



HAL
open science

Il y a bilinguisme et bilinguisme : représentations du bilinguisme dans un échantillon d'enseignants de la région grenobloise

Véronique Nantes

► To cite this version:

Véronique Nantes. Il y a bilinguisme et bilinguisme : représentations du bilinguisme dans un échantillon d'enseignants de la région grenobloise. Linguistique. 2011. dumas-00631824

HAL Id: dumas-00631824

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631824v1>

Submitted on 13 Oct 2011

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

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



Il y a bilinguisme et bilinguisme

**Représentations du bilinguisme dans un échantillon
d'enseignants de la région grenobloise**

**Nom : NANTES
Prénom : Véronique**

UFR sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité ou Parcours : FLE

Sous la direction de Cyril Trimaille

Année universitaire 2010-2011

Remerciements :

Je remercie M. Cyril Trimaille pour son aide tout au long de ce travail et ses encouragements, les collègues qui ont bien voulu m'accorder de leur temps pour les questionnaires, mes relecteurs pour leurs conseils éclairés. Une pensée toute particulière pour Anne Deloraine pour son aide précieuse dans les analyses statistiques.

INTRODUCTION	5
1- APPORTS THEORIQUES	6
1-1 Le bi-plurilinguisme	6
1-1-1 Le bilinguisme symbolique.....	8
1-1-2 Les compétences des sujets bilingues ou plurilingues.....	8
1-1-3 Les mélanges de langues.....	9
1-1-4 La transmission des langues	10
1-1-5 Le statut des langues	12
1-2 Les représentations sociales	13
1-2-1 Les représentations du bilinguisme	14
1-2-2 Le bilinguisme des migrants	15
1-2-3 Les apports de l'ethnopsychanalyse	16
1-2-4 Les ELCO.....	18
1-2-5 Les démarches d'éveil aux langues comme voie de changement.....	19
2- PRESENTATION DE LA METHODE D'INVESTIGATION	21
2-1 Le projet initial	21
2-2 Accès au terrain et modalités de passation du questionnaire	21
2-3 Zone d'enquête	22
2-4 Les questionnaires	22
2-5 Les informateurs	24
2-6 L'échantillon	25
3- ANALYSE DES DONNEES	27
3-1 Représentations du bilinguisme et des bilingues	29
3-1-1 Représentations en fonction du contexte d'enseignement.....	32
3-1-2 Représentations en fonction de l'âge.....	34
3-1-3 Représentations en fonction de la formation initiale.....	36
3-2 Le bilinguisme : avantage ou inconvénient ?	38
3-2-1 Vivre avec deux langues n'est pas toujours un avantage.....	39
3-2-2 Vivre avec deux langues est un avantage : «mais ... ».....	43
3-2-3 Répartition et mélange des langues	46
3-3 Les pratiques rapportées	47
3-3-1 Bilingue ou non bilingue ?.....	48
3-3-2 Pourquoi les enseignants ne peuvent pas se prononcer sur le bilinguisme de leurs élèves ?.....	49
3-3-3 Influence de la langue sur le bilinguisme reconnu des élèves.....	51
3-3-4 Niveau de pratique des élèves considérés comme bilingues	54
3-3-5 Les élèves déclarés non bilingues	56
3-4 Comparaison entre les pratiques rapportées par les enseignants et celles déclarées par les élèves.	59

3-4-1 Les élèves qui parlent français chez eux	59
3-4-2 Les élèves qui parlent une autre langue que le français	60
3-4-3 Les pratiques non connues des enseignants	62
4- QUELLE PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITE LINGUISTIQUE DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE ?	63
4-1 Les programmes de 2002	64
4-2 Les programmes de 2007 et les nouveaux programmes de 2008	66
CONCLUSION	70
ANNEXES	72
Annexe 1 : questionnaire	73
Annexe 2 : grille d'analyse des commentaires apportés dans les questionnaires.....	75
BIBLIOGRAPHIE	79

Introduction

Suite au cours de *Plurilinguisme et école* auquel j'ai assisté en master première année, je me suis interrogée sur le regard que j'avais pu porter sur les enfants que j'avais accueillis dans ma classe et qui parlaient d'autres langues que le français. Il me semble que j'avais considéré comme un avantage le fait de parler deux langues valorisées mais que je n'avais pas apporté d'attention particulière aux enfants parlant des langues moins valorisées. Leurs compétences linguistiques avaient plutôt été invisibles pour moi. C'est pour cette raison que j'ai choisi ce sujet et que j'ai souhaité interroger des enseignants afin d'avoir accès à leurs représentations sociales du bilinguisme et plus particulièrement à celui des enfants issus de l'immigration. Mon hypothèse de départ, considérait qu'il pourrait exister dans les représentations des enseignants encore aujourd'hui et ce, malgré les nombreuses recherches, deux types de bilinguisme : celui des enfants issus de l'immigration et celui des enfants appartenant à un milieu socioéconomique favorisé et parlant des langues valorisées. Ces deux bilinguismes n'étant bien sûr pas l'objet des mêmes représentations. Pour vérifier cette hypothèse, j'ai, au cours du master première année, réalisé des entretiens compréhensifs afin d'accéder aux représentations des enseignants dans le but de réaliser une étude qualitative. Une étude quantitative, à partir de questionnaires n'ayant pu aboutir au cours de ce premier travail de recherche, j'ai souhaité poursuivre dans cette voie pour le master deuxième année. Afin de prendre en compte différentes variables pour affiner les résultats, j'ai interrogé des enseignants exerçant en classe ordinaire mais dans des contextes différents (écoles monolingues ou plurilingues) et ayant eu différents types de formation initiale (Ecole Normale d'instituteurs ou IUFM). Ayant également constaté un biais méthodologique lors de la passation des questionnaires en master 1, j'ai souhaité être présente dans les écoles afin de le supprimer.

Les questionnaires avaient également pour but de recueillir les représentations des enseignants concernant les pratiques langagières de leurs élèves. Ils ont permis d'accéder à un certain nombre d'informations à partir des pratiques rapportées par les enseignants et de les comparer aux pratiques déclarées par les élèves.

Pour rendre compte de cette étude, j'apporterai tout d'abord quelques considérations théoriques, puis je détaillerai la méthodologie employée afin d'analyser les résultats en m'appuyant sur les nombreuses recherches sur le sujet.

1- Apports théoriques

Suite à la signature de l'Edit de Villers Cotterêts en 1589, le français devient la langue obligatoire pour les actes juridiques et administratifs. La révolution française (1789) fait de la France un pays centralisé à l'idéologie fortement monolingue, établissant une langue pour une nation. Les langues régionales sont reléguées au rang de dialectes. L'école républicaine et les lois Jules Ferry (1881) contribuent à la généralisation du français et à la disparition des langues régionales. Aujourd'hui il existe cependant un grand nombre de locuteurs utilisant deux ou plusieurs langues dans leur vie quotidienne soit parce qu'ils parlent encore une langue régionale (bien que ce cas de figure devienne rare), soit parce qu'ils sont migrants. Cette migration peut être choisie ou subie, être récente ou ancienne, être provisoire ou au contraire durer. Les populations issues de l'immigration ont un répertoire verbal composé de leur(s) langue(s) d'origine et de la langue du pays d'accueil. Bien que l'idéologie monolingue de la France ait fortement imprégné le rapport aux langues, des actions pour reconnaître les langues parlées sur le territoire français ont été entreprises. Ainsi le rapport Cerquiglini (1999) établi par la Délégation Générale à la Langue Française et aux langues de France recense et reconnaît soixante quinze langues, qui constituent la richesse linguistique de la France. (Nantes, 2008)

Je m'intéresserai dans un premier temps au concept de bilinguisme, je définirai les compétences des sujets bi ou plurilingues, puis dans une deuxième partie, je présenterai la notion de représentations sociales, afin de montrer le rapport qu'elle entretient avec le bilinguisme et en particulier celui des enfants issus de l'immigration.

1-1 Le bi-plurilinguisme¹

Le concept de bilinguisme est au centre de ce travail et nous allons essayer de le définir puis d'aborder les compétences des sujets bi ou plurilingues. Le concept de bilinguisme a fait l'objet de nombreuses définitions. En effet, dans les années 1930 L. Bloomfield l'envisage comme la juxtaposition de deux monolinguisms parfaits (Bloomfield, 1934). On trouve, à l'opposé de cette définition, celle de Macnamara en 1967, pour qui le bilingue est une personne qui " possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés (skills) linguistiques : comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle ". (Macnamara cité par Cavalli et al, 2001, p.66). L'étude du bilinguisme place actuellement le locuteur au centre de la situation de communication. La définition

¹ Nous emploierons ici indifféremment le terme de bilinguisme ou de plurilinguisme pour désigner les situations de contacts de langues.

proposée par François Grosjean (1982 et 1993) marque un changement important dans l'évolution de la recherche autour des bi-/plurilinguismes. (Moore, 2006) F. Grosjean définit les bilingues comme :

Les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. (Grosjean cité par Moore, 2006, p. 99).

La recherche concernant les contacts de langue s'est déplacée du bilinguisme vers le plurilinguisme car les situations de contact de langues ne concernent pas uniquement des sujets utilisant deux langues mais nombreuses sont les personnes qui utilisent plus de deux langues dans leur vie quotidienne. Cette situation est également vraie au sein de l'école française, qui accueille un nombre important d'enfants vivant au contact de deux ou plusieurs langues. Ainsi Moore (2006), citant une étude de Deprez indique que " dans les écoles parisiennes, au moins un enfant sur quatre parle en famille une autre langue que le français". (Deprez, 1999 et 2003, citée par Moore, 2006, p. 19). L'étude de Akinci, De Ruiter et Sanagustin (2003) concernant le plurilinguisme à Lyon, réalisée dans le cadre d'un programme de recherche Européen, baptisé Multilingual Cities Project a permis de montrer que la moitié des élèves ayant participé à l'enquête utilisent une ou plusieurs langues autres que le français.

Sur le plan du développement cognitif, les recherches sur le bi-plurilinguisme font état d'un apport important pour les sujets vivant au contact des langues, notamment pour le développement des aptitudes métalinguistiques. Cependant, pour Hamers et Blanc (1983),

suivant que les deux langues sont valorisées ou non dans l'entourage de l'enfant, celui-ci développera des formes différentes de bilinguisme². Si les deux langues sont suffisamment valorisées, l'enfant pourra en tirer un bénéfice maximum sur le plan du développement cognitif [...]; au contraire, si le contexte socioculturel est tel que la langue maternelle de l'enfant est dévalorisée dans l'entourage de l'enfant, son développement cognitif pourra être freiné et, un dans des cas extrêmes, accuser un retard par rapport à celui de l'enfant monolingue. (p. 25).

Hamers et Blanc (1983) parlent de bilinguisme additif dans le cas où les deux langues sont valorisées, et où l'enfant bénéficie d'un avantage sur le plan cognitif et de bilinguisme soustractif dans le cas contraire. Cependant, pour Gadet et Varro (2006), cette dénomination d'additif ou de soustractif n'est plus guère employée aujourd'hui.

² Hamers & Blanc distingue bilinguisme et bilinguisme : par bilinguisme, ils entendent " un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique [...]. Le terme de bilinguisme inclut celui de bilinguisme qui réfère à l'état de l'individu [...] mais s'applique également à un état d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact". (p. 21)

1-1-1 Le bilinguisme symbolique

Plusieurs recherches sur le bilinguisme ont montré que même quand ils ne la parlent pas, certains sujets font référence à leur langue d'origine comme partie intégrante de leur identité. Suite à une recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration, Billiez (1985) constate que " la langue d'origine semble investie d'une **fonction symbolique** fondamentale qui se révèle tant au niveau de la conscience linguistique qu'à celui des déclarations d'allégeance." (p. 99). Elle poursuit en disant que " [celle-ci] est la trace des racines, on la conserve en soi comme le sang et on souhaite la transmettre aux générations suivantes." (p. 101). En conclusion, elle indique que " la langue d'origine est donc moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité. " (p. 102). De même, Christine Hélot (2007), reprenant un terme de (Varro, 2003) parlent de bilinguisme « symbolique » pour évoquer des situations dans lesquelles la langue n'est pas transmise mais fait partie de l'environnement de l'enfant et de son répertoire linguistique et culturel. Elle précise concernant des adolescents "qui, bien qu'ils ne parlent que la langue dominante, s'identifient à la langue de leur famille qu'ils n'ont jamais apprise. [...] [que pour eux], le bilinguisme représente alors un idéal et le symbole d'une identité qu'ils se choisissent." (p. 88). Pour Hélot (2007), " au delà du fait qu'un enfant parle ou ne parle pas la langue de ses parents, ignorer son appartenance à deux cultures, c'est ignorer l'histoire de sa famille." (p.88). Le bilinguisme, qu'il soit réel ou symbolique suppose pour les locuteurs des compétences qui ont été bien identifiées et que je vais détailler.

1-1-2 Les compétences des sujets bilingues ou plurilingues

Les sujets bi ou plurilingues ont à leur disposition plusieurs langues pour communiquer. Ces langues ne sont pas utilisées indifféremment, mais en fonction de la situation de communication. Les locuteurs qui vivent avec plusieurs langues, « utilisent les langues [...] à leur disposition, pour des besoins de communication précis et différenciés dans des contextes sociaux spécifiques. » (Moore, 2006, p.99). On parle alors de compétences bi ou plurilingue.

la désignation *compétence plurilingue* porte sur la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables, dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations. (Castellotti, Coste & Moore, 2001, p.102)

Cette compétence à utiliser l'une ou l'autre langue ne résulte pas de connaissances uniquement linguistiques mais également sociales. C'est la compétence de communication définie par D. Hymes :

Un enfant [...] acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où de quelle manière. (Hymes, 1991, p. 74).

Les sujets bilingues ou monolingues, ont donc comme point commun une capacité à communiquer efficacement en fonction de l'interlocuteur et de la situation de communication. L'une des caractéristiques des compétences des sujets bilingues ou plurilingues est la capacité à passer d'une langue à l'autre et à activer les deux (ou plus de deux) systèmes linguistiques. On observe alors dans les échanges des mélanges de langues.

1-1-3 Les mélanges de langues

Comme nous l'avons vu, les sujets bi ou plurilingues, eux, ont à leur disposition plusieurs codes linguistiques pour s'exprimer, ils utilisent les langues de leur répertoire suivant la situation de communication, leur interlocuteur, et ces échanges ont plusieurs caractéristiques. Ainsi, les locuteurs bi ou plurilingues font appel à l'une ou l'autre langue ou les deux dans leurs échanges linguistiques. On observe dans leurs pratiques langagières la présence de la langue A dans la langue B. Cette présence se manifeste par ce que Lüdi et Py appellent « des marques transcodiques », qu'ils définissent comme " tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété. " (Lüdi & Py, 2003, p. 142). Ces marques transcodiques peuvent prendre différentes formes : les interférences (insertion involontaire d'une langue B dans une langue A dans une situation définie comme monolingue), les emprunts (marques volontaires d'emprunt d'un mot à une autre langue), le code-switching ou alternance codique³ et le code-mixing (mélange de langue). Ces phénomènes sont spécifiques du « parler bilingue⁴ ».

C'est la situation de communication qui détermine l'utilisation de l'une ou l'autre langue. En effet, en situation monolingue, le locuteur bilingue choisit la langue de l'interlocuteur sauf s'il souhaite établir volontairement une distance avec celui-ci (cas de divergence). Comme l'indique Lüdi et Py (2003) " le choix du mode bilingue correspond à une option de définition de la situation [...] les énoncés sont émaillés de nombreux mélanges de langues, [...] manifestant l'activation plus ou moins simultanée des deux

³ the alternate use of two languages in the same utterance or conversation. Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*, Cambridge, Harvard University Press.

⁴ terme emprunté à Lüdi et Py (2003)

systèmes linguistiques.”(p.140). Comme nous l’avons déjà vu, les mélanges de langues sont donc une caractéristique du parler bilingue. Ils font, cependant encore souvent l’objet de représentations négatives. Gadet et Varro (2006) soulignent que,

les bilingues s’avèrent aussi pratiquer ce qui a longtemps été tenu pour la « part noire » du bilinguisme : les parlars mixtes. Tous les termes désignant ce phénomène, pourtant très courant, ont des connotations dépréciatives (mélange, métissage, hybridation, contamination) et ont le défaut de traiter les deux langues comme des entités stabilisées. (p. 12)

Les familles bilingues ont à se prononcer sur leurs choix en matière de transmission des langues.

1-1-4 La transmission des langues

Dans l’expérience de la migration, les familles se trouvent confrontées à une recomposition de leur répertoire linguistique. En effet, si dans les premiers temps de la migration, les échanges se font essentiellement dans la langue d’origine (ou les langues d’origine), dès que les enfants sont scolarisés, la langue du pays d’accueil entre dans l’espace familiale. Tous les chercheurs s’accordent pour dire que la transmission de la (ou des langues) familiale(s) est soumise à de multiples facteurs. “[Ces facteurs] peuvent concerner les langues, les locuteurs, les contextes d’apprentissage, les situations de communication” (Deprez, 1994, p. 80). Pour Moore (2006),

certaines familles optent ainsi pour des **pratiques familiales** essentiellement **monolingues**, dans la langue d’au moins un des parents, si elles sont différentes, dans la langue dominante à l’extérieur de la famille, et/ou dans la langue de l’environnement d’accueil. Certaines familles adoptent des pratiques résolument bilingues, qui peuvent mettre en jeu toutes les langues du répertoire, selon des configurations discursives complexes aux fonctions diverses. (p. 80)

Dans la migration, la langue d’origine subit, en effet la pression de la langue et de la société d’accueil et suivant la langue familiale, cette pression sera plus ou moins forte. Les langues de grande diffusion internationale auront moins de mal à résister à la pré-dominance de la langue du pays d’accueil. Ainsi les familles bilingues ayant comme langue l’anglais, l’allemand ou l’espagnol auront tendance à transmettre ces langues à leurs enfants. Les langues moins valorisées auront plus de difficultés à se maintenir d’une génération à l’autre car se pose pour les familles la difficile question de l’intégration et pour certaines familles, cette intégration passe par la maîtrise de la langue d’accueil au détriment peut-être de la langue familiale. La transmission des langues des parents aux enfants dépend comme le rappelle Calvet (2002) des représentations des langues familiales dans la société d’accueil, en effet, il précise que

dans certaines communautés linguistiques, [...] les locuteurs ne transmettent pas à leurs enfants la langue qui leur a été transmise par leurs parents. Cette non-transmission tient elle-même à différents facteurs parmi lesquels les représentations linguistiques jouent un rôle central : on est peu porté à donner en héritage à ses enfants une langue dont on considère qu'elle est inutile, minorée, condamnée à disparaître ou tout autre caractère négatif. (p.164)

Pour essayer de comprendre ce qui se passe au sein des familles migrantes, la transmission des langues a fait l'objet de nombreuses études (Deprez, 1994, Filhon, 2009).

Suite aux travaux de Fishman aux Etats-Unis et comme le rappelle Deprez (1994), le bilinguisme migratoire a été longtemps considéré comme un phénomène transitoire entre deux monolinguisms.

Le schéma généralement admis est le suivant :

- La première génération, monolingue au départ, apprend plus ou moins bien la langue du pays dans lequel elle s'installe.
- La seconde génération parle bien entendu couramment cette langue, mais comprend encore l'autre, la langue d'origine
- La troisième génération, elle, ne la comprend pour ainsi dire plus. On considère que la langue d'origine s'est perdue, qu'elle s'est effacée dans un processus assimilationniste au profit de la langue dominante. (p. 18)

Cependant, ce schéma correspond aux vagues migratoires antérieures aux années 70 et d'autres éléments sont à prendre en compte aujourd'hui. En effet, certains migrants ont déjà été plus ou moins en contact avec le français et d'autres parts, il existe un « va et vient » entre le pays d'origine et le pays d'accueil qui modifie ce schéma. (Deprez, 1994)

Selon Deprez toujours, ce phénomène a également été décrit par Fishman qui montre que “ le bilinguisme anglais-espagnol résiste considérablement mieux à l' « américanisation » que tout autre bilinguisme, du fait notamment, de la proximité du Mexique pour les « chicanos » de Californie et de celle de leur île pour les Porto-Ricains de New-York.” (p. 19).

D'autres chercheurs ont étudié les mécanismes de transmission des langues et se sont intéressés plus précisément aux langues de l'immigration postérieure aux années 70. D'après l'enquête récente d'Alexandra Filhon (2009), concernant la transmission de l'arabe et du berbère en France, celle-ci doit être envisagée selon plusieurs paramètres, elle précise que

la transmission linguistique [...] en situation migratoire, des parents aux enfants, se comprend au regard de la socialisation primaire des parents, du contexte dans lequel la migration a eu lieu, des liens maintenus ou non avec l'entourage social et familial avant et après la migration, mais aussi en fonction des modes de vie en France liés au contexte économique, au lieu de vie. (p. 103)

Elle indique également que la place de l'enfant dans la fratrie joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue familiale et du français. Ainsi, l'aîné est celui qui utilise le plus longtemps la langue parentale et sert d'intermédiaire entre ses parents et l'école

par exemple. Pour Filhon, encore, compte tenu de vagues migratoires importantes venant d'Afrique du Nord, l'arabe et le berbère "figurent parmi les principales reçues puis retransmises parmi la population migrante.[...]. Cette retransmission se fait majoritairement de pair avec l'emploi de la langue française, langue que tous les enfants scolarisés en France maîtrisent." (p. 116).

Comme nous l'avons vu, parmi les facteurs qui entrent en compte dans la transmission des langues, figure le statut des langues, c'est ce point que nous allons maintenant développer.

1-1-5 Le statut des langues

Comme le rappelle Calvet (2002), le principe de l'égalité des langues constitue la base de la déclaration universelle des droits linguistiques (1996). Cependant, même si les états tentent de respecter les droits linguistiques, et de donner aux langues minoritaires une reconnaissance, on ne peut affirmer que toutes les langues ont le même statut. Les langues internationales, comme l'indique Deprez, (1994) "dites grandes langues de communication, sont souvent considérées comme langues de prestige : il s'agit de l'anglais, l'espagnol, par exemple." (p. 28) Elle ajoute que "cette classification [...] renvoie, au-delà des décomptes des locuteurs, à la valeur marchande des différentes langues, c'est à dire à la possibilité de mobilité et de promotion sociale que donne le fait de les parler⁵". (p. 28) En revanche, certaines langues ont un statut peu valorisé, parmi celles-ci, on peut citer les langues de l'immigration. Le statut des langues est également différent d'un pays à l'autre et comme l'indique C. Deprez (1994)

il s'agit bien d'une valeur, c'est à dire de quelque chose de relatif et non d'absolu dans la détermination de laquelle va entrer la situation socio-économique des locuteurs eux-mêmes : les parents des enfants bilingues français-anglais en France n'appartiennent pas à la même catégorie socioprofessionnelle que les parents des enfants bilingues français-portugais. (p 28)

A plus forte raison, le bilinguisme français-arabe n'a pas le même statut et n'est pas considéré de la même manière que le bilinguisme français-anglais ou français-espagnol. On peut d'ailleurs préciser que le statut des langues évolue aussi dans le temps à l'intérieur d'un même territoire. Ainsi, on peut noter que l'italien, l'espagnol et le portugais ont été, par le passé, des langues aux statuts peu valorisés alors qu'elles sont maintenant des langues ayant un statut plus élevé, notamment pour l'espagnol. Pour Calvet (2002),

l'analyse des situations linguistiques du monde nous montre que les langues sont profondément inégales. Elles sont d'abord inégales du point de vue statistique : certaines sont

⁵ Pierre Bourdieu (1982). *Ce que parler veut dire*, l'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard.

très parlées, d'autres le sont peu [...]. Elles sont inégales du point de vue social : certaines sont dominées [...] tandis que d'autres dominent et assurent des fonctions de type officiel, littéraire, culturel, international, ou véhiculaire. (pp. 102-103)

En France, pays fortement monolingue, le français est la seule langue officielle même si le rapport Cerquiglini (1999) mentionne 75 langues régionales ou minoritaires considérées comme langues de France. La charte européenne des langues régionales et minoritaires a été signée (mais non ratifiée) par la France en mai 1999. Comme le souligne le document du ministère de la culture et de la communication, "cet engagement est le symbole de la reconnaissance des différentes langues de France." Et pourtant, malgré cette reconnaissance, il est difficile de dire qu'elles ont toutes le même statut.

1-2 Les représentations sociales

Les représentations sociales figurant au cœur de ce travail, je souhaiterai apporter quelques éléments théoriques pour définir cette notion puis j'aborderai les rapports qu'elle entretient avec le bilinguisme.

Au XIXe siècle, Durkheim est le premier à évoquer la notion de représentations sous l'appellation de représentations collectives. Cette notion subit une quasi disparition puis en France, dans les années 60 "c'est avec le psychosociologue Serge Moscovici que le concept de représentation sociale s'élabore véritablement." (Martin Sanchez, s.d). Pour Jodelet (1989) les représentations sociales constituent un objet central pour les sciences humaines. Nous fabriquons des représentations pour appréhender le monde qui nous entoure, pour le comprendre, pour nous y ajuster. Mais nous interagissons avec d'autres et "c'est pourquoi les représentations sont sociales et si importantes dans la vie courante."(p. 31). Les représentations sociales concernent les objets, les personnes, les idées, les événements qui sont autour de nous (Jodelet, 1989). Ces représentations orientent nos conduites et régissent nos relations au monde et aux autres. Ainsi Jodelet donne de la représentation sociale une définition à laquelle souscrit l'ensemble de la communauté scientifique : "*c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme « savoir de sens commun »*". (p. 36). En cela, les représentations sociales se distinguent de la connaissance scientifique. Pour Lüdi et Py (2003), ce sont "des microthéorie socialement partagées et prêtes à l'emploi, suffisamment vagues pour faciliter un large consensus et une application étendue." (p.98). Elles interviennent dans "l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et

les transformations sociales.” (Jodelet, 1989, p.37). Ces phénomènes sont observables et observés depuis de nombreuses années. Jodelet (1989) précise que “[Les représentations] circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques [...]. (p. 32). De même, pour Moore (2001), c’est par le discours que nous faisons exister les représentations. Elle précise que,

l’interaction verbale [se situe] au cœur des phénomènes représentationnels, puisque c’est là que peuvent s’observer de manière privilégiée les mises en écho entre un pré-état de la représentation stabilisée (qui pré-existe à sa mise en discours et qui permet l’intelligibilité), et la représentation ajustée dans l’interaction, qui pré-formule son éventuelle adaptation, modification, et évolution. (p 18)

Les linguistes s’intéressent eux aussi aux représentations sociales, car elles influencent les choix de langue dans les interactions verbales, l’apprentissage et la transmission de celles-ci. Etudiant le choix de langues que font les bilingues dans les situations de communication, Lüdi et Py (2003) soulignent que “les partenaires d’une interaction verbale [...] sont engagés dans une interaction complexe où les attitudes et les représentations des protagonistes jouent un rôle non négligeable.” (p. 87).

1-2-1 Les représentations du bilinguisme

Les représentations concernant le bi-plurilinguisme ont également fait l’objet de nombreuses recherches depuis plus de vingt ans. Pour Tabouret-Keller (1990), Celui-ci est depuis toujours, considéré avec certaine méfiance, elle indique que l’une des idées qui “sous-tend le stéréotype de nocivité mentale du bilinguisme, est celle selon laquelle tout mélange linguistique est funeste, tant à l’élaboration de la pensée qu’à l’équilibre mental, voire à la moralité” (p.22). Elle précise également que le bilinguisme est souvent perçu comme une situation exceptionnelle, alors que le monolingue correspond à un idéal et est sensé représenter la norme. Elle souligne ainsi que “le second domaine des connaissances affectées par une ignorance assez générale concerne l’extension, voire la très grande généralité des situations linguistiques complexes sur notre planète.” (p. 21). Pour Lüdi et Py (2003), également, “le plurilinguisme est la règle, l’unilinguisme l’exception, [ils précisent que] plus de la moitié de l’humanité est plurilingue ou vit dans un environnement multilingue” (p.1).

Quant au développement cognitif de l’enfant, De Houwer (2006), constate que le bilinguisme constitue une donnée jugée potentiellement problématique pour celui-ci, en effet, “ l’enfant bilingue est souvent comparé à l’enfant monolingue ; et pour que le bilingue soit jugé acceptable, sa maîtrise linguistique doit être au moins aussi développée que celle du monolingue, dans chacune de ses langues.” (p.29). Depuis de nombreuses années, les

chercheurs s'accordent pour dire que les représentations jouent un rôle non négligeables dans l'apprentissage, l'utilisation et la transmission des langues. Pour Castellotti et Moore (2007), " la dimension des représentations intervient de manière centrale dans la constitution et l'évolution des répertoires. Jacqueline Billiez a fait apparaître avec d'autres chercheurs, que ces représentations touchaient non seulement les langues et leurs locuteurs, mais aussi les modes d'appropriation." (p. 231). Selon Lüdi et Py, les représentations sociales interviennent "de manière générale, avec la façon dont le migrant vit les changements qui affectent son rapport aux langues." Ils précisent que, en ce qui est relatif aux migrants, "les attitudes et représentations de la population d'accueil envers les langues concernées et le bilinguisme [n'est] pas sans influencer la *manière dont les migrants vivront leur bilinguisme*⁶." (p. 88).

Pour Gadet & Varro (2006), " la recherche peut cependant contribuer à modifier des perceptions même profondément enracinées, dans l'appréhension intellectuelle des contacts de langues et du plurilinguisme et de leur portée dans la vie des individus et des sociétés." (p. 23). Il semblerait qu'actuellement le plurilinguisme soit davantage pris en compte dans l'enseignement des langues. En France, le ministère de l'éducation nationale mentionne dans ses programmes le développement du plurilinguisme comme une des compétences à atteindre pour les élèves. Les travaux et les recommandations du Conseil de l'Europe sont également importants pour l'évolution des représentations en ce qui concerne l'apprentissage des langues et la prise en compte des langues familiales.

Comme nous l'avons vu, la notion de représentation sociale régissant notre rapport au monde, elle n'est pas sans influencer notre rapport aux langues que ce soient les langues de notre répertoire ou les langues de ceux que nous côtoyons et en particulier, pour les enseignants, les langues parlées par les élèves. Nous allons donc donner quelques éléments concernant le bilinguisme des migrants et notamment les représentations associés à leur bilinguisme.

1-2-2 Le bilinguisme des migrants

Comme je l'ai indiqué, les linguistes se sont intéressés aux représentations sociales et le rapport qu'elles entretiennent avec le bilinguisme en terme de choix de langues dans les interactions verbales, ils ont également étudié leur rapport avec le bilinguisme des migrants. Lüdi et Py (2003) ont étudié le bilinguisme des migrants dans le contexte suisse et indiquent qu' "il faut s'attendre en particulier à ce que les attitudes et

⁶ en italique dans le texte.

représentations de la population d'accueil envers les langues concernées et le bilinguisme ne soient pas sans influencer la *manière dont les migrants vivront leur bilinguisme*" (p.88). Dans cette partie, je m'intéresserai plus particulièrement au bilinguisme des enfants de migrants auquel le titre de la revue Migrants-Formation N° 83, de décembre 1990 renvoie en le qualifiant de « bilinguisme particulier ». Il n'y a pas un bilinguisme mais des bilinguismes et comme le rappelle Varro (2006) certaines situations de bilinguisme impliquent des langues aux statuts inégaux. C'est le cas du bilinguisme des enfants issus de la migration. Pour Laparra (1990) "le bilinguisme [de ces enfants] est profondément inégalitaire, la langue dite maternelle étant en situation d'infériorité totale."(p. 43). De même, Varro (1990), constate après une enquête effectuée auprès d'enseignants de classe accueillant des enfants primo-arrivants, que "la notion de bilinguisme n'est pas associée à cette population d'enfants". (p.32). Les représentations que nous avons évoquées à propos du bilinguisme ne sont pas sans influencer également les acteurs de l'école à propos des langues parlées par les élèves. Chomentowski (2009), note que "les représentations sont encore très fortes à l'école selon lesquelles le fait de parler une autre langue à l'extérieur de l'école constituerait un handicap au regard des apprentissages scolaires ." (p. 104). De même pour ce qui est relatif aux difficultés d'apprentissage des enfants issus de l'immigration, Zirotti, (2006) constate que :

les considérations relatives à la position scolaire de ces élèves restent partiellement marquées par les notions de handicap linguistique et de handicap socioculturel. Aussi ne contredisent-elles pas les représentations diffusées chez les personnels de l'enseignement qui, sur le mode de l'évidence, attribuent à l'« immigré », à son milieu d'origine, à sa culture, à sa langue, une bonne part dans la responsabilité de l'échec. (p 81).

Le bilinguisme des migrants a pour caractéristique de faire appel à des langues aux statuts très différents, l'une étant en position d'infériorité par rapport à l'autre, ce qui n'est pas sans poser des problèmes aux enfants dont l'héritage linguistique se trouve faire l'objet d'une certaine dévalorisation. D'autres disciplines que la sociolinguistique se sont intéressées à l'impact que peut avoir cette dévalorisation de la langue sur la construction de la personnalité, c'est ce que je vais développer dans le point suivant.

1-2-3 Les apports de l'ethnopsychanalyse

L'ethnopsychanalyse (ou ethnopsychiatrie), courant de la psychiatrie, s'intéresse depuis de nombreuses années aux troubles psychiques que connaissent les individus en situation de migration. Une équipe composée de différents personnels de santé : médecins, psychologues, reçoit régulièrement des enfants de migrants à l'hôpital Avicenne à Bobigny pour des soins et tentent de leur apporter une aide pour résoudre les conflits identitaires et les difficultés de construction de la personnalité que provoque leur identité plurielle.

Chomentowski (2008) indique que l'ethnopsychanalyse "fait état de conséquences pathologiques possibles, liées à la situation migratoire car grandir en situation transculturelle représente un risque pour la structuration psychique." (p.152). Ces équipes de soignants font également référence au rôle que joue la langue et notamment la langue familiale dans la construction de la personnalité. Dans un article, concernant le bilinguisme chez les enfants de migrants, Rezzoug, De Plaën, Benshar-Bennabi et Moro⁷ (2007), évoquent le rapport Bénisti⁸ (2005) qui " incitait clairement les mères de très jeunes enfants à utiliser le français avec eux, même si elles ne maîtrisaient pas bien cette langue, ce qui de fait dévalorise la langue de la famille et déprécie le statut de ces enfants." (p. 61). Elles ajoutent que les représentations négatives vis à vis du bilinguisme des enfants de migrants " rendent plus difficiles pour [ces enfants] la construction harmonieuse d'une identité métisse qui concilie deux appartenances culturelles ancrées dans une bonne estime de soi et qui intègre deux systèmes de représentation du monde." (p.61). Elles parlent de difficultés spécifiques, notamment de mutisme extra familial et notent que, concernant les enfants de migrants " la prévalence de mutisme est [...] 3 à 4 fois plus élevée que dans le reste de la population." (p. 66). Elles précisent qu' "apprendre une nouvelle langue implique notamment l'acquisition de nouveaux objets internes et de nouvelles représentations de soi ; de la même façon, la perte de la langue maternelle est associée à un sentiment de perte d'une partie importante de son identité". (p.66). Pour ces mêmes auteures, la transmission de la langue est, liée " du point de vue de l'enfant à la structuration de sa personnalité et de ses affiliations." (p. 67). Elles concluent en disant qu'il est important d'encourager la transmission et la pratique de la langue maternelle et que cette transmission permet aux enfants de bénéficier des avantages liés au bilinguisme. Ces éclairages de l'ethnopsychanalyse viennent renforcer les données sociolinguistiques en faveur du maintien des langues d'origine et d'une reconnaissance de ces dernières dans le système scolaire. Celui-ci a mis en place des dispositifs d'aide au maintien de la langue d'origine à partir des années 70.

⁷ D. Rezzoug, pédopsychiatre, hôpital Avicenne, Bobigny,
S. De Plaën, pédopsychiatre, hôpital Sacré Cœur, Montréal,
M. Bensekhar-Bennabi, maître de conférence en psychologie interculturelle, université de Picardie Jules Verne à Amiens

M.R. Moro, professeur en pédopsychiatrie, hôpital Avicenne, Bobigny.

⁸ Rapport parlementaire sur la prévention de la délinquance

1-2-4 Les ELCO

Mis en place à partir de 1973, les Elco (Enseignements de Langues et Cultures d'Origine) concernent les enfants de migrants scolarisés à l'école primaire, au collège et en lycée professionnel. Ils résultent d'accords bilatéraux entre la France et huit pays d'origine (par ordre chronologique : le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, la Yougoslavie, la Turquie et l'Algérie). (Petek, 2004). Ils avaient au départ, pour objectif, d'apporter « une aide linguistique » pour le retour au pays. Selon Petek, « ils connaissent depuis, une évolution paradoxale. Participant à la reconnaissance de la diversité linguistique des enfants de migrants, ils tendent également à marginaliser l'enseignement des langues des migrants à l'école et à les dévaloriser. 70 000 enfants sont concernés. » (p. 45). Ils ont lieu pendant le temps scolaire (cours intégrés) ou en dehors du temps scolaire (cours différés). Les cours différés représentent actuellement la modalité la plus répandue. Les enseignants Elco sont recrutés et rémunérés par les pays d'origine, les enseignements sont organisés par ces mêmes pays, les locaux sont mis à disposition par l'éducation nationale.

Le fonctionnement de ces dispositifs posent plusieurs problèmes et leur objectif d'aide linguistique aux enfants de migrants n'est pas atteint. Certaines difficultés sont d'ordre institutionnel : comme le souligne Billiez (2000), « [les] aberrations des emplois du temps des enseignants LCO leur [ôtent] toute possibilité de s'intégrer eux-mêmes aux équipes pédagogiques, facteur décisif pour la réussite des enfants » (p. 24). D'autres difficultés sont engendrées par le choix de la langue proposée : pour l'arabe, qui fait également partie des enseignements en langue vivante, la langue enseignée au sein des Elco n'est en général pas celle parlée par les enfants dans leur famille. Pour Petek (2004), « la langue apprise et enseignée, [...] est la langue écrite et parlée dans un cadre officiel, qui est bien souvent éloignée de la langue familiale et maternelle. » (p. 50). Petek constate également une baisse des effectifs des élèves inscrits aux Elco, à l'exception de l'enseignement du turc.

Depuis de nombreuses années déjà, des voix s'élèvent pour signaler le « danger » de ces dispositifs, qui ne remplissent pas les objectifs qui leur étaient assignés, mais au contraire tendent à dévaloriser les langues des enfants de migrants. Toujours selon Petek,

Dés 1985, Jacques Berque soulignait, dans un rapport au ministre de l'éducation nationale, que « trop souvent, en effet, les actions spécifiques mises en œuvre, souvent avec les meilleures intentions, révèlent des effets pervers, qui au lieu de rétablir une relative égalité des chances, conduisent en fait à renforcer la marginalité des enfants d'immigrés, à stigmatiser encore davantage leurs différences de plus en plus perçues comme handicap. (pp. 45-46).

L'évolution des populations migrantes sur le territoire français n'a pas été prise en compte au niveau des enseignements Elco, ainsi des langues telles que l'italien, le portugais ou encore l'espagnol, enseignées dans le système scolaire font encore partie des dispositifs

Elco. Les langues non reconnues par les pays d'origine, ne sont quant à elles pas proposées par ces dispositifs.

Plusieurs travaux vont dans le même sens que le rapport Berque, et constatent qu'il serait nécessaire de repenser les enseignements en langues et cultures d'origine, car pour Billiez (2000) : "[ils] n'ont provoqué que des faux-contacts (voire des courts-circuits) linguistiques et identitaires." (p.23) En effet, notamment pour la langue arabe, les dispositifs Elco proposant l'arabe standard ne permettent pas aux élèves d'avoir une image positive de la langue parlée par leurs parents, au contraire, ils contribuent à sa dévalorisation. Suite à une étude réalisée sur le terrain à la demande de la Direction des écoles au ministère de l'éducation nationale, Billiez constate " l'opposition établie entre la « vraie langue arabe », celle mythique du pays d'origine ou celle des cours d'arabe, et le « mélange » dévalorisé qui désigne, encore de nos jours, le parler de contact intrafamilial : « le vrai c'est celui de l'Algérie, ici on parle pas le vrai [arabe]. (Laïd)". (p. 26)

Constatant que les dispositifs en place pour apporter une aide linguistique aux enfants de migrants ne remplissent pas les objectifs qui leur étaient assignés, des chercheurs évoquent les approches telles l'éveil aux langues comme des réponses possibles pour valoriser et proposer "la langue de l'autre minorisée [...] comme objet d'attention à l'ensemble des enfants." (Billiez, 2000, p. 33).

1-2-5 Les démarches d'éveil aux langues comme voie de changement

Les démarches d'éveil aux langues ont vu le jour dans les années 80, en Grande-Bretagne sous l'appellation : « language awareness » et avaient pour but de "combattre l'échec scolaire en langue (en anglais et en langue étrangère)" (Candelier, 2003, p. 30).

Dans les années 90, on voit apparaître ce type de démarche en Suisse, sous le sigle EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'école). En Allemagne et en Autriche, deux instituts régionaux de recherche pédagogique ont également introduit une approche s'inspirant partiellement du courant Language awareness. En France, un programme d'innovation et de recherche pédagogique consacré à une approche originale des langues à l'école primaire s'inspirant également de ce courant, voit le jour sous l'acronyme « EVLANG » (pour Eveil aux langues à l'école primaire) (Candelier, 2003).

L'expérimentation se déroule entre décembre 1997 et juin 2001. Ce programme est une innovation pédagogique menée par une équipe constituée d'une trentaine de chercheurs de différents pays (Autriche, Espagne, Italie, France et Suisse) et concernant quelques 160 classes primaires. (Candelier, 2003, p.19).

Les auteurs du programme définissent l'éveil aux langues de la façon suivante : " Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition

d'enseigner." (Candelier, 2003, p. 20). L'approche éveil aux langues se proposait de répondre aux défis de la pluralité, celle-ci représentant un enjeu fondamental, car comme le rappelle Candelier (2003), "les sociétés dans lesquelles vivent et vivront ceux que forment l'école aujourd'hui sont et seront linguistiquement et culturellement plurielles." (p. 21). Il s'agissait également de redonner aux langues parlées par les élèves une place qu'elles n'ont pas dans le système scolaire et de permettre aux enfants qui les parlent d'exploiter leurs connaissances linguistiques passées habituellement sous silence. Un des enjeux du projet Evlang consistait également à montrer que l'approche éveil aux langues est applicable à grande échelle, qu'elle nécessitait peu de formation des enseignants.

Pour l'équipe qui a participé au projet EVLANG, celui-ci concerne trois dimensions :

- A- " le développement de représentations et attitudes positives, d'ouverture à la diversité linguistique, de motivation pour l'apprentissage des langues.
- B- le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique et métacognitif
- C- le développement d'une culture langagière (savoirs relatifs aux langues) et la contribution au développement des compétences transversales ". (Candelier, 2003, p. 23)

Concernant le bilan du projet, les aptitudes métalinguistiques des élèves, selon Candelier, Genelot et Tupin (2003), "le curriculum Evlang semble particulièrement favorable au développement, chez les élèves, de leurs aptitudes en matière de mémorisation et de discrimination auditives dans des langues non familières." (p. 309). Dans le domaine des attitudes vis à vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle, les mêmes auteurs notent que l'impact le plus important concerne un intérêt accru pour la diversité linguistique et culturelle. Du côté des enseignants, les auteurs du projet notent que ceux-ci ont découvert la grande diversité linguistique existant dans le monde et ont accordé plus d'attention aux élèves alloglottes. Ils ont même, dans certains cas, reconnu à ces derniers le statut d'experts.

Maintenant que j'ai présenté les notions théoriques sur lesquelles reposent ce travail, je vais présenter la méthodologie adoptée pour le recueil des données ainsi que les méthodes d'analyses. Je présenterai ensuite les résultats et les liens entre ces résultats et les recommandations de l'institution scolaire.

2- Présentation de la méthode d'investigation

2-1 Le projet initial

Mon projet de recherche concerne les représentations du bilinguisme chez les enseignants du premier degré et notamment le bilinguisme des enfants issus de l'immigration. J'ai souhaité vérifier si celui-ci était encore considéré comme « un bilinguisme particulier »⁹ ? Afin de vérifier mon hypothèse de départ, fondée sur un nombre important de recherches sociolinguistiques, j'ai entrepris une étude par questionnaires, qui fait suite à un premier recueil de données effectué en 2007-2008 à partir d'entretiens compréhensifs réalisés lors de mon master première année. Les données qualitatives recueillies pour cette recherche exploratoire n'avaient pu être complétées par des données quantitatives, car je n'avais qu'une vingtaine de répondants. C'est la raison pour laquelle, j'ai souhaité poursuivre l'enquête afin d'obtenir des informations en nombre suffisant.

Les entretiens qui avaient pour but de recueillir auprès d'enseignants des informations sur leurs représentations du bilinguisme, m'ont permis de dégager des thèmes sur lesquels je me suis appuyée pour concevoir les questionnaires. A partir de ces données, je me suis intéressée aux différents facteurs qui peuvent influencer ou modifier les représentations concernant le bilinguisme, notamment la formation initiale, l'âge des professeurs des écoles, le type d'école dans lequel ils enseignent (plutôt plurilingues ou monolingues), les langues parlées par leurs élèves.

2-2 Accès au terrain et modalités de passation du questionnaire

C'est en tant que professeure des écoles, que je me suis intéressée aux représentations du bilinguisme chez les enseignants des écoles élémentaires ou maternelles. J'ai souhaité interroger des enseignants travaillant dans des écoles que l'on peut qualifier de monolingues ou plurilingues.¹⁰

Je me suis rendue dans 12 écoles, introduite, la plupart du temps, par un.e enseignant.e que je connaissais, parce qu'il me semblait nécessaire que cette personne puisse demander au préalable à ses collègues leur accord afin de fixer un rendez-vous pour la passation du questionnaire. Par l'intermédiaire de cette personne, j'ai interrogé les professionnels qui le

⁹ Cette expression constitue le titre du numéro 83 de la revue *Migrants-formation* (1990)

¹⁰ Les écoles qualifiées de plurilingues sont celles qui scolarisent plus de 12% d'enfants parlant une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que le français.

souhaitaient, la passation s'est déroulée avec tous les professeurs d'école volontaires sur le temps de la pause déjeuner. Malgré un temps souvent limité nous avons pu en général échanger autour du questionnaire. Ces discussions ont concerné les pratiques langagières des élèves et ont été parfois très riches car dans certaines écoles les informations apportées par des enseignants eux-mêmes issus de l'immigration, ont permis de compléter les réponses à propos des langues parlées par les élèves et cela a suscité interrogations et découvertes des pratiques des élèves chez les autres enseignants.

2-3 Zone d'enquête

Les écoles plurilingues dans lesquelles je me suis rendue sont situées à Grenoble ou dans la proche banlieue, et également dans la vallée du Grésivaudan, les écoles monolingues en zone rurale ou péri-urbaine. Une exception concerne une école en zone rurale, mais proche de Grenoble et du polygone scientifique. On peut qualifier cette école de plurilingue car elle scolarise un nombre important d'élèves vivant au contact des langues. Les familles qui sont installées dans ce village sont pour certaines dans une situation de migration due à un emploi de l'un des parents (ou des deux) au polygone scientifique, ce qui explique un nombre important d'enfants vivants au contact d'une autre langue que le français. On peut souligner que, concernant cette école, les langues en présence sont plutôt des langues valorisées sur le marché linguistique¹¹.

En ce qui concerne les catégories socioéconomiques, les écoles plurilingues accueillent des élèves de milieu plutôt défavorisé, contrairement aux écoles monolingues, pour la plupart situées rive droite de la vallée du Grésivaudan et qui ont une population scolaire plus favorisée.

2-4 Les questionnaires

Les questionnaires portaient sur les langues familiales autres que le français et sur les modalités de leur utilisation (voir annexe 1). J'ai souhaité recueillir des informations auprès des enseignants concernant leurs représentations du bilinguisme et celles se rapportant aux pratiques langagières de leurs élèves. Dans les deux premières questions, les enseignants étaient invités à indiquer, d'une part, si certains de leurs élèves côtoyaient une autre langue que le français dans leur quotidien, la ou les langues avec lesquelles leurs élèves étaient en contact au sein de leur famille, et d'autre part de préciser si, selon eux, les

¹¹ Ce terme est emprunté à Pierre Bourdieu (1982) qui utilise une terminologie économique pour rendre compte d'une valeur relative des langues au niveau social en relation avec les groupes qui parlent ces langues.

enfants comprenaient et/ou parlaient ces langues. Il s'agissait non de recueillir et d'étudier des pratiques langagières déclarées mais des pratiques rapportées par les enseignants.

La question n°4 proposait aux enseignants de préciser si pour eux le bilinguisme constitue un avantage, un inconvénient ou si cela dépend.

En vue d'approcher les représentations du bilinguisme des répondants, et m'inspirant d'un travail réalisé par P. Lambert (2005), la question n°5 proposait deux définitions du bilinguisme, celle, classique et épistémologiquement datée, de L. Bloomfield (1934) et celle, plus récente et empiriquement fondée, de F. Grosjean (1982). Il s'agissait pour les enseignants d'indiquer la définition avec laquelle ils se sentaient le plus en accord. La question est reproduite ci-dessous.

5- Voici deux définitions du bilinguisme empruntées à des linguistes. Indiquez celle avec laquelle vous vous sentez le plus en accord.

a) le bilinguisme est « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles. (L. Bloomfield)

b) « est bilingue la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours » (F. Grosjean)

Une dernière question leur demandait d'indiquer les élèves qu'ils considéraient comme étant bilingues, parmi ceux qu'ils avaient répertoriés comme en contact avec une autre langue que le français.

Les informateurs pouvaient ajouter un commentaire à la suite des questions 4 et 5, concernant respectivement le jugement face au contact de langues vécu par les élèves (avantage, inconvénient ou « ça dépend ») et la définition du bilinguisme avec laquelle les enseignants se sentaient le plus en accord. Ces commentaires ont fait l'objet d'une analyse thématique, grâce à une mise en grille distinguant :

- les représentations du bilinguisme et des bilingues,
- le jugement sur le bilinguisme (avantage ou inconvénient),
- le jugement sur le mélange des langues.

La passation des questionnaires s'est révélée coûteuse en temps mais riche en échanges et à permis également de remédier à des imperfections des questionnaires. En effet ceux-ci, se sont révélés peu précis pour les enseignants qui devaient indiquer si leurs élèves : *comprenaient et/ou parlaient la langue de la famille* (voir annexe 2). Il aurait été nécessaire de proposer les deux modalités séparément.

2-5 Les informateurs

J'ai souhaité interroger des enseignant.e.s exerçant dans des écoles plurilingues et monolingues afin de pouvoir mesurer si le contexte d'enseignement pouvait avoir une influence sur les représentations du bilinguisme.

Je me suis rendue dans les écoles pour la passation des questionnaires car j'avais constaté l'année précédente que les questionnaires donnés sans explications étaient complétés par les enseignants après que ceux-ci s'étaient renseignés auprès de leurs élèves sur leurs pratiques langagières. Mon projet étant de recueillir des informations à partir des pratiques rapportées par les enseignants, j'ai donc décidé cette année d'être présente afin d'éliminer ce biais méthodologique. J'ai pu également recueillir des informations supplémentaires en discutant avec les enseignants pour leur faire parfois préciser certains commentaires. Je me suis mise en relation avec ces écoles par l'intermédiaire d'enseignant.e.s que je connaissais. Il me semblait en effet plus facile d'être introduite dans les écoles par une personne connue même si je suis moi-même professeure des écoles.

Une fois le questionnaire renseigné, j'ai adressé aux enseignants (qui indiquaient ne pas connaître le degré de maîtrise de la langue familiale de leurs élèves) un courrier électronique reprenant leurs réponses concernant les pratiques langagières de leurs élèves et leur demandant de les confirmer ou les modifier. Il se trouve que lors de cette deuxième étape, que j'ai appelé « temps 2 », des enfants qui n'étaient pas apparus comme vivant au contact de plusieurs langues ont été répertoriés. Les réponses recueillies lors de cette deuxième phase concernent 62 enfants. A cette occasion, parmi ces enfants, certains déclarent une pratique langagière avec des compétences inférieures à celles indiquées par leurs enseignants, d'autres déclarent une pratique conforme ou des compétences supérieures à celles supposées par leur enseignant.e.

Lors de ce deuxième temps, les enseignants ont demandé à tous les élèves de leur classe quels étaient ceux qui parlaient une autre langue que le français dans leur famille, et ont découvert des pratiques langagières qu'ils ne soupçonnaient pas.

Cette deuxième étape ne concerne pas tous les enseignants soit parce que la première étape ne faisait pas état de non-connaissance des pratiques, soit parce que parfois je n'ai pas pu recueillir les informations.

D'autres questionnaires s'adressant aux enfants et aux familles auraient sûrement permis d'affiner les résultats, de noter des différences entre la pratique rapportée par les enseignants et ce que les enfants et les familles disent de leurs pratiques. On aurait eu de cette manière, un autre éclairage sur le bilinguisme des élèves.

2-6 L'échantillon

L'échantillon est composé de 50 enseignants qui travaillent tous à l'école élémentaire ou maternelle. En ce qui concerne la formation initiale, 19 enseignants ont été formés à l'école normale d'instituteurs et 30 à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), 1 seule personne a une formation autre (école normale et IUFM). J'ai classé les écoles dans lesquelles enseignent les informateurs en deux types : monolingue ou plurilingue. Parmi les personnes interrogées, 21 enseignent dans une école monolingue et 29 dans une école plurilingue. Il est difficile, voire impossible, de dire si cette répartition est conforme à une réalité à l'échelle du département de l'Isère et à l'échelle nationale. En effet, on pourrait partir du postulat que les écoles plurilingues sont celles étant classées RRS (réseau réussite scolaire) ou RAR (Réseau Ambition Réussite). Elles sont au nombre de 105 sur 980 écoles (soit 10,7%) dans le département. Cependant ce postulat n'est pas complètement opérationnel dans la mesure où certaines écoles plurilingues ne sont pas classées en Réseau Réussite Scolaire ou en Réseau Ambition Réussite. Concernant cette étude, j'ai recueilli à peu près la moitié des questionnaires auprès d'enseignants exerçant en contexte monolingue et l'autre moitié en contexte plurilingue. On peut signaler que cet échantillon n'est pas probabiliste dans la mesure où j'ai recueilli des informations auprès d'enseignants volontaires et dans des écoles dans lesquelles je connaissais au moins une personne. Les résultats ne peuvent donc être généralisés à l'ensemble des enseignants. Les informateurs sont majoritairement des femmes. Sur les 50 répondants, 42 sont des femmes et 8 des hommes (ce qui correspond à la répartition de population étudiée) et ont entre 20 et 60 ans. La répartition par âge des personnes interrogées figure dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : nombre d'enseignants interrogés en fonction du type de formation et du contexte d'enseignement

Enseignants			
Type de formation	EN	IUFM	Autre
Nombre d'enseignants	19	30	1
Contexte d'enseignement	plurilingue		monolingue
Nombre d'enseignants	29		21

Tableau 2 : nombre d'enseignants interrogés en fonction de l'âge

entre 20 et 30 ans	entre 30 et 40 ans	entre 40 et 50 ans	plus de 50 ans
2	21	18	9

Deux personnes ont entre 20 et 30 ans, 21 informateurs ont entre 30 et 40 ans, 18 entre 40 et 50 ans et 9 ont plus de 50 ans. Certains répondants sont eux-mêmes issus de l'immigration et ont une bonne connaissance des pratiques langagières de leurs élèves et des autres élèves de l'école en général. Ils ont lors des passations été d'un grand secours pour leurs collègues et cela a permis des échanges sur les langues parlées dans les familles et sur la maîtrise de la langue maternelle¹².

¹² On parlera ici de langue maternelle pour la langue autre que le français parlée dans la famille même si cette appellation est controversée et même si pour certains élèves cette langue autre est parfois la langue parlée par le père.

3- Analyse des données

Les 50 enseignants interrogés ont répertorié 188 élèves vivant au contact d'une autre langue que le français lors du questionnaire initial. Pour 13 d'entre eux, les enseignants indiquent l'existence d'une langue familiale autre que le français, mais précisent que seul le français est parlé dans la famille. Ils n'ont donc pas été pris en compte dans les analyses. Celles-ci portent sur 175 élèves.

J'ai recensé 24 langues, ce qui témoigne d'une grande diversité linguistique à Grenoble et dans la vallée du Grésivaudan. Cette diversité a été constatée également par Héran (2004), qui analysant les résultats de l'enquête famille de 1999, réalisée par l'Ined et L'Insee, indique que celle-ci à l'échelle de la France est supérieure à ce qui avait été imaginé. J'ai effectué un recodage des langues pour que les données soient plus exploitables. Le tableau ci-dessous rend compte des langues familiales des élèves de cette étude et du nombre d'enfants vivant au contact de ces langues.

Tableau 3: nombre d'élèves vivant au contact des langues répertoriées

langue	Nombre d'élèves vivant au contact de ces langues
arabe ¹³	83
berbère	2
turc	13
Langues africaines	2
anglais	21
allemand	9
espagnol	7
italien	6
portugais	12
russe	4
norvégien	2
suédois	1
finnois	1
néerlandais	2
flamand	1
Chinois	1
vietnamien	1

¹³ Ce terme comprend les arabes dialectaux algérien, marocain ou tunisien.

arménien	2
arabe syrien	2
Iranien	1
Roumain	1
Albanais	2
Comorien	1
créole	1

J'ai, dans un premier temps considéré quatre groupes de langues :

- le groupe codé 1 concerne les langues du Maghreb, le turc et les langues africaines considérant que ces langues sont des langues de l'immigration peu valorisées sur le marché linguistique¹⁴.
- Le groupe 2 regroupe l'italien, le portugais et le russe et représente des langues qui, dans l'institution scolaire sont peu enseignées et moins attractives que d'autres.
- Le groupe 3 est constitué de l'anglais, l'allemand et l'espagnol qui sont toutes trois des langues valorisées et bien représentées dans le système éducatif.
- Le groupe 4 concerne les langues « autres » que celles citées précédemment.

Compte tenu de la zone géographique de cette étude, proche de l'Italie et du nombre important d'élèves apprenant l'italien dans l'académie de Grenoble¹⁵, il m'apparaissait pertinent d'adapter ma typologie au contexte local et d'intégrer l'italien dans le groupe 3 (anglais, allemand et espagnol).

Les langues du groupe 2 (portugais et russe) ont des statuts différents même si elles figurent toutes les deux comme langues étrangères proposées dans le système scolaire, il en est de même que les « langues autres ». En effet, celles-ci regroupent à la fois des langues européennes mais peu ou pas enseignées comme le finnois, le norvégien ou le suédois ainsi que des langues « moins valorisées » telles que l'arabe syrien, le roumain et le créole, J'ai donc également choisi de regrouper les « langues autres » avec celles du groupe 2 (portugais, russe), en renommant ce groupe : « langues peu ou pas enseignées », malgré d'évidentes disparités de notoriété et de statut. Le classement résultant de cette recatégorisation est le suivant :

¹⁴ Ce terme est emprunté à Pierre Bourdieu (Ce que parler veut dire, 1982), qui utilise une terminologie économique pour rendre compte d'une valeur relative des langues au niveau social en relation avec les groupes qui parlent ces langues.

¹⁵ l'académie de Grenoble comptabilise le plus grand nombre d'élèves apprenant l'italien (LV1, LV2, ou LV3) soit 32 731 de même que celles de Nice et Aix-Marseille.

- groupe 1 : les langues du Maghreb, le turc et les langues africaines, représentant des langues de l'immigration peu valorisées, voire faisant l'objet d'une certaine dévalorisation.
- groupe 2 : langues peu ou pas enseignées
- groupe 3 : l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien langues prestigieuses et enseignées dans le système scolaire.

Dans une première partie, je tenterai d'analyser les données recueillies en m'intéressant aux réponses apportées par les enseignants à propos du bilinguisme. Les analyses porteront sur les représentations du bilinguisme et des bilingues et sur les jugements face au bilinguisme. Dans un premier temps, je m'intéresserai aux deux définitions du bilinguisme qui ont été proposées aux enseignants et tenterai d'observer si le type de formation, l'âge ou le contexte d'enseignement ont une incidence sur le choix de la définition. J'analyserai dans un deuxième temps les jugements face au contact des langues vécu par les élèves et tenterai, d'indiquer quels sont les facteurs qui influencent les réponses à la lumière des commentaires ajoutés par certains enseignants. Je me propose également d'apporter quelques éléments concernant les jugements face aux mélanges des langues, en m'appuyant sur les commentaires apportés dans les questionnaires mais aussi à certains commentaires informels recueillis lors de la passation.

Dans une deuxième partie, je m'intéresserai aux pratiques rapportées par les enseignants à propos des langues parlées par leurs élèves. J'analyserai l'influence de la langue familiale sur la reconnaissance ou la non reconnaissance du bilinguisme des élèves. Les différents thèmes seront croisés avec les variables étudiées en utilisant des tests de Chi2 : la différence est considérée comme significative si la probabilité p est inférieure à 0.05. Pour de petits effectifs (effectifs observés ou calculés inférieurs à 5) un test de Fischer est réalisé.

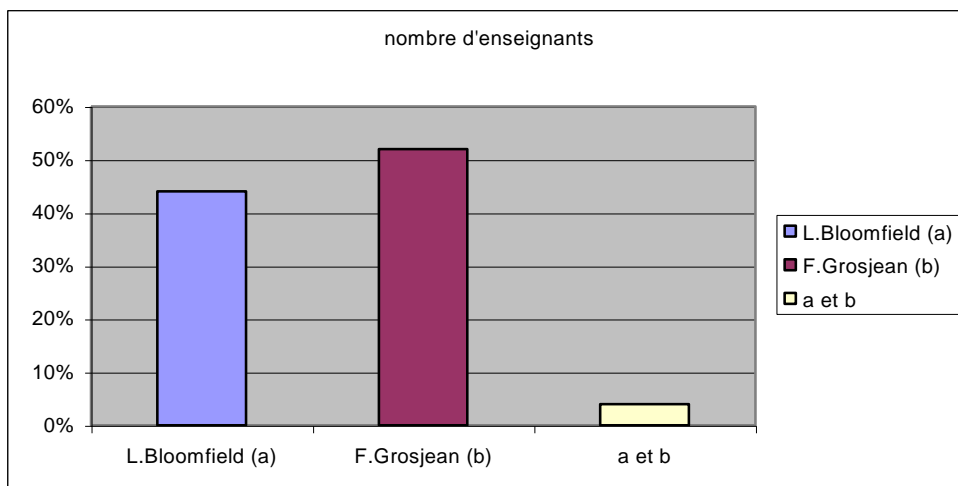
3-1 Représentations du bilinguisme et des bilingues

Parmi les deux définitions proposées aux enseignants, l'une est empruntée à L. Bloomfield qui, dans les années 30, envisage le bilinguisme comme la juxtaposition de deux monolinguisms parfaits. Il en donne la définition suivante : le bilinguisme « est la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles. »

L'autre définition est donnée par F.Grosjean (1982 et 1993) qui envisage le bilinguisme d'un point de vue fonctionnel : « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours ».

Parmi les 50 personnes interrogées, 22 (44%) indiquent la définition de L.Bloomfield comme étant celle avec laquelle elles se sentent le plus en accord et un peu plus de la moitié 26 soit 52%) préfèrent la définition de F.Grosjean. Deux personnes ont opté pour les deux items.

Figure 1 : Choix d'une définition du bilinguisme



Le choix de la définition de Bloomfield est minoritaire par rapport à celle de Grosjean et on peut comparer ces résultats à ceux obtenus en 2005 par Patricia Lambert à laquelle j'ai emprunté cette question. En effet, elle a demandé à des enseignants de lycée professionnel d'indiquer avec quelle définition ils se sentaient le plus en accord et obtenu les résultats suivants : " parmi les enseignants répondants (30), douze (40%) ont choisi la définition de Bloomfield [contre] quinze (50%) celle de Grosjean" (Lambert, 2005). Les deux terrains d'enquête sont différents, l'étude de Patricia Lambert concerne l'enseignement du second degré et plus particulièrement la filière professionnelle alors le terrain que j'ai exploré est celui de l'enseignement du premier degré. On peut cependant remarquer que dans les deux cas, au moins 50% des répondants définissent le bilinguisme en termes de besoins de communication associés à une pratique régulière et on pourrait supposer que les représentations vont vers une vision moins monolingue du bi-plurilinguisme.

Je voudrais cependant nuancer ce propos à partir des commentaires que j'ai pu recueillir dans les questionnaires et à partir des entretiens réalisés auprès d'enseignants en 2007-2008. En effet, le premier thème des entretiens visait à faire émerger les représentations des informateurs concernant les personnes bilingues et le bilinguisme. Je proposais donc aux enseignants de me parler d'une personne bilingue de leur connaissance puis de me donner une définition du bilinguisme. Parmi les sept informateurs, tous donnent une définition du bilinguisme qui évoque une situation de double monolinguisme presque parfait.

Voici quelques définitions parmi celles entendues lors des entretiens :

une personne bilingue qui parle deux langues couramment (10)

Couramment qui peut vraiment s'exprimer tout dire tout ce qu'elle ressent voilà exprimer ses émotions vraiment sans hésitations sans réfléchir sans traduire (p. 20) (Nantes, 2008)

à mon avis c'est quelqu'un qui est capable de s'exprimer, de comprendre avec finesse on va dire, les subtilités de la langue, de s'exprimer sans aucune contrainte. (p.20)

c'est une personne qui est capable de au niveau syntaxique linguistique grammatical en parlant aussi maîtrise aussi bien une langue que l'autre (p.20)

une personne bilingue c'est quelqu'un qui est capable de passer d'une langue à l'autre sans aucune difficulté [...] qui va parler deux langues comme si c'était sa langue maternelle.(p.20)

être aussi à l'aise dans l'expression dans le (hésitation) pour moi la définition de bilingue c'est arriver à une (hésitation) à une maîtrise/ oui qu'est-ce que c'est qu'une maîtrise heu pouvoir s'exprimer dans une langue de façon tout à fait correcte dans une autre langue que sa langue maternelle (p.21)

On peut noter, dans les propos ci-dessus que les informateurs donnent du bilinguisme, une définition dans laquelle les compétences dans les deux langues sont très élevées. Dans les questionnaires recueillis en 2009 et 2010, on relève que sur quatre enseignants eux-mêmes bilingues ou qui ont des enfants bilingues, trois d'entre eux ont indiqué qu'ils se sentaient plus en accord avec la définition de L. Bloomfield. On aurait pu s'attendre de la part de locuteurs plurilingues à une représentation du bilinguisme plus fonctionnelle et prenant en compte l'aspect communicatif. Pour préciser les commentaires de l'enseignante qui a des enfants bilingues français/espagnol, on peut supposer qu'il y a une volonté de transmettre les deux langues aux enfants et ce dès leur plus jeune âge. On se trouve face à un bilinguisme précoce et simultané qui "correspond à une sorte de prototype idéal, une combinaison possible de compétences (deux langues [...], acquises simultanément comme langues premières, utilisées avec une maîtrise équilibrée [...])." (Lüdi & Py, 2003, p. 10). La représentation qu'elle a du bilinguisme correspond à la politique linguistique familiale : donner à ses enfants des compétences équivalentes dans les deux langues.

Une seule se sent en accord avec la définition de Grosjean mais fait une lecture très restrictive de celle-ci. En effet, elle déclare qu'elle comprend et parle l'arabe, notamment avec ses parents résidants en France, et précise qu'elle lit et écrit l'arabe classique (très moyennement) mais ajoute qu'elle ne se considère pas comme bilingue parce qu'elle ne le parle pas tous les jours. La langue maternelle de cette enseignante est une variété d'arabe dialectal, et on peut supposer que la représentation qu'elle a de sa propre pratique est certainement influencée par, d'une part ce qui est véhiculé dans la société d'accueil et d'autre part, par la situation de diglossie entre arabe dialectal et arabe classique vécue au

sein du pays d'origine. A la lecture de ces commentaires, on constate qu'un grand nombre d'enseignants considèrent toujours que « être bilingue » signifie avoir des compétences élevées dans les deux langues et que peut-être les enseignants bilingues ne sont pas ceux qui ont une vision moins idéale et moins stéréotypée du bilinguisme.

Ces constatations m'incitent à nuancer les résultats obtenus et à faire l'hypothèse que dans les questionnaires, les deux définitions permettent une mise en perspective et une interrogation sur ce que veut dire « être bilingue ». J'ai d'ailleurs constaté beaucoup d'hésitations face aux choix des définitions et deux enseignantes n'ont pas pu choisir entre l'un ou l'autre item.

3-1-1 Représentations en fonction du contexte d'enseignement

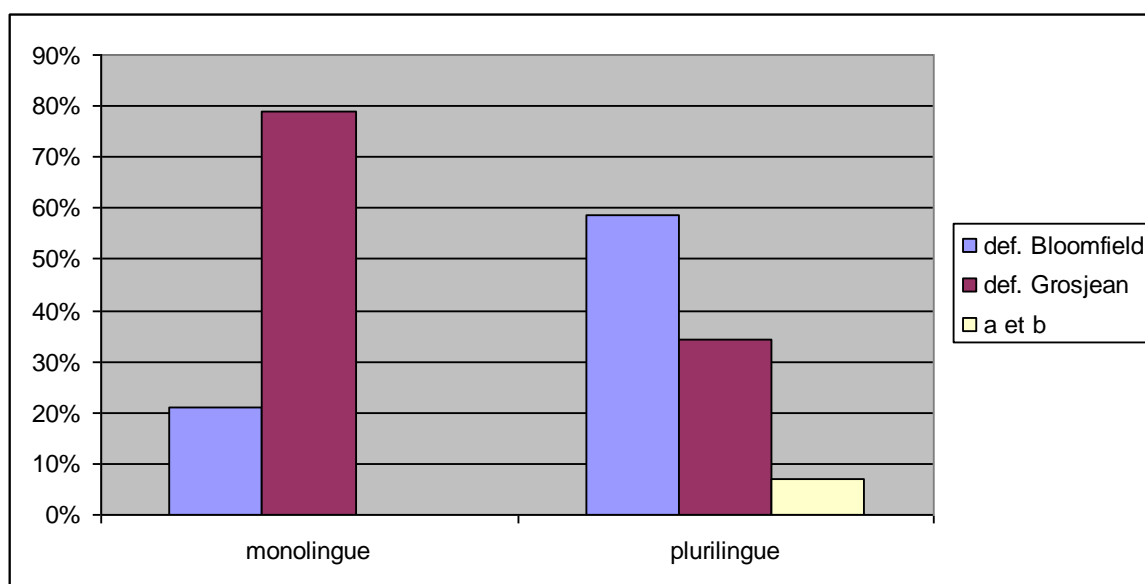
Je voudrais maintenant observer de quelle manière se répartissent les réponses a (définition de L.Bloomfield) ou b (définition de F.Grosjean), et examiner si le contexte d'enseignement ou la formation initiale ou encore l'âge des répondants a une influence sur le choix des définitions. Le tableau 4 indique les réponses en nombre de personnes et le graphique 4 rend compte du pourcentage, en fonction du contexte d'enseignement, monolingue ou plurilingue. Pour l'analyse statistique, les deux enseignants ayant choisi les deux définitions ont été exclus.

Tableau 4 : choix d'une définition du bilinguisme en fonction du contexte d'enseignement : nombre et répartition des réponses

	L.Bloomfield (a)		F.Grosjean (b)		a et b	Total
Monolingue	5	24%	16	76%	0	21 (100%)
Plurilingue	17	59%	10	34%	2 (7 %)	29 (100%)
Total	22		26		2	

Test exact de Fischer $p = 0.0094$

Figure 2 : choix d'une définition du bilinguisme en fonction du contexte d'enseignement.



Parmi les 21 enseignants interrogés exerçant en contexte monolingue, près d'un quart (24%) choisissent la définition de L. Bloomfield, et les trois quarts (76%) celle de Grosjean. Pour les enseignants travaillant en contexte plurilingue, la tendance se trouve inversée et cette différence est statistiquement significative : la probabilité p est inférieure à 0,05 (test exact de Fischer). Plus de la moitié (17 soit 59%) préfèrent la définition de L. Bloomfield et dix (34%) celle de Grosjean. On peut se demander d'où provient une telle différence et remarquer que ce sont les enseignants qui ont dans leur classe le plus d'enfants vivant au contact de plus d'une langue qui choisissent majoritairement la définition qui suppose deux monolinguismes parfaits. Les écoles que j'ai qualifiées de plurilingue accueillent un nombre assez important d'enfants issus de l'immigration et parlant des langues non valorisées sur le marché linguistique. Les enseignants exerçant dans ce contexte sont souvent confrontés à des élèves qui ont des difficultés dans la maîtrise de la langue de scolarisation. On pourrait faire l'hypothèse que s'ils choisissent majoritairement la définition de L. Bloomfield c'est que pour eux, le bilinguisme suppose une bonne maîtrise du français. D'autre part, ils ont pour tâche de faire acquérir cette langue et considèrent donc que leurs élèves doivent avoir des compétences élevées en français.

C'est quand elles apparaissent en relation avec l'expérience que les représentations évoluent et peuvent se modifier ou se stabiliser. (Cavalli et al., 2001). Quand ils enseignent en contexte plurilingue avec des enfants qui parlent des langues peu valorisées et qu'ils sont confrontés aux difficultés scolaires de leurs élèves, il semble que les enseignants ont une représentation plus stéréotypée du bilinguisme. Ils ne peuvent

considérer leurs élèves comme des sujets bilingues, qui interagissent dans deux langues ou plus.

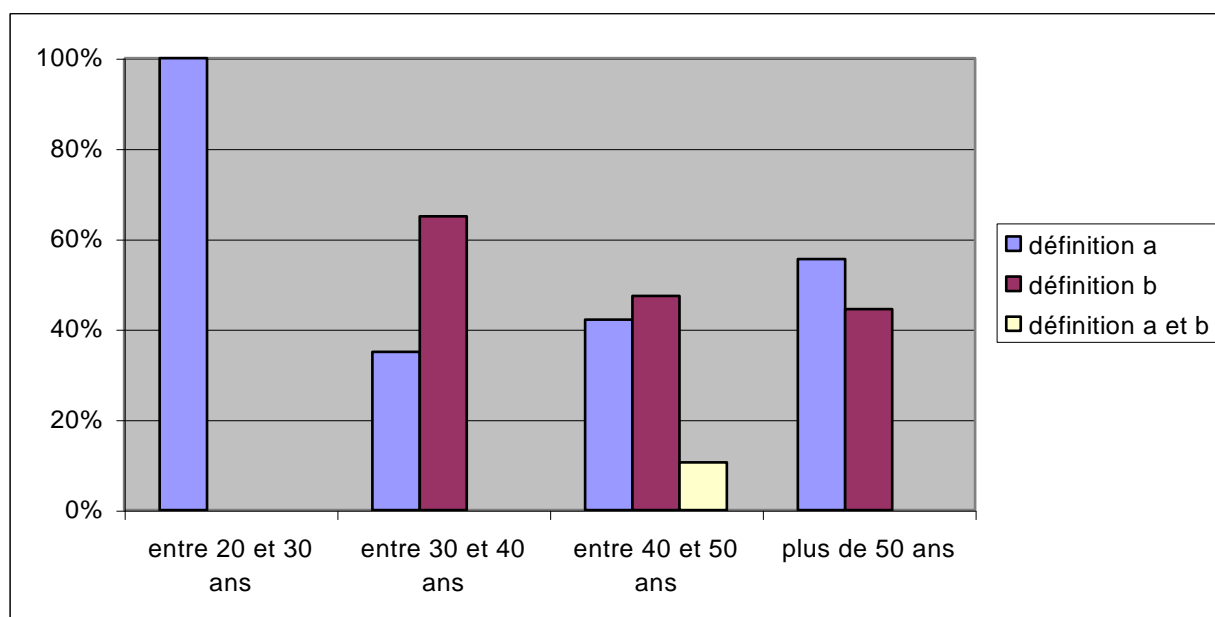
3-1-2 Représentations en fonction de l'âge

La variable concernant l'âge des répondants va maintenant être observée pour permettre d'indiquer si l'âge des enseignants interrogés a une incidence sur le choix de la définition. Le tableau ci-dessous donne le nombre de réponses et le pourcentage par tranche d'âge.

Tableau 5 : choix d'une définition du bilinguisme en fonction de l'âge

	L.Bloomfield		F.Grosjean		a et b	Total
	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage		
20-30 ans	2	100%	0	0	0	2 (100%)
30-40 ans	8	38%	13	62%		21 (100%)
40-50 ans	7	39%	9	50%	2 (11 %)	18 (100%)
50 ans et plus	5	56%	4	44%		9 (100%)

Figure 3 : choix d'une définition en fonction de l'âge



Si l'on observe la répartition en fonction de l'âge des répondants, on constate que sur les 21 enseignants dans la tranche comprise entre 30 et 40 ans, 8(38%) choisissent la définition de L. Bloomfield et 13 (62%) celle de F. Grosjean. Sur les 18 personnes dont l'âge est compris entre 40 et 50 ans, 7 (39%) indiquent être le plus en accord avec la définition de L. Bloomfield, et la moitié (50%) avec celle de F. Grosjean, deux indiquent être d'accord

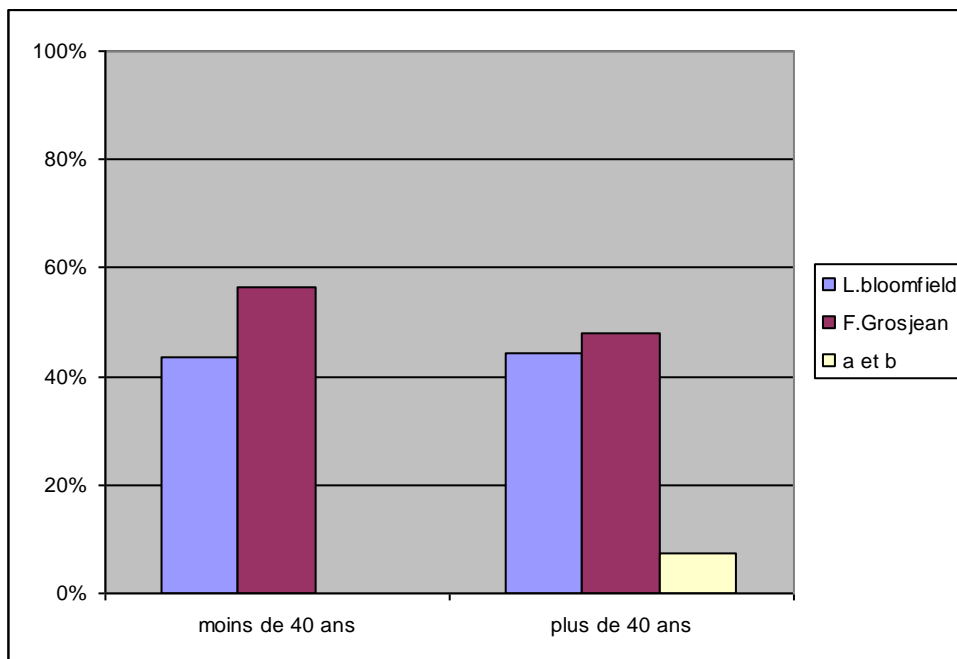
avec les deux items. On ne peut analyser les réponses de la tranche comprise entre 20 et 30 car elle ne comporte que deux répondants. On peut cependant remarquer que ces deux personnes attribuent au bilinguisme une valeur de locuteur idéal. Parmi les enseignants interrogés, neuf ont plus de 50 ans. Ils sont un peu plus de la moitié (5 soit 56%) à choisir la définition de L. Bloomfield et 4 (44%) à choisir celle de F. Grosjean. Sans vouloir en tirer des conclusions généralisables, car l'effectif est assez réduit, on peut juste indiquer que c'est dans cette tranche d'âge que la définition de L. Bloomfield est un peu plus choisie que celle de F. Grosjean, et ne correspond pas à la répartition de l'ensemble des répondants. On pourrait faire l'hypothèse que les enseignants de plus de 50 ans ont davantage été « bercés » par un discours sur un bilinguisme idéal qui correspond à ce que Lüdi et Py (2003) appellent « le bilingue » de nos préjugés » (p.10), bien que la recherche sur le bilinguisme ait maintenant plus de vingt ans. Cette hypothèse reste à vérifier sur un plus grand nombre de répondants dans cette tranche d'âge. Les enseignants entre 30 et 50 ans ont probablement été plus sensibilisés aux discours récents concernant le bilinguisme et ont peut-être pour certains d'entre eux une expérience temporaire de la migration. Les possibilités de poursuite d'études supérieures à l'étranger étant beaucoup plus développées depuis un certain nombre d'années.

Pour permettre une analyse plus fine des résultats, j'ai choisi, dans un deuxième temps de rassembler les extrêmes avec la catégorie la plus proche car celles-ci représentaient peu de répondants : deux personnes dans la tranche d'âge 20-30 ans et neuf personnes dans la catégorie 40-50 ans. Les résultats sous forme de tableau et de graphique sont présentés ci-dessous

Tableau 6 : choix d'une définition du bilinguisme en fonction de l'âge : moins ou plus de 40 ans.

	définition de L. Bloomfield (a)	définition de F. Grosjean (b)	définition a et b	total
Moins de 40 ans	10	13		23
Plus de 40 ans	12	13	2	27

Figure 4 : choix d'une définition du bilinguisme en fonction de l'âge : répartition des réponses en fonction de l'âge : moins ou plus de 40 ans.

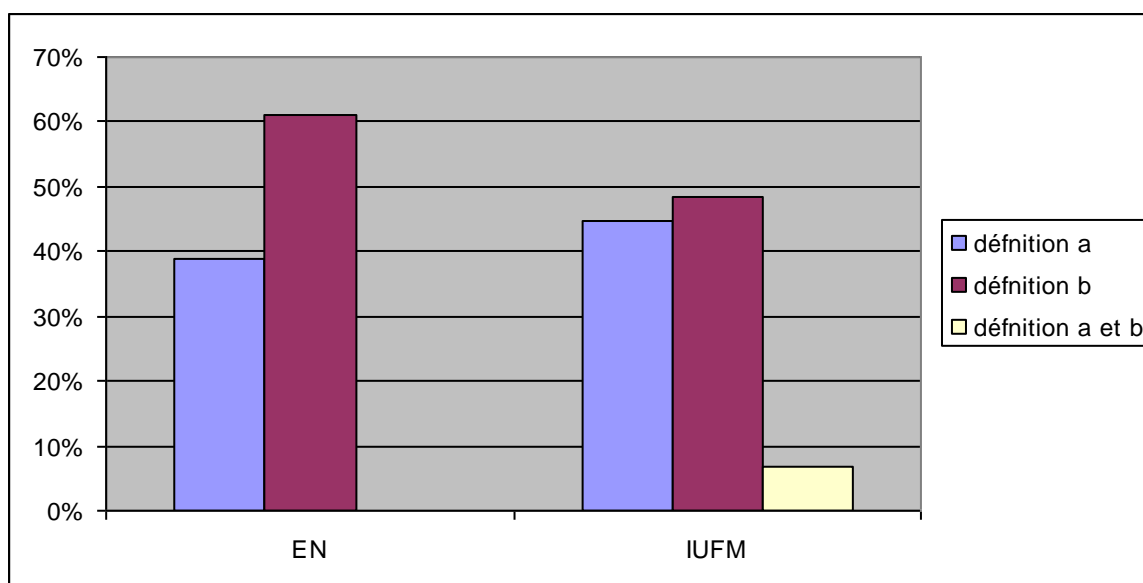


On peut voir une légère différence entre la tranche « moins de 40 ans » et celle « plus de 40 ans ». En effet, parmi les 23 enseignants de « moins de 40 ans », ils sont 10 (43%) à choisir la définition de L. Bloomfield et un peu plus de la moitié (13 soit 57%) à choisir la définition de F. Grosjean. Chez les 27 répondants de « plus de 40 ans », 12 (44%) optent pour la définition de L. Bloomfield et 13 (48%) pour celle de F. Grosjean. Cependant le test de χ^2 ne permet pas de considérer cette différence comme significative. On ne peut pas en conclure que l'âge a une influence sur le choix de la définition, juste observer des tendances avec les catégories regroupées.

3-1-3 Représentations en fonction de la formation initiale

Regardons maintenant d'un peu plus près la répartition dans le choix des définitions en fonction de la formation initiale des enseignants.

Figure 5 : choix d'une définition du bilinguisme en fonction du type de formation



Sur les dix-neuf répondants formés à l'école normale d'instituteurs, huit (42%) ont opté pour la définition de L. Bloomfield, et un peu plus de la moitié (11 soit 58%) pour celle de F.Grosjean. Les professeurs des écoles formés à l'IUFM¹⁶ qui ont répondu au questionnaire (30) ont choisi, pour treize d'entre eux (45%) la définition de Bloomfield, et la moitié (15 soit 50%) celle de F.Grosjean. Deux enseignants ayant été formés à l'IUFM ont opté pour les deux définitions. L'analyse statistique ne permet pas de conclure à une différence significative en fonction du type de formation. On peut s'étonner que les enseignants ayant suivi leur formation professionnelle à l'IUFM (créé à partir de 1990) choisissent comparativement moins fréquemment la définition de Grosjean que ceux formés à l'école normale. Il semblerait que la formation initiale ne modifie pas les représentations du bilinguisme. Dans leur étude concernant le vécu et les représentations des enseignants en formation initiale face aux langues et cultures étrangères, Stéphanie Clerc et Marielle Rispaill (2008) notent que les réponses aux questions posées dans les questionnaires "montrent un champ de savoirs non défrichés par l'année de formation que viennent de subir ces jeunes gens". Elles ajoutent que "ces questions n'ont pas (ou peu) été agitées en formation et qu'elles sont vues à priori comme un obstacle" (p. 287). Il semblerait que ni la formation initiale, ni l'âge des répondants n'ait une influence sur le choix d'une définition du bilinguisme mais qu'en revanche seul le contexte d'enseignement fasse opter les enseignants pour l'une ou l'autre des définitions. On peut remarquer, paradoxe apparent, que ceux qui enseignent en contexte plurilingue choisissent majoritairement la définition de Bloomfield. Les langues que parlent leurs élèves ne sont d'une part pas des langues valorisées et il semblerait que les difficultés que ceux-ci rencontrent concernant la maîtrise de la langue de scolarisation ne

¹⁶ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

fassent que renforcer les représentations des enseignants en faveur d'un bilinguisme qui suppose deux monolinguisms presque parfaits.

3-2 Le bilinguisme : avantage ou inconvénient ?

La quatrième question proposait aux enseignants de donner leur avis sur le fait de vivre au contact des langues et de dire si, pour eux, cela constitue un avantage, un inconvénient ou si leur avis est partagé. La question est reproduite ci-dessous.

4- Pour vous, vivre au quotidien avec deux langues constitue t-il ?

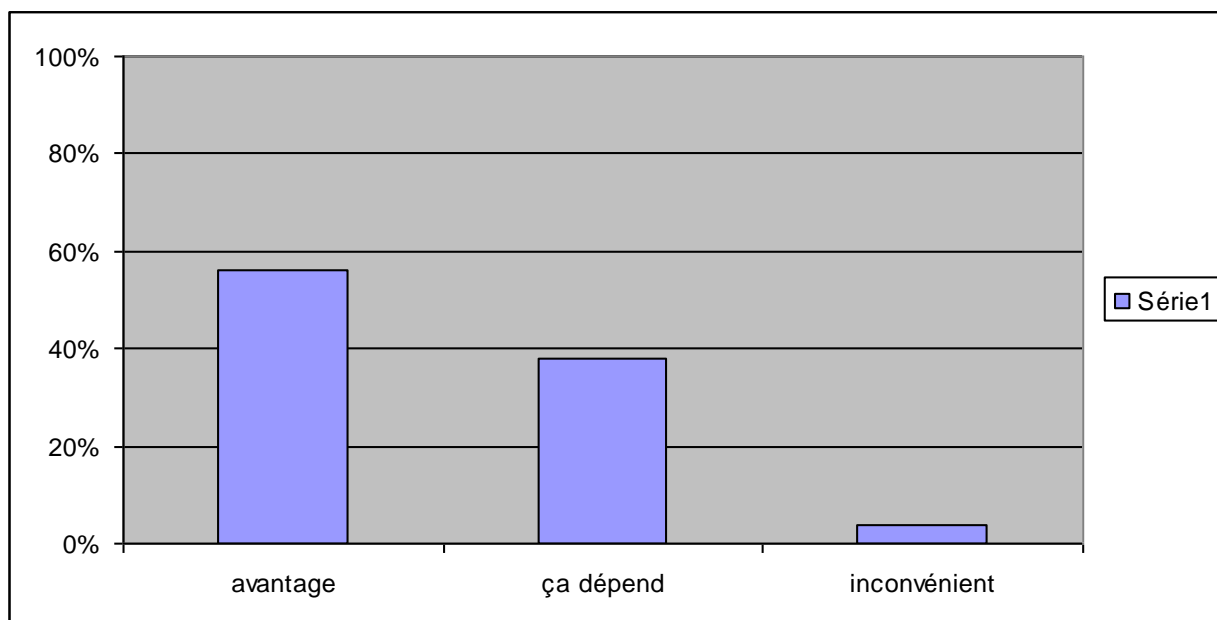
Un avantage †

Un inconvénient †

Ça dépend †

Les réponses se répartissent comme suit : sur les 50 réponses, un peu plus de la moitié des enseignants (28 soit 56%) pensent que vivre avec deux langues constitue un avantage, dix-neuf personnes (soit 38%) pensent que cela dépend et deux estiment que c'est un inconvénient.

Figure 6 : jugement sur la présence de plusieurs langues dans le répertoire linguistique des élèves



On peut avancer plusieurs explications par rapport au choix majoritaire en faveur de la réponse « c'est un avantage ». Les enseignants ont pris conscience que le monde dans lequel nous vivons est plurilingue et les programmes de l'éducation nationale suivant les recommandations du Conseil de l'Europe ont également évolué en faveur d'une ouverture

aux langues et d'un apprentissage d'une langue étrangère dès le CE1. D'autre part, de nombreux projets en faveur des langues et des échanges linguistiques et culturels se sont développés ces dernières années, notamment au niveau européen. Certains programmes (comme Comenius pour l'enseignement primaire et secondaire, Erasmus pour l'enseignement supérieur) sont maintenant bien connus. Les programmes de l'Éducation Nationale de 2002 et 2007 font également référence aux situations de plurilinguisme. Les programmes de 2002 (MEN, 2002) précisent que l'apprentissage des langues "contribue à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle". (p. 125) Les représentations sur le bilinguisme s'en trouvent modifiées. Il semblerait que la « mauvaise réputation » du bilinguisme dont parle Andrée Tabouret-Keller (1990) ne soit plus si mauvaise que cela. Cependant, je nuancerai mon propos. Pour cela j'analyserai les commentaires apportés dans les questionnaires. Je m'intéresserai d'abord aux réponses en faveur de l'item « ça dépend » (38% des choix opérés), puis à celles en faveur de l'item « c'est un avantage » (56% des réponses) en faisant référence aux commentaires qui nuancent les affirmations des enseignants.

3-2-1 Vivre avec deux langues n'est pas toujours un avantage

Concernant la question « vivre avec deux langues constitue-t-il selon vous un avantage, un inconvénient, ça dépend » 38% des personnes interrogées ont choisi l'item « ça dépend ». Parmi ces personnes, «une enseignante souligne que « *ça dépend des catégories socioprofessionnelles* ¹⁷» (voir annexe 2). Il n'y a aucune précision concernant les dites catégories mais on peut aisément supposer que dans cette affirmation, elle sous-entend que, pour les catégories socioprofessionnelles élevées, cela constitue un avantage mais pas pour les enfants des catégories socioprofessionnelles moins élevées. Cette remarque rejoint les affirmations de Varro (1990), qui a interrogé des enseignants et qui note à propos des discours recueillis que "[ses] enregistrements montrent que « le bilinguisme » [...] reste un attribut d'**élite**. La notion est **associée** aux enfants des milieux socio-économiques favorisés mais **dissociée** de ceux de milieux défavorisés" (p 36).

Un autre commentaire suscite des interrogations, en effet pour l'enseignante en contexte plurilingue « *cela dépend du niveau de langue pratiquée à la maison (langue d'origine)*. (I.3) La langue d'origine dont elle parle concerne des enfants parlant une langue du Maghreb ou le turc. On peut se demander ce qu'elle entend par « niveau de langue ». On pourrait supposer que, par cette affirmation, elle sous-entend que le niveau de langue utilisé par la

¹⁷ les propos des enseignants recueillis dans les questionnaires sont en italiques, les questionnaires ont été numérotés et on retrouve, pour chaque commentaire, une initiale et un numéro de questionnaire.

famille n'est pas suffisant. D'autres propos vont dans ce sens, en effet, pour C, « *ça dépend, c'est un avantage si le niveau de pratique des langues est bon (structure de la phrase, vocabulaire)* (C.4)

Cette remarque fait écho aux propos de deux enseignants entendus lors des entretiens menés en 2008. En effet, pour S, enseignant en contexte monolingue, si être bilingue dans un milieu favorisé est un avantage, elle nuance son propos quand elle fait référence à une enfant de sa classe qui a de grosses difficultés en français.

moi, j'ai l'impression que si tu es dans un milieu favorisé où tu mets des choses derrière les mots tu apportes des choses en plus des mots et bah ça va être une richesse pas possible. Si c'est juste des mots que tu maîtrises à peine et que y'a un vocabulaire appauvri et ben je sais si c'est une richesse j'ai l'impression que des fois c'est un handicap. (Nantes, 2008, p. 35).

Pour O, exerçant dans la même école et parlant de la même élève, l'avantage lié au bilinguisme est à nuancer suivant le milieu auquel l'enfant appartient.

le milieu culturel est privilégié donc je pense que la langue, elle euh elle est là pour véhiculer de l'information mais l'autre c'est, c'est une famille qui est en intégration quoi c'est c'est pas simple et je pense qu'elle est pas aidée, cette difficulté en langue française la pénalise. (p.35)

On voit bien apparaître, dans ces propos, des jugements par rapport aux langues et au milieu culturel. Pour ces informateurs, tout se passe comme si, suivant le milieu socioculturel la langue n'avait pas la même fonction : dans les milieux favorisés, elle « véhiculerait » de l'information », dans les milieux défavorisés, on ne sait pas très bien. Ils font le parallèle entre difficultés scolaires et bilinguisme. Comme le constate Andrée Tabouret-Keller (1990 : 23)« selon les conditions de sa réalisation, le bilinguisme se profile comme un avantage, voire comme un privilège pour les uns, comme une difficulté, voire comme une tare pour les autres». Stéphanie Clerc et Marielle Rispaïl (2008) notent elles aussi « [des] propos inquiétants : « pauvreté », « maîtrise(r) mal le français », « vécu étriqué », etc... » dans les discours des enseignants. Elle soulignent

[un] glissement possible, sous-jacent dans certains propos, de la langue vers la culture et le vécu. [Elles expliquent] qu'à partir de ce qu'ils pensent être une carence linguistique, les enseignants dérivent facilement vers un jugement péjoratif sur le vécu des élèves (cf. « vécu étriqué »), leurs familles ou leur milieu. (p. 288)

Pour les enseignants, le français reste une priorité absolue et le bilinguisme est souvent perçu comme un frein à un bon apprentissage, surtout quand il s'agit de langues qui ont un statut peu élevé. Cependant, même si on ne saurait nier les difficultés de certains élèves, notamment dans la maîtrise de la langue, le seul bilinguisme ne saurait être invoqué pour expliquer les difficultés scolaires de certains enfants. Ce qui semble être saillant dans ces commentaires concerne la présence d'une autre langue, en particulier si elle est minorisée, qui gênerait l'acquisition du français. Les informateurs ne parlent pas de la nécessité de maintenir la langue d'origine, ils n'évoquent pas non plus les difficultés similaires que

rencontrent les élèves monolingues de même milieu social dans la maîtrise de la langue. Pourtant, pour Lüdi et Py (2003), “on peut tirer de nombreux parallèles entre les problèmes d’un enfant (bilingue) d’ouvriers migrants et ceux d’un enfant (unilingue) issu d’une famille autochtone défavorisée” (p. 108).

Akinci (2006), quant à lui, rend compte d’une étude qui a permis “d’analyser les pratiques langagières des jeunes bilingues turc-français en France, [...] et d’étudier l’évolution des productions écrites des enfants et adolescents bilingues, en la comparant à celle des monolingues français”(p.94-95). Les résultats de cette étude permettent de conclure que, “les deux populations se comportent de la même manière, alors que des idées reçues circulent à propos de moindres compétences en français des bilingues issus de l’immigration, qui seraient voués à l’échec scolaire.” (Akinci, p.106). Quand les enfants rencontrent des problèmes à l’école, le fait de parler une autre langue que le français à la maison est souvent considéré comme un handicap.

On peut citer une autre étude réalisée par Christiane Perregaux (1994) concernant les effets du bilinguisme sur l’apprentissage de la lecture, dans laquelle elle tente de répondre “ [aux] questions qu’[elle] se pose depuis longtemps au sujet des difficultés exprimées par les enseignants concernés par l’enseignement de la lecture aux enfants bilingues, particulièrement aux enfants issus de familles de travailleurs immigrés. ” (p : 2). Dans cette étude, la démarche principale de Christiane Perregaux, “ consiste à vérifier si les enfants bilingues présentent une supériorité dans le domaine de l’analyse segmentale et si cette supériorité a des retombées sur leur apprentissage de la lecture. ” Elle compare donc deux groupes d’enfants, celui des enfants bilingues et celui des enfants monolingues, puis “ les deux sous-groupes constitués d’enfants issus de familles de niveau socio-économique le plus faible [...] afin d’étudier particulièrement les résultats des enfants bilingues issus de familles de travailleurs étrangers appartenant à ce niveau socio-économique. ” (p. 219). En étudiant les sous-groupes bilingues et monolingues de milieux socio-économiques défavorisés et en comparant leurs résultats à ceux des groupes bilingues et monolingues de milieux socio-économiques favorisés, elle constate de moins bons résultats chez le groupe de bilingues de milieux socio-économiques défavorisés par rapport aux bilingues de milieu favorisés. Elle souligne que “ les différences de compétences entre enfants sont dues d’abord à leur provenance sociale ”.

Les résultats de cette étude font état de performances supérieures dans les épreuves d’habiletés métalinguistiques chez les enfants bilingues, et que cette supériorité se retrouve également chez les enfants bilingues issus de milieux socio-économiques défavorisés. Christiane Perregaux, en conclut que “ le passage d’une langue à l’autre, exercé par le bilingue développe, en tant que tel, l’habileté métalinguistique, et qu’on se trouve ici devant une caractéristique spécifique du développement cognitif du bilingue. ” (p 345).

Certains informateurs s'inquiètent par rapport à une faible utilisation du français dans le milieu familial, voire de l'absence de la langue de scolarisation. Pour A, le bilinguisme ne constitue pas forcément un avantage, elle précise que *“ ça dépend, quand le français n'est pas maîtrisé à la maison. (voir annexe 2)”*. Pour C, *« Ça dépend : si la langue parlée à la maison n'est pas un obstacle à l'apprentissage du français à l'école. Culturellement c'est bien de parler les deux langues. Quand la langue est uniquement parlée à la maison sans français, les difficultés à l'école sont souvent importantes »*.

On pourrait supposer que dans les propos de C, certaines langues sont un obstacle à l'apprentissage du français et pas d'autres. Elle n'indique pas qu'une autre langue parlée dans le milieu familial pourrait constituer un obstacle à l'apprentissage de la langue de scolarisation mais parle bien de « la langue parlée à la maison », ce qui pourrait signifier que cela dépend de la langue. Lors de la passation du questionnaire, cette enseignante a d'ailleurs évoqué un événement survenu dans sa classe. Alors qu'elle demandait au père d'un de ses élèves arabophone quelle langue était utilisée à la maison, celui-ci lui a fait remarquer que parler l'arabe semblait constituer un problème pour les professionnels de l'école alors que quand il s'agit d'autres langues que l'arabe, ceux-ci ne posaient pas cette question. Dans l'entretien que nous avons eu lors de la passation du questionnaire, cette enseignante en a d'ailleurs convenu et a souligné que cela l'interpellait. Pour tous ces informateurs, le fait que le français ne soit pas parlé dans le milieu familial ou pas maîtrisé par les parents constitue un désavantage voire un handicap.

Ces remarques font écho à des propos recueillis par Stéphanie Clerc et Marielle Rispaïl (2008) auprès d'enseignants en formation initiale ou continue concernant les discours sur l'altérité. Elles constatent que *“ la présence d'une langue-culture à la maison autre que celle de l'école constitue un obstacle”* (p.283) et citent les remarques des maîtres : *“« le problème, c'est d'acquérir le français lorsqu'au domicile, leur langue maternelle est utilisée quotidiennement. », « lorsque les parents ne parlent pas le français, c'est un handicap ».*” (p. 283)

Dans une étude récente concernant l'échec scolaire des enfants de migrants, Martine Chomentowski (2009) souligne que *“ les élèves n'ont pas ce que les enseignants nomment “ la maîtrise de la langue ” et elle ajoute que “ pour les enseignants, toutes les langues n'ayant le même statut, seule la langue normée, la langue scolaire est perçue comme apte à élaborer une pensée fine. ”* (p 103) Elle constate également que, pour un certain nombre d'enseignants, ne pas parler la langue de l'école est encore considéré comme un problème, voire un frein à la réussite scolaire.

s'il est indéniable que le multilinguisme devrait être une valeur ajoutée, les représentations sont encore très forte à l'école selon lesquelles le fait de parler une autre langue à l'extérieur de l'école constituerait un handicap au regard des apprentissages scolaires. Pour être plus précis, il faudrait faire une distinction entre langue et ... langue, car, à l'évidence, il existe des critères

implicites à partir desquels on devra considérer les “effets langue maternelle” de façons différentes. Ainsi un enfant qui parle anglais, allemand ou japonais, on aura coutume de dire qu’il est bilingue et que ce bilinguisme ne peut que lui profiter. De ceux qui parlent arabe, bambara ou soninké... on remarquera communément qu’ils sont lourdement handicapés du fait de cette différence entre la langue parlée à l’école et celle de la maison. Cette confusion entre langue parlée et niveau socioculturel perdure qui constitue une valeur prédictive de réussite ou d’échec supplémentaire (p 104)

Les propos que j’ai recueillis, sont ceux de professionnels de l’école qui exercent en contexte plurilingue et les langues en présence sont des langues peu valorisées. D’autre part, les élèves sont souvent issus de familles défavorisées. Il semble que l’on retrouve moins de déclarations de ce type quand il s’agit de langues plus valorisées. Une autre informatrice parle également des conseils donnés par une orthophoniste à une famille lusophone : « *l’orthophoniste a dit de ne pas parler portugais à la maison mais les parents le parlent à leurs enfants* » (C.32). L’informatrice paraît en accord avec les propos du professionnel de santé, car lors de la passation du questionnaire, elle n’a formulé aucun avis contraire concernant cette recommandation. Une autre enseignante tient des propos similaires quand elle évoque un de ses élèves qui parle chinois et qui ne parle pas le français à la maison. Elle préfère l’item « ça dépend », précisant que « *Ceci engendre un problème de vocabulaire donc de compréhension de la langue d’accueil. J’ai demandé au papa de T. de parler le français. (M.35)* ».

Pour l’un des deux enseignants qui considèrent que vivre avec deux langues constitue un inconvénient, l’un précise que « *c’est un frein à l’intégration s’ils ne parlent pas le français à la maison. (JM.20)* »

Il semblerait que pour certains enseignants, conseiller aux parents de parler le français plutôt que la langue familiale soit encore d’actualité, rien n’est dit en faveur de la consolidation de la langue d’origine. Pour Rezzoug, De Plaën, Bensedhar-Bennabi et Moro (2007), cependant, l’importance de la transmission de la langue familiale ne fait aucun doute. Elles notent à la suite de consultations de pédopsychiatrie que

à la lumière de [leur] expérience acquise auprès de patients migrants et auprès de leurs enfants, il [leur] apparaît important d’encourager la transmission et la pratique de la langue maternelle. En effet, la bonne maîtrise de la langue d’origine et la structuration de savoirs sur le monde physique et social à travers elle, facilite l’acquisition de la langue du pays d’accueil et permet ainsi aux enfants de bénéficier des avantages cognitifs inhérents au bilinguisme. (pp 67-68)

3-2-2 Vivre avec deux langues est un avantage : «mais »

Dans cette partie, je vais porter attention aux réponses en faveur de l’item « c’est un avantage », qui constituent 56% des choix opérés. Parmi les personnes interrogées qui déclarent que « vivre avec deux langues » est un avantage, certaines ont ajouté des

commentaires nuanciant leur choix. Plusieurs indiquent que ne pas parler la langue de l'école à la maison constitue un désavantage. Une enseignante précise que le bilinguisme est *« un avantage surtout si l'enfant pratique le français dans la famille en dehors de la classe (2) »*. Pour S, le bilinguisme est un avantage seulement s'il est réalisé dans certaines conditions *« C'est un avantage quand aucune langue n'est privilégiée par rapport à l'autre. Par exemple, quand à la maison seulement la langue d'origine est présente alors c'est un inconvénient. (S.19) »*. On retrouve dans les propos de S les mêmes réticences que pour les enseignants qui considèrent que *« vivre avec deux langues »* ne constitue pas toujours un avantage. Il y a certainement pour tous ces informateurs une crainte que la langue de scolarisation ne soit pas suffisamment maîtrisée. Une seule pédagogue note que c'est un avantage *« si les parents parlent à leur enfant leur langue maternelle. »* Dans cette remarque il n'est pas question de la langue de scolarisation ni de son appropriation mais d'une attitude positive face à la pratique de la langue familiale. Tous ces commentaires par rapport à l'utilisation de la langue maternelle sont formulés par des enseignants qui exercent en contexte plurilingue et qui ont dans leur classe des enfants parlant une langue peu valorisée. Aucune remarque de cet ordre n'est relevée dans les questionnaires des enseignants accueillant des élèves qui parlent des langues valorisées.

Lüdi et Py (2003) eux aussi ont remarqué des réticences face à la présence de la langue maternelle dans le répertoire des élèves issus de l'immigration et citent comme

dernier exemple d'une attitude négative face au plurilinguisme le fait que certains pédagogues confrontés avec des enfants migrants ne maîtrisant pas suffisamment la langue scolaire officielle ne considèrent toujours point la langue maternelle des élèves comme un enrichissement mais plutôt comme un handicap. (p.2)

D'autres commentaires rejoignent ceux relevés précédemment : bien que l'on considère le bilinguisme comme un avantage, elle fait remarquer que : *« c'est un avantage dans les milieux favorisés mais souvent un handicap dans les milieux où les familles ne parlent que très peu le français. Familles d'origine nord-africaines en général. » (I.47)* Dans cette remarque, ce professeur des écoles n'envisage pas que le français puisse être peu parlé dans des familles qui utilisent d'autres langues que celles du Maghreb, et quand elle indique que les familles nord-africaines parlent peu le français, on peut faire l'hypothèse qu'elle veut dire que le français est peu maîtrisé par les parents, et qu'elle considère que c'est un inconvénient. Pour elle, le bilinguisme des enfants issus de l'immigration, ne serait pas un avantage, elle parle même de handicap.

On note également un commentaire par rapport à la pratique des langues, pour O, c'est un *« avantage si les deux langues sont parlées correctement. (O.27) »*, on peut supposer que là aussi, elle fait référence à la maîtrise de la langue de scolarisation. L'emploi du terme

« correctement » est assez fort et comporte un jugement de valeur en référence à une norme. Toute variation par rapport à cette norme étant considérée comme négative.

Pour C, enseignant en contexte monolingue, « *Cela dépend de la capacité de l'enfant à absorber les différents codes, de la manière dont le bilinguisme est pratiqué : naturellement ou forcé/artificiel.* »(C.49). Il semble qu'il y ait là une méconnaissance des pratiques plurilingues, en effet on voit mal comment le bilinguisme pourrait être forcé ou artificiel. On a recours à l'utilisation de deux ou plus de deux langues quand il y a nécessité de communiquer à l'aide de plusieurs codes linguistiques. Il n'y a là rien d'artificiel ou de forcé. Dans certains cas cependant on peut assister à des pratiques linguistiques qui ne sont pas celles rencontrées habituellement et qui relèvent de choix familiaux. Comme l'indique Hélot (2007)

“[certaines familles] transmettent une langue qui n'est la langue maternelle d'aucun des parents. Le cas le plus connu est celui de Saunders (1988), [...], qui tout en étant locuteur natif d'anglais comme sa femme, transmet l'allemand à ses trois enfants en utilisant la stratégie « une personne/ une langue ».”(p.79).

Cette pratique semble plus artificielle mais elle ne correspond pas à la majorité des situations de bi-plurilinguisme.

Plusieurs enseignants exerçant auprès de très jeunes enfants et d'enfants qui apprennent à lire considèrent que le contact de langues « ralentit » l'apprentissage et n'est pas sans poser quelques problèmes. Pour D « *En CP/CE1, l'acquisition simultanée d'une autre langue peut perturber l'apprentissage du français (surtout à l'écrit) mais c'est un avantage plus tard.* (D.14) ». Un autre enseignant note que « *c'est un avantage mais il y a parfois des difficultés au niveau du langage (confusion de sons) (O.12).* ». Une autre informatrice, enseignant en CP note des difficultés de lecture pour un des enfants de sa classe, qui parle une langue européenne .Au cours de l'entretien que nous avons eu, elle se demande si ces difficultés pourraient résulter de son bilinguisme. Elle fait l'hypothèse que c'est parce que les erreurs de lecture faites par l'enfant ne sont peut-être pas reprises par les parents à la maison bien qu'ils aient une très bonne maîtrise du français. Il y a peut-être dans ce cas une erreur de « diagnostic », les difficultés rencontrées par cet enfant et que l'on ne saurait remettre en cause, ne sont certainement pas liées à son bilinguisme. Suivant les cultures, les attentes des parents vis à vis de l'école et de l'école vis à vis des familles peuvent être très différentes, ce qui est susceptible de créer des malentendus et des difficultés pour les élèves. Pour deux enseignants de cycle 3 (CE2 , CM1 ou CM2), le bilinguisme n'est pas sans présenter quelques problèmes à leurs élèves. Pour l'un

« *c'est un avantage sur le long terme mais pour certains cela apporte quelques soucis dans leur scolarité (étude de la langue) (A.13)* » et pour un autre informateur, cela engendre « *parfois des difficultés au niveau de la grammaire française. (J-C. 16)* ». Ces informateurs

sont tous en présence d'enfants parlant des langues valorisées et pour certaines internationales, ils relèvent cependant des difficultés, ou ce qui est considéré comme des difficultés, que rencontrent leurs élèves, mais déclarent le bilinguisme comme un avantage. On peut se demander si leur réponse aurait été différente s'ils avaient été au contact d'enfants vivant avec des langues peu valorisées. Aucun professionnel ne note des aptitudes plus élevées dans le domaine de la langue chez leurs élèves bilingues et pourtant un grand nombre de recherches ont permis de démontrer " [qu'on] est venu à suggérer l'idée d'égalité voire de supériorité, des bilingues par rapport aux unilingues, sur le plan des aptitudes métalinguistiques et cognitives et de la flexibilité. " (Gadet & Varro, 2006). On pourrait supposer que ce qu'ils identifient comme des difficultés sont le signe de la coexistence de deux codes langagiers dans le répertoire de leurs élèves et non perçu comme une richesse et comme la capacité à passer d'une langue à l'autre et à s'approprier petit à petit les règles des deux systèmes linguistiques. La référence à la norme étant là aussi prégnante.

D'autres remarques sont faites par rapport à une répartition des langues dans les répertoires langagiers et par rapport aux mélanges des langues. L'une des informatrices note que « c'est un avantage si les deux langues sont gérées à 50 %, un inconvénient quand la famille ne parle que le turc à la maison. » (1). Là encore, on se trouve en présence d'une langue (particulièrement) minorée et l'absence d'utilisation de la langue de scolarisation dans la famille est présentée comme un inconvénient

3-2-3 Répartition et mélange des langues

Quand on regarde les commentaires apportés dans les questionnaires, le mélange des langues est encore présenté comme la manifestation d'un manque de maîtrise de la langue d'accueil. Pour C, le bilinguisme est un avantage « *si les langues ne sont pas mélangées (par exemple quand la phrase est commencée en français et finit en arabe), quand les enfants identifient la langue et la personne.* » (C.4). D'autres remarques vont également dans ce sens, pour V, il est nécessaire

« *qu'il n'y ait pas de mélange de langues.* » (V.5), et pour une autre informatrice « *c'est un inconvénient si les parents mélangent les langues* » (O. 27), pour D également, « *Ça dépend de comment c'est géré à la maison, si les parents mélangent les langues. Il faut un parent/ une langue (D.34)* ». Cette enseignante rappelle ce que Lüdi et Py (2003) énoncent comme un principe : "une langue = un locuteur : chaque adulte devrait utiliser une langue et une seule avec l'enfant. Ce principe n'est pourtant guère applicable de manière absolue. D'abord parce que l'alternance des langues est extrêmement fréquente dans les familles bilingues et

qu'elle y est naturelle. " (p. 185). On retrouve dans les commentaires cités précédemment une appréciation négative face au passage d'une langue à l'autre dans un même échange, et pourtant pour Lüdi et Py " il y a longtemps qu'on sait que les pratiques langagières de nombreuses personnes et communautés bilingues se caractérisent par des « mélanges de langues »." (p.140). Les représentations concernant les mélanges de langues sont encore souvent négatives et ceux-ci sont considérés, comme ce que Gadet et Varro (2006) appellent « la part noire » du bilinguisme.

Pour C, ayant en charge des classes maternelles « *c'est un avantage mais un inconvénient dans les premières années : mélange des langues, gêne pour la structuration des phrases, le genre des mots.* » (C.46) Là encore, bien qu'il s'agisse de langues valorisées, le mélange des langues est considéré comme le signe d'un manque de maîtrise et non pas comme celui de la présence de plusieurs codes dans le répertoire langagier des élèves. Dans ce cas précis, s'agissant de jeunes enfants (4 ou 5 ans) la présence des deux langues soulignent la construction de leur bilinguisme.

On peut souligner que pour la majorité des enseignants interrogés, vivre au contact des langues est positif, cependant on retrouve une méfiance quand la langue de scolarisation est absente de la sphère familiale surtout s'il s'agit d'une langue minorée. C'est ce que Clerc et Rispaill appellent (2008) « la maîtrise rêvée du français ». Elles rapportent les propos d'enseignants en formation continue et constatent que " Le français restant la priorité absolue, pour beaucoup, la cause essentielle des difficultés des élèves est que « le français n'est parlé qu'à l'école » ", que " « la langue française n'est pas assez présente dans les familles (peu d'échanges verbaux en français, pas de télévision en français) »" (p. 284).

Le mélange des langues est quant à lui toujours considéré comme négatif et comme la marque d'un manque de maîtrise. Il n'est pas identifié, par les enseignants, comme la trace de l'utilisation de plusieurs langues dans le répertoire langagier des élèves, surtout quand il s'agit des enfants issus de l'immigration. On peut faire l'hypothèse que les parents de ces enfants ne sont eux-mêmes, pas considérés comme des bilingues par les enseignants et que, comme le souligne Zirotti (2006)

Le modèle de l'insertion sociale réussie est la francisation de l'immigré, son assimilation dans une totalité sociale affirmée comme homogène, ou comme menacée d'une hétérogénéité qui signerait la fin de la société. Une telle conception entretient la suspicion à l'égard des langues des immigrés dont la persistance est susceptible d'être un frein à l'assimilation (p.89).

3-3 Les pratiques rapportées

Dans cette partie, j'analyserai les réponses des enseignants concernant les pratiques de leurs élèves. Dans le questionnaire qui leur a été communiqué, il s'agissait pour eux de

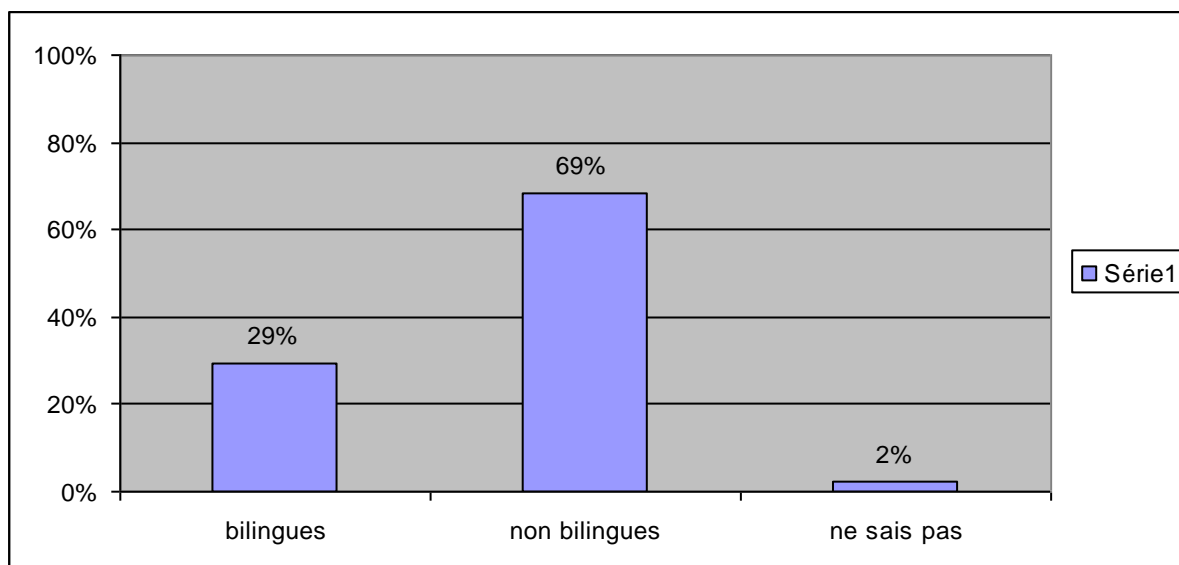
dire si certains de leurs élèves côtoyaient une autre langue que le français à la maison, puis de répertorier pour chacun des élèves concernés, la langue parlée, et d'indiquer si ces élèves comprenaient et parlaient ces langues. Dans un deuxième temps, certains enseignants ont apporté des informations complémentaires, notamment quand ils n'avaient pas connaissance du degré de maîtrise de leurs élèves dans leur langue d'origine. Ils ont lors de cette étape demandé aux enfants de leur classe, quels étaient ceux qui parlaient une autre langue que le français et s'ils comprenaient et/ou parlaient cette (ces) langue. Ces données complémentaires concernent 62 élèves, certaines réponses ont confirmé les premières déclarations des enseignants et d'autres ont modifié les premières réponses. Certains n'apparaissaient pas comme locuteurs d'une langue autre que le français dans le questionnaire initial.

Dans une autre question, j'ai demandé d'indiquer les élèves qu'ils considéraient comme bilingues. Les analyses qui suivent concernent les pratiques rapportées par les enseignants.

3-3-1 Bilingue ou non bilingue ?

Pour rappel, l'étude concerne 188 élèves de l'école maternelle ou élémentaire., Les 13 enfants dont les enseignants rapportent qu'ils ne parlent pas la langue familiale mais seulement le français dans le questionnaire initial ne sont pas comptabilisés dans l'analyse qui suit, qui porte donc sur 175 élèves. Sur ces 175 élèves répertoriés comme étant en contact avec d'autres langues que le français, ils sont une large majorité (120 soit 69%) à ne pas être considérés comme bilingues par leur enseignant, seuls 51 (soit 29%) d'entre eux sont déclarés bilingues. Pour 4 élèves (soit 2%), les informateurs ont indiqué qu'ils ne savaient pas si ils étaient bilingues ou non.

Figure 7 : nombre d'élèves déclarés bilingues ou non par les enseignants.



On peut se demander pourquoi les résultats font état de seulement 28% d'élèves auxquels les enseignants attribuent la qualité de bilingues, bien qu'ils se prononcent majoritairement pour la définition du bilinguisme selon F. Grosjean (52%).

Pour essayer d'affiner les résultats, je vais maintenant m'intéresser aux différentes variables qui influent sur les résultats comme le niveau de pratique supposé. Je commencerai par le nombre de réponses « je ne sais pas », puis par celles concernant les élèves reconnus bilingues et enfin par celles qui se réfèrent aux élèves auxquels les enseignants n'attribuent pas la qualité de bilingues en croisant les données concernant la langue parlée et le niveau de pratique.

3-3-2 Pourquoi les enseignants ne peuvent pas se prononcer sur le bilinguisme de leurs élèves ?

Quatre informateurs indiquent qu'ils ne savent pas si leurs élèves sont bilingues ou non. Même si cette proportion est infime, il est intéressant de relever les raisons qui empêchent les enseignants de se prononcer sur l'éventuel bilinguisme de leurs élèves. Lors de la passation du questionnaire deux d'entre eux ont précisé que c'est parce qu'ils ne les ont pas entendus parler leur langue familiale. J'ai recueilli d'autres déclarations similaires lors des entretiens réalisés en 2008. Il semblerait que, pour certains enseignants, déclarer un enfant bilingue sans l'avoir entendu parler sa langue familiale soit impossible. On comprend très bien qu'un enseignant qui sait qu'une autre langue est utilisée par la famille ou l'un des membres de la famille ne puisse indiquer si l'enfant parle cette langue s'il n'en a pas discuté avec les parents ou avec l'enfant, comme c'est le cas pour l'un des informateurs.

Cependant, on pourrait supposer qu'il peut faire l'hypothèse que cette langue est transmise et utilisée par l'enfant dans sa famille même s'il ne l'utilise pas à l'école en présence de l'enseignant, or ce n'est pas ce qui se passe. De plus, dans ce cas précis, il s'agit d'une famille installée dans la région suite à une mutation professionnelle d'un des parents. La migration est probablement temporaire et la langue parlée par les parents est une langue internationale. On pourrait supposer que la politique linguistique familiale est en faveur d'une transmission et du maintien de cette langue. Il semblerait que certains enseignants aient besoin d'avoir un contrôle sur ce bilinguisme supposé, puissent l'évaluer en quelque sorte, pour le reconnaître. L'un des témoignages que j'ai recueilli en 2008 va également dans ce sens. L'enseignant interrogé a connaissance des pratiques linguistiques de la famille et de ses fréquents déplacements dans le pays d'origine (Espagne) et pourtant, il déclare : « *Et y'a une petite qui est / qui fait beaucoup d'espagnol, la p'tite L. là, sa mère est Espagnole alors peut-être qu'elle est bilingue espagnol je sais pas très bien. J'ai jamais pu vérifier.* » (Nantes, 2008, p. 31). Là aussi, l'informateur précise qu'il n'a pas pu évaluer la pratique de son élève, et il ajoute : « *Moi, j'la considère pas comme bilingue, je sais pas quelle est sa maîtrise de l'espagnol.* » (p.31). Dans ces deux cas, parce qu'ils n'ont pas pu évaluer ou vérifier, (peut-être en entendant l'enfant parler avec ses parents), les pratiques linguistiques des élèves, les informateurs ne peuvent attester de leur bilinguisme. On peut supposer que, parce qu'ils sont habitués à contrôler les connaissances des enfants, les enseignants ont du mal à considérer comme acquises des compétences qui ne sont pas évaluées par l'institution scolaire. Si les informateurs cités précédemment pensent que les enfants dont ils ont la charge et qui visiblement parlent leur langue d'origine, ne sont pas des bilingues, c'est peut-être aussi parce que leur conception du bilinguisme est celle de deux monolinguisms presque parfaits et que de même qu'ils évaluent la maîtrise du français, il faudrait qu'ils puissent contrôler la maîtrise de la langue d'origine.

Une autre enseignante déclare :

« il me semble qu'aucun de mes élèves n'est bilingue mais je ne vois que ce qu'ils utilisent en classe et non ce qui se passe quand S par exemple est seul avec son père ou A, seule avec son père ou ses grands parents paternels.
Je n'ai jamais mené d'enquête pour connaître leur pratique familiale. » (I.47)

Connaissant bien la famille d'une de ses élèves, je peux affirmer que celle-ci a de très bonnes connaissances en réception et qu'elle parle également anglais lors de ses séjours chez ses grands-parents paternels.

Une autre informatrice déclare que l'élève qu'elle a dans sa classe est bilingue mais précise qu'elle « *n'en est pas sûre à cent pour cent* ». Pourtant lors d'un entretien que j'ai eu avec elle, elle a indiqué que cette élève avait reçu, lors d'une classe transplantée, une lettre de

ses parents écrite en anglais. Mais là aussi, elle ne l'a pas entendue parler avec ses parents et hésite à la déclarer bilingue. On peut s'étonner de la prudence de cette enseignante vis à vis de son élève car elle a connaissance de sa capacité à lire une lettre en anglais. On voit mal ce qui l'empêche de la déclarer « bilingue à cent pour cent ». Il semble qu'il y ait encore des résistances face à la reconnaissance de pratiques linguistiques des élèves dans plusieurs langues, en particulier quand les enseignants ne peuvent eux-mêmes évaluer ces compétences. De toute évidence, il n'est pas systématique de la part du corps enseignant de s'intéresser à la présence d'autres langues que le français dans le répertoire des élèves et de les mettre en valeur. L'institution n'incite pas à cette pratique puisque, comme le souligne Stéphanie Clerc (2008), les instructions officielles de 2007 concernant le cycle 3 prévoient « l'observation comparée de quelques phénomènes simples en français et dans la langue étudiée » (BOEN hors-série N°5 du 12 avril 2002). L'approche interlinguistique se voit ainsi réduite à une approche contrastive avec la seule langue étrangère étudiée au cycle 3.» (p. 193).

3-3-3 Influence de la langue sur le bilinguisme reconnu des élèves

Je voudrais maintenant analyser en fonction de quels critères, les élèves sont déclarés bilingues ou non en croisant cette variable avec celles concernant la langue parlée par l'élève. Ces croisements permettront d'analyser l'influence qu'a la langue familiale sur la reconnaissance du bilinguisme et de tenter de dire si le bilinguisme des enfants « issus de l'immigration » est toujours considéré comme « un bilinguisme particulier ». Les résultats sont illustrés par le tableau et le graphique ci-dessous.

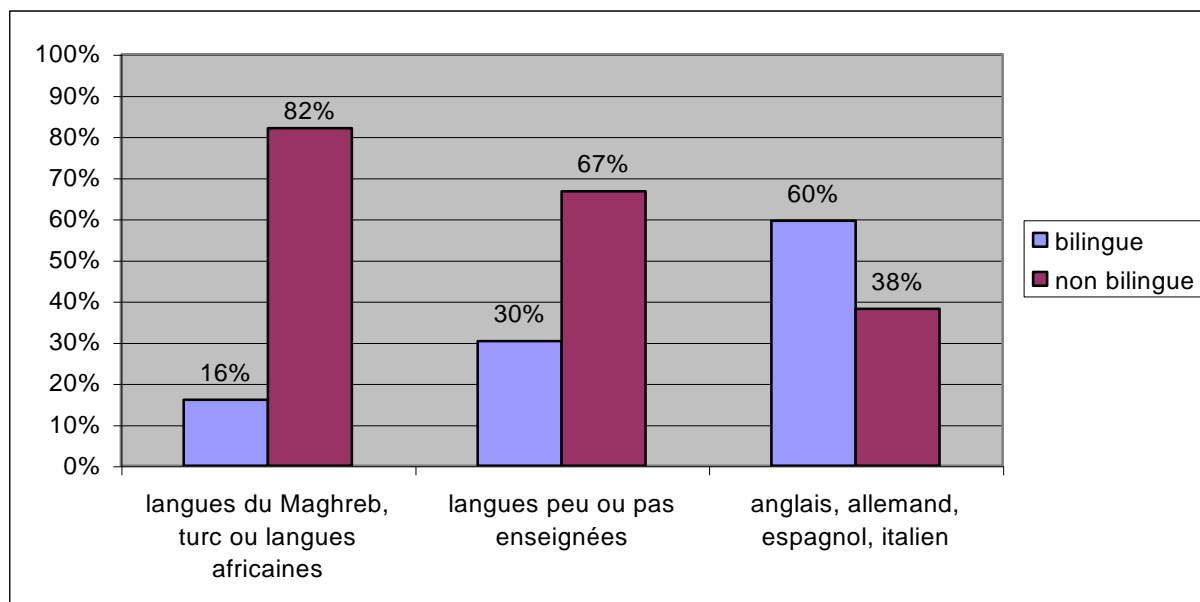
Tableau 7 : nombre d'élèves considérés ou non comme bilingues par les enseignants, en fonction de la langue parlée¹⁸

	Langues du groupe 1 (langues du Maghreb, langues africaines, turc)	Langues du groupe 2 (langues peu ou pas enseignées)	Langues du groupe 3 (anglais, allemand, espagnol, italien)
oui	16	10	25
non	82	22	16
ne sais pas	2	1	1

¹⁸ Pour les groupes de langues, se reporter à la page 28.

Pour 4 élèves, les enseignants ont précisé qu'ils ne pouvaient pas dire s'ils les considéraient comme bilingues ou non. Ce nombre est très faible et les élèves ont été écartés du calcul des pourcentages et de l'analyse statistique.

figure 8 : proportion d'élèves déclarés bilingues ou non bilingues en fonction de la langue familiale.



$\chi^2 = 28,975$ $p(\chi^2) : < 0,0001$

On peut observer une grande disparité dans les résultats ci-dessus : en fonction des langues, la proportion d'élèves considérés comme bilingues n'est pas du tout la même. Les élèves considérés comme bilingues sont majoritairement ceux qui parlent une langue appartenant au groupe des langues prestigieuses, européennes, massivement proposées et choisies dans le système scolaire français. En effet, si on exclut des calculs les élèves pour lesquels les enseignants déclarent qu'ils ne savent pas s'ils sont bilingues ou non, on obtient les chiffres suivants : sur 42 élèves parlant une des trois langues que nous avons catégorisées comme valorisées, plus de la moitié (25 soit 60%) sont considérés comme bilingues. En revanche, parmi les 100 élèves parlant une langue de l'immigration, seuls 16 (16%) sont déclarés bilingues par leurs enseignants. Pour les enfants parlant une langue du groupe 2 (langues peu enseignées), la proportion est de 30% (10 enfants sur 33). A l'inverse, les élèves considérés comme non bilingues sont majoritairement ceux qui vivent au contact de langues de l'immigration, peu valorisées, voire faisant l'objet de dévalorisation. Ces résultats sont de plus très significatifs : $p(\chi^2) < 0,0001$.

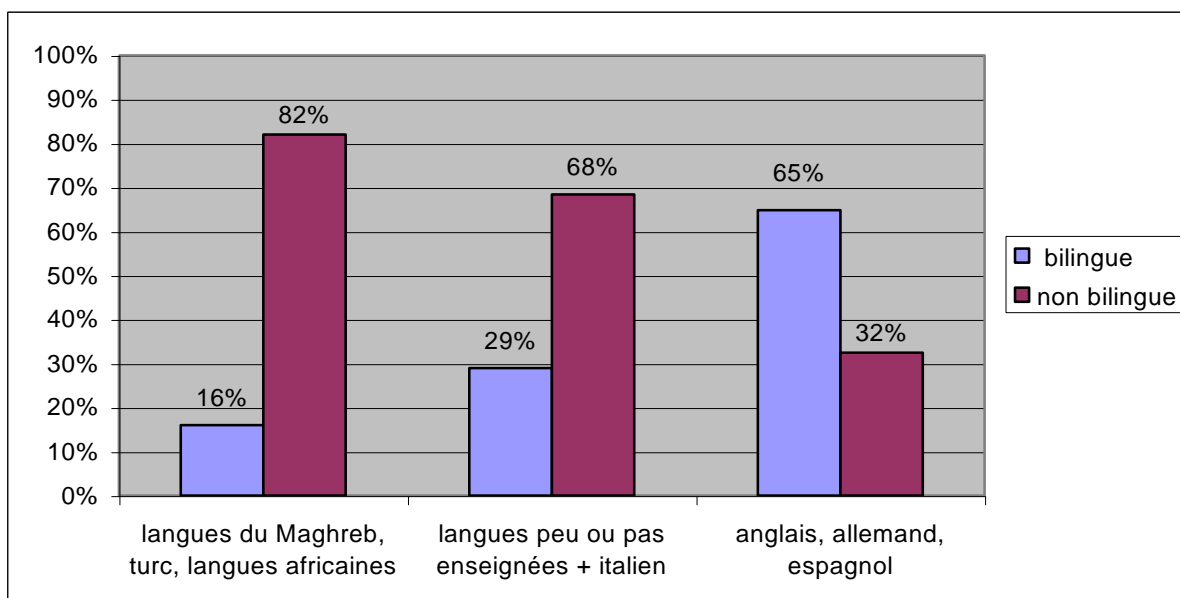
On pourrait affirmer, à la lecture de ces résultats que suivant les langues qui constituent leur répertoire, les élèves sont plus ou moins facilement reconnus comme sujets

bilingues par leurs enseignants. Les enfants de migrants étant ceux pour lesquels le bilinguisme est le moins facilement reconnu.

On peut bien sûr nuancer les résultats en précisant que la transmission de la langue familiale ne se fait pas automatiquement et qu'elle résulte de multiples facteurs. En effet, la langue en présence, la place de l'enfant dans la fratrie, l'histoire de la migration familiale sont autant de paramètres à prendre en compte et les enseignants ne sont pas sans ignorer qu'une langue moins valorisée se transmettra moins facilement et aura du mal à résister à la pression de la langue et de la société d'accueil. Néanmoins, on peut constater que les résultats sont inversés entre les langues du groupe 1 et 2 et ceux du groupe 3.

Je souhaite maintenant observer les résultats en intégrant l'italien au groupe des langues peu ou pas enseignées pour voir s'ils s'en trouvent modifiés, (bien que le nombre d'élèves apprenant l'italien soit nettement supérieur dans l'académie de Grenoble que dans d'autres académies.

Figure 9 : nombre d'élèves considérés comme « non bilingues » en fonction de la langue avec l'italien intégré au groupe 2.



On peut noter une différence de 6 points suivant que l'on intègre l'italien au groupe des langues valorisées ou à celui des langues peu ou pas enseignées. En effet, quand l'italien est intégré au groupe des langues valorisées (groupe 3), le pourcentage d'enfants considérés comme « non bilingues » est de 38%. En revanche, si on enlève cette langue du groupe des langues valorisées, on constate que le nombre d'enfants considérés comme « non bilingues » est moins important et passe à 32 %. Ce qui pourrait signifier que l'italien ne bénéficie pas du même prestige que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. C'est ce que prouve un rapport concernant le pilotage et la cohérence de la carte des langues remis au ministère de l'éducation nationale, le l'enseignement supérieur et de la recherche en mars

2005. Ce rapport présente l'italien comme une langue à faible diffusion, et n'étant pas portée par la demande sociale, dans une moindre mesure cependant que l'arabe, l'hébreu, le chinois, le portugais et le russe. (p.38). En terme de nombre d'élèves, le rapport fait état d'une majorité d'élèves choisissant l'anglais, l'espagnol et l'allemand.

“L’offre théorique de langues de notre système éducatif est probablement l’une des plus larges des pays de l’Union européenne, puisque ce sont au total soixante-quatre langues ou groupes de langues étrangères, régionales et anciennes qui peuvent être enseignés ou choisis comme matières d’épreuve au baccalauréat. La liste des langues pouvant faire l’objet d’un enseignement dans le second degré, bien que plus réduite, avoisine la vingtaine au collège et la trentaine au lycée. La réalité est tout autre puisque trois langues seulement sont apprises par plus de 96 % des élèves ; ce sont, par ordre décroissant, l’anglais, l’espagnol et l’allemand. La maigre part restante se répartit entre l’italien et toutes les autres langues réunies”. (p.37)

Quant à notre étude, même si on note une différence au niveau des résultats concernant le groupe des langues valorisées avec ou sans l'italien, on doit garder une certaine prudence, car le nombre d'élèves parlant l'italien est faible (5 élèves).

Pour apporter des informations supplémentaires aux analyses précitées, je m'intéresserai tout d'abord au groupe des élèves considérés comme « bilingues » par leur enseignant puis au groupe des « non bilingues ».

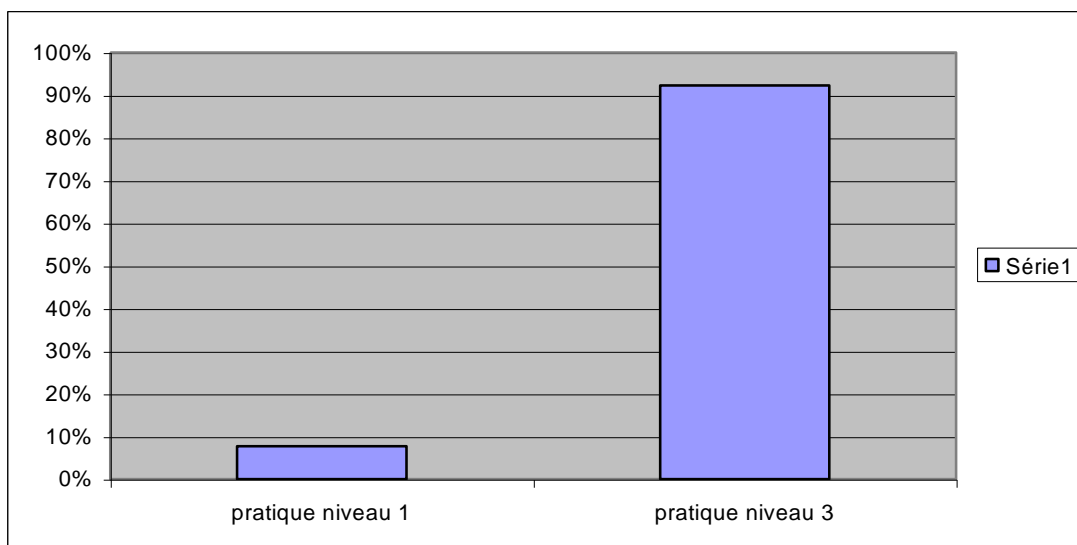
3-3-4 Niveau de pratique des élèves considérés comme bilingues

Pour rappel, parmi les 175 enfants que les enseignants déclarent en contact avec d'autres langues que le français, 51 (soit 29%) d'entre eux sont considérés comme bilingues.

Pour permettre une analyse plus complète, j'ajouterai la variable « degré de pratique¹⁹ » afin de vérifier en fonction de quels critères, les élèves sont considérés comme bilingues.

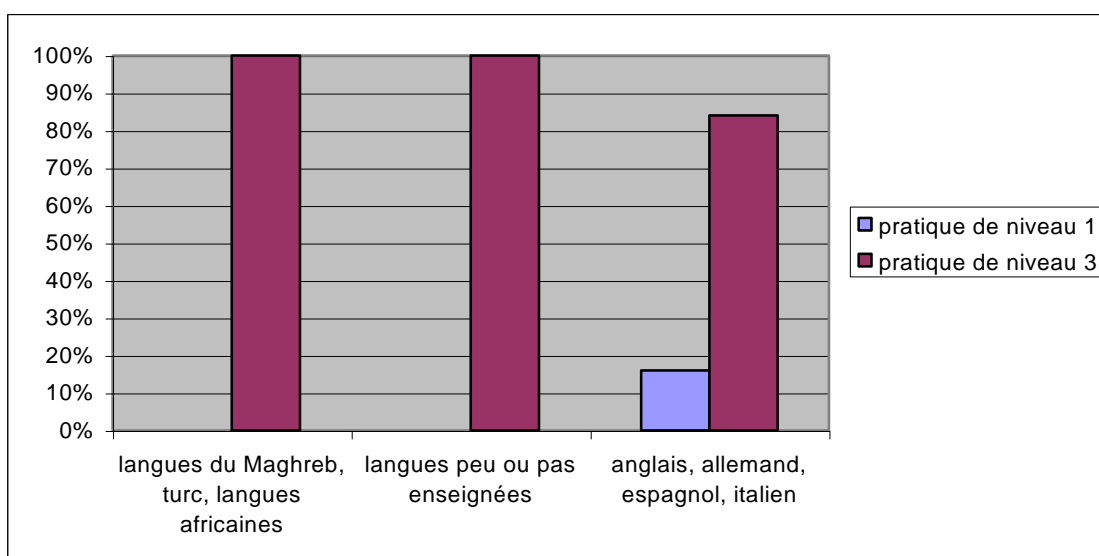
¹⁹ Il s'agit des pratiques rapportées par les enseignants.

Figure 10 : répartition des enfants considérés comme bilingues en fonction du degré de pratique.



Sur les 51 élèves qui se voient attribuer la qualité de bilingues, ils sont 47 (soit 92%) dont la pratique rapportée correspond à l'item « comprendre et parle la langue », soit une pratique de niveau 3. Seulement 4 d'entre eux (soit 8%) ont des compétences partielles et asymétriques (compétences de niveau 1 : comprend la langue). Il semble que les enseignants ne considèrent comme bilingues que ceux dont les compétences en compréhension et en réception sont élevées et leur apparaissent comme symétriques. On peut regarder comment se répartissent ces élèves en fonction des langues avec lesquelles ils sont en contact.

Figure 11 : niveau de pratique des enfants reconnus bilingues en fonction de la langue.

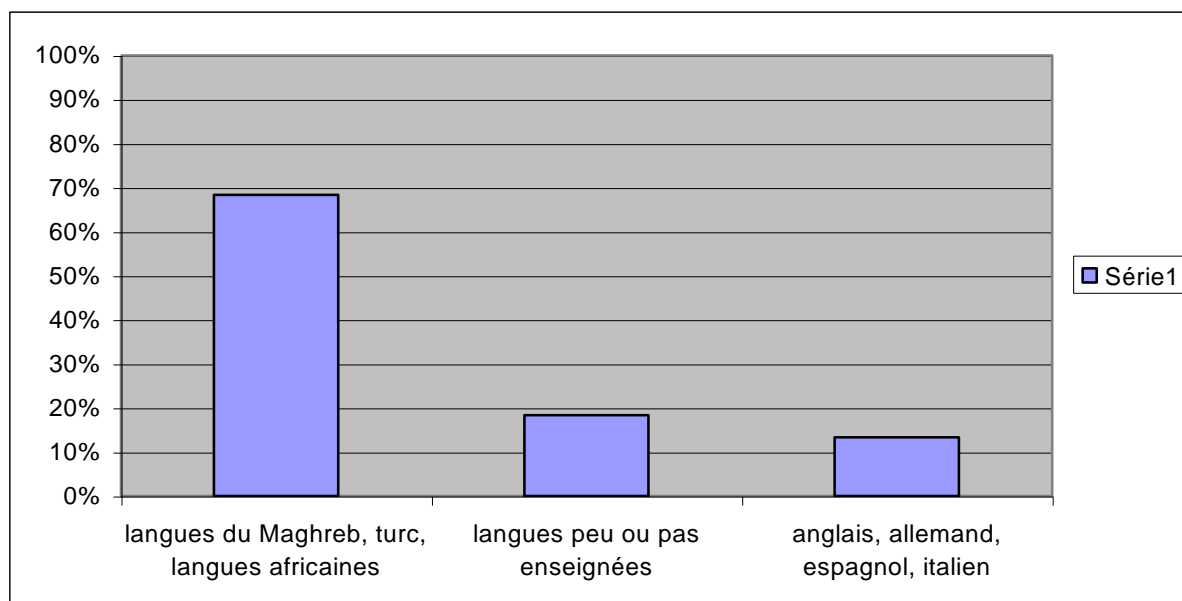


Les 16 élèves parlant une langue du groupe 1 et se attribuer la qualité de bilingue ont tous une pratique rapportée par les enseignants de niveau 3 (comprend et parle la langue). Il en est de même pour les enfants locuteurs d'une langue peu ou pas enseignée. Pour les 25 élèves dont la langue appartient au groupe 3, ils sont 21 (soit 84%) dont la pratique déclarée est de niveau 3 et pour 4 élèves (soit 16%), les enseignants indiquent qu'ils comprennent la langue mais sans compétences en production. Le nombre d'élèves n'est pas très important, cependant on peut observer que seuls les élèves locuteurs d'une langue valorisée et enseignée sont reconnus comme des bilingues par les enseignants bien qu'ils soient réputés avoir des compétences asymétriques en compréhension et en production. Au cours de la passation des questionnaires, deux enseignantes hésitaient à déclarer certains de leurs élèves comme des bilingues, parce qu'ils avaient des compétences limitées dans la langue de scolarisation notamment parce que, certains d'entre eux étaient sur le territoire français depuis peu. De plus, il s'agissait de jeunes enfants. Après discussion, je leur ai proposé de les considérer comme des « bilingues en devenir », ce qui leur a convenu. J'ai intégré ces élèves dans le groupe des enfants considérés comme bilingues. Il me semble que cette modalité supplémentaire aurait pu être rajoutée à la question : « considérez-vous comme bilingues certains de vos élèves ? ». Les résultats auraient peut-être été sensiblement différents car un certain nombre de questionnaires s'adresse à des enseignants de maternelle, qui n'ont pas déclaré comme bilingues leurs jeunes élèves nouvellement arrivés et ne possédant pas encore une bonne maîtrise du français. Cette modalité leur aurait probablement permis d'attribuer la qualité de bilingues à certains de leurs élèves.

3-3-5 Les élèves déclarés non bilingues

Je vais maintenant m'intéresser au groupe des enfants qui n'ont pas été considérés comme bilingues par les enseignants, en mettant en perspective la (ou les langues) avec laquelle (lesquelles) ils sont en contact. Concernant les 175 élèves, de l'étude, ils sont 120 (soit 69 %) à être déclarés comme non bilingues. On peut s'intéresser à la répartition de ces élèves en fonction des langues parlées.

figure 12 : élèves considérés comme non bilingues en fonction de la langue parlée.



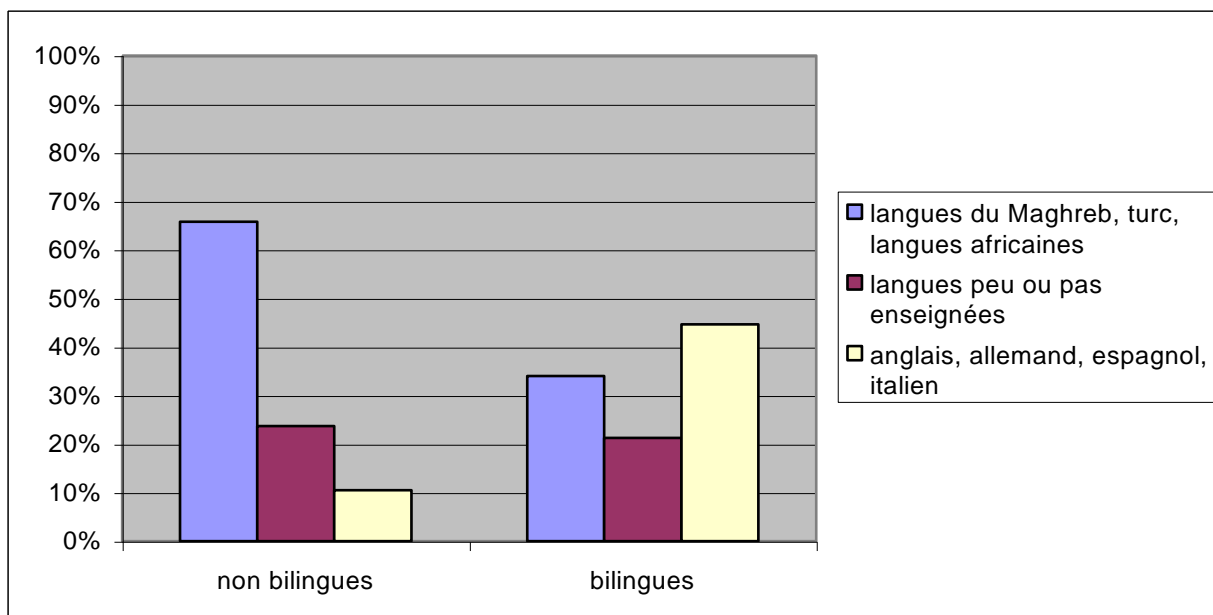
Comme nous l'avons déjà constaté, il existe une différence importante entre les élèves considérés comme "non bilingues" suivant la langue parlée dans la famille. En effet, sur les 120 élèves auxquels les enseignants n'attribuent pas la qualité de bilingue, ils sont 82 (soit 68%) parlant une langue non valorisée, 22 (soit 18%) parlent une langue du groupe 2 et 16 (soit 13%) vivent au contact d'une langue valorisée. Il apparaît clairement que les élèves qui parlent une langue de l'immigration sont beaucoup plus représentés dans la catégorie des enfants qui ne sont pas considérés comme bilingues que leurs pairs parlant une langue valorisée.

Pour permettre une analyse plus fine de cette population d'élèves considérés comme « non bilingues », je vais croiser les données concernant la langue parlée et celles concernant la maîtrise de cette langue, (maîtrise rapportée par les enseignants). Les modalités concernant la maîtrise de la langue familiale sont celles énoncées précédemment :

- 0 : l'enfant ne comprend pas et ne parle pas la langue familiale.
- 1 : l'enfant comprend seulement la langue familiale sans la parler.
- 2 : l'enfant comprend et parle un peu.
- 3 : l'enfant comprend et parle la langue familiale.

Comme nous l'avons vu précédemment, les enseignants considèrent majoritairement comme bilingues les enfants ayant une pratique de niveau 3, c'est donc aux réponses figurant dans cette modalité que je vais m'intéresser.

Figure 13 : pourcentage d'élèves ayant une pratique rapportée de niveau 3 considérés comme bilingues ou non bilingues en fonction de la langue familiale.



$Chi2 = 12,867$ $p(chi2) = 0,0119$

Parmi les 38 élèves dont les enseignants déclarent qu'ils comprennent et parlent la langue familiale, mais auxquels ils n'attribuent pas la qualité de bilingues, 25 (soit 66%) vivent au contact d'une langue du groupe 1, langues peu valorisées. Ils sont 9 (soit 24 %) en ce qui concerne les langues du groupe 2, et 4 (soit 11 %) pour les langues du groupe 3, langues valorisées. La différence est significative. Même s'ils ne sont pas nombreux, quelques enfants parlant des langues valorisées et dont les enseignants déclarent qu'ils comprennent et parlent la langue familiale ne sont pas considérés comme des enfants bilingues et on peut s'en étonner. Parmi les explications que l'on pourrait avancer, on peut citer les réticences de certains enseignants à déclarer leurs élèves bilingues quand ils ne les ont pas entendus parler leur langue familiale ou s'ils les ont entendus, ils disent ne pas pouvoir attester de leur maîtrise de la langue. Tout se passe comme si déclarer un enfant bilingue était une affaire tellement sérieuse qu'il était nécessaire de s'assurer de ses compétences et d'en avoir des preuves pour pouvoir se permettre une telle affirmation. On peut supposer également que les représentations du bilinguisme sont encore assez fortes en faveur de deux monolinguismes presque parfait (44% des répondants) et que cela n'aide pas les enseignants à attribuer la qualité de bilingues à des élèves dont ils ne peuvent vérifier le degré de maîtrise de la langue familiale. Quant aux enfants parlant une langue non valorisée, on ne peut que constater que plus de la moitié d'entre eux ne sont pas considérés comme des enfants ayant des compétences de locuteurs bilingues même quand leurs pratiques rapportées par les enseignants font état de compétences en réception et en

production. A propos des enfants parlant des langues peu ou pas enseignées, ils sont moins nombreux mais cependant 24% d'entre eux ne se voient pas attribuer la qualité de bilingue malgré une pratique de niveau 3. Cela renforce les résultats obtenus précédemment et tend à prouver les enseignants interrogés dans cette étude font une différence très nette entre les enfants parlant des langues minorisées et les enfants parlant des langues « prestigieuses ». Si on prend en compte les catégories socioprofessionnelles, il semblerait que le bilinguisme soit encore majoritairement reconnu comme étant l'apanage des enfants socialement favorisés qui parlent des langues reconnues sur le marché linguistique, comme l'affirmait Gabrièle Varro en 1990.

3-4 Comparaison entre les pratiques rapportées par les enseignants et celles déclarées par les élèves.

Dans cette partie, je vais tout d'abord préciser les pratiques langagières des 13 enfants pour lesquels les enseignants déclarent qu'ils parlent uniquement le français à la maison même si une autre langue est présente dans le répertoire des parents. En effet, pour certains, j'ai obtenu un complément d'informations suite au « temps 2 ». Puis je m'intéresserai aux réponses du « temps 2 » concernant 62 élèves, pour comparer le nombre de réponses des enfants conformes à celles rapportées par les enseignants et le nombre de réponses différentes.

3-4-1 Les élèves qui parlent français chez eux

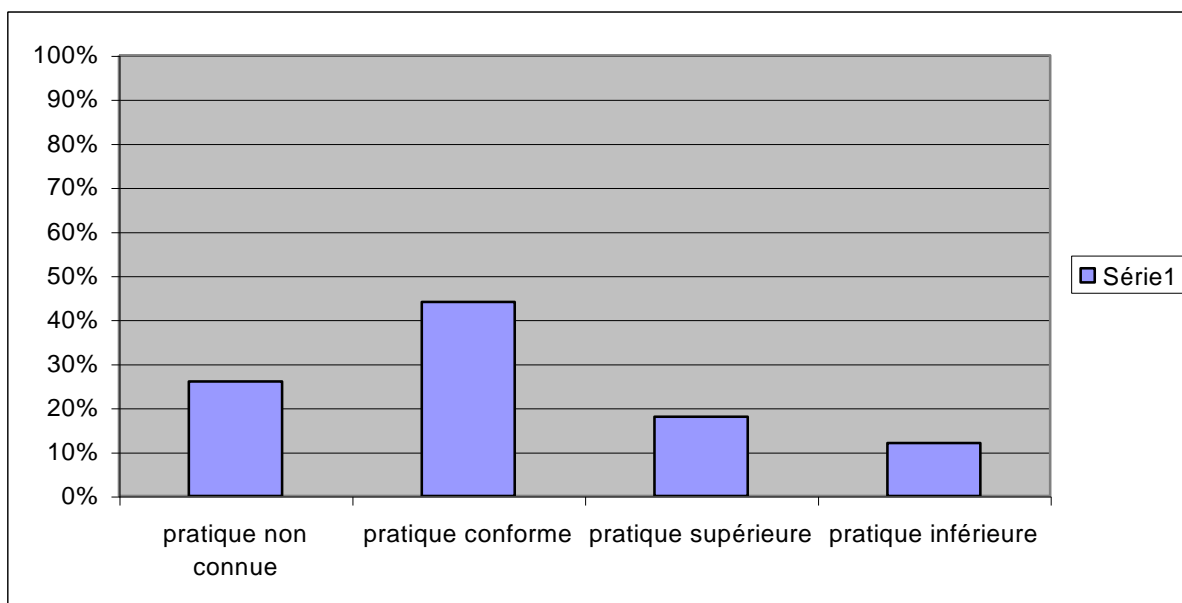
Comme indiqué précédemment, pour 13 élèves, les enseignants précisent que la langue familiale n'est plus parlée et que seul le français est présent dans l'entourage de l'enfant. Cependant lors du temps 2, les élèves ont confirmé ou non les premières réponses. On obtient des précisions pour 8 d'entre eux : 4 déclarent parler leur langue familiale et 4 autres précisent que seul le français est parlé dans la famille. On ne peut analyser les résultats car ils concernent un petit nombre d'enfants, on peut néanmoins remarquer que sur les 8 enfants, pour lesquels les enseignants supposent que la transmission de la langue familiale n'a pas lieu, la moitié déclarent qu'ils parlent leur langue familiale. Les enseignants ne sont pas sans ignorer que la transmission de la langue familiale est soumise à de nombreuses contraintes et notamment la pression de la langue d'accueil. Comme le rappelle Filhon (2009), « au fil des générations, les langues issues de l'immigration ont un usage davantage occasionnel et leur retransmission s'avère délicate. » (p. 115). La langue familiale a tendance à moins se transmettre aux enfants les plus jeunes de la fratrie, mais on remarque cependant parmi les 8 enfants pour lesquels on obtient un complément

d'information un décalage entre ce qui est supposé par les enseignants et ce que les enfants disent de leurs pratiques. On peut supposer que sur l'ensemble de l'étude, un certain nombre d'enfants n'ont pas été cités comme locuteurs d'une autre langue que le français bien que les parents ou grands-parents parlent une autre langue parce que les enseignants supposent que seul le français est parlé dans la famille et que la langue d'origine n'est pas transmise. Il faudrait obtenir davantage de réponses auprès de ces élèves pour pouvoir faire une véritable analyse des résultats et surtout regarder si ceux-ci se confirment.

3-4-2 Les élèves qui parlent une autre langue que le français

Pour un certain nombre d'élèves, les enseignants déclarent ne pas connaître leurs pratiques langagières au sein de la famille. Ils ont pour 11 d'entre eux participé au temps 2 et demandé à leurs élèves la ou les langues parlées dans la famille. Les réponses obtenues concernent 62 élèves. Parmi ces 62 élèves, 12 n'étaient pas répertoriés dans les questionnaires initiaux comme locuteurs d'une autre langue que le français et apparaissent donc après que les enseignants ont demandé à l'ensemble de leurs élèves ceux qui vivaient au contact des langues. Ces 12 élèves ont été écartés de l'analyse suivante. Cependant, on peut noter qu'ils représentent presque 20% des élèves du temps 2. Sachant que ce deuxième temps concerne seulement 11 enseignants, on peut supposer qu'il y aurait eu davantage d'enfants répertoriés pour lesquels les enseignants ne connaissent pas l'existence d'une autre langue parlée au sein de la famille, si ce deuxième temps avait concerné tous les répondants. Il semblerait qu'un nombre non négligeable d'enfants parlent d'autres langues que le français et que ces pratiques passent complètement inaperçues. Les résultats comparant les pratiques rapportées par les enseignants aux pratiques déclarées par les élèves sont présentés à l'aide du graphique ci-dessous.

Figure 14 : comparaison entre les pratiques rapportées par les enseignants et les pratiques déclarées par les élèves.



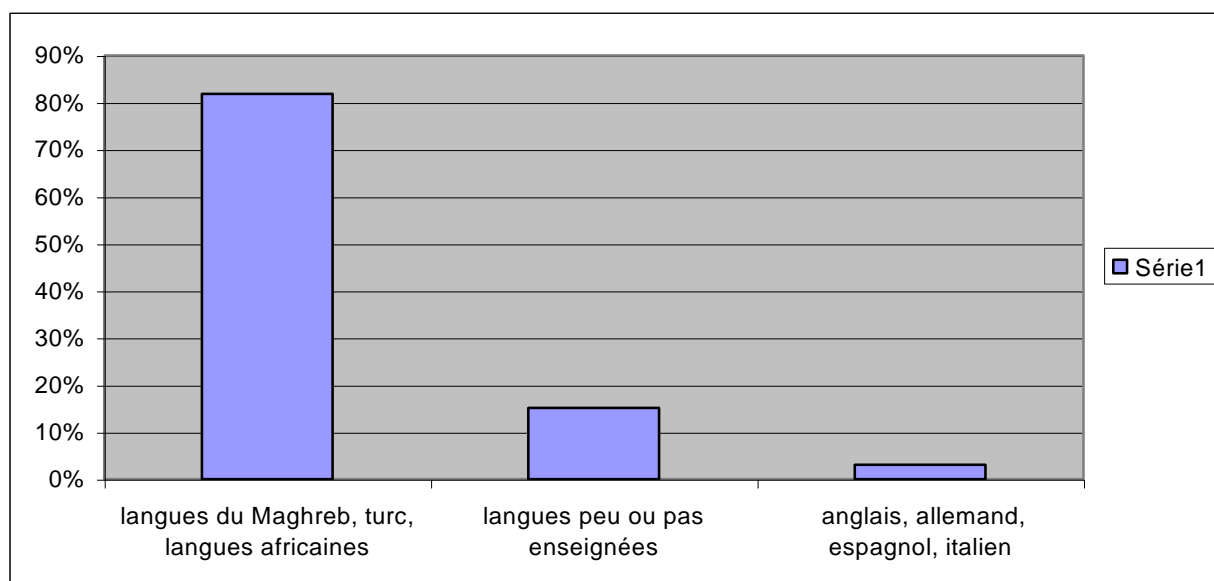
Je vais tenter d'analyser les réponses concernant les 50 élèves pour lesquels les enseignants ont confirmé ou modifié les réponses données dans le questionnaire initial, afin de mesurer le décalage éventuel entre les degrés de pratiques déclarés par les élèves et par les enseignants. Sur les 50 enfants concernés, 9 (soit 18%) déclarent une pratique de niveau supérieur à celle déclarée par leur enseignant, 22 (soit 44%) déclarent une pratique conforme à celle rapportée par les enseignants et 6 (soit 12%) déclarent une pratique inférieure. Le nombre d'élèves pour lesquels les professeurs avaient indiqué lors du questionnaire initial ne pas avoir connaissance de leurs pratiques langagières s'élèvent à 13 (soit 26%). Il est intéressant de noter que sur ces 13 élèves, 10 précisent qu'ils utilisent la langue familiale et 5 déclarent même un niveau de pratique de degré 3.

Là encore, le nombre d'enfants n'est pas suffisamment important pour que l'on puisse faire une analyse, mais on peut remarquer que parmi les réponses obtenues, moins de la moitié des élèves déclarent une pratique conforme à celle rapportées par les enseignants. Il est bien sûr question ici de pratiques rapportées et de pratiques déclarées, on a donc accès à des représentations de ces pratiques (que ce soit du côté des enseignants ou des élèves). Pour obtenir des données plus exploitables, et permettant une analyse plus poussée il aurait fallu que ce temps 2 concerne tous les répondants et tous les enfants répertoriés.

3-4-3 Les pratiques non connues des enseignants

Sur les 175 enfants de cette étude, ils sont 33 (soit 19%) pour lesquels les enseignants déclarent ne pas connaître les pratiques langagières, bien qu'ils connaissent l'existence d'une autre langue que le français dans l'entourage de l'enfant. On peut regarder comment se répartissent ces élèves en fonction des langues qu'ils parlent.

Figure 15 : répartition des élèves dont les pratiques langagières ne sont pas connues des enseignants, en fonction des langues familiales.



Sur les 33 élèves dont les enseignants déclarent ne pas connaître leurs pratiques langagières, ils sont 27 (soit 82%) vivant au contact d'une langue du groupe 1 (langues minorisées), on peut noter qu'ils sont 5 (soit 15%) vivant au contact d'une langue du groupe 2 et seul un enfant (soit 3%) est répertorié parmi ceux qui parlent une langue du groupe 1. Il semblerait que les pratiques langagières des élèves soient davantage connues ou visibles quand il s'agit des langues valorisées. On pourrait voir dans ce résultat, peut-être davantage de légitimité de ces langues dans le contexte scolaire et une sorte d'invisibilité ou de non légitimité quand il s'agit des langues de l'immigration. Ces résultats viennent confirmer ce que Hélot (2007) constate, en effet, elle déclare

dans la plupart des classes du primaire observées ces dix dernières années, j'ai été frappée par la façon dont le vécu linguistique familial des élèves étrangers ou issus de l'immigration était passé sous silence, ou, s'il était mentionné, combien il était coloré par les préjugés tenaces contre les langues parlées en famille censées représenter un obstacle à l'acquisition de la langue française. (p. 89)

4- Quelle prise en compte de la diversité linguistique dans l'institution scolaire ?

Au regard des résultats obtenus dans cette étude, et constatant que le bilinguisme des enfants issus de l'immigration semble encore être perçu comme « un bilinguisme particulier », l'analyse ne serait pas complète si nous n'interrogerions pas les textes officiels et les recommandations de l'institution scolaire. Je m'intéresserai donc dans cette partie à la prise en compte de la diversité linguistique par l'Education Nationale. Je ferai référence, pour cela, aux textes officiels et à ce qu'ils disent de la diversité et également comment ils envisagent le développement du plurilinguisme. Je tenterai d'apporter un éclairage sur les données recueillies en m'appuyant sur les textes officiels et en m'interrogeant sur leur contribution ou non à l'évolution des représentations.

En janvier 2001, Jack Lang, ministre de l'éducation nationale prononce un discours en faveur d'une ouverture à la diversité linguistique. En effet, il déclare que :

L'apprentissage d'une langue vivante, non seulement ne nuit pas à la maîtrise du français, mais contribue au contraire à aiguiser la capacité de l'enfant à voyager à l'intérieur de la langue nationale et à en mieux comprendre la singularité et les similitudes avec les autres langues.

Il poursuit en disant :

Pour la grande section de maternelle et les deux premières années de l'école élémentaire, les maîtres accorderont en priorité une grande importance à des objectifs spécifiques.

Il s'agit :

- De créer chez eux l'envie d'acquérir une langue autre que leur langue maternelle, de découvrir d'autres cultures et modes de vie et d'associer cet apprentissage à la notion de plaisir,
- De valoriser les éventuelles compétences en langues d'élèves de la classe, d'autres classes ou présentes dans l'environnement de la classe.

Dans ce discours, le ministre ajoute que : "Cet enseignement portera sur les langues vivantes étrangères, mais les objectifs qu'il poursuit vaut également pour les langues régionales et les langues issues de l'immigration." En ce qui concerne les élèves, il précise " [qu'ils] prendront conscience de la réalité de cette diversité ". Ses recommandations s'adressent également aux maîtres ; en effet, il indique que : " Les maîtres saisiront l'occasion, chaque fois que cela est possible, de valoriser la langue maternelle d'un des élèves ou la langue parlée dans la famille ". Enfin, on trouve, dans ce discours l'affirmation suivante :

Cette ouverture à l'altérité est à la fois gage de réussite ultérieure dans l'apprentissage des langues et contribution à l'éducation à la citoyenneté. Elle permettra la reconnaissance par l'école des compétences linguistiques, même limitées, d'un grand nombre des élèves et une découverte, par la richesse des langues régionales, de la diversité culturelle de notre pays.

Ces déclarations vont en effet dans le sens d'une ouverture à la pluralité, d'une réelle prise en compte de la diversité linguistique et notamment de la reconnaissance des langues parlées par les élèves.

Suite à ces prises de positions, nous verrons la place accordée au développement du plurilinguisme dans les différents programmes officiels : ceux de 2002 puis ceux de 2007 et 2008.

4-1 Les programmes de 2002

On retrouve dans les programmes de l'éducation nationale de 2002 quelques recommandations qui témoignent d'une ouverture à la diversité linguistique et culturelle, comme l'affirmation suivante contenue dans le Bulletin Officiel du 29 août 2002, concernant les langues vivantes au cycle 2. Les programmes précisent que l'enseignement des langues permet de " faire découvrir, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres peuples, d'autres cultures, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe." On peut citer aussi le passage suivant :

Les élèves découvrent que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national. Ils sont amenés à développer à leur égard une attitude de curiosité positive. Les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle peuvent, lorsque cela est possible, bénéficier d'un soutien linguistique dans leur langue afin de tirer le meilleur profit de leur bilinguisme. (MEN, 2002, p. 126)

Dans le livre sur les programmes : qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, concernant le cycle 3, on peut lire que : "L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage. " (MEN, 2002, p.205)

Comme le souligne Stéphanie Clerc (2008), on trouve dans les programmes de l'école maternelle (BO du 14 février 2002, réaffirmé dans le BO du 12 avril 2007), des pistes pour le développement du plurilinguisme.

Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues, en particulier lors d'événements festifs (anniversaire d'un élève, fête dans l'école...) et mémoriser les plus faciles. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée. (p. 192)

Un chapitre particulier dans les programmes de l'école maternelle de 2002 et ceux de 2007 est consacré « aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ». On peut

s'étonner de constater que cette situation est évoquée en utilisant la forme négative, ce qui ne contribue pas à la considérer comme positive. On affirme dans ce paragraphe que « l'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté ». Comme le remarque Christine Hélot (2008), cette proposition « exprime sur le mode négatif une intention de définir le plurilinguisme comme positif. » (p. 106). On peut y lire également que :

les situations dans lesquelles une des deux langues est socialement dévalorisée par rapport à l'autre (on parle alors de « diglossie ») sont très souvent pénalisantes pour l'enfant. L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle. (MEN, 2002 p. 90)

Cependant on y trouve aussi l'affirmation suivante : « dans certains cas, lorsque la langue maternelle fait réellement partie de la vie quotidienne familiale ou de celle du quartier, il n'est pas rare de voir que, lorsque la famille s'adresse à l'enfant, elle n'utilise qu'un nombre limité des fonctions du langage (accompagner l'action, donner des ordres.....). Dans ce cas, il peut être utile de ne pas laisser s'installer un bilinguisme dans lequel les deux langues ne se développent de manière équilibrée. »

On peut se demander ce que signifie une telle affirmation, en effet, si la langue maternelle fait partie de la vie quotidienne familiale ou de celle du quartier, pourquoi les programmes font référence à une utilisation du langage dont les fonctions seraient limitées ? Sur quelles observations se basent les textes pour faire cette affirmation qui s'apparente à un jugement ? La langue maternelle n'est ici pas spécifiée mais on peut supposer que ce chapitre consacré aux enfants « dont le français n'est pas la langue maternelle » fait référence aux enfants issus d'une certaine immigration. En effet, il est question ici de « la langue maternelle [qui] fait réellement partie de la vie quotidienne familiale ou de celle du quartier. » On peut penser que le terme de « quartier » est ici connoté et évoque les espaces urbains dans lesquels on parle une langue de l'immigration. On retrouve dans ces textes les représentations déjà mentionnées précédemment sur l'utilisation des langues non valorisées. En effet, les programmes font état d'une communication qui « n'utilise qu'un nombre limité des fonctions du langage ». Pour C.Hélot,

malgré, sans doute, une intention première de faire évoluer les représentations des enseignants du primaire concernant les pratiques linguistiques des enfants allophones, ce texte va à l'encontre de son objectif, et renforce la vision négative, non seulement du bilinguisme de certains enfants en milieu scolaire, mais aussi des pratiques linguistiques de leur famille. (p. 107)

Il est également écrit dans le texte qu'il « faut trouver des moyens de renforcer la langue maternelle » sans qu'aucune indication ne soit donnée pour y parvenir. Les textes font certainement référence aux dispositifs ELCO sans les nommer. Rappelons que ces derniers

mis en place dans les années 70 avaient pour but premier de favoriser le retour au pays des populations, mais également de renforcer la langue maternelle des élèves. Cependant, comme je l'ai déjà mentionné, pour Jacqueline Billiez (2000), "les dispositifs spécifiques d'enseignement de l'arabe en tant que LCO (ou ELCO) à l'école primaire, n'ont provoqué que des faux-contacts (voire des courts-circuits) linguistiques et identitaires." (p. 23).

L'institution semble donc timidement aller vers une éducation plurilingue et prendre en compte les langues des élèves, par le biais de ces programmes de 2002, bien que les textes évoquent la situation des élèves qui parlent une autre langue que le français sur un mode plutôt négatif. Les travaux du conseil de l'Europe prônant le développement du plurilinguisme je vais maintenant m'attacher à analyser les textes plus récents pour faire le point sur les orientations de l'école, en matière de plurilinguisme.

4-2 Les programmes de 2007 et les nouveaux programmes de 2008

On trouve dans les programmes de 2007, des affirmations venant confirmer les orientations des programmes de 2002. En effet, même s'ils réaffirment, dans le BO du 12 avril 2007, que :

L'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales. [...] Elle utilise [...] la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves. Dès la grande section, elle met les enfants en situation de commencer à apprendre une nouvelle langue. (p. 18)

Cependant, on constate une moins grande place pour d'autres langues que celles proposées par le collège de secteur, en effet dans le BO n°8 du 30 août 2007, on peut trouver dans le préambule commun concernant les langues vivantes à l'école primaire, et les attitudes à développer chez les élèves, la recommandation suivante :

L'apprentissage d'une langue vivante, concourt comme les autres disciplines, à la découverte d'espace de plus en plus large et de plus en plus lointains. L'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences et aiguise la curiosité. [...] L'élève développera ainsi le sens du relatif et de l'altérité et sa vision du monde, plus éclairée, lui permettra de dépasser ainsi les stéréotypes. (p.6)

Mais le pour ce qui est relatif aux acquisitions langagières, le texte est très clair et stipule que : "durant les quatre années d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, l'élève doit acquérir les éléments fondamentaux de cette langue [...] telle qu'elle est définie par les niveaux A1 et A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*." (p.4)

Même si les programmes semblent promouvoir la diversité culturelle, on peut remarquer que l'accent est mis sur l'apprentissage d'une seule langue. En effet, pour la

maternelle, il s'agit de « commencer à apprendre une nouvelle langue », et pour l'école primaire de « l'apprentissage d'une langue vivante ». On sait bien que la langue dont il est question est majoritairement l'anglais, en effet, la langue enseignée dans le primaire est fonction de celles proposées au collège de secteur. La diversité en ce qui concerne l'apprentissage des langues dans l'enseignement secondaire n'est pas assurée par l'institution. Comme le souligne Jacques Legendre dans son rapport au sénat en 2003,

si le statut particulier de l'anglais en fait certes un outil de communication indispensable, cela ne signifie pas pour autant qu'il faille imposer son étude en première langue : **l'anglais est assez incontournable pour que chaque élève le rencontre au cours de sa scolarité**. Il ne doit pas s'ériger dès l'école en alternative à une éducation plurilingue et brider toute ouverture future sur la pluralité linguistique et culturelle. Par ailleurs, en érigeant l'anglais obligatoire à l'école, la France enverrait un signal négatif d'abandon de toute volonté de promouvoir la diversité des langues et des cultures face à l'emprise grandissante de la culture anglo-saxonne. ..

Il ajoute également en mentionnant les programmes d'éveil aux langues comme une alternative à la prédominance de l'anglais :

il s'agit d'épargner l'école pour ne pas en faire le sanctuaire de l'uniformisation anglophone qui environne déjà les enfants dans les médias ; c'est pourquoi les **programmes européens d' « éveil aux langues »**, comme Evlang, promeuvent l'école comme le lieu privilégié d'une sensibilisation à la diversité culturelle et linguistique, en vue de susciter dès le plus jeune âge une appétence pour les langues et une ouverture à l'altérité .

Quant aux nouveaux programmes de 2008, on ne trouve aucune recommandation concernant l'ouverture à la diversité culturelle, le point concernant « les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle » n'est plus présent. On peut y lire les affirmations suivantes : dans la rubrique « progresser vers la maîtrise de la langue française », il est précisé que « en manipulant la langue, en écoutant des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français ». Il n'est plus question de « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes » comme dans les programmes de 2002. L'ouverture à d'autres langues concerne uniquement l'apprentissage d'une langue étrangère et comme le souligne Castellotti, Coste et Duverger (2008)

Les résultats sont souvent évalués maintenant à l'aide de l'échelle proposée par le CECR ; le niveau A1 est le plus souvent visé. A évaluer ainsi, on privilégie naturellement les résultats en termes de communication, de savoirs langagiers [...] On ne se préoccupe guère par contre de savoir si l'élève a fait l'expérience de la diversité des langues (proximité/distance, transparence/résistance [...]), de savoir si elle/il a vécu l'expérience de l'altérité des écrits en plusieurs langues, de l'apprentissage linguistique en général. Et qu'en est-il des compétences culturelles ? (p. 25)

On ne parle plus dans ces nouveaux programmes de mettre en valeur les langues parlées par les élèves, uniquement de renforcer la maîtrise de la langue française. Et pourtant, l'équipe d'EVLANG souligne en 2003 que : « aujourd'hui, nous savons qu'il est dommageable

pour le développement cognitif et la construction identitaire des enfants de devoir mettre ainsi entre parenthèse, toute une part de leur personnalité ” (De Goumëns Noguèrol, Perregaux & Zurbriggen, 2003, p.42). Comme je l’ai dit précédemment, et comme le souligne le rapport Legendre, les démarches d’éveil aux langues semblent permettre une ouverture à la diversité culturelle et linguistique. En effet, ces projets tels EVLANG ont vu le jour en France, dans les années 90 et ont pour but de “ contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes ” (Candelier & Macaire, 1998, cité par Candelier, 2003). Les classes sont aujourd’hui constituées d’élèves, de plus en plus nombreux, qui n’ont pas le français comme langue maternelle. Les supports didactiques EVLANG ont été pensés de manière à octroyer “ un espace pour les langues parlées par les élèves, afin que ces derniers puissent exploiter des connaissances linguistiques souvent occultées dans le contexte scolaire. ” (De Goumoëns et al, 2003, p. 42). Pour J.Billiez (2000), constatant l’échec des dispositifs Elco, ces approches constituent également un moyen de valoriser les langues minorisées auprès de tous les élèves.

Bien qu’un certain nombre d’auteurs présentent l’éveil aux langues comme une des voies de changement pour que les langues des élèves soient reconnues et pour faire évoluer les représentations, tant au niveau des élèves qu’au niveau des enseignants, les textes officiels depuis 2002, ne sont pas allés dans ce sens. On observe même, avec les nouveaux programmes un resserrement autour de l’apprentissage et la maîtrise du français, langue de scolarisation. Cette position reflète également le discours ambiant, ainsi, Zirotti, faisant référence au rapport Bénisti, constate que “ l’argumentation repose sur la fausse évidence qui voudrait que la priorité accordée à l’apprentissage et à la pratique du français garantisse une bonne scolarité puis une insertion sociale positive ”. (2006, p. 74).

Cependant les démarches d’éveil aux langues n’ont pas complètement disparu des pratiques pédagogiques même si les programmes ne leur font pas beaucoup de place. Quelques ouvrages s’inspirant de l’innovation pédagogique EVLANG ont vu le jour et ont permis aux enseignants de promouvoir l’éducation au plurilinguisme , malgré les résistances institutionnelles constatées par l’équipe d’Evlang. Ces résistances concernent à la fois l’institution mais aussi les familles. Elles sont énumérées par Candelier (2003), qui évoque

- la crainte d’une surcharge des programmes
- les fortes demandes parentales concernant l’enseignement d’une langue dans l’enseignement primaire, et tout particulièrement de l’anglais. [...] corollairement, la volonté politique de satisfaire cette demande.
- L’incapacité de beaucoup de didacticiens et de décideurs, [...] à imaginer que les langues puissent avoir à l’école un autre rôle que celui d’être apprises. (p.338)

Bien que cela puisse paraître paradoxal, si on en juge par la focalisation des programmes actuels sur la maîtrise de la langue de scolarisation et l’apprentissage d’une

langue (dans la plupart des cas de l'anglais) les préoccupations concernant le plurilinguisme sont toujours cependant d'actualité, j'en veux pour preuve la journée d'étude organisée le 4 mai 2010, à l'INRP²⁰ par le Centre Alain Savary et le laboratoire ICAR, autour de questions liées au plurilinguisme à l'école. Francis Goullier, inspecteur général de langues vivantes, indique : " qu'à ce jour, il n'existe presque rien sur la prise en compte du répertoire des élèves dans les approches didactiques et pédagogiques. " Il souligne cependant qu'en disant cela il parle " des recommandations de l'institution, car il y a des pratiques enseignantes qui vont bien au-delà. " Il insiste en précisant que " nous ne pouvons continuer à ignorer les langues qui sont présentes dans nos classes. "

A la lecture des textes officiels, on constate que bien que les discours soient en faveur d'une ouverture des élèves à la diversité linguistique et culturelle, ceux-ci (et notamment les plus récents) semblent se resserrer autour de la maîtrise de la langue de scolarisation. On ne saurait s'étonner que les enseignants voient dans cette maîtrise l'objectif premier à atteindre pour leurs élèves et qu'ils considèrent que parler une autre langue que le français (surtout si elle n'est pas valorisée socialement et économiquement) dans l'enceinte familiale ne soit pas un avantage.

²⁰ INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

Conclusion

Bien qu'ils choisissent en majorité la définition de F.Grosjean, les enseignants interrogés dans cette étude apportent des commentaires qui atténuent cette tendance. On peut noter que seul le contexte d'enseignement (école monolingue ou plurilingue) influence de manière significative les représentations des enseignants. Ni la formation initiale, ni l'âge des répondants ne modifient celles-ci. Il peut paraître paradoxal que la formation ne fasse pas évoluer ces représentations et on peut se questionner sur les contenus de cette formation. Bien que les résultats ne puissent pas être généralisés à l'ensemble des enseignants du premier degré, on observe cependant, dans cette étude, qu'un nombre non négligeable de professionnels de l'école (44%) associent au bilinguisme l'image de deux monolinguisms presque parfaits. Les résultats font apparaître que les mélanges de langues sont encore largement considérés de façon négative par le corps enseignant révélant un manque de connaissances sur les phénomènes qui accompagnent les contacts de langue. D'après les résultats de cette étude, il semblerait que les représentations des enseignants concernant les pratiques de leurs élèves soient encore déterminées par les langues parlées par les élèves et par l'origine sociale. Le bilinguisme des enfants issus de l'immigration étant toujours considéré comme « un bilinguisme particulier » peu valorisant et peu valorisé. Mon hypothèse de départ se vérifie mais pour pouvoir éventuellement généraliser les résultats, il serait nécessaire de faire une recherche plus approfondie à partir d'un échantillon probabiliste.

Les constatations que j'ai faites à partir de cette étude m'ont amené à interroger les textes officiels et à remarquer que, bien qu'ils semblent promouvoir l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, les textes (et notamment les plus récents) montrent un resserrement autour de la maîtrise de la langue de scolarisation laissant peu d'espace pour des approches du type « éveil aux langues ». Il semble qu'il y ait encore un certain nombre de résistances à l'évolution des perceptions des langues minorisées et de leurs locuteurs, et plus particulièrement les élèves. On ne peut attribuer aux seuls enseignants la responsabilité de ce constat, l'institution véhiculant également des représentations plutôt négatives à l'endroit des enfants utilisant d'autres langues que le français. En effet, ils sont évoqués, dans les textes par ces termes « cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ». Cette dénomination ne permet pas de considérer la diversité linguistique comme une richesse mais fait référence à ces élèves comme des enfants à qui il manque un

élément essentiel : la langue française comme langue maternelle. L'idéologie monolingue de la France semble perdurer dans les textes qui définissent les contenus d'apprentissage.

Enfin, je voudrais évoquer la formation dans laquelle semblent absentes toutes ces notions et approches en faveur de la pluralité. Comme l'indiquent Stéphanie Clerc et Marielle Rispaïl (2008) , "on se prend à rêver d'approches plurielles des langues-cultures qui feraient partie des plans de formation initiale et continue des enseignants, [...] de manière à leur permettre de devenir à leur tour des architectes d'une rencontre sereine entre les langues et les cultures en contact." (p. 287).

ANNEXES

Annexe 1 : questionnaire

1- Y a t-il dans les familles de vos élèves une autre langue que le français, qui est parlée ?

Oui non

2- Si oui, quelles sont ces langues ?

-
-
-

3- Pouvez-vous indiquer si vos élèves parlent et/ou comprennent ces langues ?

Prénom de l'élève	Langue(s) parlée(s) dans la famille	Pays d'origine	Catégorie socio-professionnelle des parents	L'enfant parle et/ou comprend la langue de la famille	L'enfant ne parle pas la langue de la famille	Je ne sais pas

1 : agriculteurs
 2 : artisans commerçants et chefs d'entreprise
 3 : cadres, professions intellectuelles supérieures (dont médecins, enseignants agrégés, enseignement supérieur)

4 : professions intermédiaires (enseignement 1^{er} degré + collège, professionnels de la santé : infirmières,)
 5 : employés
 6 : ouvriers
 7 : retraités
 8 : les autres personnes sans activité professionnelle.

4- Vivre avec deux langues constitue t-il, selon vous ?

Un avantage

Un inconvénient

Ça dépend

Souhaitez-vous ajouter un commentaire ?

5- Voici deux définitions du bilinguisme empruntées à des linguistes. Indiquez celle avec laquelle vous vous sentez le plus en accord.

a) le bilinguisme est « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles » (L. Bloomfield)

b) « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours » (F. Grosjean)

Souhaitez-vous apporter une remarque ou un commentaire ?

7- Considérez –vous comme bilingues certains de vos élèves. Si oui, pouvez-vous indiquer lesquels. Merci de noter leurs prénoms.

-
-
-
-

-
-
-
-

Pouvez-vous donner les informations suivantes :
Vous êtes :

Un homme une femme

Vous avez :

Entre 20 et 30 ans
Entre 30 et 40 ans

Entre 40 et 50 ans
Plus de 50 ans

Vous avez fait votre formation d'enseignant
A l'école normale
A l'IUFM
Autre

Merci beaucoup de votre contribution.

Annexe 2 : grille d'analyse des commentaires apportés dans les questionnaires.

- Représentations du bilinguisme
- Jugements sur le mélange des langues
- Jugements face au bilinguisme
-

Représentations du bilinguisme	Jugements sur le mélange des langues	Jugements face au bilinguisme
Je demande que la famille parle français à la maison. La connaissance des langues passe par une pratique régulière (1)		Un avantage si les deux langues sont gérées à 50 %, un inconvénient quand la famille ne parle que le turc à la maison. (1)
		Un avantage surtout si l'enfant pratique le français dans la famille en dehors de la classe (2)
		Ça dépend du niveau de langue pratiqué à la maison, il faut qu'elle soit pratiquée à un bon niveau (surtout la langue d'origine) (1.3)
	si les langues ne sont pas mélangées (par exemple quand la phrase est commencée en français et finit en arabe), quand les enfants identifient la langue et la personne. (C.4)	Ça dépend, c'est un avantage si le niveau de pratique des langues est bon (structure de la phrase/vocabulaire), (C.4)
	Et qu'il n'y ait pas de mélange de langues. (V.5)	Tout dépend du niveau de langue dans chacune des langues (V.5)
		Ça dépend : Il faut que les deux langues soient parlées au quotidien. (6)
Je ne considère aucun de mes élèves comme bilingues car ceux qui parlent très bien leur langue maternelle n'ont pas une maîtrise suffisante du français (pas comme si c'était leur langue maternelle) (F.7)		
		Ça dépend des catégories socioprofessionnelles. (S.8)
		Ça dépend, quand le français n'est pas maîtrisé à la maison. (A.10)

		Avantage mais parfois des difficultés au niveau du langage (confusion de sons) Pour deux enfants je ne sais pas si ils sont bilingues car je ne les ai pas entendus parler. (O.12)
		Avantage sur le long terme mais pour certains cela apporte quelques soucis dans leur scolarité (étude de la langue) (A.13)
En CP/CE1, l'apprentissage simultané d'une autre langue peut perturber l'apprentissage du français (surtout à l'écrit) mais c'est un avantage plus tard. (D.14)		
		Parfois difficultés au niveau de la grammaire française. (J.C. 16)
		Ça dépend : si les parents sont attentifs aux difficultés qui peuvent être engendrées alors oui c'est un avantage. (Y.18)
		C'est un avantage quand aucune langue n'est privilégiée par rapport à l'autre. Par exemple, quand à la maison seulement la langue d'origine est présente alors c'est un inconvénient. (S.19)
		C'est un inconvénient : frein à l'intégration si ils ne parlent pas le français à la maison. (JM.20)
Je ne pense pas que pour être bilingue il faille se servir de deux langues tous les jours. Je ne pense pas non plus que les deux langues sont maternelles : l'une peut être prédominante sur l'autre, elles peuvent servir des usages différents (public, famille / dans la fratrie, à l'extérieur. (S.22)		
« je suis originaire de Tunisie. Je parle le dialecte tunisien et je lis et écris l'arabe classique (très moyennement). Je ne me sens pas bilingue parce		Aucun de mes élèves n'est bilingue car il ne parle pas forcément leur langue familiale. (M.23)

que je ne la parle pas tous les jours. Mon fils est bilingue (français/allemand). » (M.23)		
		Pour un de mes élèves : pas sûr qu'il soit bilingue parce qu'il y a encore un apprentissage. (L.24)
		Avantage si les parents parlent à leur enfant leur langue maternelle. (M.26)
	Inconvénient si les parents mélangent les langues. (O.27)	Avantage si les deux langues sont parlées correctement. (O.27)
		Ça dépend : Si la langue parlée à la maison n'est pas un obstacle à l'apprentissage du français à l'école. Culturellement c'est bien de parler les 2 langues. Quand la langue est uniquement parlée à la maison sans français, les difficultés à l'école sont souvent importantes. La question de la langue maternelle parlée à la maison est-elle un désavantage ? ne se pose que quand la langue parlée est l'arabe, jamais pour l'anglais ou l'espagnol, voire le chinois. (C.29)
		L'orthophoniste a dit de ne pas parler portugais à la maison mais les parents parlent portugais à leurs enfants. (C.32)
Ouverture culturelle, oreille habituée à la diversité des sonorités. Facilités en langues étrangères. (33)		
	Ça dépend de comment c'est géré à la maison, si les parents mélangent les langues. Il faut un parent/ une langue (D.34)	
C'est aussi être capable de penser dans la langue usitée, être capable d'explicitier des choses complexes. (M.35)		Ça dépend : Ceci engendre un problème de vocabulaire donc de compréhension de la langue d'accueil. J'ai demandé au papa de T. de parler le français. (M.35)
		Avantage mais inconvénient dans les premières années - mélange des langues

		- gêne pour la structuration des phrases, le genre des mots. (C.46)
« Il me semble qu'une réelle faculté de passer d'une langue à une autre sans hésitations constitue le vrai bilinguisme » (47) j'ai observé que c'est un avantage dans les milieux favorisés mais souvent un handicap dans les milieux où les familles ne parlent que très peu le français : familles d'origine nord-africaine en général. (I.47)		Avantage : il me semble qu'aucun de mes élèves n'est bilingue mais je ne vois que ce qu'ils utilisent en classe et non ce qui se passe quand S par exemple est seul avec son père ou A, seule avec son père ou ses grands parents paternels. Je n'ai jamais mené d'enquête pour connaître leur pratique familiale. (I.47)
		Avantage mais C (élève de CP) n'a pas l'aide suffisante à la maison pour la lecture (48) L'imprégnation culturelle a autant d'importance que les liens parentaux qui induisent la langue parlée. EX : C qui est bilingue, alors que le français est parlé uniquement à l'école. (M.48)
Le bilinguisme doit être naturel, un enfant qui réfléchit pour parler dans l'une ou l'autre langue n'est pas pour moi bilingue (49)		
Ouverture vers d'autres cultures, richesse culturelle. (F.50)		

BIBLIOGRAPHIE

Akinci, M-A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage & société*, 116, 93-107.

Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations internationales*, vol.1. (2), 95-103.

Billiez, J. (2000). Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? *Notions en questions*, 4, 21-37.

Bottin, Y., Charvet, P., Dutriez, L. Gaillard, G., Pittoors, J.P., & Saurat, G. (2005). *Pilotage et cohérence de la carte des langues*. Rapport remis au ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

<http://media.education.gouv.fr/file/38/8/6388.pdf>, consulté le 6/02/2011.

Calvet, L-J. (2002). *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris, Plon.

Candelier, M. (2003). Perspectives. In M.Candelier (ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne (pp. 327-340)*. Bruxelles, De Boeck.

Candelier, M., Genelot, S. Tupin, F. (2003). Le bilan. In M. Candelier (ed.), *l'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne (307-326)*. Bruxelles, De Boeck.

Castellotti, V. (2005). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalité, perspectives, *Les cahiers de l'Acedle*, numéro 2/2006, pp. 319-331, http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf, consulté le 2/01/2009.

Castellotti, V., Coste, D. Duverger, J. (2008). Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire.

http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf, consulté le 29/06/2011.

Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (avec la collaboration de de Margerie, C. & Moussouri, E.) (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et leur apprentissage. In D. Moore, (ed.) *les représentations des langues et leur apprentissage : référence, modèles, données et méthodes* .(pp 101-131). Paris, Didier.

Castellotti, V. & Moore, D. (2007). Le bilingue était presque parfait. In P, Lambert. A, Millet. M, Rispaïl. C, Trimaille. (eds), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique* (pp. 227-237). Paris, l'Harmattan.

Clerc, S. (2008). Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repère*, 38, 187-198.

Clerc, S. et Rispaïl, M. (2008). Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? *Ela*, 151, 277-292.

Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants : l'illusion de l'égalité*. Paris, l'Harmattan.

De Goumoëns, C., Nogueroles, A., Perregaux, C., Zurbriggen, E. (2003). La démarche et les supports didactiques. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire : bilan d'une innovation pédagogique*. (pp 247-271). Bruxelles, De Boeck.

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris, Didier.

Filhon, A. (2009). *Langues d'ici et d'ailleurs : transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris, Ined.

Gadet, F. et Varro, G. (2006). Le scandale du bilinguisme. *Langage & société*, 116, 10-24.

Goullier, F. (2010). CECRL et éducation plurilingue. Dossier XYZep, n°37.

<http://cas.inrp.fr/CAS/publication/xyzep>, consulté le 27/04/2011.

Hélot, C. (2007). *Du plurilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, L'Harmattan.

Héran, F. (2004). Une approche quantitative de l'intégration linguistique en France. *hommes & migrations*, 1252, 10-24.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*, (1^{ère} ed). Paris, PUF.

Lambert, P. (2005). *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*. Thèse de doctorat en sciences du langage, université Stendhal de Grenoble.

Lang, J. (2001). Discours de Jack Lang.

<http://jaling.ecml.at/pdfdocs/DiscoursMinistre.PDF>, consulté le 13/04/2011

Laparra, M. (1990). Questions sur le bilinguisme des enfants issus de l'immigration. *Migrants-Formation*, 83, 40-53.

Legendre, J. (2003). Rapport d'information n°63 (2003-2004).

<http://www.senat.fr/rap/r03-063/>, consulté le 13/04/2011.

Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*, (3^e ed). Berne, Peter Lang.

Martin Sanchez, M.O. (s.d). Concept de représentation sociale.

http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html, consulté le 24/06/2010

Ministère de l'Education Nationale. BO hors série n°5 du 12 avril 2007.

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007>, consulté le 13/04/2011.

Ministère de l'Education Nationale. BO n°8 du 30 août 2007.

ftp://education.gouv.fr/pub/edutel/BO/2007/hs8/hs8_anglais.pdf, consulté le 13/04/2011.

Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Paris, XO.*

Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Paris, XO.*

Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris, Didier.

Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier.

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris, Didier.

Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne, Peter Lang.

Petek, G. (2004). Les Elco, entre reconnaissance et marginalisation. *Hommes & migrations*, 1252, 45-55.

Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensedhar-Bennabi, M. et Rose Moro, M. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Enseigner les langues d'origine. Le français aujourd'hui*, 158, 61-68.

Tabouret-Keller, A. (1990). Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? *Migrants-formation*, 83, 18-23.

Varro, G. (1990). Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Migrants-formation*, 83, 24-37.

Mots-clés :

Bilinguisme – Plurilinguisme – Représentations sociales – Enseignant – enfants issus de l’immigration.

Résumé :

Cette étude porte sur les représentations sociales du bilinguisme (notamment celui des enfants issus de l’immigration), dans le cadre scolaire. Son approche quantitative repose sur des questionnaires proposés à un panel d’enseignants du premier degré exerçant dans la région grenobloise. Les résultats font apparaître que seul le contexte d’enseignement (monolingue ou plurilingue) a une influence sur le choix opéré par les enseignants entre la définition du bilinguisme selon L.Bloomfield ou selon F.Grosjean. En effet, ils ont des représentations plus stéréotypées quand ils exercent auprès d’un nombre important d’enfants issus de l’immigration. Ces derniers restent quant à eux, un public auquel les enseignants attribuent peu la qualité de bilingues même quand ils déclarent que les élèves comprennent et parlent leur langue maternelle.

Keywords:

Bilingualism – Multilingualism – Social representations – Teacher- children of immigrant background.

Abstract:

This study deals with social representations of bilingualism (particularly that of children of immigrant background), in an educational context. Its quantitative approach is based on questionnaires presented to a sample of primary school teachers working in the Grenoble area. The results of this study show that it’s only the teaching context (whether they work with a lot of children of immigrant background or not) that influenced the choice made by teachers between two definitions of bilingualism : that according to L.Bloomfield or to F.Grosjean. Teachers have a more stereotyped vision of bilingualism when they have in their class a lot of children of immigrant background. Not many of these children are considered to be bilingual even if their teachers declare that they can understand and speak their native language.



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ...NANTES..... PRENOM : ...Véronique.....

DATE : le ...13/07/2011