact of inclusive pedagogical approaches on teachers' attitudes and students' well-being. The conclusion is that building self-confidence among multilingual students requires a holistic approach involving all educational institutions, teacher professional development, and supportive educational policies.

Keywords: multilingualism; self-confidence; primary school; plural identity; language capital; inclusive pedagogy; teacher training; school success