



HAL
open science

Faire évoluer les représentations sur le plurilinguisme en formation d'enseignants en zone d'éducation prioritaire : cas du contexte hétérogène guyanais

Manon Plasschaert

► To cite this version:

Manon Plasschaert. Faire évoluer les représentations sur le plurilinguisme en formation d'enseignants en zone d'éducation prioritaire : cas du contexte hétérogène guyanais. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02321567

HAL Id: dumas-02321567

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02321567>

Submitted on 21 Oct 2019

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.



Faire évoluer les représentations sur le plurilinguisme en formation d'enseignants en zone d'éducation prioritaire : cas du contexte hétérogène guyanais.

**PLASSCHAERT
Manon**

Sous la direction de Nathalie Blanc

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 Didactique Des Langues - 30 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

En premier lieu je tiens à remercier Nathalie Blanc sans qui ce travail n'aurait jamais existé. Ce qui a commencé comme une collaboration continuera au-delà de ce mémoire à se transformer en amitié.

Je remercie également Madame Diana-Lee Simon pour avoir accepté de faire partie de mon jury et pour ses cours et ses conseils précieux lorsque j'ai repris mes études.

Je souhaite également adresser mes remerciements à l'équipe du Centre Alain-Savary / IFÉ et au laboratoire ICAR qui ont joué un rôle important dans ma professionnalisation. Je pense notamment à Marie-Odile Maire-Sandoz, Patrick Picard et Patricia Lambert. Par leur intermédiaire, j'ai énormément appris, tant sur moi-même que sur le métier. Ils ont également chacun, partagé leurs connaissances et des documents précieux pour la réalisation de ce mémoire. Monsieur Mendivé a également grandement contribué à ma professionnalisation, et sans lui ce projet n'aurait peut-être pas vu le jour. Je tiens à l'en remercier ici.

Ma gratitude s'adresse également à Sophie Alby pour son aide au moment de la rédaction du mémoire pour le CAFFA et pour sa confiance au moment de notre collaboration au sein de l'ESPÉ de Guyane, ainsi que vers Isabelle Léglise pour le partage de ses cartes et pour les échanges que nous avons pu avoir. Là encore, j'espère que cette collaboration n'est qu'un début !

Je dois également beaucoup à mes collègues enseignants et formateurs, et aux élèves et étudiants rencontrés en Guyane, sans oublier l'ensemble des populations rencontrées qui m'ont ouvert des portes vers d'autres visions du monde. Ces dix années ont été d'une richesse incroyable et m'ont aidée à me diriger vers le monde de la recherche.

Toute ma reconnaissance va également vers Annette et Jean-Pierre Giraud.

Annette Hatot qui a toujours cru en moi et pour son aide depuis que j'ai débuté mes études à l'université. Elle m'a également grandement aidée au moment de la relecture et des corrections apportées à ce travail.

Jean-Pierre Giraud, qui est comme un père pour moi, pour la précision de sa relecture de ce mémoire et plus généralement pour son soutien.

Je remercie Timothée Giraud, mon ami depuis que je suis arrivée en France, pour m'avoir conseillée en cartographie pour chaque mémoire que j'écris.

Je tiens à adresser mes plus vifs remerciements à ma famille et plus particulièrement mon compagnon, mon fils, et ma mère qui ont compris et permis mon investissement dans ce travail.

Enfin, je tiens à rendre hommage à mon père, grâce à qui je suis devenue plurilingue, et qui m'a malheureusement quittée en cours de route - route qui, comme je l'espère, et comme je le lui ai promis, ne fait que commencer...

DÉCLARATION

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Plasschaert

PRENOM : Manon

DATE : 28 mai 2009

Glossaire

CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures.

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CLA : Classe d'Accueil

CLIN : Classe d'Intégration

CRI : Classe de Rattrapage Intégré

CRPE : Certificat de Recrutement de Professeurs des Ecoles

ESPÉ : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

FLE : Français Langue Étrangère

FLES : Français Langue Étrangère et Seconde

FLS : Français Langue Seconde

ICAR : Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations

ILM : Intervenant en Langue Maternelle

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

ONU : Organisation des Nations Unies

PEMF : Professeur des Ecoles Maître Formateur

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

Résumé

La Guyane est un département profondément ancré dans le plurilinguisme par son histoire et par les flux migratoires qu'elle connaît. La France, elle, connaît une longue tradition d'idéologie monolingue. Des tensions entre ces deux situations peuvent donc apparaître au niveau sociétal mais aussi au sein de l'éducation nationale notamment en éducation prioritaire dans l'académie de Guyane, avec un public d'élèves très majoritairement plurilingue.

Lors de nos fonctions de formatrice académique, nous avons été amenée à former les enseignants à l'enseignement en contexte plurilingue et pluriculturel. Nous nous sommes intéressée aux façons dont sont valorisées toutes les langues présentes au sein de la classe et dont les équipes enseignantes y sont sensibilisées tant dans le premier que dans le second degré. Ce questionnement a engendré une ingénierie de formation permettant de faire émerger leurs représentations sur les langues des élèves.

Ce travail de recherche relève d'une démarche empirique menée sur le terrain lors de sessions de formation des enseignants et est donc de type recherche-action. Le but était de faire un état des lieux des représentations, de les faire évoluer et de créer des leviers pour améliorer les pratiques enseignantes. La démarche a consisté à réaliser une étude ethnographique approfondie du terrain afin de proposer des recommandations adaptées au contexte.

Un premier questionnaire a permis de recueillir les représentations des enseignants sur les langues de leurs élèves à partir d'un travail d'association de mots sur différentes langues présentes dans le département. Nous avons également mené des entretiens compréhensifs avec des enseignants du second degré. Ceci a permis de recueillir non seulement les représentations des enseignants sur les langues mais aussi sur leurs pratiques professionnelles. Enfin, d'autres données plus naturelles ont été recueillies lors d'observations désengagées dans les classes. Ces observations ont été filmées et suivies d'entretiens d'auto-confrontation avec deux enseignants. Les observables ont été transcrits et analysés afin de faire émerger les pratiques et les gestes professionnels pour les confronter à leurs représentations. Nous présenterons dans ce mémoire quelques résultats significatifs et quelques implications futures pour la formation des enseignants à la diversité linguistique.

Mots clés : contexte plurilingue, représentations, enseignants, captations vidéo, auto-confrontation, éducation prioritaire.

Abstract

French Guiana is a « département » deeply rooted in multilingualism by its history and the migratory flows it knows. France has a long tradition of monolingual ideology. Tensions between these two situations can therefore appear at the societal level but also within education, particularly in the areas considered as « education prioritaire » in the Academy of French Guiana, with a student population that is overwhelmingly multilingual.

During our duties as an academic teacher-trainer, we were led to train teachers to teach in a plurilingual and pluricultural context. We are interested in the ways in which all the languages present in the class are valued and how teaching teams are made aware of it both in primary schools and secondary schools. This questioning gave rise to a training engineering allowing to emerge their representations on the languages of the pupils.

This research is based on an empirical approach conducted in the field during teacher training sessions and is therefore research-action type. The goal was to make an inventory of the representations, to make them evolve and to create levers to improve the teaching practices. The approach consisted in conducting an in-depth ethnographic study of the field in order to propose recommendations adapted to the context.

A first questionnaire was used to collect teachers' representations of their pupils' languages from a word association work on different languages present in the département. We also conducted comprehensive interviews with secondary school teachers. This allowed to collect not only teachers' representations about languages but also about their professional practices. Finally, other more natural data were collected during disengaged observations in the classrooms. These observations were filmed and followed by self-confrontation interviews with two teachers. The observable data were transcribed and analyzed in order to bring out practices and professional gestures to confront them with their representations. In this paper, we will present some significant results and some future implications for the training of teachers in linguistic diversity.

Keywords : multilingual context, representations, teachers, video-recording, self-confrontation, socially disadvantaged areas

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| REMERCIEMENTS | 2 |
| DÉCLARATION | 4 |
| GLOSSAIRE | 5 |
| SOMMAIRE | 9 |
| | |
| INTRODUCTION | 12 |
| <hr/> | |
| 1.1 DONNÉES HISTORIQUES SUR LA GUYANE | 14 |
| 1.2 DONNÉES GÉOPOLITIQUES | 15 |
| 1.3 LA GUYANE, UN TERRITOIRE MULTILINGUE ET UNE POPULATION PLURILINGUE | 16 |
| 1.4 L'ENSEIGNEMENT EN GUYANE ET PLUS PARTICULIÈREMENT DANS L'OUEST GUYANAIS | 19 |
| 1.5 LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS ET LES CLASSES | 20 |
| 1.6 LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS | 24 |
| | |
| CHAPITRE 2- ANCRAGE THÉORIQUE ET NOTIONS-CLÉS SUR LE PLURILINGUISME DANS L'ENSEIGNEMENT | 28 |
| <hr/> | |
| 2.1 LE PLURILINGUISME AU NIVEAU INSTITUTIONNEL | 28 |
| 2.2 DE LA LINGUISTIQUE AUX DIDACTIQUES DU PLURILINGUISME | 30 |
| 2.2.1 L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES | 30 |
| 2.2.2 L'ENSEIGNEMENT BILINGUE | 32 |
| 2.2.3 DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME ET APPROCHES PLURIELLES | 34 |
| 2.2.4 LANGUES EN CONTEXTES ET EN CONTACT | 35 |
| 2.3 ON NE NAÎT PAS ENSEIGNANT, ON LE DEVIENT ... | 36 |
| 2.3.1 LE MÉTIER D'ENSEIGNANT | 36 |
| 2.3.2 FORMATION INITIALE | 37 |
| 2.3.3 FORMATION CONTINUE | 39 |
| 2.3.4 LES FORMATION ÉDUCATION PRIORITAIRE RENFORCÉE | 40 |
| 2.4 UNE ÉTUDE PLURIDISCIPLINAIRE | 41 |
| 2.4.1 DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES VERS LES SCIENCES DU LANGAGE | 41 |
| 2.4.2 UNE APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE | 41 |
| 2.4.3 LA SOCIODIDACTIQUE | 42 |
| 2.5 LA NOTION D'IDENTITÉ | 42 |
| 2.5.1 IDENTITÉ INDIVIDUELLE | 42 |
| 2.5.2 IDENTITÉ DE GROUPE | 43 |
| 2.5.3 IDENTITÉ DE SOCIÉTÉ | 44 |
| 2.6 LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES | 44 |
| | |
| CHAPITRE 3- MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES | 46 |
| <hr/> | |
| 3.1 DÉMARCHE | 46 |
| 3.2 UNE APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE | 46 |
| 3.3 OUTILS MÉTHODOLOGIQUES ET DONNÉES RECUEILLIES | 47 |
| 3.3.1 LES DONNÉES ÉCRITES ET LE QUESTIONNAIRE D'ASSOCIATION DE MOTS | 47 |
| 3.3.2 LES ENTRETIENS COMPRÉHENSIFS | 48 |
| 3.3.3 CAPTATIONS VIDÉO EN CLASSE ET ENTRETIENS D'AUTO-CONFRONTATION | 49 |
| 3.4 TRANSCRIPTIONS | 50 |
| 3.5 LA COMBINAISON DES DONNÉES | 51 |
| 3.6 LES BIAIS | 52 |
| 3.7 HYPOTHÈSES ET QUESTIONS DE RECHERCHE | 53 |
| | |
| CHAPITRE 4 : LA FORMATION REP+ UN MOMENT PRIVILÉGIÉ POUR TRAVAILLER SUR LES REPRÉSENTATIONS ? | 55 |
| <hr/> | |

| | |
|--|------------|
| 4.1 UN PARTENARIAT AVEC L'INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION ET LE LABORATOIRE ICAR | 55 |
| 4.2 MISE EN PLACE D'UNE FORMATION REP+ SUR L'ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE PLURILINGUE ET INTERCULTUREL | 57 |
| 4.3 TRAVAILLER À PARTIR DES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS POUR DÉCONSTRUIRE DES IDÉES PRÉCONÇUES. | 59 |
| 4.3.1 L'ASSOCIATION DE MOTS : DIAGNOSTIC DES REPRÉSENTATIONS INITIALES | 59 |
| 4.4 RAMENER LE RÉEL À PARTIR DE VIDÉOS POUR RECONSTRUIRE. | 60 |
| CHAPITRE 5 : ANALYSE DE LA PAROLE ET DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE | 64 |
| 5.1 REPRÉSENTATIONS VÉHICULÉES PAR LES DISCOURS | 64 |
| 5.1.1 IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES | 64 |
| 5.1.2 REPRÉSENTATIONS SUR LES LANGUES DES ÉLÈVES | 67 |
| 5.1.3 REPRÉSENTATIONS SUR LES ÉLÈVES | 68 |
| 5.1.4 DES REPRÉSENTATIONS POSSIBLEMENT VÉHICULÉES PAR LA HIÉRARCHIE ? | 71 |
| 5.1.5 DILEMMES DE MÉTIER | 73 |
| 5.1.5.1 L'INSÉCURITÉ PROFESSIONNELLE | 73 |
| 5.1.5.2 L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE | 75 |
| 5.1.5.3 UN DÉFICIT EN FORMATION | 77 |
| 5.2 DE LA PAROLE AUX PRATIQUES | 77 |
| 5.2.1 LES DOXAS PÉDAGOGIQUES VÉHICULES D'UNE VISION MONOLINGUE ET DE PRATIQUES REPRODUCTIVES | 78 |
| 5.2.2 L'UTILISATION DES RÉPERTOIRES LINGUISTIQUES EN CLASSE : DE « JE LAISSE FAIRE, ÇA ME DÉRANGE PAS » À « ÇA LEUR PARLE » | 79 |
| 5.2.3 LA MULTIMODALITÉ DE LA COMMUNICATION COMME BÉQUILLE | 85 |
| 5.2.4 LES STRATÉGIES DE CONTOURNEMENT | 87 |
| <p> GLOBALEMENT NOUS AVONS PU CONSTATER TROIS STRATÉGIES QU'UTILISAIENT LES ENSEIGNANTS POUR FAVORISER, LIMITER VOIRE INTERDIRE LES LANGUES DES ÉLÈVES AU SEIN DE LA CLASSE. LA MAJORITÉ DU TEMPS, LEUR UTILISATION N'EST PAS DIDACTISÉE ET SERT À DES FINS DE BOUÉE TRANSCODIQUE OU DES FINS DE GESTION DE CLASSE. LA BOUÉE TRANSCODIQUE EST UN TERME UTILISÉ PAR MOORE (2012) POUR DÉCRIRE UNE SITUATION OÙ L'ENSEIGNANT OU L'ÉLÈVE TRANSFÈRENT D'UNE LANGUE À L'AUTRE POUR COMPENSER UN RÉPERTOIRE LIMITÉ OU POUR MAINTENIR LE CONTACT. L'UNE DES STRATÉGIES UTILISÉES PAR A. EST DE PRENDRE LES PETITES MOQUERIES À LA DÉRISION. CELA LUI PERMET PROBABLEMENT DE DÉDRAMATISER L'ERREUR ET LAISSE PLACE À DES MOMENTS PLUS DÉTENDUS DE COMPLICITÉ. ELLE-MÊME EMPLOIE LA LANGUE DES ÉLÈVES DE TEMPS EN TEMPS: </p> | 87 |
| CHAPITRE 6: DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES VERS DES PRATIQUES DE FORMATION | 89 |
| 6.1 PRENDRE EN CONSIDÉRATION LES SAVOIRS PRODUITS PAR LES ENSEIGNANTS | 89 |
| 6.1.1 SAVOIRS THÉORIQUES VERSUS SAVOIRS PRATIQUES D'EXPÉRIENCE | 89 |
| 6.1.2 LE LANGAGE COMME VECTEUR ET OBJET DE SAVOIRS | 89 |
| 6.1.3 LES GESTES PROFESSIONNELS NON CONSCIENTISÉS, DES SCHÈMES RICHES EN SAVOIRS. | 90 |
| 6.2 CRÉER DES VA-ET-VIENT ENTRE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES, FORMATION ET RECHERCHE | 92 |
| 6.2.1 DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE VERS L'INGÉNIERIE DE FORMATION | 92 |
| 6.2.2 DE LA VIDEOFORMATION VERS LA TRANS-FORMATION | 94 |
| 6.2.3 DE PRATIQUES INTUITIVES ET REPRODUCTIVES VERS DES PRATIQUES DIDACTISÉES | 98 |
| CONCLUSION | 100 |
| BIBLIOGRAPHIE | 103 |
| TABLE DES ANNEXES | 110 |

Introduction

La Guyane est un département profondément ancré dans le plurilinguisme par son histoire et par les flux migratoires qu'elle connaît. La France, elle, connaît une longue tradition d'idéologie monolingue. Des tensions entre ces deux situations peuvent donc apparaître au niveau sociétal mais aussi au sein de l'éducation nationale quand il s'agit d'enseigner en Guyane, à un public d'élèves majoritairement plurilingues. Là où les enseignants du premier degré sont de plus en plus recrutés et formés dans le département, les enseignants du second degré viennent majoritairement de la métropole.

Nous partons du postulat que les enseignants du second degré sont plus difficiles à atteindre lorsqu'il s'agit de les sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle et à la didactique du plurilinguisme. Il nous a alors paru intéressant de chercher à en comprendre les raisons et de vérifier sur le terrain, si réellement, les enseignants du second degré ne mettent que peu de choses en place pour valoriser la diversité linguistique au sein de leurs classes. Ce mémoire de recherche tentera donc de répondre aux questions qui ont émergé lors de différentes expériences de formation sur le terrain. D'abord, comment sensibiliser l'ensemble des équipes enseignantes à la reconnaissance de la diversité linguistique comme objet légitime dans la classe ? Pour pouvoir y répondre, il s'est avéré nécessaire de s'intéresser aux représentations qu'ont les enseignants sur les langues de leurs élèves. Ces représentations, seraient-elles un frein à la mise en place des didactiques du plurilinguisme ? Le concept des représentations entrant en jeu, la recherche menée va donc devoir respecter une méthodologie précise permettant de faire émerger ces représentations chez les enseignants ainsi que les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en place ou non, pour valoriser la diversité linguistique au sein des classes. La recherche déjà existante montre que la valorisation des langues des élèves par des activités relevant des approches plurielles permettrait une implication et une progression accrue des élèves plurilingues mais aussi monolingues. Il s'agit là d'un enjeu majeur du point de vue de l'élève. Il est ainsi intéressant de s'attarder sur ce que pensent les enseignants sur les différentes langues et de leur faire prendre conscience que la valorisation de la diversité linguistique fait partie intégrante de leurs missions. Pour ce faire, il est primordial de s'intéresser à ce qu'ils mettent en place et de comprendre l'origine des difficultés et des réticences qu'ils peuvent éventuellement rencontrer. Nous postulons dès lors

que les résultats permettraient ensuite d'en savoir davantage sur la pratique des enseignants du second degré afin d'adapter les formations qui leur sont destinées.

Ce mémoire s'inspire de notre expérience en Guyane où nous avons eu trois statuts différents : celui de professeur d'anglais, celui de chargée de mission en langues, et celui de formatrice académique. C'est la raison pour laquelle nous avons, lors de la rédaction, pris le parti de dire « nous » en ce qui concerne la recherche et « je » pour référer à nos actions de formatrice. Par ailleurs, cette recherche relève de l'approche recherche-action dans la mesure où, à partir des constats faits sur le terrain, l'objectif sera de mieux comprendre le point de vue et les pratiques des enseignants afin d'adapter la formation continue.

Ce mémoire s'articule autour de six parties distinctes dont une première partie dédiée à la contextualisation de la zone de recherche. Dans un deuxième temps, nous abordons l'ancrage théorique grâce aux notions clés concernant le plurilinguisme et l'enseignement puis, dans un troisième temps, nous détaillons la méthodologie utilisée pour notre recherche. La quatrième partie est dédiée à la mise en place d'une formation filée sur l'enseignement en contexte plurilingue et pluriculturel dans le cadre des heures de formation Réseau Éducation Prioritaire Renforcée. La cinquième partie analyse les données recueillies lors des sessions de formation et d'accompagnement afin de mieux cerner les représentations des enseignants concernant les langues des élèves et les tensions professionnelles qui peuvent en découler. Enfin, à partir de ces données, nous esquisserons des propositions didactiques en termes de formation.

Chapitre 1- La Guyane, un territoire historiquement multiculturel et plurilingue en constante évolution

1.1 Données historiques sur la Guyane

La Guyane a été, jusqu'à la période coloniale, un territoire uniquement occupé par les populations amérindiennes. Aujourd'hui, il subsiste de nombreuses traces matérielles datant de l'ère précolombienne (gravures, polissoires) encore visibles et d'innombrables sont encore révélées à l'occasion de travaux entrepris sur le sol guyanais témoignant de l'intensité du peuplement (Bel, 2015). Étaient présents sur le territoire plusieurs dizaines de groupes, connus de nos jours sous le nom de Kali'na, Wayana, Arawaks, Teko, Wayampi et Palikur, qui représentent aujourd'hui 5% de la population. L'arrivée des colons a fortement perturbé leur fonctionnement et leurs modes de vie, et la démographie des populations autochtones connaît un déclin. Christophe Colomb a repéré la Guyane en 1498, lors de son troisième voyage. Après des rivalités avec les colons anglais et néerlandais, la Guyane devient française en 1664. Viennent s'installer alors des jésuites qui créent des plantations de café, de canne à sucre et de manioc. Pour fournir la main d'œuvre nécessaire à ce type de culture, la Guyane française devient une colonie négrière. De l'autre côté du fleuve Maroni se trouve le Suriname, une colonie néerlandaise, qui elle aussi pratique la traite négrière (elle possédait d'ailleurs plus d'esclaves). Dès la deuxième moitié du XVIIe siècle, la colonie néerlandaise connaît le phénomène du marronnage avec divers groupes qui s'enfuient pour s'installer en forêt le long des fleuves ou des cours d'eau. Ce sont eux qui ont constitué les différents groupes aujourd'hui appelés, Saamaka, Ndyuka, Aluku, Pamaka et que l'on retrouve sur les rives françaises. L'ensemble de ces groupes noirs marron sont, en Guyane, plus communément appelés, les bushinengués. La Guyane française a aussi connu le marronnage dès 1700, mais dans une moindre mesure. Les groupes qui se sont installés en forêt ont disparu. L'esclavage est définitivement aboli en avril 1848. Les esclaves sont affranchis et continuent à vivre en Guyane en tant qu'hommes libres et deviennent des citoyens français (Mam-Lam-Fouck, Moomou, 2017). Leurs descendants sont ceux qu'on appelle aujourd'hui les créoles.

Pour pallier le manque de main d'œuvre qui en a soudain résulté, Napoléon III décide de faire de la Guyane une colonie pénale dès 1852, décision officialisée en 1854 (loi du 30 mai 1854).

Les bagnards, par les travaux forcés, participent à la construction de la colonie, et plus particulièrement de la ville de Saint-Laurent-du-Maroni, jusqu'en 1946, date de la fermeture définitive du bagne (Sanchez, 2015). La même année, et suite à la deuxième guerre mondiale, la Guyane devient un département français (Mam-Lam-Fouck, Moomou, 2017).

Par ailleurs, la première ruée vers l'or connue en 1855 attire une autre main d'œuvre originaire des Antilles. La fièvre de l'or continue aujourd'hui à faire rêver, qu'il s'agisse des orpailleurs illégaux ou de grands consortiums étrangers...

1.2 Données géopolitiques

La Guyane est le plus grand département français mais aussi le seul à se trouver en Amérique Latine. Sa situation proche de l'équateur en fait un endroit idéal pour le lancement des fusées. Cependant, la situation économique du département est assez catastrophique. Les secteurs de l'industrie ou de l'agriculture sont peu développés. La plupart des personnes actives sont fonctionnaires de l'État (infirmiers, enseignants,...). L'activité économique est par ailleurs majoritairement située sur le littoral. En 2015, le taux de chômage était de 34,6 % et dans chaque catégorie socio-professionnelle, un quart des ménages est sans activité. On compte aussi 40 % de familles monoparentales (INSEE 2019). Les flux migratoires restent importants avec des frontières parfois floues et poreuses telles que les fleuves Maroni et Oyapock. Une grande partie du département reste enclavée. Certains villages n'ont aucun accès par la route, ne sont accessibles qu'en pirogue ou en avion, et connaissent également des difficultés d'approvisionnement en eau et en électricité. Dans les villes aussi, certaines familles n'ont pas d'eau courante et s'alimentent en électricité à l'aide de groupes électrogènes. La population ne cesse d'augmenter: la Guyane possède la plus forte croissance démographique après Mayotte. Ainsi le nombre d'habitants a doublé en 20 ans, il s'élève aujourd'hui à 261 612 habitants (Cratère, INSEE, 2019), et près de 40 % de cette population a moins de 18 ans. Ce département, passé sous le statut de collectivité territoriale en 2015, rencontre ainsi de grosses difficultés à anticiper la croissance démographique, en particulier pour le rythme des constructions scolaires.

1.3 La Guyane, un territoire multilingue et une population plurilingue

Les données historiques et géopolitiques précédemment présentées permettront rapidement de comprendre la structure multilingue du département. Il s'agit de nos jours du territoire français ultra-marin doté de la plus grande diversité linguistique au quotidien (Langues et Cité, 2017 : 1). Une quarantaine de langues se côtoient et parfois s'entremêlent. On y retrouve bien sûr les langues autochtones, mais aussi les créoles, le français et des langues de l'immigration.

Les langues autochtones sont issues de trois familles, Arawak, Caribe et Tupi-Guarani. Ce sont des langues en danger et leur transmission se perd. Elles ne font d'ailleurs pas partie des langues les plus parlées de Guyane. Les créoles sont nombreux et la Guyane est la seule région du monde où se côtoient les créoles à base lexicale anglaise et française (Léglise, 2017 : 6). L'apparition des créoles date du temps de l'esclavage et de la colonisation. Le créole à base lexicale française apparaît en Guyane et dans les Caraïbes. Il bénéficie du statut de langue régionale et est ainsi davantage valorisé dans les institutions et dans l'éducation, sauf peut-être dans les familles, où généralement les enfants sentent un tabou de la part des parents.

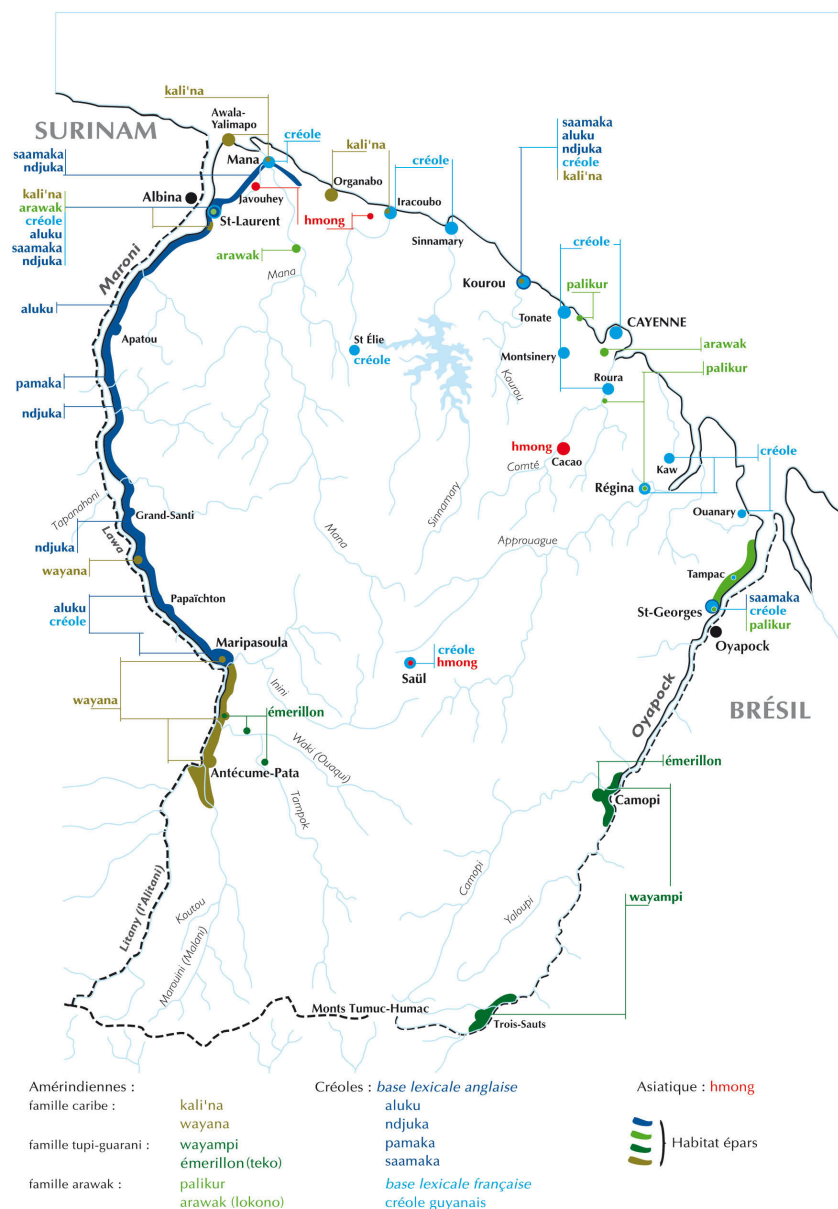
Le Sranan Tongo, créole à base lexicale anglaise, est apparu au Surinam. Le Ndyuka, l'Aluku et le Pamaka (créoles à base lexicale anglaise) et le Saamaka¹ (créole à base lexicale anglo-portugaise) qui sont issus du Sranan Tongo, ne sont apparus qu'au temps du marronnage au XVIIe siècle. On les retrouve majoritairement le long du fleuve Maroni, comme on peut le voir sur la carte à la page suivante.

Source :

https://www.canal-u.tv/video/fmsh/diversite_linguistique_et_langues_en_contact_en_guyane_francaise.29417

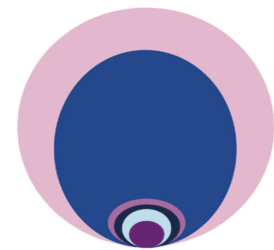
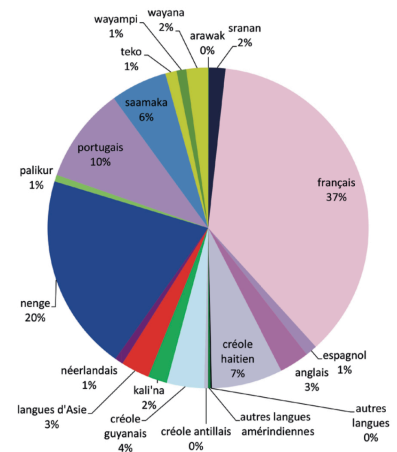
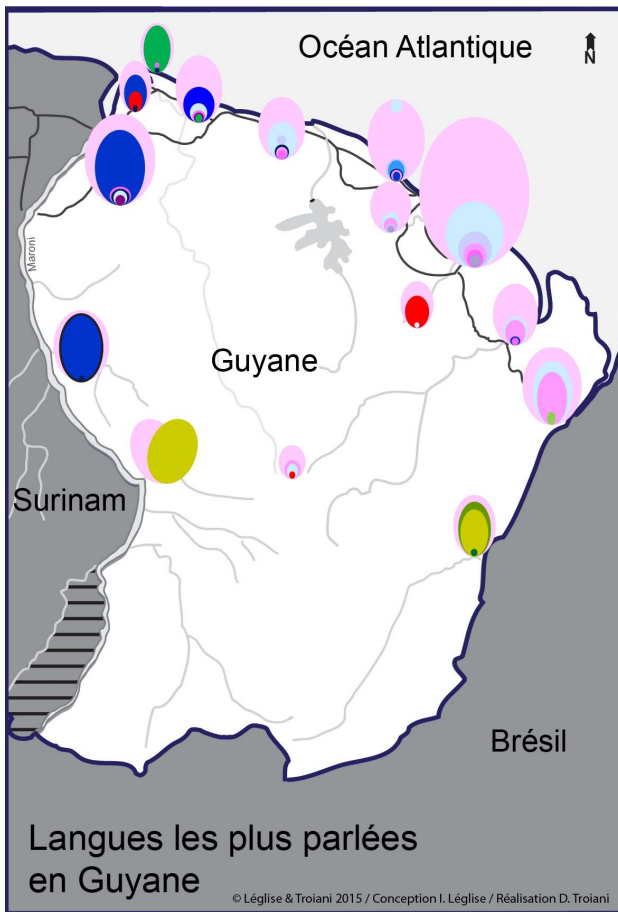
Ces langues dites historiques côtoient également au quotidien des langues de l'immigration tels que le portugais, le néerlandais, certaines langues asiatiques, l'espagnol et l'anglais, sans oublier le français, qui bénéficie du statut de langue officielle. Cette diversité linguistique fait

¹ Nous avons choisi d'employer le terme « saamaka » plutôt que « saramacca » car c'est ainsi que les locuteurs eux-mêmes ont décidé de l'écrire depuis les années 2010.



l'objet de recherches depuis plusieurs années. Elle peut aussi être source de tensions dans les institutions telles que la santé, l'éducation et les administrations. Là où la diversité linguistique est une richesse pour certains, d'autres ne perçoivent que l'allophonie encore élevée chez les enfants et les adultes. L'Église montre dans une étude récente publiée dans la revue *Langues et Cité* que dans certaines zones isolées, 100 % des élèves ne parlent pas le français avant d'être scolarisés. Puis, à l'âge de dix ans, 93 % des élèves disent parler deux langues, 41 % 3 langues et 11 % au moins 4 langues. Ces langues ont été apprises pendant la scolarité mais aussi à l'école de la rue en échangeant avec ses voisins et les répertoires linguistiques des élèves ne cessent donc d'évoluer. Sur la carte ci-dessous, on note d'ailleurs l'importance du ndyuka à Saint-Laurent-du-Maroni surtout lorsque l'on compare avec la ville

de Cayenne où le français est majoritairement déclaré comme étant la plus parlée, suivie du créole guyanais.



St-Laurent du Maroni

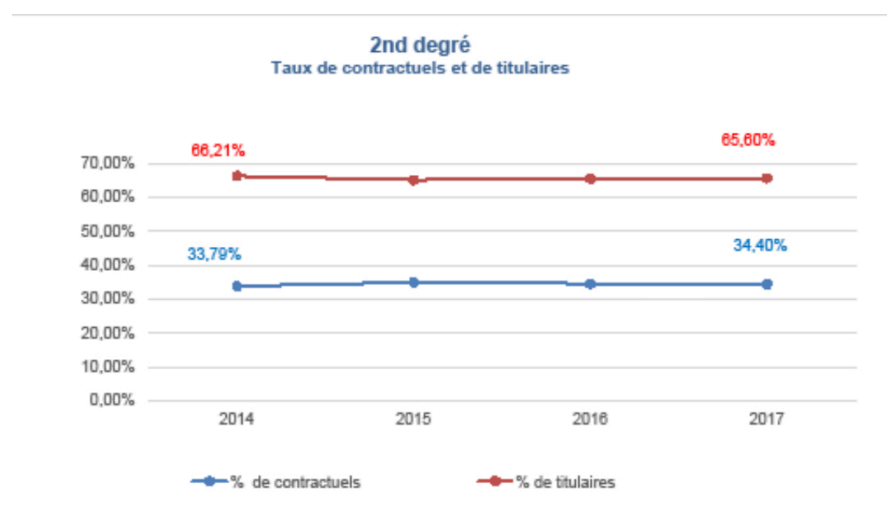
| | |
|-----------------|-------|
| français | 100% |
| nenge | 82,5% |
| anglais | 19% |
| sranan | 17,5% |
| créole guyanais | 17% |
| néerlandais | 11% |

© Légilise & Troiani 2015

Source : https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/Isabelle_L%C3%A9glise/guyane/spip.php?rubrique3

1.4 L'enseignement en Guyane et plus particulièrement dans l'Ouest guyanais

L'ensemble de l'académie de la Guyane est, depuis 2015, placé en éducation prioritaire renforcée. La décision de placer l'ensemble de l'académie en éducation prioritaire est donc une reconnaissance, par l'État, des difficultés que peut rencontrer le territoire en matière d'éducation. Le projet académique 2018-2021 affirme qu'entre 2006 et 2016, les effectifs ont progressé de 11,6 % dans le premier degré et de 18,6% dans le second degré. De plus, la région connaît un fort taux d'immigration et beaucoup d'élèves sont issus de familles défavorisées. Par ailleurs, la langue de première socialisation des élèves n'est souvent pas le français (cf l'étude de Léglise citée plus haut). La circulaire nationale n° 2012-141 du 2 octobre 2012 prévoit que les élèves allophones nouvellement arrivés soient accueillis dans des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants à raison de 12 heures par semaine et qu'ils soient également en inclusion dans les autres matières. L'académie souffre depuis de nombreuses années d'une image négative et est ainsi peu attractive. Elle a du mal à avoir un nombre suffisant d'enseignants et, ceux qui viennent ou passent le concours, sont difficiles à maintenir au sein de l'académie. Le projet académique indique d'ailleurs que la Guyane emploie 35 % d'enseignants contractuels dans le second degré et que seuls 50 % des titulaires sont en postes depuis plus de 2 ans dans le même établissement.



Source : Projet Académique 2018-2021

L'académie accueille beaucoup de néo-titulaires, les équipes sont souvent jeunes, dynamiques et motivées. Néanmoins, le grand turn-over des enseignants implique que les équipes changent régulièrement et qu'elles doivent régulièrement être formées de nouveau. Souvent, dans les établissements, au moment où une équipe commence à bien connaître le territoire et à être formée, elle disparaît au gré des mutations...

Du côté des élèves, les constats sont accablants, 29 % des jeunes guyanais sont considérés comme étant en situation préoccupante à l'écrit (projet académique, 2018 : 4). Les résultats s'améliorent mais restent tout de même faibles comparées à la moyenne nationale. L'un des facteurs pouvant peser sur ces résultats est la difficulté de l'accès à l'éducation et le rapport aux savoirs. Certains élèves doivent faire plus d'une heure de pirogue à six heures du matin pour se rendre à l'école. Lorsqu'ils rentrent à dix-huit heures, ils sont fatigués et les parents eux-mêmes n'ont parfois pas mené à bout leur cursus scolaire et sont donc dans l'incapacité d'aider leurs enfants. Le climat scolaire n'est souvent pas très serein et le taux de décrochage est également très élevé. C'est notamment sur ces problèmes que l'académie souhaite mettre l'accent dans les années à venir à travers les axes qu'elle a définis.

1.5 La situation sociolinguistique dans les établissements et les classes

En Guyane, les langues des élèves ont commencé à être prises en compte à partir des années 1980-1990 (Alby, 2009 : 9). Lors des récents mouvements sociaux qu'a connus le département au mois de mars 2017, on a pu constater que les revendications allaient encore vers une prise en compte encore accrue de la diversité linguistique. Des débats et des ateliers ont eu lieu sur le thème des « langues maternelles » et l'une des revendications était d'augmenter le nombre d'Intervenants en Langue Maternelle (désormais ILM) dans les établissements. Leur rôle sera développé dans le paragraphe suivant. Les politiques linguistiques en Guyane évoluent. Plusieurs dispositifs mis en place en Guyane auraient pu tendre vers l'intégration des langues des élèves mais souvent, il s'agissait de structures compensatoires dont le principal objectif était de renforcer l'apprentissage du français. Les Classes d'Initiation et les Cours de Rattrapage Intégré (désormais CLIN, CRI) dans le premier degré et les Classes d'Accueil (CLA) dans le second degré existent au niveau national depuis

les années 1970. La circulaire du 24 avril 2002² les renforce et les organise. C'est avec la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 que tous ces dispositifs ont été regroupés sous le terme d'UPE2A. Monsieur Mendivé, IA-IPR de Lettres entre 2011 et 2014, a œuvré pour une optimisation des UPE2A dans le secondaire avec la mise en place de formations pour les enseignants de français langue seconde dans le secondaire et l'inscription au Diplôme d'Etudes en Langue Française pour les élèves.

En complément, grâce à l'article L321-4 du code de l'éducation, la Guyane a pu créer un dispositif unique qui est celui des ILM à la fin des années 1990. L'académie a recruté des personnels qui prennent les élèves en groupe à hauteur de deux fois 30 minutes par jour et par élève³ et enseignent dans la langue de première socialisation des élèves. D'après leur lettre de mission, ils sont amenés à :

1. favoriser la structuration des élèves dans leur langue maternelle,
2. être le représentant de la culture de l'élève dans l'établissement,
3. être l'intermédiaire entre les familles et l'école

C'est de la création du dispositif des ILM qu'a découlé l'ouverture de classes bilingues créole-français. Le créole est pour l'instant la langue majoritaire à bénéficier de tels dispositifs car c'est la seule langue parlée en Guyane qui soit légalement reconnue comme langue régionale. Cependant, avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, de nouvelles perspectives s'ouvrent à l'académie. Elle bénéficie de dix ans pour mettre en place des classes bilingues français-nenge(e) et français-langues amérindiennes. Les langues amérindiennes sont d'ailleurs, pour la première fois, explicitement mentionnées dans le guide pour « Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'école de la république, édité par le ministère et préfacé par Vincent Peillon en novembre 2013. C'est ainsi qu'à la rentrée 2017, s'est ouverte une classe bilingue kali'na-français à Awala Yalimapo (cf carte en section 1.3). D'autres devraient voir le jour dans les années qui viennent. Il s'agit ici pour l'académie de guider les élèves vers un bilinguisme additif, c'est-à-dire vers l'acquisition de deux langues de façon

² Circulaire du 25 avril 2002 relative à l'« Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages »

³ Note de rentrée des ILM en 2014, livret de l'intervenant en langue maternelle, Académie de Guyane, p.8

équilibrée. Se pose alors la question de savoir si le bilinguisme additif peut être une solution ? Le bilinguisme peut-il être équilibré, doit-il nécessairement être équilibré ?

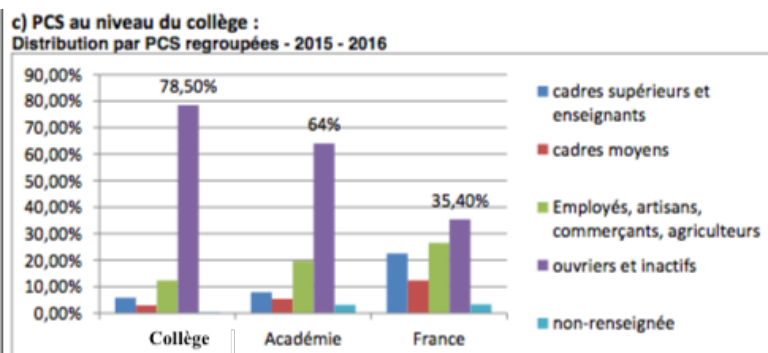
Enfin, le projet académique de 2018-2021 souhaite d'ailleurs s'appuyer sur « les dispositifs pour renforcer la maîtrise de la langue, l'utilisation de la diversité culturelle et du plurilinguisme pour valoriser le potentiel des élèves (...) déterminants pour favoriser la réussite et l'épanouissement scolaires ». Cependant, ces dispositifs font souvent référence aux élèves allophones et aux langues maternelles et, plus rarement au plurilinguisme des élèves, comme l'on peut le constater dans les principaux axes développés. L'axe 1 du projet académique concerne la « scolarisation ». Parmi les objectifs opérationnels cités, on retrouve les suivants:

-« Mieux accueillir et accompagner les élèves allophones »

-« Réaffirmer la place primordiale des langues maternelles »

L'axe 3 traite de la formation des personnels, son deuxième objectif est d' « adapter les formations au contexte spécifique de la Guyane ». Son troisième objectif est de prévoir des formations pédagogiques innovantes et l'objectif opérationnel est de « s'appuyer sur les langues maternelles pour apprendre le français ». Afin d'appliquer ce projet académique, des formations sont proposées au Plan académique de formation. Le CASNAV et les formateurs éducation prioritaire participent d'ailleurs activement à la formation des personnels enseignants. De nombreuses tentatives ont ainsi été mises en œuvre pour favoriser le bilinguisme au travers des langues régionales. Cependant, l'ensemble de ces dispositifs tendent encore à être d'ordre compensatoires puisqu'ils sont davantage axés sur l'acquisition de compétences en langue française que de compétences plurilingues et pluriculturelles. L'intérêt est timidement montré dans les textes mais est plus difficilement mis en œuvre dans les actes. Ainsi, l'académie s'est vu retirer son IEN langues Maternelles à la rentrée 2019 avant que ce poste soit de nouveau ouvert suite à la pression venant du terrain. Le terme de langues maternelles est d'ailleurs contesté par de nombreux linguistes mais toujours employé. Enfin, la présence des ILM locuteurs de certaines langues, dans quelques établissements ciblés peut aussi poser question quant aux inégalités scolaires. Comment sont-ils affectés ? Quels élèves en bénéficient ? Seulement les élèves locuteurs ou, ce dispositif est-il ouvert à tous les élèves ? Beaucoup de langues minoritaires restent peu prises en considération et il en va de même pour les compétences plurilingues des élèves. Là encore, les situations

sociolinguistiques sont fortement dépendantes des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre dans l'académie mais aussi dans chaque établissement.



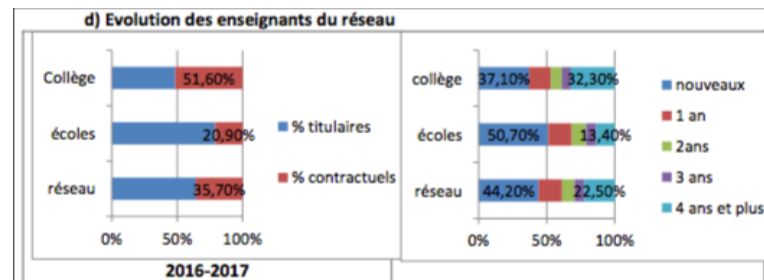
1.6 La politique linguistique dans les établissements

Les politiques linguistiques mises en œuvre dans les établissements ne sont pas toujours visibles et relèvent probablement plus de l’informel. De rares établissements ont encore des clauses inscrites dans leurs règlements intérieurs stipulant que les langues des élèves ne peuvent pas être parlées dans les classes et font référence au français comme langue de la République. Nous avons en 2015, suggéré à un lycée du bassin de l’Ouest Guyanais de changer cet extrait du règlement mais à l’heure actuelle le carnet de correspondance des élèves contient encore la phrase suivante : « La langue française, langue officielle de la République, est la seule langue utilisée en classe, à l’exception des cours de langues vivantes ».

D’autres données recueillies dans des documents internes à l’attention des enseignants auprès d’un collège, sont tout aussi étonnantes. L’établissement en question avait initialement été construit pour accueillir 650 élèves. Il en accueille aujourd’hui 869. Le projet de réseau mentionne une explosion démographique dans le quartier avec des cités de plus en plus nombreuses construites aux alentours dans lesquels sont relogées des familles défavorisées. L’un des documents, intitulé « Quelques chiffres repères », indique assez clairement les données sous forme de graphiques. Cette étude statistique concerne cependant seulement un établissement et n’est pas représentative de toute l’Académie. Dans un premier graphique est mis en exergue la position socioprofessionnelle des familles des élèves fréquentant le collège. Le constat est alarmant mais justifie le classement de l’établissement en Réseau Éducation Prioritaire Renforcée.

Graphique 1: Position socioprofessionnelle des familles des élèves fréquentant l’établissement.

Un deuxième graphique nous permet de constater que la majorité des enseignants de l'établissement sont contractuels et que plus d'un tiers sont des nouveaux arrivants à la rentrée 2016. Seul près d'un tiers y enseigne depuis plus de quatre ans. On peut donc s'interroger sur les formations que ces enseignants ont reçues concernant l'enseignement en contexte multilingue et sur la connaissance qu'a l'ensemble des collègues sur les langues parlées par les élèves.

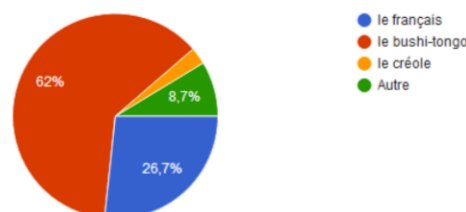


Graphique 2: Grade et ancienneté des enseignants du réseau

En ce qui concerne le contexte linguistique, nous avons obtenu quelques informations suite à un questionnaire réalisé par l'établissement auprès de tous les élèves de 6^e à la rentrée 2017. La neuvième question de ce questionnaire concernait les langues que les élèves déclarent parler à la maison. À elle seule, la formulation de la question révèle de façon fulgurante que les auteurs du questionnaire n'envisagent même pas la possibilité que les élèves utilisent plusieurs langues. On constate que seuls 26,7 % des élèves déclarent parler le français chez eux. La langue parlée par la majorité des élèves est désignée sous le terme contesté de « bushi-tongo » qui fait référence au Nenge(e), créole à base lexicale anglaise. On n'en saura pas davantage sur le créole (ni le pourcentage, ni le type de créole : guyanais, haïtien, antillais...), ni sur les langues auxquelles fait référence le terme « autre ».

9 Quelle langue parles-tu à la maison?

150 réponses



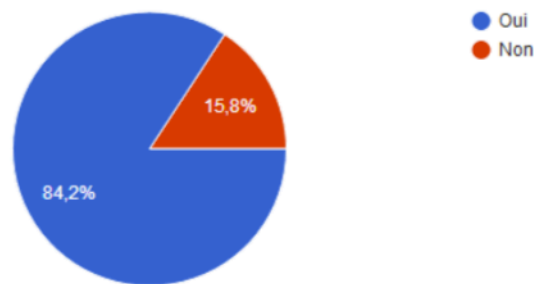
Seul un quart de nos élèves de 6^e parle le français à la maison. 3 quarts de nos élèves ne parlent donc le français seulement au collège.

Graphique 3: Langue déclarée par les élèves comme étant parlée à la maison

On constate également que, d'après le sondage, la plupart des familles comprennent le français et que seuls 15,8% ne sont pas locuteurs de la langue française.

Est-ce que tes parents comprennent bien le français?

146 réponses



16% des parents ne comprennent pas du tout le français.

La grande majorité des élèves estiment que leurs parents comprennent bien le français. Cette représentation des élèves sur leurs parents à ce sujet est certainement tronquée. Cependant nous pouvons imaginer que les parents sont malgré tout capables d'avoir une conversation simple à l'oral avec autrui en français.

Graphique 4: Pourcentage des parents dont les enfants déclarent qu'ils comprennent bien le français.

Les commentaires de l'administration sous ce diagramme sont révélateurs des représentations qu'a l'établissement sur les familles et la langue française. On constate en effet que le premier pourcentage présenté est le pourcentage le plus faible, celui des parents dont les enfants disent qu'ils ne parlent pas du tout le français. En ce qui concerne le pourcentage le plus élevé, le pourcentage de parents comprenant bien le français, l'établissement émet des doutes quant à la légitimité des résultats. Ils concluent que les parents doivent tout de même être en mesure d'avoir « une conversation simple » en français. La façon de présenter ces résultats nous amène à nous interroger sur le statut du français aux yeux du personnel administratif de l'établissement mais aussi à la relation qu'ils entretiennent avec les familles. On peut émettre l'hypothèse que, si l'administration véhicule de telles représentations, les enseignants ont des

représentations similaires. Il faut dire qu'au niveau institutionnel la France est depuis 1789 profondément ancrée dans le monolinguisme.

Chapitre 2- Ancrage théorique et notions-clés sur le plurilinguisme dans l'enseignement

2.1 Le plurilinguisme au niveau institutionnel

La France a longtemps cherché à éliminer la pluralité linguistique mais cet état de fait est en train de changer. Dans la Convention Relative aux droits de l'enfant de 1989 de l'Organisation des Nations Unis, l'article 29 concernant les droits de l'enfant à l'éducation prévoit le fait « d'inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ». Cette convention a été ratifiée par la France en 1990 tout en excluant l'article 30 qui prévoyait qu'un enfant puisse employer sa propre langue car, dans sa constitution, la France ne reconnaît pas l'existence de minorités. Toutefois, avec les travaux de Coste et Moore, le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle a été mis en évidence, et précisé dans le cadre institutionnel dès 2001 par la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL). Cette compétence est désignée comme :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là, superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11).

Puis, la même année, l'UNESCO dont la France est un état membre, a adopté la déclaration universelle sur la diversité culturelle. Les lignes essentielles du plan d'action font état de vingt objectifs que les États membres s'engagent à mettre en œuvre. Une attention particulière mérite d'être portée aux objectifs 5, 6 et 7 formulés comme suit :

5. Sauvegarder le patrimoine linguistique de l'humanité et soutenir l'expression, la création, et la diffusion dans le plus grand nombre possible de langues ;
6. Encourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge ;
7. Susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à cet effet tant la formulation des programmes

scolaires que la formation des enseignants.

Des institutions internationales telles que l'ONU et l'UNESCO reconnaissent donc la pluralité linguistique depuis plusieurs dizaines d'années. En ce qui concerne l'Éducation Nationale, des efforts d'intégration du plurilinguisme ont été faits dans les programmes les plus récents avec la loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013⁴. Ce dernier texte, stipule ainsi que « outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin » (article L312-9-2 modifié par la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013-art.39) et, « Les langues et les cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont d'usage. » (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 article 40). Ainsi, les programmes de maternelle évoquent « la pluralité des cultures dans le monde » et un paragraphe sur l'éveil à la diversité linguistique est introduit et précise que les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française peuvent être abordées (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015). Les programmes des langues vivantes du cycle 2 conseillent vivement d'établir des liens entre les langues : « Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album de jeunesse ». Les nouveaux programmes d'enseignement de langues vivantes du cycle 4, publiés au Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, précisent que « les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive. »

En mai 2016 a été mis en place la semaine des langues. Sur le site Eduscol, il est d'ailleurs clairement écrit que le but de cet événement est de promouvoir le plurilinguisme. Enfin, la synthèse de la conférence de consensus sur l'enseignement des

⁴ NOR: MENX1241105L

langues de mars 2019 propose comme troisième mesure phare qui consiste à « créer des ponts entre les différentes langues et cultures ».

Une prise en compte et une valorisation assez récente du plurilinguisme sont donc à constater au niveau national et international.

2.2 De la linguistique aux didactiques du plurilinguisme

2.2.1 L'enseignement des langues

L'enseignement et l'apprentissage des langues ont fait l'objet de nombreuses recherches. Le terme « didactique » vient du grec « didaskein » qui signifie « enseigner », la didactique fait donc référence aux méthodes, approches et outils facilitant l'apprentissage d'une langue. Une langue peut s'approprier de différentes manières : par immersion en contexte social, comme l'on apprend sa première langue de socialisation ou une langue étrangère lors d'un voyage. Elle peut s'apprendre aussi de façon plus superficielle lors de cours à l'école, en centre de langues ou autre. L'enseignement et l'apprentissage des langues ont connu de nombreuses évolutions au fil des années et au fil des recherches en linguistique et en didactique. Je ne m'attarderai pas sur toutes les méthodes, car elles se succèdent depuis le 18^e siècle avec au départ la méthode grammaire-traduction jusqu'en 1902. Cette méthode était calquée sur l'apprentissage des langues anciennes telles que le grec ou le latin avec une prédominance de l'écrit (Puren, 2012 : 18) . Les élèves étudiaient des textes avec des règles de grammaire apprises par cœur. La langue dans laquelle se faisaient les interactions professeur-élève était la langue commune. À la fin du XIX^e siècle, l'enseignement des langues vivantes se détache des méthodologies employées pour l'enseignement des langues anciennes. D'après Puren, ce n'est qu'après 1870 que se mettent en place les conditions institutionnelles d'une véritable recherche collective en didactique des langues et une méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes (2012 : 58). En 1902, une instruction officielle instaure la méthode directe que Puren décrit comme étant la première méthode dédiée à l'apprentissage des langues vivantes (2012 : 64). Cette méthode réduit l'utilisation de la langue commune et les traductions en classe en introduisant le passage par des images. Une importance accrue est accordée à la forme orale des langues-vivantes. Entre les années 1920 et 1960, la méthode directe a laissé place à la méthode active. L'utilisation de

la langue commune à l'ensemble des apprenants et du professeur est de nouveau tolérée. L'accent est mis sur la prononciation par imitation notamment à travers la méthode audio-orale d'après-guerre inspirée par l'armée américaine qui entraînait ses troupes à parler une langue étrangère rapidement. D'après Puren, elle est parfois aussi appelée « la méthode de l'armée » (2012 : 169). Cette méthode considérait que l'apprentissage d'une langue se faisait à partir d'automatismes et a introduit des exercices basés sur la répétition appelés « pattern drills ». On retourne de nouveau à une utilisation exclusive de la langue cible car l'utilisation de la langue de première socialisation était considérée comme étant à l'origine d'interférences. L'enseignement des langues vivantes nécessite alors un développement de l'utilisation d'outils tels que le magnétophone. L'usage de ce type de matériel pédagogique mène ensuite vers la mise en place d'une nouvelle méthode en 1969, la méthode audiovisuelle. Cette méthode fait aussi suite à des recherches en français langue étrangère, car la République souhaitait renforcer l'utilisation de la langue française dans les anciennes colonies (2012 : 208). L'objectif de la méthode audio-visuelle était de faciliter l'apprentissage en alliant l'image et le son (2012 : 192) . L'on y retrouve encore quelques exercices structuraux mais la grammaire est travaillée de façon implicite. À partir des années 1970, cette méthode finit par laisser la place à l'approche communicative. On note d'ailleurs que le terme méthodologie a été remplacé par le terme approche. Cette approche naît d'une convergence de différents courants de recherche et de l'influence du Conseil de l'Europe. Les langues sont vues comme des outils de communication sociale. Il est conseillé aux enseignants d'utiliser un maximum de supports authentiques et d'agir comme un conseiller. L'utilisation de la langue étrangère est privilégiée en classe sans toutefois interdire de passer par la traduction en langue commune. Ces directives se retrouvent également dans l'approche actionnelle instaurée en 2001 avec l'arrivée du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. L'apprenant est perçu comme un acteur social qui doit accomplir des tâches transposables à la vie de tous les jours. La tâche est au service de la communication. Ainsi, une grande importance est accordée à l'oral.

Chaque méthode a contribué à l'évolution vers l'approche actionnelle et il est important d'en connaître les bases afin de pouvoir analyser les représentations et les pratiques des enseignants aujourd'hui.

2.2.2 L'enseignement bilingue

L'enseignement bilingue a connu et connaît toujours un grand succès auprès de nombreuses familles elles-mêmes pas toujours bi-ou plurilingues. Des raisons diverses peuvent amener une famille à opter pour l'enseignement bilingue. Il peut s'agir de maintenir l'usage d'une langue au sein de la famille ou bien de donner une chance supplémentaire à son enfant pour s'insérer dans la vie professionnelle et économique. Brohy et Gajo définissent l'enseignement bilingue comme étant « l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines non-linguistiques (DNL) dans une langue seconde ou étrangère » (Brohy, Gajo, 2008 : 3). Comme il existe plusieurs types de bilinguisme, il existe également plusieurs types d'enseignement bilingue. Les premières classes bilingues sont apparues en France dans les années 1970. Depuis les années 1990, le système scolaire a vu apparaître de nouvelles sections bilingues, européennes ou internationales. Les raisons pour lesquelles les établissements choisissent d'ouvrir de telles sections sont très dépendantes des politiques linguistiques et des politiques liées aux affaires étrangères. Ainsi, les classes européennes et internationales tendent à viser une ouverture et à favoriser les relations avec l'international. Les classes bilingues ont parfois d'autres objectifs en fonction du contexte. Les classes bilingues visaient d'abord l'apprentissage de langues étrangères telles que l'anglais. Depuis la circulaire n° 2001-166 du 5 septembre 2001, il peut également se faire en langue régionale tel que l'occitan, le breton, le basque ou le créole.

L'enseignement bilingue bénéficie généralement d'une parité horaire, il se peut pourtant que les enjeux ne soient pas les mêmes en fonction du contexte. Dans le cadre d'un enseignement bilingue soustractif le but est de favoriser un apprentissage rapide de la langue cible, souvent la langue officielle. La langue « minoritaire » peut ainsi être utilisée uniquement pour les consignes ou bien elle est utilisée à plein temps avant une transition abrupte vers la langue dominante d'un pays. Le bilinguisme additif vise à construire un bilinguisme équilibré avec des apprenants développant les mêmes compétences dans chaque langue.

L'enseignement par immersion est, lui, réservé aux associations, étant donné que la langue française est officiellement reconnue comme étant la langue d'enseignement dans les écoles de la République. L'objectif de ce genre de structures est souvent d'offrir la possibilité à des apprenants de connaître une langue supplémentaire, souvent des langues reconnues à l'international tel que l'anglais.

L'ensemble de ces dispositifs a souvent été critiqué pour créer des inégalités scolaires. Les classes internationales et bilingues ont la réputation de classes élitistes. C'est d'ailleurs ce qui a conduit la précédente ministre de l'Éducation Najat Vallaud Belkacem à les supprimer. Le gouvernement actuel a souhaité les remettre en place ce qui prouve bien que les politiques linguistiques ne sont pas stables et sont en constante évolution en fonction du contexte social, politique et économique.

2.2.3 Didactique du plurilinguisme et approches plurielles

La notion d'approches plurielles des langues et des cultures est issue des questionnements et des recherches en didactique du plurilinguisme par des spécialistes et par le Conseil de l'Europe (Lorincz, De Pietro, 2011) qui s'interrogeaient sur l'articulation entre l'enseignement des langues de première socialisation et des langues étrangères. Les quatre composantes des approches plurielles, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée et l'approche interculturelle ont toutes vu le jour de façon indépendante au cours du vingtième siècle. L'éveil aux langues met en place des activités dans plusieurs langues simultanément. Ces langues ne sont pas forcément enseignées à l'école et peuvent également être les langues des élèves. Les activités consistent en de l'observation, de la comparaison et de la réflexion sur les langues. L'objectif est de développer des compétences d'observation et de s'ouvrir à la diversité linguistique. L'intercompréhension entre langues parentes travaille sur plusieurs langues d'une même famille. Le but est de développer la compétence de compréhension. La didactique intégrée vise les langues enseignées à l'école. Il s'agit de s'appuyer sur une langue pour en apprendre une autre. Cette approche permet d'approfondir les transferts de stratégies. L'approche interculturelle est caractérisée par l'appui sur une culture pour en apprendre d'autres. Elle favorise l'ouverture à l'Autre. C'est à partir de ces approches qu'est apparu le projet de les rassembler sous le terme d'approches plurielles, dans le but d'encourager un enseignement et un apprentissage qui font appel à plusieurs variétés de langues et de cultures (Lorincz, De Pietro, 2011). C'est ainsi que dès 2007 le Conseil Européen pour les Langues Vivantes créa le projet de cadre d'approches plurielles des langues et des cultures (désormais CARAP)⁵ sous la coordination de Michel Candelier. Ce cadre de référence est un outil qui permet aux enseignants, aux formateurs et aux personnes en charge d'outils didactiques de créer des curricula et des progressions dans l'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles. Il permet également l'articulation entre les approches plurielles ainsi que l'articulation entre ces approches et d'autres disciplines non linguistiques. Il est à rapprocher d'outils similaires et complémentaires tels que le CECRL et le portfolio des langues. Le but des approches plurielles est donc de décloisonner l'enseignement des langues de façon disciplinaire afin que

⁵ <http://carap.ecml.at/>

les élèves acquièrent des compétences plurilingues et pluriculturelles tout en prenant en compte les ressemblances et les différences de leurs expériences linguistiques. Ces compétences participent pleinement à l'ouverture sur le monde et à l'altérité. Ces concepts peuvent être développés tout au long de la scolarité des élèves afin de leur faire d'acquérir les compétences sociales et civiques du socle commun sur la thématique du vivre ensemble. Travailler les compétences plurilingues et pluriculturelles c'est également travailler sur le respect de soi et d'autrui, l'ouverture aux autres, la construction de son identité et de celle de la société. La mise en place d'une telle approche aurait donc tout à fait sa place dans le monde de l'éducation tant au niveau de l'enseignement que de la formation des enseignants, dans le sens où elle permet de légitimer les langues de tous les élèves tout en confortant le rôle de la langue française.

2.2.4 Langues en contextes et en contact

Le département de la Guyane est donc un territoire fortement multilingue. Les nombreuses langues en présence se côtoient au quotidien et ce, malgré une organisation spatiale relativement communautaire. Les différents contextes sociolinguistiques où se jouent de forts enjeux peuvent ainsi être analysés à plusieurs niveaux.

Le premier niveau, le contexte supra-sociolinguistique se situe au niveau de l'État. C'est là que doivent être pris en compte les contextes historiques, politiques et les injonctions concernant les langues. Notamment, l'article de la constitution instaurant le français comme langue de la République.

Au niveau macro-sociolinguistique, on se situe au niveau du territoire de la Guyane avec ses spécificités anthropologiques, ethnologiques et sociales. Léglise et Migge (2005) en disent d'ailleurs que « La Guyane (est) au niveau macro-sociolinguistique, et en particulier en milieu urbain, dans une situation de plurilinguisme généralisé ». Les langues s'entremêlent au quotidien dû à une forte mobilité des personnes en fonction des époques, que ce soit dû au marronnage, à la fièvre de l'or ou à la guerre civile au Suriname qui a eu lieu dans les années 1980. Différentes langues et variantes de langues vont et viennent ainsi en même temps que leurs locuteurs. De plus, les populations bushinengués, aujourd'hui très présentes à Saint-Laurent-du-Maroni et traditionnellement semi-nomades, continuent à faire des va-et-vient sur le fleuve et au Suriname. D'autant plus que le fleuve Maroni représente dans l'esprit des gens

plus une autoroute, une manière de se déplacer et d'affréter des vivres plutôt qu'une frontière. De nombreux élèves traversent d'ailleurs le fleuve quotidiennement pour se rendre à l'école. Au niveau méso-sociolinguistique on retrouve les lieux de scolarisation. Les paramètres historiques, sociaux et les politiques linguistiques sont là aussi à prendre en compte. Chaque établissement n'a pas les mêmes façons de gérer la diversité linguistique. Comme on a pu le voir, certains établissements en arrivent à interdire tout usage d'une autre langue que le français en classe.

Le niveau micro-sociolinguistiques se situe au niveau de la classe. Malgré les politiques nationales, ou les politiques linguistiques de l'établissement, chaque enseignant avec ses représentations, ses pratiques pédagogiques et didactiques a probablement une façon différente de gérer le plurilinguisme des élèves.

Enfin, le niveau nano-sociolinguistique se situe directement au niveau de l'élève, avec son histoire familiale, son propre rapport au langage. Se jouent là alors des enjeux psychologiques et cognitifs. Les élèves locuteurs de saamaka ont parfois peur d'avouer leur bi/plurilinguisme de peur des moqueries. D'autres s'interdisent de parler certaines langues de peur des représailles familiales. Ou alors, bien au contraire il y a des contextes où l'on peut entendre les langues s'entremêler dans une même phrase sans que le locuteur soit forcément conscient d'employer deux voire trois langues en même temps.

Les apports théoriques exposés dans cette partie nous aideront à mieux comprendre en quoi le contexte est d'une importance cruciale lorsqu'on s'intéresse à la sociolinguistique et à la sociodidactique, ce qui nous amène à examiner le métier d'enseignant dans sa subtilité et sa complexité.

2.3 On ne naît pas enseignant, on le devient ...

2.3.1 Le métier d'enseignant

Le métier d'enseignant s'apprend et ce, tout au long de la vie. Cependant, le « plus beau métier du monde » connaît une crise de vocation et de recrutement. Les enseignants sentent qu'on leur demande de plus en plus de travail administratif en dehors des actes d'enseignement. Régulièrement, le métier est recadré par des textes issus du

ministère de l'éducation nationale. De la « Lettre aux éducateurs » de Nicolas Sarkozy au référentiel de compétences de l'enseignant, les attentes de l'institution, des familles et des élèves envers les professeurs ne cessent d'augmenter. Les prescriptions, les exigences et les missions se multiplient. Et dans le même temps, les études de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance continuent à faire état des conditions de travail pas satisfaisantes pour les acteurs du métier. En 2008, l'étude « enseigner en collège et lycée » révèle que 93 % des enseignants affirment que le malaise enseignant existe et ce, dû au manque de reconnaissance professionnelle, et aux conditions de travail et de rémunération.

Une étude de décembre 2016 montre que les enseignants sont les cadres les plus affectés par les risques psychosociaux et souffrent d'isolement. Et ce, malgré les tentatives du ministère pour créer une culture commune au travers du référentiel de compétences de l'enseignant. Le travail en équipe peine à être institutionnalisé et les enseignants partagent davantage lors d'échanges informels. Les Réseaux Éducation Prioritaire et les heures dédiées à la concertation tentent tout de même de créer des moments propices au travail d'équipe et à la mise en place de collectifs de travail. Néanmoins, les conditions matérielles ne semblent pas toujours être au rendez-vous. Les enseignants continuent de se sentir dévalorisés par le recrutement d'étudiants et de contractuels pour faire des remplacements, ce qui donne l'impression que n'importe qui peut être enseignant. Le besoin de formation continue également à faire partie des doléances de la profession.

2.3.2 Formation initiale

La formation professionnelle des enseignants a connu de nombreux changements ces dernières années et est d'ailleurs en train de connaître de nouvelles évolutions. Ces nombreuses métamorphoses montrent une fragilité du système qui a affecté de nombreux enseignants et élèves. Aujourd'hui, la filière de l'éducation connaît une crise des vocations. Les exigences en termes de niveau d'études n'ont cessé d'augmenter. Avec la création des IUFM en 1989, les étudiants sont recrutés au niveau licence. Les professeurs des écoles se trouvent ainsi au même niveau de formation que les enseignants du secondaire. Si l'on fait une rétrospective d'un peu plus d'une vingtaine d'années, on s'aperçoit que l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres a connu un premier bouleversement en 2005 lorsqu'ils

ont été intégrés aux universités ce qui a créé un ressenti de dépendance. Cependant, la modalité de formation des enseignants ne change pas. Les étudiants commencent par une licence disciplinaire leur permettant d'acquérir des connaissances académiques et théoriques mais peu de connaissances en pédagogie, en didactique ou de pratique. Après obtention de ce diplôme, lors de la première année d'IUFM, les étudiants se préparent au concours et une fois celui-ci obtenu, ils sont en stage près de douze heures par semaine et en formation à l'IUFM le reste du temps. Cinq ans plus tard, en 2010, est adopté le système de masterisation. Cette réforme entraîne un profond changement dans le mode de recrutement des enseignants qui ne sont plus recrutés à bac +3 mais à bac +5. Cette réforme est peut-être en partie responsable de la crise de vocations que connaissent les métiers de l'enseignement, mais on verra surtout qu'elle affecte les élèves, qui pour certains, n'arrivent plus à s'identifier à leurs enseignants, notamment dans les zones relevant de l'éducation prioritaire en raison du niveau de qualification élevé de leurs professeurs. Les étudiants doivent dorénavant préparer un master tout en se préparant au concours et en effectuant des stages dès la première année d'IUFM. Lors de la deuxième année d'IUFM et une fois le concours obtenu, les professeurs stagiaires sont directement responsables d'une classe et placés sous l'autorité du recteur. Les professeurs stagiaires sont alors tutorés et formés par des PEMF⁶ (1^{er} degré) ou des formateurs académiques (2nd degré).

En 2012, ce fonctionnement est de nouveau bouleversé par la création des Écoles Supérieures du professorat et de l'Éducation qui doit réussir à allier 3 modalités de formation :

- Une formation universitaire pour l'obtention du master
- Une modalité administrative pour le passage du concours (CRPE, CAPES...)
- Une modalité pédagogique avec le suivi des stagiaires en classe.

Le rapport Filatre sur l'amélioration de la formation initiale des professeurs des écoles daté de juillet 2018 fait de nouveau quelques propositions. Il évoque notamment le fait de baser les dispositifs de formation autour des préoccupations des professionnels et des dilemmes du métier. Il conseille « de concevoir et d'expérimenter des modalités de formation ancrées dans les activités concrètes des enseignants, au service des apprentissages des élèves ». C'est également ce vers quoi tendent les formations de formateurs du Centre Alain Savary⁷ (IFÉ/

⁶ Professeur des écoles Maître Formateur

⁷ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

ENS), dont l'une des actions sera développée dans la 3^e partie de ce mémoire.

2.3.3 Formation continue

La formation continue est un droit pour tout le monde, qu'on soit salarié, chômeur ou retraité. En plus de pouvoir bénéficier d'un droit individuel à la formation ou d'un congé formation, les enseignants peuvent donc s'inscrire, sur la base du volontariat, aux formations proposées par leur académie au plan académique de formation. Comme l'indique le site Eduscol, « Les priorités nationales pour la formation y sont déclinées en fonction des spécificités de chaque académie »⁸. Les plans de formation académiques ont souvent un double enjeu : il s'agit de permettre aux enseignants de recycler et de mettre à jour certaines connaissances et des savoirs qui peuvent avoir évolué, tels que les programmes et les directives ministérielles. Ces formations peuvent aussi servir de tremplin à un perfectionnement d'ordre didactique ou pédagogique. Néanmoins, d'après un article du Monde (Graveleau, 2017), les enseignants français ne participent en moyenne qu'à 3,5 jours de formation par an contre 8 jours pour leurs collègues Européens. Cependant, comme l'indique Perrenoud (1996b) il n'est pas certain que les savoirs acquis lors des formations continues proposées soient mobilisés et réutilisés en classe. Les enseignants estiment les formations souvent éloignées du terrain et les formateurs ont des difficultés à accéder aux classes et à mettre en place des analyses de pratiques si elles ne sont pas basées sur du réel. Les formations REP+ peuvent alors s'avérer être un intermédiaire intéressant entre la formation initiale et les formations proposées au plan académique de formation.

⁸ <https://www.education.gouv.fr/cid1104/la-formation-continue-pour-les-personnels-ministere.html>

2.3.4 Les formation éducation prioritaire renforcée

Avec la refondation de l'éducation prioritaire, et la circulaire du 4 juin 2014, de nouvelles modalités de formation s'offrent aux établissements et à leurs équipes. L'une des quatorze mesures du référentiel instaure ainsi un temps d'accompagnement et de formation des enseignants du premier et du second degrés. Dans le premier degré, les équipes bénéficient de dix-huit demi-journées de formation et dans le second degré, le décret fait état de trois journées de formation au moins. Dans l'académie de Guyane, pour le second degré, cela s'est traduit par une quinzaine d'après-midis de concertation, dont six de formation. Les enseignants du premier degré bénéficient, eux, de deux journées de formation. Cette réforme introduit aussi une nouveauté qui consiste en des temps de formation communs entre les équipes du premier et du second degré. Il s'agit là d'une mesure nouvelle et appréciable pour des équipes peu habituées à travailler ensemble.

En ce qui concerne les formateurs, il s'agit de « reconstituer au niveau académique une force de formation qui fait défaut depuis plusieurs années et, d'autre part, de favoriser l'accompagnement dans le réseau même des démarches et travaux en fonction des demandes et des besoins qui devront être formalisés dans le projet de réseau⁹».

Le formateur éducation prioritaire assure ainsi trente heures de formation par réseau à sa charge mais aussi un accompagnement régulier en classe ou lors de réunions. Ces temps de formation et de concertation viennent consolider des pratiques et des connaissances en sciences de l'éducation qui peuvent tirer profit de différentes disciplines telles que les sciences sociales et les sciences du langage.

⁹ Projet académique de la Guyane 2014-2017.

2.4 Une étude pluridisciplinaire

2.4.1 Des sciences humaines et sociales vers les sciences du langage

Les sciences humaines et sociales sont un ensemble de disciplines qui étudient des faits sociaux et des comportements humains. La sociologie et la psychologie en sont des piliers majeurs mais on y retrouve aussi l'anthropologie et la linguistique. Chaque science a ses méthodes de recherche qui finissent parfois par se croiser. Au sein du groupe des sciences humaines et sociales on retrouve le groupe des sciences du langage qui pour beaucoup a vu le jour avec Ferdinand de Saussure à la fin du XIXe siècle. Les sciences du langage observent le langage en général et sont elles aussi divisées en plusieurs branches et dont le terrain de recherche est très vaste. Il peut s'agir d'étudier l'origine ou la structure des langues mais aussi l'étude des sons etc. Ce mémoire s'inscrit donc dans les branches des sciences sociales et humaines puis plus précisément dans le cadre des sciences de l'éducation et des sciences du langage. Cependant, les moyens de recherche utilisés proviennent également d'autres disciplines plus récentes tels que la sociologie ou l'anthropologie pour les enquêtes par questionnaires et de terrain (Olivier de Sardan, 1995 : 71)

2.4.2 Une approche sociolinguistique

La sociolinguistique commence à apparaître avec les travaux de Bernstein et Labov. Bernstein est le premier à noter que les élèves issus de classes ouvrières rencontraient plus de difficultés scolaires que les élèves issus de milieux plus aisés. Ces travaux analysent les productions linguistiques des élèves et il en conclut que le répertoire des enfants évolue en fonction du contexte familial et social dans lequel ils se trouvent (Calvet, 1981 : 12). Néanmoins, la sociolinguistique n'était pas encore acceptée comme faisant partie de la linguistique générale. C'est avec les travaux de William Labov, que les deux courants vont se rapprocher. Labov, montre-lui aussi, que la langue est un fait social qui peut connaître des variations en fonction des classes sociales. Le terme de sociolinguistique se développe donc réellement à partir des années 1970 et officialise la naissance d'un nouveau courant. Ce mémoire se situe dans le courant sociolinguistique puisque l'un de ses objectifs est d'observer les pratiques linguistiques en contexte de classe.

2.4.3 La sociodidactique

Ce mémoire reflétant ma pratique professionnelle, l'objectif est ainsi d'allier la thématique du plurilinguisme à celle de la didactique. L'approche de cette recherche relève ainsi de la sociodidactique qui est une discipline qui se situe à la croisée de deux domaines : la sociolinguistique et la didactique des langues. Ce courant est apparu au cours des années 1990 et défini par Michel Dabène et Marielle Rispaïl comme ayant

Une double orientation, d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement. (Blanchet, 2012).

Ce n'est donc plus seulement la langue qui est prise en compte comme un phénomène social mais également la façon dont elle est enseignée/apprise. La didactique des langues entre donc dans le domaine de la sociolinguistique et l'ensemble des deux branches forme la sociodidactique. Ainsi, cette discipline étudie tous les acteurs et les moyens intervenant dans l'enseignement/apprentissage des langues, que ce soient les professionnels tels que les enseignants ou les parents mais aussi l'institution au travers des programmes. Le domaine de la sociodidactique s'intéresse également aux pratiques et aux représentations sociales véhiculées par et sur les langues. Il s'agit donc d'une discipline pour laquelle il existe un fort lien entre la théorie de la didactique des langues et le terrain où l'on peut observer les pratiques.

Sachant qu'une langue véhicule une culture et est fortement liée à l'identité, il s'avère maintenant nécessaire de clarifier ce concept.

2.3 La notion d'identité

2.5.1 Identité individuelle

Bien que le dictionnaire Larousse définisse l'identité comme étant le « Caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité », nous pensons que l'identité individuelle peut évoluer. Une même personne peut

ainsi acquérir et construire plusieurs identités au cours de sa vie en fonction des contextes et des interactions. Bourdieu définit l'identité des êtres humains comme étant constituée d'habitus. Selon lui,

L'habitus est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (e. g. de la langue, de l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existences. (1972 : 282)

Ainsi, l'être humain se construirait d'abord, par les habitus primaires intégrés depuis l'enfance dans le contexte familial puis, les habitus secondaires qui se rajoutent au fur et à mesure du parcours, notamment le parcours professionnel. Nous verrons que ces notions d'habitus sont d'une grande importance lorsque nous aborderons la formation dans la dernière partie de ce mémoire.

La langue aussi est à prendre en compte dans la construction identitaire d'une personne. D'ailleurs, il est aujourd'hui généralement admis qu'une langue véhicule une culture qui elle aussi participe à la construction identitaire des personnes. Cette notion d'identité, avec les paramètres sociaux et psychologiques qu'elle peut impliquer est parfois pris comme « prétexte » à la construction de groupes identitaires (linguistiques, politiques etc), ce qui nous mène vers la notion d'identité de groupe.

2.5.2 Identité de groupe

L'identité est une construction sociale qui peut être individuelle mais aussi d'un groupe qui tend vers une identité commune. Pour un enseignant par exemple, l'appartenance au corps enseignant sous-entend qu'ils forment une unité avec des missions communes. Pour devenir enseignant, il faut acquérir des compétences communes à chacun dans le but de créer une culture commune. On demande par exemple aux enseignants d'être un modèle linguistique. On peut alors s'interroger sur les normes intériorisées et véhiculés par ce groupe. Quelle place est laissée aux variantes qui peuvent justement participer à construire l'identité individuelle ou même régionale ? Quel groupe identitaire prend le dessus sur l'autre ? En Guyane, on entend par exemple parfois en classe des élèves dire: « Tu prends un » avant de se faire reprendre par les enseignants « En français on dit « Tu EN prends un. ». Ce type de variante régionale, ne correspond pas à la norme intériorisée par l'enseignant, doit-elle pour

autant être niée ? Doit-on aller vers une vision universaliste de la francophonie pour se construire une identité de société ?

2.5.3 Identité de société

L'identité se construit aussi au sein de la société. Elle naît souvent d'un besoin de cohésion et de reconnaissance. La France a longtemps tenté de construire son identité nationale sur la base linguistique. Dans la constitution, le français est toujours considérée comme langue de la République. Elle contribue à perpétuer la croyance générale selon laquelle nous ne pourrions pas nous comprendre sans langue commune et rappelle que nous appartenons à un même Etat. Cependant, dans un contexte comme la Guyane, l'identité nationale peut paraître très floue et éloignée du quotidien. Un jeune autochtone habitant en site isolé et se rendant à l'école en kalimbe¹⁰ peut donc ne pas avoir du tout le sentiment d'appartenance à l'identité nationale française, si ce n'est par sa langue de scolarisation. Parfois, l'identité sociétale ou nationale peut s'avérer compliquée à gérer pour des populations habituées à vivre dans des petites communautés. Nous pensons notamment à la vague de suicides que connaissent les communautés autochtones en Guyane depuis quelques années...

Une identité de société qui se base sur la langue ou les variantes d'une langue peuvent mener au phénomène de glottophobie, c'est à dire une discrimination basée sur la langue (Blanchet, 2016). Ainsi, il est fréquent que des personnes se fassent discriminer dû à un accent ou une variante linguistique qui ne correspond pas à l'idéal linguistique de son interlocuteur.

Les notions d'identité et de linguistique sont ainsi fortement liées. À ces deux notions on peut d'ailleurs relier celle des représentations qui elles aussi ont des fonctions spécifiques en lien avec le langage.

2.6 Les représentations sociales

Le domaine des représentations sociales est un objet de recherche de plus en plus fréquent. Il est nécessaire de clarifier ce que sont vraiment les représentations sociales et ce qu'elles engendrent puisque l'intitulé de ce mémoire en découle.

¹⁰ Tenue traditionnelle rouge portée par les hommes amérindiens.

Cambra Giné décrit les représentations sociales comme étant des systèmes de signification construits par les personnes et les groupes sociaux (Cambra Giné, 2003 : 203). Nous nous focaliserons particulièrement sur les représentations sociales construites par les enseignants de l'Ouest Guyanais. Les enseignants ont construit des représentations, sur eux-mêmes (leur identité individuelle) mais aussi sur leur métier (identité de groupe), sur les élèves, leurs langues et leurs origines. Nous aimerions insister sur le fait que ces représentations sont des constructions sociales partagées par des groupes et donc fortement liées à la notion d'identité de groupe. Cambra Giné définit encore les représentations comme étant « un savoir qui est socioculturellement construit et qui tout à la fois a une fonction dans la construction sociale » (2003 : 211). Ces représentations en arrivent donc à être une vérité admise par un groupe tel que les enseignants par exemple. Cependant, un type de représentation partagé par un groupe constitué d'enseignants peut ne pas coïncider avec les représentations communes à un groupe d'élèves et pourrait engendrer des tensions. Ces représentations sont parfois ancrées depuis longtemps et peuvent trouver leur origine dans l'enseignement que le professeur a lui-même reçu. Les représentations sociales peuvent donc conduire un enseignant à reproduire ce qu'il a vécu. C'est ainsi que Cambra Giné en déduit que les pratiques enseignantes, notamment dans l'enseignement des langues sont guidées par les représentations, les connaissances et les savoirs des enseignants, ce qu'elle appelle « les RCS » des enseignants. On peut comprendre ainsi qu'il s'agit de pensées que les enseignants ont inconsciemment théorisées et intégrées comme étant des normes et qu'ils appliquent dans leurs pratiques. Il est donc primordial de connaître les représentations des enseignants pour comprendre leurs pratiques afin de les faire évoluer, en l'occurrence dans l'optique favoriser la prise en compte des compétences plurilingues des élèves.

Chapitre 3- Méthodologie de recueil de données

3.1 Démarche

Le travail de recherche relève d'une démarche empirique menée sur le terrain lors de sessions de formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle, et, est donc, comme on l'a dit précédemment, de type recherche-action. Le but est de faire un état des lieux des représentations des enseignants, de les faire évoluer et de créer des leviers pour améliorer les pratiques enseignantes ou bien d'adapter les actions de formation à l'intention des professionnels de l'enseignement. La démarche consiste à réaliser une étude ethnographique approfondie du terrain (Cambra Giné, 2003 : 203), afin de proposer des recommandations adaptées au contexte. L'objectif de cette recherche est donc à visée compréhensive.

3.2 Une approche ethnographique

La sociodidactique impliquant une présence sur le terrain, nous nous sommes rendue dans diverses classes de l'ouest guyanais à des fins d'observation. Ces observations aussi appelées observations participantes relèvent d'une approche ethnographique. Cette approche est issue de l'ethnographie et de l'anthropologie puisque le chercheur est en immersion dans la classe et note les données observées, mais il n'intervient pas en tant que tel. La classe devient le terrain de recherche et il s'agit d'observer puis d'analyser ce qui s'y passe et s'y dit réellement. C'est un exercice difficile pour une chargée de mission en langues vivantes, car il faut changer de paradigme. On n'observe pas pour surveiller si ce qui se fait dans la classe est conforme aux directives ministérielles. Cambra Giné résume d'ailleurs très bien en quoi consiste la perspective ethnographique : « Le but de l'ethnographie est de décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants et des enseignants, à partir de données empiriques » (Cambra Giné, 2003 : 18) ». Le chercheur est au plus près de ce qui se passe dans la classe. De plus, les formations éducation prioritaire mises en place dans ce réseau faisaient également de moi un « chercheur coacteur » (Olivier De Sardan, 1995). Ce statut de formatrice référente sur le réseau me permettait d'être réellement en immersion et de

m'imprégner de ce milieu. En vivant aux côtés de mes collègues enseignants, un grand nombre d'informations et de conversations entendues autour de la machine à café se sont « enregistrées dans (mon) inconscient (...). Elles ne se transforment pas en corpus (...). Elles n'en jouent pas moins un rôle, indirect mais important, dans cette familiarisation de l'anthropologue avec la culture locale » (Olivier De Sardan, 1995 : 76). La méthode écologique a permis de recueillir des données plus naturelles lors d'observations désengagées dans les classes. L'approche ethnographique décrite par Cambra Giné est donc essentielle. Dans son ouvrage, l'auteur y explique clairement que « toute recherche sur l'apprentissage des langues, de même que toute fonction d'enseignement, doit commencer par une prise en considération du contexte social et culturel » (2003 : 51). Les observations en classe permettent également d'analyser les interactions en classe. Les observations de classe sont également recommandées par Cambra Giné d'un point de vue méthodologique. Enfin, ce qui m'intéresse également c'est le fait d'observer les gestes professionnels. Qu'est ce qui a amené l'enseignant à agir ainsi ? Nous ne pouvons interpréter ses gestes, il est donc nécessaire d'essayer de le comprendre à travers des captations vidéo complétées d'entretiens d'auto-confrontation afin de pouvoir les analyser.

3.3 Outils méthodologiques et données recueillies

3.3.1 Les données écrites et le questionnaire d'association de mots

Dans un premier temps, une analyse des sources écrites du réseau, telles que des documents internes à l'un des réseaux éducation prioritaires dans lesquels j'intervenais, ont permis de percevoir les politiques linguistiques mises en place dans l'établissement ainsi que les représentations de l'administration sur les langues des élèves. Par la suite, il s'agissait de s'attarder sur les représentations des enseignants. Dès la première session de formation, un questionnaire sous forme d'association de mots (Annexe 2), a permis de recueillir les représentations des enseignants issus du premier et du second degré sur les langues des leurs élèves à partir d'un travail d'association de mots sur différentes langues présentes dans le département. Les résultats recueillis ont été étudiés en fonction du corps d'origine des enseignants afin de les comparer.

3.3.2 Les entretiens compréhensifs

La troisième méthode de recueil de données a consisté à mener des entretiens compréhensifs selon la méthode de Kauffman (1996), avec des enseignants du second degré pour compléter le questionnaire et le corpus vidéo. Cet instrument de collecte permet de recueillir non seulement, les représentations des enseignants concernant les langues des élèves mais aussi les représentations sur leurs pratiques professionnelles. Ces entretiens ont nécessité la préparation d'un guide d'entretien ainsi que les autorisations de captations sonores. Olivier De Sardan, propose, lui, de distinguer le guide de l'entretien du canevas d'entretien. Le guide d'entretien comporte des questions préparées à l'avance là où le canevas d'entretien sert de pense-bête qui laisse davantage de place à la discussion. Au moment où les entretiens ont été réalisés, nous disposions bien d'un guide d'entretien qui restait cependant flexible (Annexe 3). La méthode des entretiens compréhensifs étant particulièrement adaptée au recueil de représentations, nous avons tenté de comprendre les représentations des enseignants sur les langues des élèves mais aussi sur l'inclusion des élèves allophones et plurilingues. Dans un deuxième temps, nous avons souhaité en apprendre davantage sur ce que les enseignants disent mettre en place pour les élèves allophones et les élèves plurilingues et comparer les représentations sur leurs pratiques professionnelles auprès de ces deux profils d'élèves.

Deux enseignants ont été contactés pour participer aux entretiens compréhensifs. L'une des enseignantes était inscrite à la formation « Enseigner en contexte plurilingue et interculturel » que j'animais tout au long de l'année dans le réseau. L'autre enseignante ne faisait pas partie des collègues inscrits à cette formation mais exerçait en tant qu'enseignante de langue vivante dans l'établissement. Ces enseignantes ont été choisies car elles faisaient partie des rares collègues de l'établissement à accueillir des élèves allophones au moment de l'enquête, c'est-à-dire en avril 2018. Un guide d'entretien a été construit autour de questions concernant l'inclusion d'élèves allophones mais aussi autour de la didactique du plurilinguisme. Ce document était posé sur un coin de la table ce qui me permettait d'y jeter un coup d'oeil rapide en cas de besoin. Les entretiens ont été des moments d'échanges avec quelques

questions ouvertes posées de la façon la moins formelle possible et ont été adaptées à l'interlocuteur. L'objectif était de laisser parler les enseignants librement.

3.3.3 Captations vidéo en classe et entretiens d'auto-confrontation

Enfin, une quatrième méthode a permis de recueillir des données plus naturelles lors d'observations désengagées dans les classes. Ces observations ont été filmées et suivies d'entretiens d'auto-confrontation avec deux enseignants. Ces captations ont été visionnées de nombreuses fois et retranscrites par le chercheur. Le corpus vidéo a une triple utilité. Tout d'abord elle est utile au chercheur qui ne peut lors de ses observations tout voir et tout noter, qu'il s'agisse d'interactions, de gestes ou d'expressions sur les visages des protagonistes. Dans un deuxième temps, ces mêmes extraits serviront à l'enseignant filmé pour se voir en œuvre et analyser ses pratiques lors d'un entretien d'auto-confrontation. Puis enfin, certains extraits sont utilisés à des fins d'analyse de pratique pendant des sessions de formation. Nous verrons au cours de l'expérience que la vidéo est un puissant outil de professionnalisation (Blanc, 2017).

Lors de l'analyse des vidéos par le chercheur, des moments précis contenant des problématiques liés à l'agir professoral et au plurilinguisme sont retenus dans l'objectif d'obtenir des informations complémentaires par l'enseignant au moment de l'entretien d'auto-confrontation. Ces entretiens consistent à montrer aux enseignants les captations réalisées dans leurs classes et à faire en sorte qu'ils s'expriment sur ce qui se passe à l'écran. Le chercheur, bien qu'étant présent en classe, n'est pas dans la tête de l'enseignant et ces entretiens permettent donc d'en savoir davantage sur ce qui a poussé un collègue à agir comme il l'a fait. Cette technique permet de faire ressurgir les problématiques relevant du métier et de développer chez les enseignants une posture réflexive concernant l'agir professoral et c'est également un moyen d'analyser les interactions didactiques (Muller, 2017). Le chercheur intervient très peu mais peut être amené à poser au protagoniste des questions qu'il aura préparées lors du visionnage. Ces questions ont été formulées de façon à ce que l'enseignant ne se sente pas jugé et que sa réponse ne soit pas influencée par le chercheur. Le principe est de faire verbaliser les actions, de faire réfléchir l'enseignant sur sa pratique sans pour autant lui apporter de réponse à ses questionnements. « Ce dispositif permet de faire émerger des éléments auxquels il ne serait pas possible d'avoir accès à travers

la seule transcription des échanges verbaux en cours, apportant ainsi une ouverture sur le monde intérieur des enseignants, leurs représentations et leur expérience (Cicurel, Rivière, 2008: 255). C'est pour cette raison que les entretiens d'auto-confrontation réalisés ont également été transcrits afin de faire émerger les questionnements, les pratiques et les gestes professionnels des enseignants pour les confronter à leurs représentations et au cadrage théorique.

3.4 Transcriptions

Une fois les observables assemblés, nous avons procédé à une transcription des entretiens compréhensifs et des entretiens d'auto-confrontation. Ces transcriptions ne concernent donc que des enseignants du second degré. Elles ont été réalisées à l'aide du logiciel ELAN et de la convention de transcription ICOR (annexe 4). Le logiciel ELAN est un logiciel gratuit d'annotation vidéo et audio développé dans les années 2000 par « The Language Archive ». Son utilisation était d'abord prévue pour la transcription de langues rares, mais son utilisation s'est largement répandue dans le monde de la linguistique et de la transcription. Le logiciel permet de transcrire toutes les interactions en les organisant par tour de parole, par locuteur (acteur) tout en précisant les durées des interventions.

Lorsqu'on transcrit des interactions, et afin de les rendre lisibles, l'on s'appuie sur une convention définissant les codes à utiliser pour les phénomènes vocaux telles que les pauses. Dans le cadre de cette recherche nous nous sommes appuyée sur la convention ICOR développé par le laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, représentations) de l'université Lumière Lyon 2 et du CNRS. Chaque transcription intégrée dans ce mémoire est suivi d'un code constitué du nom de locuteur, de sa matière, du numéro du tour de parole et du numéro de l'annexe.

La transcription est un travail fastidieux qui demande une grande concentration. Néanmoins, ce travail est un moment-clé de la réalisation du mémoire. Il permet une prise de recul, une analyse approfondie du sens des mots employés par les collègues. Une fois les transcriptions réalisées, les données obtenues aident à répertorier les occurrences des termes et expressions-clé. Cette étape cruciale permettra par la suite de catégoriser les observables pour l'analyse, étape qui sera décrite dans un paragraphe dédié ci-dessous.

3.5 La combinaison des données

Notre période de recherche sur le terrain nous aura ainsi permis de collecter des données écrites, visuelles et auditives. Ces données variées donnent chacune une vision du réel. Ces visions doivent alors être combinées pour enfin permettre de les recouper et de les faire converger.

L'ensemble des données ont été classées dans un tableau pour clarifier leur finalité et les méthodes d'analyses auxquelles nous allons procéder.

| Type | Date | Finalité | Analyse | Annexe |
|--|----------------------------|--|---|---|
| Document internes (sources écrites) | Janvier 2018 | Recueillir les représentations sur les langues, les élèves et les familles par l'administration | Analyse des graphiques et des formulations de questions et de bilans. | Dans le texte section 1.6 |
| Questionnaire association de mots | Septembre 2017 | Recueil de représentations sur les langues des élèves auprès de 11 enseignants issus de toutes les écoles du réseau et auprès de 13 enseignants du collège tête de réseau. | Analyse thématique puis Comparaison entre les enseignants du 1er et 2nd degré | Questionnaire: Annexe 2 Tableau de recueil des représentations: Annexe 6 |
| Entretiens compréhensifs et leurs transcription | Avril 2018 | Recueil des représentations de deux enseignantes de collège sur les élèves, les langues et leurs pratiques pédagogiques. | | Guide d'entretien: annexe 3 Transcriptions: annexes 9 et 10 |
| Observations participantes filmées et transcrites | Septembre 2017 à mars 2018 | Observation des pratiques enseignantes. | Analyse des interactions et des gestes. | |

| Type | Date | Finalité | Analyse | Annexe |
|--|-----------|--|-----------------------------------|------------------|
| Entretiens d'auto-confrontation | Mars 2018 | Recueil des représentations de deux enseignants de collège les élèves, les langues et leurs pratiques pédagogiques. Conscientisation, posture réflexive. | Transcription. Analyse thématique | Annexes 11 et 12 |

Les représentations recueillies lors des entretiens permettront de comparer les différents points de vue. Comme le conseille Olivier De Sardan, l'objectif n'est pas de gommer les variations de points de vue mais bien de « bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives » (1995 : 83). Nous analyserons comment « le groupe stratégique » que représentent ces enseignants en milieu éducation prioritaire gèrent les tensions rencontrées dans leurs pratiques pédagogiques en lien avec le plurilinguisme de leurs élèves. Lors de la procédure d'analyse, nous ferons mettrons l'accent sur l'analyse thématique (Blanchet, 2012 : 64). Lors d'analyses longitudinales de chaque entretien, nous avons identifié divers thèmes se reliant à la thématique de notre recherche. Puis nous avons procédé à des analyses transversales en liant les thématiques communes à tous les entretiens. L'ensemble des extraits ont été regroupés dans un tableau thématique.

3.6 Les biais

Olivier De Sardan met en garde contre quatre types de biais. Le premier est ce qu'il nomme l'enclichage. Il explique que le chercheur « s'insère dans certains réseaux et pas dans d'autres. Ce biais est redoutable autant qu'inévitable » (1995 : 87). Dans mon cas, j'ai choisi comme zone de recherche le réseau éducation prioritaire dans lequel j'intervenais mais c'est également un établissement dans lequel j'ai travaillé en tant qu'enseignante. J'avais donc une triple casquette pour certains informateurs pour lesquels j'avais été une collègue, une chargée

de mission et une formatrice. L'accent a donc été mis, autant que faire se peut, sur mon statut d'étudiante et le cadre de la recherche.

Nous ne rentrerons pas dans les détails du biais du monopole des sources évoqué par Olivier De Sardan. Nous attarderons plutôt sur celui des représentations et de la représentativité.

L'enquête de terrain parle le plus souvent des représentations ou des pratiques, pas de la représentativité des représentations ou des pratiques. Elle permet de décrire l'espace des représentations ou des pratiques courantes ou éminentes dans un groupe social donné, sans possibilité d'assertion sur leur distribution statistique, même si le recours à des procédés de recension permet parfois de produire des données exhaustives et / ou chiffrées. Il ne faut pas faire dire à l'enquête de terrain plus qu'elle ne peut donner. Ainsi pourra-t-elle proposer une description des principales représentations que les principaux groupes d'acteurs locaux se font à propos d'un problème donné, ni plus ni moins. (1995 : 88)

Lors de l'analyse des données il s'agira donc de veiller à ne pas sous- ou sur-interpréter le discours des enseignants. Par ailleurs, un point de vigilance devra être accordé à ne pas tirer des conclusions hâtives ou à avancer des résultats sans pouvoir les argumenter et les justifier. C'est également cela que Olivier De Sardan entend par le quatrième biais que représente la subjectivité du chercheur.

3.7 Hypothèses et questions de recherche

Nous sommes partie du postulat que les enseignants du second degré étaient plus difficilement intéressés par la thématique du plurilinguisme concernant leurs élèves. Les constats sur le terrain et les lectures scientifiques issues de diverses disciplines nous ont permis de formuler plusieurs hypothèses relevant de la formation des enseignants et des didactiques du plurilinguisme.

La première laisse à penser qu'**en Guyane, les enseignants du premier degré sont davantage formés à la gestion de la diversité linguistique**. Les enseignants du second degré sont moins formés à ce sujet et pourtant, un gros besoin se fait sentir sur le terrain. Les langues des élèves restent ainsi peu utilisées comme leviers au sein des classes et les didactiques du plurilinguisme restent largement méconnues. Nous avons également pu comprendre au travers de la lecture scientifique que les représentations des enseignants sur les langues de leurs élèves peuvent influencer voire nuire à l'enseignement et à l'apprentissage comme l'a présenté Cambra Giné. Pourtant, la recherche montre que les élèves dont les

langues sont valorisées réussissent mieux. Les enjeux sont donc de taille ! **Une autre hypothèse envisage que les enseignants du second degré semblent plus réticents à l'utilisation des langues des élèves comme objet d'étude au sein des classes, car il se pourrait qu'ils reproduisent ce qu'ils ont eux même vécu, mais aussi à cause d'une vision normative de l'enseignement issu d'une idéologie monolingue.** L'étude des concepts théoriques de l'identité, des représentations et des didactiques du plurilinguisme était donc nécessaire pour cadrer cette recherche et tenter de répondre aux questions de recherche découlant des constats et des hypothèses.

La première, consiste à se demander **où se trouve l'origine du décalage entre les enseignants du premier et du second degré. La seconde est de savoir comment y remédier ? Comment faire avancer les enseignants du collège sur ces questions ?**

À travers notre recherche-action nous tenterons de répondre aux questionnements fortement liés à des enjeux sociétaux, cognitifs et aux sciences de l'éducation en faisant un état des lieux des représentations des enseignants sur les langues des élèves, puis cette étude a pour but de démontrer en quoi une formation réalisée sur le temps dédié en éducation prioritaire peut permettre de faire évoluer les représentations des enseignants sur le plurilinguisme de leurs élèves et créer des leviers pour améliorer les pratiques enseignantes.

Chapitre 4 : La formation REP+ un moment privilégié pour travailler sur les représentations ?

4.1 Un partenariat avec l'Institut Français de l'éducation et le laboratoire ICAR

En 2016, un projet à vu le jour entre l'Institut Français de l'Éducation (désormais IFÉ¹¹), le laboratoire ICAR¹² et le rectorat de Guyane. Cette collaboration, prévue pour deux ans, consistait en la formation d'un groupe de douze formateurs éducation prioritaire de Guyane par Marie-Odile Maire-Sandoz et Patrick Picard du Center Alain Savary, Nathalie Blanc et Patricia Lambert du Laboratoire ICAR/Labex ASLAN sur le thème « Parler pour apprendre en contexte plurilingue ».

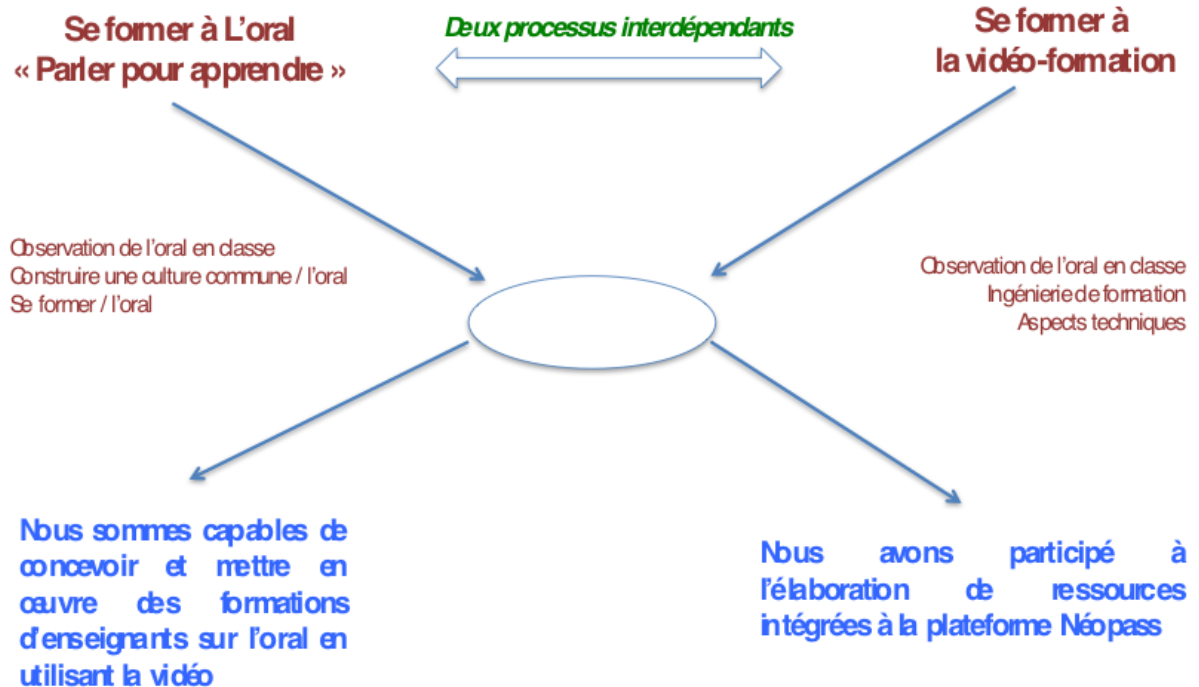
Lors de formations animées auparavant, les formateurs avaient régulièrement fait usage de vidéos issues de la plateforme Néop@ass action¹³. Cependant, les collègues enseignants ne se projetaient pas toujours dans un contexte autre que la Guyane et qui pouvait leur sembler éloigné de leur réalité. Un partenariat a donc été mis en place afin de créer des capsules en lien avec les problématiques de l'académie. Dans ce cadre, j'ai été amenée à réaliser des capsules vidéo tournées dans les classes de Guyane. Le but de ce projet était de réinvestir ces ressources lors de formations d'enseignants afin de ramener le réel en formation comme le préconise le protocole de construction de formations de l'IFÉ. Suite à ces capsules filmées en classe, j'ai également réalisé des entretiens d'auto-confrontation avec les enseignants. Les données recueillies ont également été analysées en groupe sous forme d'allo-confrontations collectives lors de moments de formation avec les enseignants. Ceci a permis de faire émerger des problématiques communes concernant les pratiques professionnelles de chacun puis de proposer des pistes de remédiation. La collaboration avec l'IFÉ a permis de construire une ingénierie de formation adossée à la recherche comme le démontre l'illustration suivante :

¹¹ <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

¹² Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, ENS de Lyon : <http://icar.univ-lyon2.fr/>

¹³ <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

Projet Ifé-Icar-académie de Guyane
« Parler pour apprendre en contexte plurilingue »
 un collectif de travail 2016-2018



14

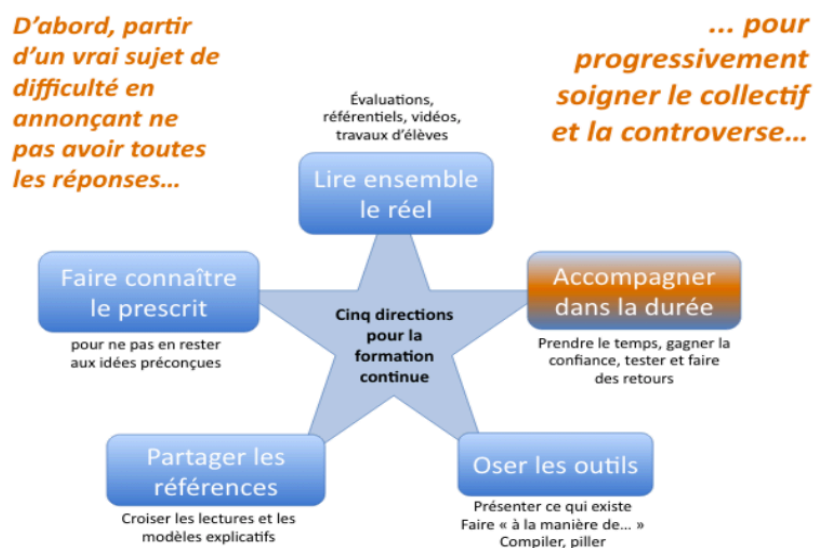
En effet, cette collaboration a donné aux formateurs éducation prioritaire la possibilité de bénéficier d'un accompagnement sur deux ans. Il s'agissait d'un travail collectif et collaboratif autour de deux axes interdépendants. Les formateurs étaient formés sur l'oral ainsi que sur la création de capsules vidéo utilisables en formation. En ont découlé deux produits que sont la capacité à concevoir et mettre en œuvre des formations sur l'oral adaptées au contexte plurilingue tout en utilisant la vidéo, et l'élaboration de ressources sous forme de vidéos. Une fois obtenues toutes les autorisations juridiques de droit à l'image et après avoir nous-mêmes formé nos autres collègues formateurs académiques à l'utilisation de la vidéo en formation, certaines des capsules seront placées dans un dossier réservé aux formateurs sur le site éducation prioritaire de l'académie et quelques-unes d'entre elles pourront être choisies pour faire partie d'un module spécifique sur la plateforme Néop@ss action. Ce partenariat avec l'IFÉ concerne des formateurs académiques issus de disciplines et d'origines diverses. Beaucoup étaient issus du premier, d'autres du second degré et enseignaient des matières

¹⁴ Schéma réalisé par Mesdames Marie-Odile Maire-Sandoz, Nathalie Blanc et Patricia Lambert pour la formation des formateurs du groupe vidéo le 17 et 18 octobre 2016.

scientifiques ou littéraires. Chaque formateur pouvait intervenir sur des questions relevant de la pédagogie en général et intervenir sur des thématiques plus précises en fonction de ses spécificités. Les formations qui m'étaient attribuées relevaient davantage de la didactique des langues, du plurilinguisme et de l'interculturalité. Chaque formateur était donc libre de se réapproprier les outils et les éléments de formation en fonction de sa spécialité. C'est ainsi que j'ai été amenée à m'approprier les éléments de cette formation commune pour construire ma propre ingénierie de formation autour du plurilinguisme en fonction des questions du terrain tout en l'adossant à la recherche.

4.2 Mise en place d'une formation REP+ sur l'enseignement en contexte plurilingue et interculturel

À la rentrée 2017, j'ai été affectée comme formatrice éducation prioritaire sur deux réseaux : l'un avec lequel je travaillais depuis déjà 2 ans, ainsi qu'un réseau où j'avais enseigné quelques années auparavant et où j'intervenais régulièrement en tant que chargée de mission en langues. À la formation que je devais animer dans ce dernier réseau, se sont inscrits quinze professeurs du collège. L'IEN de circonscription a décidé d'inscrire l'ensemble des professeurs des écoles du réseau, en dehors des enseignants de CP dont les formations allaient être axées sur la lecture et l'écriture. Chaque session de la formation des enseignants du premier degré allait donc devoir se faire pour deux groupes de 21 enseignants à chaque fois. L'ingénierie de formation pour ce module avait été préparée l'année précédente pour pouvoir être proposée au Plan Académique de Formation (Annexe 5). L'organisation de cette formation suivait les directives de l'IFÉ dans le livret « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves », représenté dans l'illustration suivante :



15

Les objectifs de la formation s'adossaient donc au protocole de l'IFÉ dans le sens où, pour aborder les questions de plurilinguisme, nous avons fait un premier diagnostic des représentations avant de faire connaître le prescrit puis nous avons analysé ensemble le réel. Les enseignants ont bénéficié d'un accompagnement dans le temps, nous avons partagé les références et essayé de créer des outils. C'est ainsi, qu'en accord avec les textes organisant les formations d'éducation prioritaire, les six sessions de formation ont débuté avec l'analyse de ce qui était déjà mis en place dans les classes et par des visites d'observation avec une analyse de la situation sociolinguistique des classes. Les deux sessions de formation suivantes consistaient à faire connaître le prescrit au travers des textes institutionnels ainsi qu'à partager les références en abordant des théories de sociolinguistique et leurs auteurs. Un quatrième volet du stage consistait à lire le réel par l'analyse de pratique de capsules vidéo tournées en classe avant de faire connaître le prescrit et de partager des références autour des approches plurielles et de créer de nouveaux outils lors de la cinquième partie de la formation. Les séances mises en œuvre à l'aide de ces outils allaient être filmées afin d'en faire une nouvelle analyse de pratique lors de la dernière session de formation. Les enseignants inscrits à la formation et plus particulièrement ceux qui ont été filmés ont été informés de notre partenariat avec l'IFÉ. Un contrat a été établi avec les collègues volontaires, annonçant la possibilité de refuser la diffusion de la vidéo en formation ou ailleurs. Dans les réseaux qui me concernent,

¹⁵ Centre Alain Savary (CAS, 2017), *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*, ENS/IFÉ, Lyon

il n'a pas été très difficile de trouver des volontaires dans le sens où beaucoup sont en demande d'accompagnement et sont conscients qu'il s'agit là d'un outil puissant pour participer à la professionnalisation.

4.3 Travailler à partir des représentations des enseignants pour déconstruire des idées préconçues.

4.3.1 L'association de mots : diagnostic des représentations initiales

La formation « enseigner en contexte plurilingue et interculturel » dans ce réseau allait donc se dérouler en plusieurs sessions tout au long de l'année scolaire. L'ingénierie de formation, adossé au protocole de l'IFÉ (annexe 5) prévoyait ainsi de partir de l'existant et s'articulait autour des représentations des enseignants sur les langues des élèves. J'avais préparé un document (annexe 2) sur lequel je demandais aux enseignants d'écrire ou de dessiner leurs représentations concernant le français, l'anglais, le créole guyanais et le ndyuka (créole des noirs marrons à base lexicale anglaise cf carte section 1.3) avant d'entamer un échange sur le sujet. J'avais en effet inclus le français, car il a un statut particulier pour les élèves dont ce n'est pas la langue de première socialisation, mais les résultats montrent que cette langue a aussi un statut particulier pour les enseignants. Les tests étaient anonymes et je ne disposais donc pas d'éléments me permettant de comparer les résultats en fonction du sexe, de l'âge ou du niveau d'études de l'enseignant. Cependant, ils ont été réalisés à des temps de formation différents, le questionnaire a été distribué une première fois lors d'une séance à l'attention des enseignants du second degré où j'ai récolté 11 réponses puis, une deuxième fois à un moment de formation des enseignants du premier degré où j'ai obtenu 13 réponses. Le critère de comparaison retenu a donc été le corps d'origine des enseignants (tableau contenant les représentations reçues annexe 6). Dès cette première session de formation l'ensemble des participants a ainsi pu débattre à partir de leurs réponses mises en commun. Cette enquête sur les représentations des enseignants a permis de révéler leur rapport aux langues et aux cultures de leurs élèves. On constate un manque de connaissances évident sur les langues des élèves. On ne pouvait donc que s'attendre à ce que les langues soient enseignées de façon cloisonnée et que celles des élèves ne soient que très peu présentes au

sein des classes comme vrai objet de travail. Néanmoins, les représentations étant malléables et pouvant évoluer, il va sans dire que, pour qu'une formation à la didactique du plurilinguisme soit efficace, il faut parvenir à déconstruire ces représentations. Cette déconstruction est difficile à mettre en œuvre lors d'un parcours de formation et elle prend du temps. Il semblait donc primordial de commencer dès cette première session de formation et de poursuivre lors des deux sessions suivantes sur les langues et les cultures du public auquel les enseignants de ce réseau ont affaire afin de rapprocher l'inconnu du connu.

4.4 Ramener le réel à partir de vidéos pour reconstruire.

Suite à un premier diagnostic initial sur les représentations des enseignants et à la (re)découverte du prescrit en matière de plurilinguisme, il était temps de ramener le réel des classes en formation. Le fait de ramener la réalité des classes en formation peut se traduire par l'analyse de travaux d'élèves, de préparation de cours ou d'enregistrements audios entre autre. Nous avons opté pour l'analyse d'extraits vidéos filmés en classe. Comme l'indique la brochure sur la conception des formations du Centre Alain Savary,

Mieux connaître le prescrit en confrontant les stagiaires aux textes, c'est aussi davantage mesurer ce que le prescrit permet sans en rester aux idées préconçues. Cependant, le prescrit ne dit pas le métier: la formation permet de le traduire pour passer de « ce que l'on doit faire » à « comment peut-on le faire ». (2017 : 10)

L'utilisation de vidéos filmées dans les classes de collègues permet alors aux stagiaires de s'identifier, d'accéder à d'autres pratiques. Elles permettent aussi aux stagiaires d'identifier des savoirs-faire enseignants et au formateur de les transmettre, même si le but ici n'est pas de montrer des pratiques modélisantes.

C'est ainsi que lors d'une formation dite inter-degré (ou sont présents des enseignants du premier ET du second degré), j'ai décidé de diffuser un extrait d'une captation faite dans une école d'un réseau voisin. Avant la diffusion et l'analyse de l'extrait, j'ai pris soin d'annoncer le contexte mais aussi, d'instaurer un cadre éthique pour éviter tout jugement envers l'enseignant filmé. Le Centre Alain Savary préconise « d'accompagner les enseignants dans le visionnage » (2017 : p.22). C'est pourquoi j'ai également distribué et expliqué un outil sur lequel nous allons nous appuyer pour analyser ce qui se jouait à l'écran. Il s'agit d'un outil conçu par Flandin et Picard intitulé « Des tâches pour tirer profit de

l'observation » (Annexe 7). Il s'agit d'abord, de décrire les faits observés le plus précisément possible, puis d'interpréter les comportements de l'enseignant en se demandant ce qui a bien pu le pousser à agir comme il l'a fait. Enfin, il s'agit de s'interroger sur les conflits de critères en réfléchissant à ce que l'enseignant a pu perdre ou gagner en agissant de la sorte puis à rechercher d'autres alternatives possibles.

La capsule vidéo avait été réalisée l'année précédente dans un réseau voisin. Dans une classe de CP, les élèves chantent une chanson pour commencer la journée, il s'agit des jours de la semaine. C. ne participe pas. L'enseignant, néo-titulaire, se rapproche de lui et dit : « Taki »(parles). N'arrivant toujours pas à mobiliser l'élève, il propose à la classe de dire les jours de la semaine en français puis en ndyuka. À la fin de l'activité, une situation de tension éclate car A., refuse de se joindre à cette activité. Une transcription du conflit permettra au lecteur de mieux saisir la situation:

ALA c'est trop nul=
ENS =arrêteuh/ tu ne réagis pas comme ça (.)pourquoi on ne peut pas dire que c'est trop nul/
ÉLÈ pasque=
ENS =à votre avis pourquoi on peut pas (.)déclarer que de parler dans une autre langue c'est nul/
ÉLÈ =non=
ENS =parce que (.) ça n'est pas res:pec:tu:eux:\ (.)ce n'est pas très gentil de dire ça/ (.)tu as le droit de ne pas aimer\ c'est une chose/ mais de juger que c'est nul c'est pas super A.\ alors A. tu te redresses c'est pas grave et on va continuer la journée d'accord/ (.) A.\ hé/ ça faisait longtemps que tu m'avais pas fait ça toi hein \ allez on continue/
ALA mais moi je ne parle pas ndyuka\
ENS =et alors tu parlais anglais avant de prendre des cours d'anglais A. avec nous/ non (.)donc on apprend plusieurs langues c'est bien/
ALA ma mère elle aime pas\ (Annexe 12)

La première partie de l'activité de groupe avec les stagiaires est certainement la partie la plus difficile à réaliser car il ne semble pas naturel d'observer, de décrire précisément sans émettre de jugement. Les enseignants n'ont eu aucun mal à imaginer ce qui avait bien pu pousser l'enseignant à agir ainsi. Il souhaitait réintégrer un élève qui ne participait pas. Cependant, en essayant d'intégrer C., il a perdu A. et une situation de tension en a découlé. Pendant la phase de proposition d'alternatives, un débat en autonomie s'est instauré entre les enseignants présents. Ils se sont sentis concernés tout en restant dans leur zone de confort, car

il s'agissait d'un collègue et non pas d'eux-mêmes. Cette situation a probablement fait écho aux enseignants, ce qui leur a permis de dédramatiser les situations rencontrées dans leurs propres classes. L'échange les a amenés à sortir de l'isolement. La pertinence de cet extrait se situe aussi dans le fait qu'il montre bien comment les activités des élèves et des enseignants s'articulent. L'enseignant a beau préparer une séquence parfaite, il y a toujours un degré d'imprévu qui va entraîner des décisions à prendre dans l'urgence. Elle permet donc d'évoquer les gestes enseignants et de développer la culture de l'observation. L'auto-confrontation a également été diffusée afin que les enseignants puissent accéder aux motivations du collègue par rapport à certaines prises de décision. Ce n'est d'ailleurs qu'à ce moment-là que l'on apprend que les parents d'Alain sont mahorais. C'est ainsi qu'ont pu émerger quelques questionnements concernant les pratiques en contexte plurilingue nécessitant l'injection de théories sur les didactiques du plurilinguisme. Cet extrait a donc permis d'aborder le fait que le contexte du réseau puisse paraître homogène mais que ce n'est pas forcément le cas. Il se peut que dans certaines classes, 90% des élèves comprennent le Ndyuka mais d'autres langues sont en présence. L'une des premières suggestions est donc d'inventorier les langues parlées par les élèves. Ensuite, les enseignants ont pu prendre conscience du fait que, favoriser la diversité linguistique c'est s'appuyer sur toutes les langues présentes. Enfin, cet extrait montre bien qu'il est important d'instaurer un contrat didactique avec les élèves mais aussi avec les parents. Accueillir les langues des élèves c'est faire en sorte que toutes soient les bienvenues et autorisées. Le fait qu'Alain dise « ma mère elle aime pas » n'est pas anodin, on retrouve une certaine insécurité linguistique qui pourrait s'expliquer par la théorie de la triple autorisation de Rochex (2008). Cette théorie a donc été explicitée lors de la formation et a permis d'insister sur la collaboration entre l'école et les familles. En effet, ce conflit apparu dans la classe, met en exergue une relation parents-enfants qui peut être à l'origine de bien des tensions dans l'éducation. Rochex explique que les enfants ont besoin d'une triple autorisation pour pouvoir se développer en tant qu'être singulier. L'enfant doit d'abord s'autoriser lui-même à « devenir autre que ses parents », ses parents doivent également l'autoriser à ce qu'il ne reproduise pas forcément leur histoire et enfin, l'enfant doit reconnaître « la légitimité de l'histoire et des pratiques de ses parents dont il veut s'émanciper ». (2008 : 20-23). La thématique de la collaboration fait également partie

des grands axes du référentiel éducation prioritaire, lier cette thématique avec celle du plurilinguisme était donc tout à fait bienvenu dans cette formation.

Chapitre 5 : Analyse de la parole et de l'activité enseignante

5.1 Représentations véhiculées par les discours

Cette cinquième partie consiste à interpréter toutes les représentations obtenues par l'intermédiaire du questionnaire d'association de mots mais aussi de celles relevées dans les entretiens compréhensifs et les entretiens d'auto-confrontation réalisés avec les enseignants. Nous n'avons nullement l'intention de mettre les enseignants en faute. Nous savons combien le métier est difficile et sommes persuadée que chacun fait du mieux qu'il peut avec les moyens dont il dispose. Le but ici est donc d'analyser les représentations des enseignants sans émettre de jugement mais en les classant. La structure de ce chapitre suivra les catégories de classement retenues au moment de l'analyse. Il s'agit des idéologies linguistiques, des représentations sur les langues des élèves puis sur les élèves eux-mêmes, des représentations de la hiérarchie évoquées par les enseignants et enfin des problèmes de métier liés à cette thématique.

5.1.1 Idéologies linguistiques

L'idéologie linguistique est un concept qui peut être rapproché d'un mythe ou d'une représentation commune concernant une ou des langues ou la façon de les employer.

Boyer décrit l'idéologie linguistique comme un

« corps plus ou moins fermé de représentations, une construction socio-cognitive spécifique à teneur coercitive, susceptible de légitimer des discours performatifs et donc des actions dans la perspective de la conquête, de l'exercice, du maintien d'un pouvoir au sein de la communauté concernée ou face à une autre/ d'autres communauté(s) ». (Boyer, 2003 : 17)

Sur l'ensemble des entretiens (compréhensifs et auto-confrontations) et de l'ensemble de réponses recueillies au questionnaire d'associations de mots, de nombreuses idéologies linguistiques ont ressurgi et ce, chez tous les enseignants, premier et second degrés confondus.

Dans la partie précédente, nous avons pu voir que lors de l'association de mots, la plupart des enseignants entretenaient un lien affectif avec la langue française qui a souvent été définie comme complexe. Les langues des élèves et notamment les créoles à base lexicale anglaise ou

française étaient vues comme des langues simples sans grammaire. Ce qui ressort du diagnostic des représentations par l'association de mots est que l'on note chez les enseignants du second degré beaucoup de références à la langue française comme étant leur langue maternelle, la langue de la famille et de leurs origines. On ressent un fort lien affectif des enseignants du second degré envers le français. La langue française est associée à la langue de la République, donc langue officielle de l'état mais aussi comme étant celle à enseigner à l'école. En ce qui concerne l'anglais, tant les enseignants du premier que du second degré font référence à l'anglais comme relevant de l'international, du voyage, et des affaires. Pour ces deux langues on trouve aussi des associations à d'autres pays francophones ou anglophones du monde entier. Pour les enseignants du premier et du second degré, la langue française est perçue comme une langue complexe notamment au niveau syntaxique et grammatical.

Les entretiens, qui n'ont eu lieu qu'avec des enseignants du second degré, ont laissé apparaître des visions monolingues de la part des informateurs. En effet, A. émet l'idée que ce serait « bien d'avoir euh une langue commune pour pouvoir euh que tout le monde se comprenne » (A., arts-plastiques, 103, Annexe 8). C'est une idéologie ou un idéal linguistique exprimé par beaucoup de personnes et qui a d'ailleurs, entre autres, mené à l'existence de l'espéranto. Il n'est pas rare d'entendre certains enseignants, lors d'échanges en formation ou dans les couloirs, émettre l'idée que leur travail en tant qu'enseignant est d'enseigner le français puisqu'il s'agit de la langue de la République. Ce genre de remarque paraît assez colonialiste dans le contexte guyanais et rejoint la citation de Boyer concernant le maintien d'un pouvoir face à d'autres communautés. Une professeure d'anglais, M., semble dire qu'il est nécessaire d'apprendre le français de scolarisation avant de pouvoir aborder les mêmes notions en cours de langue.

Les compétences qui sont acquises en français et tout ça et qui peuvent aider parce qu'on sait très bien que ya des compétences qui si elles sont acquises en français en ben ça va être beaucoup plus facile aussi en anglais de voir ces compétences là \ » (M., anglais, 23 , Annexe 9)

Les langues de première socialisation des élèves sont complètement niées. L'enseignante est persuadée, puisque « on sait très bien » que les élèves doivent apprendre le français avant d'apprendre l'anglais. Or, justement, les compétences plurilingues des élèves sont

transférables d'une langue à l'autre. Nul besoin donc d'apprendre le français avant l'anglais pour un élève dont le français n'est pas la première langue de socialisation.

À l'analyse des résultats obtenus lors du diagnostic, on constate tout de même quelques différences dans les réponses en fonction du corps d'origine des enseignants. Les représentations des enseignants issus du second degré concernent davantage le côté linguistique. Les occurrences de « langue mélangée », « sans règles fixes » sont plus nombreuses. Ces mêmes enseignants du second degré ont également beaucoup fait référence à des auteurs français, ainsi qu'à Shakespeare en ce qui concerne l'anglais là où, le créole guyanais et le ndyuka sont plutôt associés à la faune, la flore, des traditions culinaires ou artistiques. Cela laisse apparaître une vision des langues créoles guyanais et ndyuka comme relevant de l'exotisme et du folklore. On pourrait interpréter ces représentations comme une moins bonne connaissance de leur public et des langues et des cultures présentes au sein de leurs classes, mais il s'agit probablement davantage d'un poids des normes et de l'écrit qui évolue plus on avance dans le cursus. Les enseignants du second degré, et peut-être plus particulièrement les enseignants de langues (français inclus), semblent avoir des normes intériorisées liées à la grammaire et à l'écriture. Il se peut que le poids de ces normes se soit même intensifié avec l'apparition du terme « maîtrise de la langue ». L'institution véhicule au travers de ce terme, l'idée qu'une langue doit et peut absolument être maîtrisée. La pression du diplôme du brevet ne fait qu'accroître ce sentiment de mission envers la maîtrise de la langue auprès des enseignants de français et d'histoire géographie mais peut sembler plus étonnante de la part d'un enseignant d'anglais qui exprime son obsession pour le « s » à la troisième personne du singulier au présent en anglais. Il est loin d'être le seul dans ce cas, mais il a fait comprendre en l'espace de quelques minutes d'entretien qu'il s'agissait là de « (s)on gros combat », « (s)on combat de tous les jours » (P., anglais, 01, annexe 10). Le terme choisi « combat » peut surprendre dans une situation d'enseignement mais l'idée véhiculée est que la grammaire est essentielle pour se faire comprendre par autrui. Cette attitude normée envers la langue s'est également fait sentir lors d'une des sessions de formation avec les enseignants du second degré, quand, ensemble, nous nous sommes rendus à une exposition sur les langues de Guyane réalisée par des adultes en réinsertion. Lors du debriefing qui a suivi cette visite, les enseignants n'avaient que très peu de remarques à faire sur cette exposition si ce n'est qu'il y avait des fautes d'orthographe dans

les panneaux et que cela n'était pas acceptable pour une exposition surtout si elle avait vocation à être visitée par des élèves...

Les idéologies linguistiques sont donc une forme de représentation et on voit bien comment les normes intériorisées concernant la langue française ou les langues à enseigner au sein de l'institution influent sur leur rapport à l'enseignement.

5.1.2 Représentations sur les langues des élèves

Les représentations sur les langues des élèves, ont probablement été plus facilement décelables lors de l'association de mots que lors des entretiens. Aux dires d'un enseignant, la langue anglaise, et son apprentissage, semblent facilités par la langue de première socialisation des élèves Ndyukas. Le créole est associé à une langue mélangée et métissée (2 occurrences) mais qui « ne gêne pas les apprentissages ». Le ndyuka relève davantage d'une langue orale étant vue comme simple, sans règles fixes (3 occurrences). On retrouve aussi des références à l'espace. Ainsi, le créole guyanais est assimilé à une langue régionale (2 occurrences) et le ndyuka a une langue utilisée très localement, dans l'Ouest Guyanais ou le long du fleuve Maroni (4 occurrences). Un enseignant évoque le fait que l'usage du créole soit interdit dans certaines familles. Malgré une vision quelque peu ethnocentrée de la part des enseignants, on retrouve ici les domaines de vies où sont employées les différentes langues en présence. On passe de la sphère publique pour le français et l'anglais, à la sphère privée pour le créole et du formel à l'informel. Cela pose la question des territoires légitimes et illégitimes de l'utilisation de certaines langues. Enfin, chez les enseignants du premier degré, on constate une seule référence à la langue française comme « langue maternelle » alors qu'il apparaît trois fois chez les enseignants du second degré qui étaient moins nombreux à répondre au questionnaire (11 contre 13 pour les professeurs des écoles). Le terme « langue maternelle » ou langue de ma région apparaît trois fois lorsqu'il s'agit du créole et du ndyuka de la part des enseignants du premier degré, mais jamais chez les enseignants du collège. On peut probablement en conclure qu'un nombre plus élevé d'enseignants sont issus de la diversité et d'un vivier local dans le premier degré. De plus, le concours du CRPE étant un concours académique, beaucoup d'enseignants issus de ce corps, ont été formés en Guyane. L'ESPÉ les a donc déjà préparés à l'enseignement en contexte plurilingue et pluriculturel. Vu les réponses

obtenues à l'enquête, on peut cependant se demander si cette formation est suffisante pour dissiper les représentations qu'ont les professeurs des écoles sur les langues de leurs élèves et pour la mise en place d'une didactique plurilingue.

La Guyane étant un département exceptionnellement plurilingue, il est parfois difficile pour un enseignant de s'y retrouver, et ce, qu'il soit originaire ou non du département. C'est peut-être ce qui explique l'emploi très fréquent du terme « leur(s) langue(s) » par l'ensemble des informateurs lors des entretiens. P. par exemple l'a employé à cinq reprises en l'espace de dix prises de parole lors de l'entretien. Lorsque l'une des informées lui fait remarquer qu'il emploie le terme « leur langue », l'enseignant passe à côté du fait que l'auto-confronteur essaye de le faire réagir sur ce terme qu'il emploie à de nombreuses reprises. Cependant, dans sa réponse il finit par nommer les langues avec une légère hésitation entre le terme sranan tongo et ndyuka. Cette confusion ou plutôt, cette hésitation entre l'emploi de sranan tongo ou ndyuka a également été entendue lors d'au moins deux autres entretiens, dont celui avec la locutrice de sranan tongo. En effet, les langues noires marronnes originaires du Suriname prennent plusieurs formes et la différence entre les unes et les autres n'est parfois pas audible par une oreille non avertie. Par ailleurs, en contexte plurilingue où beaucoup de personnes emploient plusieurs langues au quotidien, il se peut même qu'une personne utilise diverses variantes au sein d'une même phrase. Pour un locuteur, cette hésitation peut donc venir du fait qu'il n'ait pas pris conscience de la langue employée et pour un non locuteur il peut s'agir d'un manque de connaissance du contexte linguistique et du répertoire linguistique de ses élèves. M., pour sa part, n'a à aucun moment nommé une seule langue des élèves : nous verrons plus tard si c'est par manque de connaissances ou manque d'intérêt.

5.1.3 Représentations sur les élèves

Les entretiens compréhensifs menés ont permis de faire émerger les représentations et donc des stéréotypes concernant les élèves, leurs langues mais aussi concernant le dispositif UPE2A. La définition même d'un élève allophone est souvent un peu floue. Ainsi, une enseignante d'anglais répondait ceci lorsque je l'interrogeais sur la définition du terme élève allophone :

c'est un élève qui n'a jamais eu contact avec la langue française à l'écrit et qui rentre dans le système éducatif pour la première

fois\ je pense que je ne me trompe pas hein en disant ça/.
(M., anglais, 19, annexe 9)

A. a également eu des difficultés à définir ce qu'était un élève allophone.

c'est qui parlent une autre langue mais: et qui ne parle pas français
'fin qui vient d'arriver 'fin en principeuh moi j'e déduis qu'ils
viennent d'arriver sur le territoire français ici c'est ptet pas
forcément le cas c'est ptet parfois des enfants pas scolarisés: euh
qui parlent toujours pas français (.) (A., arts plastiques, 051,
annexe 8)

Sa difficulté à définir un élève allophone vient probablement du fait que sur le territoire guyanais, un élève allophone n'est pas forcément un élève migrant ou venant de l'étranger. En effet, un enfant né sur le territoire français de la Guyane peut tout à fait grandir de l'autre côté du fleuve ou dans des villages isolés où les habitants n'ont nul besoin d'utiliser la langue française. La diversité des situations des élèves peut donc représenter une difficulté supplémentaire pour les enseignants.

En outre, ce qui était marquant lors de ces entretiens étaient les représentations sur le dispositif d'UPE2A lui-même. Les deux enseignantes faisaient référence à un cocon où les élèves sont peu nombreux et où l'enseignant est très disponible. L'une des enseignantes avait également souvent tendance à parler d'intégration plutôt que d'inclusion. Or, l'intégration fait référence à l'idée de faire partie d'un groupe social alors que la notion d'inclusion réfère à l'accueil de tous les élèves au sein d'un établissement qu'ils soient allophones ou porteurs d'un handicap.

Enfin, l'une des représentations les plus répandues est l'idée qu'un élève allophone est un élève en difficulté.

c'est vrai qu'un cours si tu comprends pas forcément le français t'es vite en situation d'échec je pense \ (A., arts plastiques, 039, annexe 8)

« on a constaté quelques difficultés au niveau du français et au niveau de certains apprentissages » (M., anglais, 01, annexe 9)

L'impression que ces représentations laissent apparaître est l'idée que la problématique se situe au niveau de l'élève en tant qu'individu et c'est ainsi que rapidement, on glisse vers l'idée qu'en demandant aux élèves en question de fournir plus de travail, ils finiront par rattraper le retard.

Il va falloir accentuer plus le travail avec elle puisque je ne l'ai pas dans toutes les séances \ donc forcément je me suis aperçue à un moment donné que \ lorsqu'elle revient elle a un peu euh un tout petit peu perdu par rapport aux autres \ (M., 01, annexe 9)

Cette enseignante dit également lors de l'entretien que l'élève qu'elle avait en inclusion avait des lacunes par rapport aux autres du groupe. Lorsque nous l'interrogeons sur le fait que ces difficultés puissent être liées à sa langue d'origine elle répond : « je pense je pense hm hm » (M., anglais, 09, annexe 10) puis complète par « ya quelque chose là dans le passage à l'écrit puisqu'elle s'exprime bien en français (.) d'accord / » (M., anglais, 11, annexe 9)

Ceci nous a donné l'impression, dans au moins deux entretiens, que le diagnostic ne correspondait peut-être pas au profil d'un élève allophone puisque une situation semblable s'est reproduit lors de l'entretien d'auto-confrontation de P. .

PI et là vous me voyez aller vers euh (.) un élève en TRÈS grosse difficulté et euh donc euh lui ne reconnaît pas les phonèmes même en français DONC je m'attarde aussi principalement avec lui pour le son e à ce moment-là \

MA et alors: en effet on voit que tu insistes pour lui faire entendre

PI ouais

MA euh: c'était quel mot déjà /

PI the si je me souviens

MA et donc tu lui demandes à plusieurs reprises qu'est ce que t'entends à la fin et lui:

PI il reconnaît pas

MA tu sais pourquoi /

PI the: je ne sais pas pourquoi \

MA d'accord \ mais euh: le e il n'existe pas en:

PI en nengee

MA oui

PI c'est vrai

MA et donc euh::: cette difficulté oui c'est c'est:::

PI oui c'est une grosse difficulté et benh tu vois je: n'ai pas fait le rapprochement maintenant que tu me le dis effectivement je m'en aperçois mais: (P., anglais, 37-51, annexe 10)

On s'aperçoit ici que, tout comme dans l'entretien avec M., les difficultés des élèves sont parfois mal diagnostiquées et mal détectées, ce qui ne relève pas forcément de l'enseignant. On note aussi que si l'enseignant ne connaît pas les spécificités de la langue d'un élève, il se peut qu'il y ait des difficultés à y remédier. Ici, le son /e/ n'existe pas dans la langue de l'élève en question, on aura donc beau le lui répéter, il ne l'entendra pas et tant qu'il

ne l'entendra pas il ne pourra pas le reproduire. La difficulté supplémentaire ici était que le son /th/ précédent le /e/ n'existe pas non plus en ndyuka, ni en français.

Il semblerait que l'inclusion des élèves demande une plus grosse charge de travail tant aux enseignants qu'aux élèves allophones. Cependant, la professeure d'anglais signale qu'il doit être plus facile d'inclure un élève plurilingue puisque celui-ci est habitué à faire des ponts entre les langues. Elle explique guider davantage les élèves allophones. Elle semble pourtant être moins ambitieuse avec l'élève allophone qu'avec les élèves de classe ordinaire, de peur que l'élève se retrouve en situation d'insécurité linguistique alors même qu'elle enseigne une langue vivante plutôt qu'une discipline nécessitant l'usage du français.

Comprendre et déchiffrer les représentations des enseignants concernant leurs élèves allophones et/ou plurilingues est primordial. L'un des éléments majeurs à retenir ici est que trop souvent, la problématique est renvoyée vers l'élève comme s'il s'agissait d'un problème d'individu, or il s'agit bien d'une problématique d'ordre structurel qui pourrait être minimisée par la formation des personnels de l'éducation, car comme nous allons le voir dans la partie suivante, ces représentations ne se retrouvent pas uniquement chez les enseignants.

5.1.4 Des représentations possiblement véhiculées par la hiérarchie ?

Lors de la présentation des résultats d'une enquête réalisée par l'établissement se situant dans notre zone de recherche, nous avons eu accès à des documents internes qui nous ont amenée à nous demander si de telles données, validées par l'administration pouvaient influencer sur les représentations et les pratiques des enseignants. Sans interroger nos informateurs à ce sujet, nous avons obtenu quelques réponses à nos questions lors de deux entretiens sur quatre.

Ainsi, A., au moment où elle nous parle d'un projet réalisé lors de l'école ouverte s'appuyant sur le plurilinguisme des élèves raconte ceci :

là où on a marqué les mots de: / d'ailleurs ça a pas trop plu au principal ((rires)) les mots de bienvenue la, t'sais à gauche les mots qui font penser à l'école là je leur avais demandé marquez-en dans toutes les langues / c'est pour ça q'ya quelques mots qui sont en sranan tongo je voulais du kali'na mais y'avait pas de kali'na à l'école ouverte c'était dommage pasque j'aurais bien aimé donc y'avait des mots en anglais et tout et euh: le principal a: je ça m'a un peu limité pense dans le fait de mettre plusieurs langues arts-plastiques, 093, (A., annexe 8)

euh: i m'a rien dit mais c'est d'la communication non verbale ((rires)) tu vois c'était genreuh ya des mots en sranan tongo tu vois/ ((rires)) je fais bah oui bah: (A., arts plastiques, 095, annexe 8)

en fait il voulait pas après je comprends hein il voulait pas q'yait juste le ndyuka et le français quoi (.) ou le kali'na et le ndyuka et le français quoi il était là \ bon bon mais à ce moment-là on met aussi de l'espagnol on met aussi de l'anglais euh c'était plus ça quoi il voulait pas que ce soit juste: donc euh bon je peux comprendre (A., arts plastiques, 097, annexe 8)

Cet extrait est assez révélateur sur la vision que peuvent avoir certains membres de l'administration de l'établissement. Elle donne l'impression que les langues des élèves ne sont pas suffisantes pour souhaiter la bienvenue dans l'établissement. Il a été demandé à l'enseignante d'intégrer également des langues vues comme plus prestigieuses que l'école a pour mission d'enseigner.

M., enseignante de néerlandais, a également vécu une telle situation avec un autre chef d'établissement. Cependant, elle s'est sentie directement concernée puisqu'il s'agissait là de la langue qu'elle enseignait. Il lui a été relativement douloureux de nous faire part de cet événement:

c'est à dire que les élèves ils ont demandé néerlandais beaucoup / mais en fait c'est ça mon but aussi / pour avoir plus d'élèves qui vont choisir néerlandais \ (M., néerlandais, 49, annexe 11)

ya beaucoup d'élèves qui viennent me oui ya beaucoup d'élèves qui vont: qui veut faire néerlandais et on leur dit tout simplement non ya pas de place/ (...) et souvent (.) les élèves qui veulent faire espagno néerlandais et on pense c'est un profil vraiment: super on met dans le l'espagnol (M., néerlandais, 51, annexe 11)

un autre principal il me dit oui est-ce que vous avez remarqué madame X que ya des blancs qui choisit pas ta matière/ (.) j'ai dit oui mais pourquoi / il m'a dit oui pasque c'est pas vraiment important \ mais justement si c'est pas important pour eux \ tant pis / mais les élèves que nous avons le public que nous avons ils ont besoin parce que leurs racines ça vient de là-bas \ (M., néerlandais, 55, 11) annexe

L'enseignante exprime dans cette partie de l'entretien un dilemme qu'elle rencontre dans sa profession. Elle est très émue. Elle raconte qu'elle a l'impression que les différentes hiérarchies qu'elle a pu connaître au long de sa carrière portent peu d'intérêt à la langue qu'elle enseigne. Il semblerait qu'un nombre croissant d'élèves optent pour le néerlandais en LV2 mais la direction aurait tendance à encourager les élèves les plus avancés à choisir

l'espagnol probablement car c'est une langue plus prestigieuse à leurs yeux. Un autre facteur qui peut encourager les établissements à diriger les élèves vers l'espagnol vient peut-être du fait que l'académie ne dispose que de très peu d'enseignants certifiés en néerlandais et que le recrutement de contractuels en néerlandais se fait souvent parmi des personnes de nationalité surinamaïse qui ont un diplôme d'enseignant du premier degré obtenu dans leur pays d'origine. L'enseignante a donc l'impression de se retrouver avec des classes entières d'élèves en difficulté. Un autre chef d'établissement lui aurait fait remarquer que seuls des élèves d'origine noire maronne s'orientaient vers le néerlandais en soulignant que c'était dû au fait que le néerlandais est moins important. M. nous fait également part de l'importance pour elle de n'avoir que des élèves qui ont réellement souhaité s'inscrire en néerlandais afin que les élèves ne perçoivent pas l'apprentissage de cette langue comme une obligation, le choix d'autrui qui les bloquerait dans leur apprentissage. Enfin, elle ne l'exprime pas dans cet entretien, mais on peut facilement s'imaginer que si elle ressent que sa hiérarchie ne valorise pas la langue qu'elle enseigne, elle doit ressentir la même chose concernant sa langue de première socialisation.

Enfin, il semblerait même que, les élèves également reproduisent ces représentations puisque l'enseignante d'arts plastiques nous informait que, lors de la classe ouverte, certains élèves avaient refusé de toucher une élève originaire d'Haïti, qui était, en sus, régulièrement victime de moqueries. Ces stéréotypes sont donc reproduits à tous niveaux dans l'établissement, autant de la part de la direction que des enseignants puis des élèves.

5.1.5 Dilemmes de métier

5.1.5.1 L'insécurité professionnelle

La diversité linguistique et les représentations qui en découlent peuvent parfois engendrer une insécurité professionnelle chez les enseignants. Trois enseignants sur quatre ont exprimé que l'accueil d'un élève allophone représentait une difficulté supplémentaire:

A., comme beaucoup d'autres enseignants du second degré, rencontre des difficultés à prendre en compte la spécificité des élèves allophones, car elle ne voit chaque classe qu'une seule heure par semaine et rencontre donc un grand nombre d'élèves. Elle fait part de ses difficultés, ne serait-ce qu'à les repérer et à re-situer les élèves à chaque cours. C'est probablement là que se situe l'une des grandes différences de gestion du plurilinguisme entre les enseignants du premier et du second degré. M. aussi ressent cette difficulté à devoir prendre en compte la spécificité de chacun et à devoir faire de la différenciation :

Alors euh ça a été quand même un peu difficile pour moi au début parce que: on a commencé par suivre un programme on va dire normal parce qu'avec la 6eX on ne fonctionne pas comme avec les 6e ordinaires déjà \ donc je dois tenir compte de la spécificité de cette élève-là pour pouvoir je dirais faire mon cours peut-être d'une autre manière (M., anglais 01, annexe 9)

Puis ces deux mêmes enseignantes s'interrogent sur la façon d'accueillir un élève allophone:

faudrait que je les accueille plus ou que je les présente mais j'ai pas forcément envie de sacraliser le moment.(A., arts plastiques, 023, Annexe 8)

Ces situations d'inclusion ou de gestion de la diversité linguistique créent des tensions chez les enseignants qui se demandent s'il faut présenter l'élève au risque de le stigmatiser. M. ne semble pas avoir de problèmes de gestion de la diversité linguistique.

déjà on a pas vraiment de manuels donc c'est c'est à la recherche d'accord / adapter en fait ce que tu as \ d'accord / donc euh \ j'ai un livre / et là je cherche ce que je peux donner à mes élèves pour bon pour faire en fait mon cours vraiment intéressant et je sav bon c'est pas que je sais mais je sais exactement que ça peut attirer les élèves ouais franch oui parce qu'en fait je connais aussi mon public / on peut dire ça \ (M., néerlandais, 21, annexe 11)

Cette enseignante a l'habitude de devoir adapter ses supports à son public, car elle enseigne une discipline pour laquelle il n'existe pas de manuels scolaires fabriqués en France. Il existe peu d'outillage pour les enseignants de cette discipline. Au fil des années et de l'expérience, M. a donc par la force des choses développé une expertise lui permettant de construire tous ses cours. On verra dans un prochain chapitre que cela devient un avantage pour elle qui subit moins la pression des programmes, des progressions et des manuels à suivre au pied de la lettre. Son dilemme à elle se situe plutôt au niveau d'une discrimination linguistique dont elle se sent victime :

on ne m'a pas donné une salle \ je suis partout \ c'est embêtant parce que là je pense que si j'avais vraiment une salle de langues je pouvais mieux progresser parce que là si si (.) certains profs ils ont leur salle d'accord / ((se met à pleurer)) (M., néerlandais, 43, annexe 10)

NAT est-ce que tu penses que: euh ce parallèle que tu fais entre: tu dis ça compte pas quelque part cette langue (Nat, auto-confronteur, 44, annexe 10)

oui oui moi j'ai le sentiment mais on me donne le le sentiment que ça compte pas et on veut me donner parfois je me dis que je dois me battre parce que c'est mon avenir et ensuite c'est mon métier sinon je vais rester sans travail \ donc ce que je fais ce sont mes élèves (M., néerlandais, 45, annexe 10)

Cet extrait fut de nouveau un moment douloureux pour cette enseignante. Tout d'abord parce qu'elle estime ne pas bénéficier des moyens nécessaires pour faire son travail confortablement. Elle avoue avoir le sentiment que sa matière ne revêt que peu d'importance aux yeux de la direction et pense que d'autres matières sont favorisées au niveau confort de travail. Dans son métier, elle dit devoir se battre pour pouvoir tenir, car elle ne peut pas se permettre de rester sans travail, mais elle pense surtout à ses élèves et à l'importance que peut représenter l'enseignement du néerlandais pour eux.

5.1.5.2 L'insécurité linguistique

Enfin, un autre sentiment d'insécurité récurrent chez les enseignants est l'insécurité linguistique. C'est également un sentiment que chaque être humain peut ressentir lorsqu'il part en voyage dans un pays dont il ne comprend pas la langue. Elle est liée à la peur de l'inconnu. L'être humain peut alors développer une sorte de paranoïa et avoir l'impression que les personnes qui l'entourent parlent de lui voire l'insultent. C'est exactement ce que ressentent les enseignants qui accueillent des élèves dont ils ne comprennent pas la langue, surtout si les élèves locuteurs d'une autre langue sont plusieurs à être issus de la même communauté linguistique. Il arrive alors aux enseignants d'avoir l'impression de perdre le contrôle, du moins, des interactions dans la classe. Lors de deux entretiens, l'idée que les élèves puissent être grossiers est ressortie. Une première fois dans l'entretien avec P. qui a une expérience de près de dix ans d'enseignement en Guyane et de bonnes notions en ndyuka. Lors de son entretien d'autoconfrontation il expliquait qu'il laissait les élèves parler

dans « leur langue » car ce n'était pas une classe « grossière ». L'une des auto-confronteurs n'ayant pas bien compris ce dont il parlait lui demande de répéter: « Ce n'est pas une classe qui est ? ». L'explication qu'il nous donne est la suivante:

grossière enfin c'est vrai qu'ils sont quand même assez matures pour leur âge donc en fait is. ne sont pas en train de de de s'insulter ou quoi que ce soit parce que ça peut arriver dans certaines classes (...)
(P., anglais 26, annexe 10)

Avec cette classe-là, l'enseignant ne se sent visiblement pas en insécurité linguistique. Premièrement parce qu'il a acquis de bonnes connaissances dans la langue majoritairement parlée mais aussi parce qu'il a développé une relation de confiance avec cette classe. Cela ne semble pas être le cas avec tous les élèves qu'il fréquente. On retrouve également cette idée chez A. :

pasque c'est vrai que ya des moments c'est quand même une langue qui peut être quand même parfois un peu euh parce c'est pas du tout le même rapport au langage je trouve ça peut être beaucoup d'insultes euh mais c'est une façon de se parler c'est pas forcément méchant c'est ce que je disais tout à l'heure c'est qu'ya des moments où ils vont dire ça pour rire et en même temps parfois ça passe pas euh: donc ya une espèce de limite qui est dure à juger je trouve et l'enlever complètement en parlant que le français ça permet de juger mieux euh 'fin moi ça me dérange pas \ ça dépend de la classe ouais \ (A., arts plastiques, 073 annexe 8)

Ici l'enseignante a davantage peur que les élèves ne se parlent pas de façon correcte entre eux. Nous l'avions vu dans le chapitre concernant les représentations sur les langues des élèves, A. émet l'idée que les langues des élèves n'aient pas la même fonction que le français qu'elle serve davantage aux grossièretés. On pourrait transposer cette situation dans un contexte éducation prioritaire en France métropolitaine et se demander si les langues des élèves serviraient également à s'insulter ou se demander si dans une classe entièrement francophone, les élèves ne s'insultent pas ? Finalement, A. finit par expliquer que cela l'arrange de ne pas comprendre ce qui se dit car lors de son année de stage à Gap elle était davantage gênée par les « gros-mots » entendus, « comme tu les entends en français ça te blesse plus les oreilles quoi \ ». Ce n'était visiblement pas une situation plus confortable pour cette enseignante. On note également que le comportement d'Anne dépend de la classe, tout comme les réactions de P., mais aussi que de nos jours elle a

un niveau de compréhension plus élevé de la langue véhiculaire des élèves, ce qui l'a probablement rassurée et aidée à construire une relation de confiance avec les élèves.

5.1.5.3 Un déficit en formation

La pensée stéréotypée concernant les langues des élèves guyanais montre des lacunes en connaissance sur lesdites langues. Il est ainsi primordial de former et d'informer les enseignants aux langues et aux cultures de leur public. Nous avons pu interroger A. et M. sur une éventuelle formation dont elles auraient pu bénéficier pour gérer la diversité linguistique. Toutes deux nous ont dit ne pas avoir eu de formation spécifique à cette thématique mais qu'elles s'appuyaient sur leur expérience. Selon Kayser (1997), les représentations sont un condensé d'expérience, elles déclenchent des inférences orientées et guident les comportements. Lorsqu'on rapproche ces représentations des conclusions des travaux Cambra Giné (2013), il peut sembler inquiétant que de telles représentations puissent être véhiculées par des enseignants quand on sait l'influence qu'elles peuvent avoir sur les apprentissages. Les enseignants ne sont pas les seuls à véhiculer ce genre de représentations, les manuels scolaires et les médias ont également une grande part de responsabilité. Cependant, au vu des réponses obtenues sur cet échantillon réduit d'enseignants et considérant que les représentations sont malléables, il semble opportun de commencer un travail dessus en formation avant de les former aux didactiques du plurilinguisme.

5.2 De la parole aux pratiques

Après cette analyse des discours des enseignants, nous allons maintenant analyser les pratiques des enseignants à partir des observations et captations réalisées. L'observation ne permettant pas toujours de comprendre une décision prise par l'enseignant dans le feu de l'action, les transcriptions d'auto-confrontation ont permis de mieux comprendre certains gestes professionnels pas toujours conscientisés par les enseignants eux-mêmes.

5.2.1 Les doxas pédagogiques véhiculées d'une vision monolingue et de pratiques reproductives

Une doxa est une croyance généralement admise et plus ou moins fondée. Nous évoquerons dans cette partie les doxas pédagogiques qui ont pu être relevées dans les discours des enseignants. Ces doxas étant parfois profondément ancrées, elles peuvent induire un certain agir professoral sans qu'il soit pertinent ou qu'il y ait une réflexion derrière. Nous tenterons d'analyser comment ces doxas pédagogiques influent sur la prise en compte de la diversité linguistique. Ainsi, M. explique que l'une de ses élèves allophones a subi des tests afin d'être orientée vers l'UPE2A:

On a fait passer des tests alors ce sont des tests qui concernent la lecture ça concerne la compréhension, ça concerne aussi euh j'ai oublié un autre point: la lecture la compréhension et l'écriture aussi voilà\ et c'est en faisant ces tests-là que l'on a constaté qu'il y a voilà euh on va dire des lacunes hein par rapport aux autres du groupe voilà \ (M., anglais, 03, Annexe 9)

On sait bien que: quand il s'agit de vérifier la compréhension de l'élève pour le français hein faut que la compréhension soit non seulement explicite mais aussi implicite \ (M., anglais, 03 , annexe 09)

On retrouve là une doxa pédagogique dont l'enseignante nous informe que c'est ce qu'elle avait appris lors de sa formation initiale. Ce qui est frappant ici c'est que ce qu'elle évoque ressemble davantage à un test de lecture pour repérer les élèves étant déchiffreurs ou lecteurs. Elle termine en disant que l'élève d'UEP2A s'exprime bien à l'oral. Cette intervention révèle une probable erreur de diagnostic. Peut-être que l'élève en question aurait dû être orienté en l'UPE2A-NSA plutôt qu'en UPE2A. Il s'avère en effet que les élèves relevant de ces deux types de dispositifs sont tous rassemblés dans la seule UPE2A de l'établissement. Il est donc concevable que certains enseignants s'y perdent... Par ailleurs, cette enseignante s'est montrée très en retenue lors de l'entretien probablement impressionnée par ma casquette de chargée de mission que j'ai pourtant essayé de ne pas porter ce jour-là. On sent qu'elle reste souvent en surface quand il s'agit de ses pratiques mais parle souvent de généralités didactiques et de ses doxas pédagogiques. On le ressent aussi dans sa façon de s'exprimer qui est également très contrôlée et ne relève pas de l'informel. Cela n'est pas moins intéressant mais l'entretien ne nous aura pas permis d'en savoir beaucoup sur sa vision des langues des élèves et l'exploitation qu'elle pourrait en faire. Peut-être d'ailleurs qu'elle ne les exploite pas ...

Dans le discours de P., nous avons pu relever une doxa pédagogique très fréquente chez les enseignants de langue. Il dit lors de son entretien « non bah en tout cas je ne parle pas je ne veux pas le dire en français ». Ici ressort une vieille doxa pédagogique datant du XIXe siècle qui consistait à dire qu'il ne fallait surtout pas passer par le français en cours de langue. Cette injonction est encore très présente chez de nombreux enseignants de langue mais aussi chez les inspecteurs. Cela va à l'encontre de l'idéologie plurilingue qui consiste à utiliser toutes les langues présentes au sein de la classe.

5.2.2 L'utilisation des répertoires linguistiques en classe : de « Je laisse faire, ça me dérange pas » à « Ça leur parle »

Léglise et Puren ont réalisé une enquête sur les usages et représentations linguistiques en milieu scolaire dans l'Ouest Guyanais en 2002. Dans l'article exposant leur recherche et leurs conclusions (Léglise, Puren, 2005), ils décrivent trois différentes attitudes des enseignants rencontrés sur le terrain envers les langues des élèves. On peut se demander si près de 15 ans plus tard, les pratiques et les attitudes des enseignants ont évolué. Les enseignants rencontrés par Léglise et Puren ne relevaient que du premier degré, mais on peut émettre l'hypothèse que les attitudes sont plus ou moins les mêmes.

La première attitude décrite est celle de la réticence. Il s'agit là généralement d'enseignants peu ouverts à la diversité linguistique et qui estiment que le but premier de l'école est d'enseigner la langue de la République. Lors de notre recherche, nous n'avons pas eu d'entretien avec des enseignants du second degré tenant ce genre de discours. Cependant, il est possible de les entendre parfois lors d'échanges informels, comme cela sera développé dans la partie sur les stratégies de contournement. Si aucun enseignant n'a tenu ce genre de discours, nous avons tout de même une variante parmi le groupe stratégique des quatre enseignants. Il s'agit de M., professeure d'anglais, originaire de la Martinique. Cette enseignante ne tient aucun discours péjoratif envers les langues des élèves dans l'enseignement, elle n'en parle tout simplement pas. Elle semble être complètement dans le déni du plurilinguisme des élèves et c'est dans ce sens que l'on pourrait la rapprocher de la catégorie des attitudes réticentes décrites par Léglise et Puren.

Le deuxième type d'attitudes rencontrées est celui des enseignants pragmatiques. Ces enseignants prennent en compte les langues des élèves mais souvent avec un intérêt derrière,

celui de faciliter la compréhension ou de favoriser un climat scolaire plus serein. Deux des enseignants sur les quatre avec lesquels nous nous sommes entretenue relèveraient de cette catégorie. Lorsque j'interrogeais les enseignants sur ce qu'ils mettent en place dans leurs classes pour favoriser l'inclusion des élèves, ils avaient souvent tendance à répondre qu'il était difficile de prendre beaucoup de temps pour un seul élève alors qu'il faisait partie d'un groupe classe.

A., enseignante d'arts plastiques, arrivée en Guyane après un an de stage en France métropolitaine, répond même « euh non moi je fais rien du tout hein » (A., arts plastiques, 029, annexe 8). Toutefois, en creusant davantage, on s'aperçoit que, par la force des choses, elle a développé des gestes professionnels qui ne sont pas toujours conscientisés. Elle est par exemple très attentive à la multimodalité de la communication, attitude qui sera développée dans la partie suivante. Elle veille également à ce que les consignes soient bien comprises par les élèves. Lorsqu'elle accueille un élève allophone, elle demande aux autres élèves de la classe d'expliquer le travail à réaliser dans la langue de l'élève en question:

Je voulais qu'ils lui expliquent en sranan tongo elle venait du suriname \ mais elle parlait pas français (.) pas très bien du coup je voulais que ce soit le groupe qui lui explique (A., arts plastiques, 014 annexe 8)

Les utilisations des langues des élèves qui sont faites dans le but de favoriser la compréhension sont fréquentes et c'est la raison principale évoquée pour leur utilisation. Moore (2012) décrit cette utilisation comme une bouée transcodique qui permet de faire des ponts ou de compenser un répertoire limité.

Trois enseignants sur les quatre, mais aussi beaucoup d'enseignants avec lesquels j'ai pu m'entretenir de façon informelle ou échanger lors de formations se servent des langues des élèves à des fins de gestion de classe

C'est vrai que ya une classe ou je leur ai menacé ça ou je leur ai dit non mais si ça continue si vous faites que de vous insulter tout le temps euh moi je vous interdis de parler sranan tongo et puis on parle tous français \ comme ça au moins (.) (A., arts plastiques, 073, annexe 8)

M. utilise également ce moyen de pression pour asseoir son autorité comme on a pu le voir dans le chapitre sur les idéologies linguistiques.

Les attitudes de P. se situent également dans cette catégorie de pragmatisme. Dans son discours, l'utilisation des langues a une visée métalinguistique par exemple pour mémoriser le lexique:

je: je passe souvent en fait par le ndyuka pour leur faire réfléchir sur **leur langue** euh: sur la langue cible
parce qu'en fait euh **leur langue** provient de l'anglais c'est un créole anglais (.) pas uniquement hein mais en tout cas beaucoup donc euh pour leur faire réfléchir sur des bases grammaticales ou des bases grammaticales aussi hein ça marche très bien et vocabulaire et bien je leur demande de réfléchir par rapport à **LEUR langue** \ (P., anglais, 14, annexe 10)

même des fois je leur donne par exemple le mot anglais 'fin la notion anglaise est vue en classe et je les fais réfléchir sur **leur langue** aussi en disant par exemple euh want beh à votre avis ça veut dire quoi en ndyuka / quel est le mot qui s'en rapproche et donc euh want ça leur revient wani ah behn oui donc voyez ya une similarité entre le mot want et wani etcetera c'est euh vraiment je joue entre les langues \ je fais de l'interlangue aussi un peu \ (P., anglais, 18, annexe 10)

oui oui ça arrive souvent / très souvent / pour le futur \ pour le passé \ surtout pour le futur que je l'utilise aussi (P., anglais, 22, annexe 10)

Si les élèves utilisent spontanément leur langue de première socialisation, sans qu'il n'y ait d'objectif pédagogique précis, l'enseignant dit « je les laisse et euh surtout en fait s'ils sont en travail de groupe ça ne me dérange pas \ » (P., anglais, 31 annexe 10)

Cet enseignant ne rentre pas pour autant dans la catégorie des militants de l'utilisation des langues:

d'te façon on pourra toujours essayer de leur demander de parler seulement le français ça ne fonctionnera pas donc c'est pas la peine de leur mettre une barrière supplémentaire seulement l'anglais ou seulement le français \ quand ils travaillent en groupe sur une compréhension ou quoique ce soit \ s'ils veulent communiquer entr'eux d'te manière ce ne sera jamais l'anglais hein qu'ils utiliseront hein ce sera toujours la langue qu'ils connaissent qu'ils maîtrisent et euh donc ils ont deux langues qu'ils maîtrisent le français ou le sranan euh ou le ndyuka et c'est: donc le ndyuka qui l'emporte et je peux pas: passer mon temps à les reprendre c'est inutile c'est une perte de temps donc voilà \ je les laisse faire le principal c'est qu'à la fin de l'heure on arrive à ce que j'ai voulu leur apprendre (.) (P., anglais, 35, annexe 10)

On constate ici que l'enseignant en question a bien une vision bilingue des élèves (français / ndyuka). D'après lui, il est inutile d'interdire aux élèves de parler leur langue de première socialisation mais leur utilisation n'est pas non plus encouragée. Il les laisse faire car les

reprendre serait une perte de temps, peut-être que si un contrat didactique était établi, cela ne le serait plus. D'autant plus qu'il ajoute que l'essentiel c'est d'arriver à ce qu'il a voulu leur apprendre. On ressent là un dilemme pour l'enseignant avec une tension entre les laisser faire / les reprendre ? On ressent également une pression des programmes puisque le but ultime est que les élèves aient compris une notion à la fin de l'heure.

Dans la catégorie d'attitudes militantes envers les langues de première socialisation des élèves on pourrait retrouver celles de M., qui représente notre variable au sein du groupe stratégique. Deux des critères que Légise et Puren décrivent comme relevant d'attitudes militantes sont « la valorisation de l'univers de l'élève pour amoindrir les effets acculturants de l'école » et la contribution « à la sauvegarde du patrimoine culturel des élèves ». C'est exactement ce que fait M. lors d'une des séances où nous avons pu la filmer alors qu'elle commençait une séquence de néerlandais sur les langues.

en fait ici j'ai utilisé plusieurs langues parce que ce sont les langues que les élèves parlent \ ils connaissent très bien (.) et comme ça je pouvais démarrer en fait ma séance \ (M., néerlandais, 01, annexe 11)

c'est en fait un déclic parce que j'ai utilisé leurs langues maternelles / tous les langues maternelles que je connaissais \ j'ai utilisé ça \ (M., néerlandais, 03, annexe 11)

j'ai parlé saramacca \ j'ai parlé anglais \ j'ai parlé aussi okanisi donc ce sont les langues qu'on utilise ici à la Guyane \ surtout ici à Saint-Laurent \ (M., néerlandais, 05, annexe 11)

L'enseignante s'appuie sur le répertoire linguistique du bassin de Saint-Laurent-du-Maroni et ce, dès le début de la séance pour créer un engouement et mobiliser tous les élèves. La réaction des élèves s'est fait sentir immédiatement.

et voyez vous les élèves sont super enthousiastes parce qu'ils voient ah / c'est dans leur domaine donc euh ils sont vraiment \ là / ils sont vraiment motivés les élèves \ (M., néerlandais, 07, annexe 11)

je me suis dit si je parle certaines langues ils vont rigoler ils vont participer ça dépend du sujet \ (M., néerlandais, 09, annexe 11)

ils étaient vraiment enthousiastes parce que là ça leur parle en fait oui oui \ c'est ça hein \ (M., néerlandais, 11, annexe 11)

L'enseignante fait bien comprendre que les élèves ne sont pas toujours aussi enthousiastes et que cela dépend du sujet mais le fait de parler des langues de leur domaine les motive et ça leur parle. L'expression choisie par l'enseignante « ça leur parle » n'est pas anodine, leurs langues de première socialisation leur parlent, il serait dommage de ne pas en tirer profit. M. étant locutrice d'une langue véhiculaire compréhensible par plus de 90 % de ses élèves et ayant une bonne connaissance de leur culture, elle peut aisément se mettre à la place des élèves, car le français n'est pas non plus sa langue de première socialisation. Elle arrive à dédramatiser l'erreur.

(...) et souvent les élèves d'ici pensent qu'il faut être parfait donc on fait pas de fautes mais je leur dis aussi que justement il faut faire ça comme ça tu peux apprendre la langue voilà \

(...) et moi)-même comme je maîtrise pas bien la langue française je leur dis aussi que moi-même voilà \ c'est ça hein (.) je dois passer par LÀ pour mieux parler en fait la langue \ (M., néerlandais, 40, annexe 11)

Elle n'est pas un exemple linguistique comme le souhaiterait l'institution mais cela permet aux élèves de s'identifier et d'être plus à l'aise lors de leurs apprentissages. L'enseignante autorise et encourage les erreurs. C'est ainsi que les élèves eux-mêmes s'autorisent à produire des énoncés en néerlandais ou en français sans qu'il leur soit reproché un manque de « maîtrise ».

Pour maintenir le pouvoir au sein d'une même communauté, comme le dit Boyer (2003), M., utilise la langue autrement:

en fait j'ai utilisé aussi mon expérience \ ce que j'ai vécu \ d'accord / j'ai vécu aussi (.) bon (.) pas dans le même bateau mais presque / oui / vécu la même chose \ apprendre une langue apprendre pasque je suis d'origine saramacca et là / c'était dans mon village et là \ je devais apprendre la langue euhm néerlandais \ d'accord / donc euh si je sais ce qu'ils euh les élèves je suis quand même je suis passée par là un pti'peu / (M., néerlandais, 57, annexe 11)

NAT et tu penses que c'est important pour un enseignant / (NAT, auto-confronteur, 67, annexe 11)

oui \ oui \ parce que je pense que si tu connais leur leur euhm leur leur racines et tout \ tu peux mieux donner ton cours \ d'accord / et les élèves se sentent cont les élèves voient aussi que: tu es passé par LÀ ils sont super contents \ ils te suit / la politesse est là aussi / c'est ça \ (M., néerlandais, 68, annexe 11)

M. est une professeure de néerlandais, elle est plurilingue et parle le sranan tongo, une langue comprise par une grande majorité des élèves. C'est un moyen pour elle d'asseoir son autorité. Sa dernière intervention « la politesse est là aussi » peut être à double tranchant. Il se peut que les élèves la respectent davantage, car elle a vécu la même chose. Les élèves la respectent peut-être plus facilement, car elle est un modèle de réussite mais cette expression peut également rappeler le fait que lorsqu'elle parle aux élèves dans une langue qu'ils comprennent tous, elle arrive à obtenir le calme. M. explique aussi qu'elle connaît bien son public et surtout leurs difficultés pour les avoir elle-même vécues dans un autre contexte pas si éloigné. Ici, il ne s'agit pas uniquement des difficultés linguistiques mais aussi culturelles, elle insiste bien sur le fait qu'il est important de connaître les « racines » de ses élèves. Les élèves s'identifient plus facilement à leur enseignant et ils adhèrent plus facilement à l'enseignement qui leur est destiné. Il se peut que M. représente une variation par rapport au groupe stratégique au sens défini par Olivier de Sardan (1995) qui serait représenté par les attitudes les pragmatiques. Ceci peut s'expliquer par son vécu. Elle s'est vue interdire l'utilisation du saamaka pendant sa scolarité et ne souhaite pas le reproduire. M., d'origine Martiniquaise, pourrait représenter une variable dans l'autre sens. Le créole était souvent proscrit par les familles. Elle a probablement intériorisé cette interdiction et la reproduit avec ses élèves de façon inconsciente et sans se poser de questions.

Au moment de la recherche de Léglièse et Puren, les enseignants « ne maîtrisent généralement pas les langues de leurs élèves » (Léglièse, Puren, 2005 p.19). C'est toujours le cas actuellement, mais on peut penser que les notions acquises, principalement en ndyuka se développent, au même titre que les initiatives locales de cours de nengee. Les langues de première socialisation restent pourtant assez méconnues et peu utilisées par les enseignants. Lorsqu'elles sont utilisées, ce n'est qu'exceptionnellement de façon didactisée ou contractualisée, comme le dit P., « non non ya pas de contrat ya c'est euhm ça se fait naturellement » (P., anglais, 37, annexe 10)

D'ailleurs, lorsqu'on interroge les enseignants sur une éventuelle formation dont ils auraient pu bénéficier lors de leurs parcours, ils disent tous ne jamais avoir bénéficié de formations liées à la valorisation de la diversité culturelle et linguistique. Cependant en venant enseigner en Guyane, en contexte plurilingue et interculturel, chacun a dû s'adapter et a développé des gestes professionnels par la force des choses. Ils connaissent peu voire pas du tout les textes

officiels encourageant les pratiques plurilingues ni les didactiques du plurilinguisme pouvant leur servir de piliers. Ils ont souvent, de façon individuelle et inconsciente, développé des techniques facilitant la compréhension de leurs élèves au travers de la multimodalité de la communication ou de stratégies de contournement.

5.2.3 La multimodalité de la communication comme béquille

Aucun des enseignants parmi les quatre avec lesquels nous nous sommes entretenue n'a reçu de formation spécifique à la gestion de la diversité linguistique au sein des classes. Chacun s'appuie sur son vécu ou son expérience pour mettre en place des pratiques professionnelles plus ou moins conscientisées. Au premier abord, les enseignants disent ne pas forcément mettre en place des pratiques spécifiques aux élèves plurilingues. Néanmoins, au travers de leurs discours et de leurs pratiques on peut tout de même noter la prise en compte de la multimodalité de la communication. La multimodalité est une forme d'étayage qui aide à construire du sens à travers d'autres modalités que le langage. Elle intervient surtout en contexte exolingue tel que les contextes d'apprentissage et d'enseignement où les apprenants n'ont pas la même langue de première socialisation. Ainsi, pour communiquer, on peut mobiliser divers modes de communication, linguistiques ou non-linguistiques tels que des gestes ou des images. La communication ne se réduit certainement pas aux situations citées ci-dessous, mais elles en sont des exemples. M. et P. sont habitués en tant que professeurs de langues à s'appuyer beaucoup sur les gestuelles et les affichages:

je les reprends systématiquement donc après il ya une grande pancarte
au-dessus de moi et euh et euh donc ils le savent très bien /
(P., anglais, 01, annexe 10)

euh en fait ça \ ((se tire l'oreille)) c'est qu'il manque un s à
chaque fois c'est pareil c'est un code encore que j'ai dès que je me tire
l'oreille ils savent très bien qu'il manque un s quelque part \ donc
euh c'est ça en fait \ c'est un espèce de réflexe de pavlov
(P., anglais, 04, annexe 10)

L'enseignant utilise des moyens non verbaux pour faire comprendre des notions à ses élèves. En l'occurrence, pour faire en sorte que les élèves se rappellent du s à la 3e personne du singulier, l'enseignant a mis des affichages dans sa classe et développé un code gestuel.

M. n'ayant pas de salle de classe attribuée, elle ne peut compter sur les affichages. Elle a donc beaucoup plus axé son enseignement sur la gestuelle.

donc si je fais des mimiques tu vois / tu dois donc les élèves sont là ils voient que je fais ça ((geste de la main)) on sait tout de suite ok je dois écrire \ c'est ça en fait (M., néerlandais, 40, annexe 11)

donc euh j'utilise vraiment: les mains et tout ce que j'ai / je danse même / ((rires)) ya des moments je fais avec les 6e là on parle de la partie bon là le corps et je ne sais pas c'est comme ça et là j'ai fait une chanson comme ça et les élèves ont tellement aimé donc là ils ont appris les parties de notre corps mais en chantant voilà \ (M., néerlandais, 42, annexe 11)

Cette enseignante a une dizaine d'années d'expérience donc probablement moins peur de perdre le contrôle. Elle s'autorise à s'éloigner de ce qu'elle avait prévu au départ pour finalement enseigner les parties du corps à l'aide d'une chanson inventée sur le tas.

Il s'agit là d'un geste professionnel probablement pas conscientisé qui fait appel à la multimodalité de la communication. Ces deux enseignants de langue, P. et M., utilisent donc beaucoup les gestes de pointage et la gestuelle. Blanc (2014 : 184) définit ces gestes comme des « coverbaux référentiels (déictiques, illustratifs) qui « ont une fonction pédagogique évidente d'accès au sens via un signe visuel ». Beaucoup d'enseignants utilisent également ces gestuelles à des fins de synchronisation pour orchestrer la classe ou bien à des fins d'évaluation à travers les coverbaux expressifs tels que les hochements de tête (Blanc, 2014 : 184).

A. a développé un autre sens lié à la multimodalité du langage qui se situe davantage du côté des élèves. Elle l'exprime très bien lorsqu'elle explique que finalement, elle trouve ça assez agréable de ne pas comprendre ses élèves:

maintenant je les comprends mais euh: les en fait non je trouve ça agréable mais je ne saurais pas dire pourquoi \ parce qu'on a peut-être moins l'esprit qui bloque sur leurs histoires et euh et en plus ça demande beaucoup plus d'observation de: la communication non-verbale » (A., arts plastiques, 063, annexe 8)

A. a réussi à tirer profit de sa non-compréhension des langues des élèves en développant son sens de l'observation. Elle prête davantage attention à tout ce qui est non-verbal. Il peut s'agir là d'expressions sur les visages des élèves qui peuvent se traduire par une incompréhension, un malaise ou une timidité. Tous ces paramètres sont importants à prendre

en compte, surtout en contexte plurilingue où un élève peut parfois avoir du mal à exprimer son besoin dans la langue de scolarisation.

5.2.4 Les stratégies de contournement

Globalement nous avons pu constater trois stratégies qu'utilisaient les enseignants pour favoriser, limiter voire interdire les langues des élèves au sein de la classe. La majorité du temps, leur utilisation n'est pas didactisée et sert à des fins de bouée transcodique ou des fins de gestion de classe. La bouée transcodique est un terme utilisé par Moore (2012) pour décrire une situation où l'enseignant ou l'élève transfèrent d'une langue à l'autre pour compenser un répertoire limité ou pour maintenir le contact. L'une des stratégies utilisées par A. est de prendre les petites moqueries à la dérision. Cela lui permet probablement de dédramatiser l'erreur et laisse place à des moments plus détendus de complicité. Elle-même emploie la langue des élèves de temps en temps:

puis après j'aime bien placer quelques mots aussi moi de: benh j'sais pas une complicité \ ils me font rire euh ((rires)) j'sais pas moi (A., arts plastiques, 067, annexe 8)

puis je les comprends un peu plus maintenant (...) ça les fait marrer et: et moi aussi \ (A., arts plastiques, 069, annexe 8)

M. est également dans l'optique d'instaurer une relation de confiance avec ses élèves. Tout comme A., elle utilise parfois l'humour et est tout à fait capable de passer par la déritualisation et de s'éloigner de ses objectifs pour que les élèves comprennent une notion et pour justement faciliter l'apprentissage. P. au contraire, utilise la stratégie inverse. Il explique lors de son entretien d'autoconfrontation qu'il autorise l'utilisation des langues des élèves, surtout avec la classe avec laquelle nous l'avons filmée, puisque les élèves ne sont pas « grossiers ». Il termine en disant qu'il les laisse faire car l'importance pour lui c'est qu'ils atteignent l'objectif qu'il leur avait fixé. Il semblerait donc que cet enseignant ait plus de difficulté à déritualiser. La déritualisation est un terme défini par Cicurel comme étant un moment où les enseignants abandonnent momentanément « leurs obligations professionnelles » (Moore, Simon, 2002: 1). P. semble donc avoir peur de perdre le contrôle, voire l'autorité et donc son statut d'expert s'il n'atteint pas les objectifs qu'il a fixé. A. précise néanmoins que

il y en a clairement qui interdisent le ndyuka (.) après euh ya certaines classes c'était un collègue qui m'avait dit ça qui m'avait dit / moi je leur ai interdit parce qu'ils faisaient que s'insulter / (A., 073, annexe 8)

L'interdiction de parler la langue de première socialisation en classe tend à disparaître mais nous avons pu entendre au cours d'échanges informels un enseignant dire : « je n'en peux plus d'entendre une autre langue que le français ! ». Ou bien, lors d'un repas entre enseignants se déroulant le 21 mars 2018, j'ai pu avoir une conversation plutôt surprenante avec une professeure de mathématiques d'un lycée professionnel de Cayenne :

Enseignante : « Les élèves de CAP ne devraient avoir que des cours de français et de maths, pas de cours d'anglais, ça ne sert à rien. »

Informée : « Peut-être que si ça sert ? »

Enseignante : « Benh non, ils ne parlent déjà pas français ! »

Informée : « Peut-être qu'ils parlent anglais ? »

Enseignante : « Non »

Informée : « Peut-être qu'ils parlent ndyuka ? »

Enseignante : « Ah ! Cette langue qu'on ne comprend même pas ! »

Le fait de nier ainsi les compétences des élèves dans d'autres langues et de nier la présence d'autres langues au sein de la classe peut sembler pour certains enseignants une façon de contourner la problématique du plurilinguisme. On peut penser que les enseignants ayant ce genre de discours sont également ceux qui se sentent investis d'une mission, celle d'enseigner la langue française. C'est ce que m'a fait remarquer un professeur de Lettres contractuel à Apatou lors d'une première session de formation : « Je suis professeur de français, je dois leur enseigner la langue de la République ». Il se peut que M. l'enseignante avec laquelle nous nous sommes entretenue soit également dans cette disposition, elle n'évoque à aucun moment les langues des élèves et ne semble pas les utiliser dans sa pratique. Il semblerait qu'elle soit dans la négation du plurilinguisme de ses élèves. Cela laisse à penser que sa mission est d'enseigner l'anglais et qu'elle s'arrête là.

Chapitre 6: Des pratiques pédagogiques vers des pratiques de formation

6.1 Prendre en considération les savoirs produits par les enseignants

6.1.1 Savoirs théoriques versus savoirs pratiques d'expérience

La formation des enseignants en licence est très axée sur des savoirs académiques. Nous avons pu voir que l'ESPÉ tentait de tisser des liens entre les savoirs académiques et les savoirs acquis sur le terrain par l'intermédiaire des formateurs issus du terrain mais aussi à travers les stages effectués. Lors des divers entretiens que nous avons eus avec les enseignants, tous nous ont fait savoir qu'ils n'avaient pas eu de formation liée au plurilinguisme et que leurs pratiques avaient été réajustées en fonction du contexte et du public. Certains savoirs, les savoirs pratiques, s'acquièrent donc davantage sur le terrain en fonction des besoins des enseignants. Il s'agit souvent de savoirs non théorisés, peu visibilisés et peu valorisés car souvent vus comme innés et naturels. Pour Perrenoud, il existe autant de pratiques enseignantes que d'enseignants. Il complète d'ailleurs en précisant ceci :

Pour les pratiques professionnelles, la référence est beaucoup moins facile à cerner, parce qu'elles forment des nébuleuses, parce que la diversité est la règle, parce que l'opacité des actes est parfois très forte parce que personne n'est l'emblème ou le porte-parole autorisé des praticiens ¹⁶. (1996b).

Difficile alors de concevoir un plan de formation se basant sur une pratique enseignante. C'est probablement l'une des raisons pour laquelle, le Centre Alain Savary propose lors de l'analyse de corpus vidéo, de partir de situations d'enseignement et de dilemmes de métier au sein de classes ordinaires. Ces situations peuvent faire écho à tous les enseignants. Ces capsules vidéos accompagnées d'extraits d'auto-confrontation participent aussi à rendre moins opaques les gestes et les savoirs des enseignants par la verbalisation de l'activité enseignante. Cette verbalisation et la dimension du langage sont donc une partie intégrante de la transmission des savoirs des enseignants.

6.1.2 Le langage comme vecteur et objet de savoirs

Le langage, dans toutes ses formes, verbales ou non-verbales est au centre des questions liées au savoir. Le langage est présent tant du côté des apprentissages que du côté

¹⁶ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_12.html

des enseignements. En contexte d'une classe, et plus particulièrement en contexte plurilingue et en classe de langue, le langage est à la fois objet étudié et un outil qui sert à transmettre le savoir et parfois même les deux. Cette différence d'utilisation du langage est parfois difficile à distinguer pour des enseignants. C'est l'une des raisons pour laquelle l'Académie de la Guyane et le Centre Alain Savary ont créé plusieurs modules de formation sur l'oral à l'aide de la vidéoformation. Certains extraits vidéos ont été transcrits afin d'amener les enseignants à analyser les interactions en classe ou le type de langage utilisé. C'est d'ailleurs ce que j'ai pu mettre en place pour les enseignants de néerlandais en juin 2018 à partir d'un extrait filmé dans la classe de M.. Comme le fait remarquer Blanc « Le langage et les langues se trouvent ainsi au cœur de questions didactiques contemporaines à forts enjeux. Ces questions demeurent pourtant relativement peu traitées - ou de manière très cloisonnée, ou rarement approfondies- dans la formation initiale et continue des enseignants. » (2014b : 112). Elle explique aussi que ce genre de formations tournées vers l'analyse des interactions « pourraient contribuer au développement de gestes professionnels appropriés en contexte plurilingue comme monolingue » (Blanc, 2014a : 191), et nous ajouterons en contexte d'éducation prioritaire ou dans les milieux plus favorisés.

Les enseignants en Guyane et probablement d'autres jeunes enseignants en contexte plurilingue en réseau éducation prioritaire ont un rapport à la langue dicté par leurs habitus linguistiques et leurs représentations qu'il faudrait déconstruire et transformer. Bucheton et Soulé, eux aussi attirent « l'attention sur la dimension trop minorée, voire impensée du rôle du langage dans les cursus de formation des maîtres » (2009 : 12) c'est pourtant comme ils l'indiquent « le levier principal du développement de la réflexivité et de la conceptualisation visée » et c'est bien en cela qu'ils rejoignent Mayen, Pastré et Vergnaud (2006 : 173) qui affirment que « le langage joue un rôle essentiel dans les processus de développement ». La video-formation et plus particulièrement par l'intermédiaire de l'autoconfrontation, permet donc aux enseignants de mettre en mots et de verbaliser leur action afin que les formateurs, les chercheurs et les collègues puissent avoir accès à leurs savoirs.

6.1.3 Les gestes professionnels non conscientisés, des schèmes riches en savoirs.

Les corpus vidéo et oraux ont pu révéler les gestes professionnels des enseignants, même si ceux-ci n'étaient pas toujours conscientisés. Par geste professionnel, Bucheton et

Soulé désignent « de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans les codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même à minima » (2009 : 32). Ces gestes relèvent probablement de ce que Perrenoud appelle les savoirs pratiques acquis avec l'expérience (1996a). La communication multimodale, ainsi que le fait d'être beaucoup plus attentive au non-verbal, sont des gestes professionnels qu'Anne a développés avec l'expérience et la pratique. Les différentes postures adoptées par P., souvent tenté par un guidage serré, puis se dirigeant vers les élèves à des fins de vérification, sont là aussi des gestes développés avec et par le métier. Par posture, Bucheton et Soulé (2009 : 38) entendent « un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée (...) Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent ».

C'est Piaget qui a développé la notion de schème mais Vergnaud l'aborde ainsi

« l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée ». C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est à dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire (Vergnaud, 1990 : 136).

Pour Bourdieu, notre habitus est constitué de l'ensemble de schèmes dont nous disposons et qui va nous permettre de faire face aux situations quotidiennes. Les êtres humains, face à une situation nouvelle, font appel à leurs schèmes rencontrés dans des situations semblables pour s'adapter à cette nouvelle situation. La plupart de ces schèmes qui forment notre habitus, sont construits tout au long de la vie, depuis l'enfance, au sein de notre famille, à l'école et par l'expérience. Notre habitus fait partie de notre identité individuelle mais aussi familiale ou de groupe, par exemple le corps enseignant. Ces schèmes souvent inconscients resurgissent notamment en situation d'urgence, lorsqu'un enseignant doit prendre une décision hâtive. C'est aussi la raison pour laquelle, certains enseignants, comme M. ou P. ont pu répondre à certaines questions que c'était naturel ou « c'est comme ça ». Avec le temps et l'expérience le nombre de schèmes composant notre habitus accroît et ainsi un enseignant expérimenté pourra faire appel à un plus grand nombre de situations pour réagir en cas d'imprévu. Perrenoud explique qu'une autre forme de surgissement de l'habitus se trouve

dans l'affect, les goûts et les valeurs (1996a¹⁷). Ceci peut alors expliquer que certains enseignants que nous avons rencontrés ont alors du mal à accepter que les élèves parlent une autre langue que le français, que le français oral ou écrit soit parfois écorché ou déformé. Nous pensons notamment aux enseignants qui lors de l'association de mots ont clairement évoqué le lien qu'ils entretenaient avec la langue française mais aussi aux enseignants qui ont évoqué les fautes relevées dans les panneaux d'une exposition sur les langues de Guyane. Les représentations des enseignants sont donc clairement influencées par les habitus. Leurs pratiques peuvent l'être également, notamment les pratiques reproductives, celles que les enseignants ont eux-même pu vivre en tant qu'élèves. Ainsi, les enseignants peuvent très bien savoir qu'il n'est pas conseillé d'interdire la langue de première socialisation mais poussés par leur habitus, ils sont tentés de le faire tout de même pour retrouver des conditions d'enseignement qui leur semblent plus favorables.

Perrenoud propose d'inclure la prise de conscience et la transformation d'habitus dans la formation des enseignants (1996b). Pour ce faire, il se réfère à dix dispositifs différents dont font partie l'analyse des représentations et des pratiques, l'entretien d'explicitation, les observations mutuelles, la pratique réflexive et la vidéoformation. Sur ces dix dispositifs, la moitié sont plus ou moins intégrés à la façon dont le Centre Alain Savary envisage la vidéoformation, comme nous pourrions le voir dans la partie 6.2.2.

Les enseignants disposent donc de savoirs utiles à la recherche. Certains de ces savoirs sont plus ou moins conscientisés et pas toujours faciles d'accès. Il s'agira donc aux deux mondes de s'allier afin de pouvoir se nourrir l'un de l'autre.

6.2 Créer des va-et-vient entre pratiques pédagogiques, formation et recherche

6.2.1 De la didactique professionnelle vers l'ingénierie de formation

Les nouvelles directives tentent de plus en plus d'allier le monde professionnel et le monde de la recherche afin que les deux entités puissent se nourrir mutuellement et mieux se comprendre. Comme nous avons pu le voir dans la partie précédente, il n'est pas toujours aisé

¹⁷ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html

d'accéder aux savoirs enseignants surtout lorsque eux-mêmes ne sont pas toujours conscients de leurs savoirs. D'autant plus que, dans le monde de l'éducation, les enseignants peuvent avoir quelques réticences et, n'ont pas pour habitude d'ouvrir les portes de leurs salles de classe. Une fois ces rideaux levés, il est judicieux, pour analyser l'activité enseignante, de se pencher sur la didactique professionnelle dans le but d'adapter les formations aux besoins et pratiques réels des enseignants.

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006 : 145) définissent la didactique professionnelle comme étant une discipline apparue en France dans les années 90 et se situe à la croisée de trois courants théoriques qui sont la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique. Cette discipline part de l'hypothèse que l'activité humaine s'organise sous forme de schèmes. La didactique professionnelle « cherche un équilibre entre deux perspectives: une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains; un souci d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour les faire servir à une ingénierie de la formation. » (2006: 145)

Cette didactique se focalise davantage sur les pratiques et notamment l'activité que sur les savoirs. On vise donc l'agir enseignant dans le but de professionnaliser et développer par l'analyse de l'activité et la conceptualisation qui s'appuient sur le concept de schèmes. On retrouve donc ici l'importance des schèmes dont Pastré, Mayen et Vergnaud disent qu'il s'agit de « la pierre angulaire » de l'analyse de l'activité (2006 :150). Ces schèmes permettent une analyse de l'activité enseignante dans les routines mais aussi face aux nouvelles situations. Comprendre l'activité des enseignants en partant de leurs pratiques enseignantes permettra de mieux former. Les enseignants eux-mêmes peuvent apprendre dans le travail et par le travail. Revenir sur son travail a posteriori permet une décentration. L'enseignant n'a plus rien à perdre puisque les événements ont déjà eu lieu. Il ne peut que gagner à analyser son activité et à prendre une posture réflexive. Il s'agit finalement de continuer le travail et l'action, tout en n'ayant plus les mêmes enjeux. L'analyse du travail à travers la didactique professionnelle a donc une double fonction: elle permet de mieux comprendre les dilemmes de métier et l'action enseignante dans le but de construire des formations adaptées et elle permet « l'empowerment » des enseignants qui adoptent une posture réflexive. L'enseignant n'est pas seulement un sujet d'étude mais aussi un acteur puisqu'il participe activement à la production d'outils et de savoirs et parce qu'il devient un praticien réflexif. L'analyse de l'activité

enseignante peut également participer à la valorisation d'un métier souvent critiqué des personnes extérieures comme demandant peu d'heures de travail et pouvant être dit rébarbatif, car les mêmes cours sont reproduits à l'identique d'une année sur l'autre. La vidéo permet de révéler le non-dit et le non-conscientisé. Ce sont les enseignants eux-mêmes qui nous révèlent ces informations au moment de l'auto-confrontation. Cependant, le formateur-chercheur apporte une aide à la théorisation en pointant certaines tensions ou certains indices d'un point de vue plus décentré de l'action. Pastré, Mayen et Vergnaud mettent en garde cependant sur la durée. Ils évoquent notamment le fait que « le développement traverse trois processus que sont la maturation, l'apprentissage et l'expérience » (2006 : 157). Ceci me conforte dans l'idée que la formation éducation prioritaire qui se déroule sur six demi-journées différentes est un format qui permet d'accompagner les enseignants dans la durée tout en leur laissant le temps de mûrir leur réflexions et de tester des nouvelles expériences sur lesquelles on peut revenir en formation.

6.2.2 De la videoformation vers la trans-formation

La videoformation est utilisée depuis plusieurs dizaines d'années dans la formation professionnelle et plus récemment en sciences de l'éducation depuis les années 60 (Flandin et Ria, 2012 : 3). Son utilisation se développe d'autant plus que, la tendance à concevoir des formations théoriques diminue pour se tourner vers le développement professionnel en passant par l'analyse des gestes de métier et l'analyse de pratiques pour aller vers le pouvoir agir. Dans la manière d'utiliser la vidéo-formation que propose la Centre Alain Savary, chaque extrait a une triple utilisation. Tout d'abord, la séquence filmée sert à l'enseignant concerné pour en faire une auto-confrontation. Cette forme d'entretien, permet à l'enseignant de se décentrer, de sortir de l'urgence qui demandait une réponse immédiate afin de réfléchir à la situation. Ainsi, la capacité d'observation et la posture réflexive deviennent des moyens de se professionnaliser. Il s'agit d'un « travail sur le travail » (Flandin, Ria, 2012 : 4). L'auto-confrontation permet d'en savoir plus sur ce qui a poussé l'enseignant à agir ainsi, elle permet donc de réduire cette « opacité des actes » qu'évoque Perrenoud et dont nous avons parlé dans la partie précédente. Bien que la vidéo permette de rester bien centré sur ce qui se passe à des moments précis dans la classe, elle laisse aussi place à une divagation qui permet aux

enseignants de relater ce qu'ils font à d'autres moments ou d'évoquer des sujets qui font preuve de leur insécurité (comme a pu le faire M.). Flandin et Ria (2012 : 4) insistent aussi sur le fait qu'avec un tel dispositif, les enseignants sont « considérés ainsi comme des sujets capables (caractérisés par leur pouvoir agir) plus que comme des sujets connaissant (caractérisés par leurs savoirs) ». Reste que les auto-confrontations avec un seul enseignant sont très chronophages et cela ne peut pas être mis en place avec chaque enseignant. Il est toutefois très utile en formation de groupes, car il peut à ce moment-là être utilisé sous forme d'allo-confrontation collective. Ces situations qui se trouvent entre l'observation mutuelle et l'analyse de pratique permettent de partager les insécurités mais aussi les pratiques. Elles permettent aussi de confronter les représentations de chacun, qu'elles portent sur la pédagogie, la didactique ou les langues des élèves. L'outil vidéo permet de faire le lien entre le prescrit, la façon dont les enseignants l'interprètent, la façon dont ils le mettent en place pour enfin confronter le prescrit à ce qu'ils disent mettre en place. La vidéo-formation induit donc un changement de posture et participe à faire des enseignants des praticiens réflexifs. Perrenoud définit un praticien réflexif comme

quelqu'un qui ne se contente pas de ce qu'il a appris en formation initiale, ni de ce qu'il a découvert dans ses premières années de pratique, mais qui remet constamment sur le métier, ses objectifs, ses démarches, ses évidences, ses savoirs. Il entre dans une boucle sans fin de perfectionnement, parce qu'il théorise lui-même sa pratique, seul ou de préférence au sein d'une équipe pédagogique. (1996a)

Nous nous permettrons d'aller un peu plus loin en disant qu'il est même préférable que cette réflexion et cette théorisation soient accompagnées par un chercheur et/ou par un formateur aguerri. Dans notre idéal, il serait même préférable de construire un collectif de travail intercatégoriel composé d'enseignants, de formateurs, de cadres (inspecteurs) et de chercheurs pour construire une réflexion commune.

Perrenoud envisage aussi la videoformation comme un outil pour former les habitus.

Certains schèmes mobilisent nos connaissances déclaratives ou procédurales, en particulier lorsque nous avons le temps de prendre un peu de distance, d'analyser, de raisonner. Ils sous-tendent des mises en relations, des inférences, des ajustements à une situation singulière (...) il importe de former l'habitus, médiation essentielle entre les savoirs et les situations appelant une action. Il importe de former l'habitus pour une autre raison: une partie de l'action pédagogique se fait dans l'urgence et l'improvisation, de façon intuitive, sans réellement faire appel à des connaissances, faute de temps ou de pertinence. (...) Sa compétence n'est pas de suivre une recette mais de disposer de schèmes relativement différenciés pour apprécier le sens et l'étendue du désordre à mettre instantanément en balance, compte tenu du moment, du climat, de l'activité en cours, ce qu'il y a à gagner et à perdre à intervenir. Cela ne relève pas de savoirs, même procéduraux, mais de schèmes qui font la différence entre le novice et l'expert. (1996a)

On retrouve dans ces quelques lignes complètement l'esprit de la plateforme néop@ss action mais aussi l'outil d'observation réalisé par Picard et Flandin, qui interroge pour chaque observation le conflit de critères de la situation. Cette phase de l'analyse, surtout lorsqu'elle est réalisée en formation, est très importante. Elle permet une fois de plus de prendre du recul, de ne pas juger l'enseignant, mais de voir la diversité des situations et des possibilités qui s'offraient à lui. L'enseignant a pris telle décision, mais il aurait très bien pu en choisir une autre. Chaque stagiaire présent peut intervenir en évoquant une autre possibilité tout en n'émettant pas de jugement de valeur sur ce qu'a décidé l'enseignant filmé.

On retrouve également de nouveau cette référence aux schèmes que Perrenoud a repris à Bourdieu et dont nous avons pu voir qu'ils faisaient partie de l'identité. Pastré, Mayen et Vergnaud y font aussi référence en expliquant que ces schèmes permettaient de faire face à des situations nouvelles. Nous pensons donc que l'utilisation de la vidéo permet de faire découvrir une grande variété de situations aux enseignants afin d'élargir leurs spectres de schèmes. Cela rejoint également ce qu'écrivent les auteurs du livret de conception de formations du Centre Alain Savary: « Anticiper les scénarios encore non rencontrés jusque-là en capitalisant l'expérience acquise par d'autres pairs. » (CAS, 2017 : 36)

Des dispositifs de formation initiale ou continue dont le but est de favoriser une posture réflexive inspirés des entretiens d'explicitation de Vermersch (1994) et de Robo (2002) commencent à faire leur apparition dans les PAF et les ESPÉ. En ce qui me concerne, lors de mon expérience de coordinatrice et formatrice à l'antenne de l'ESPÉ de St Laurent du Maroni, j'ai préféré opter pour la vidéoformation de type néop@ss à partir de séances que j'avais moi-même filmées en tant que formatrice éducation prioritaire. C'est également ce dispositif que j'ai appliqué lors de mes formations continues en éducation prioritaire. Cependant, la formation de l'habitus et la vidéoformation demandent tout de même que les formateurs eux-mêmes soient formés à ce genre de pratiques, tout comme le groupe de formateurs de l'académie de Guyane a pu l'être par le collectif Centre Alain Savary - ICAR pour éviter que les formations soient trop souvent ressenties comme étant hors-sol et soient trop théoriques, soit trop prescriptives.

La troisième utilité des corpus vidéo est qu'elle permet de créer du lien entre les enseignants, la formation et la recherche. Comme l'explique Blanc (Thiburce, Ursi 2018) l'utilisation de la vidéo s'articule autour de trois axes :

« a) montrer – la vidéo en tant que ressource matérielle, un objet, un moyen qui peut servir pour décrire, comprendre, nommer (du côté de la recherche) et pour visibiliser, faire prendre conscience, apprendre (du côté de la formation) ;

b) faire dire – en recherche cela se traduit par « faire parler les enseignants sur leur activité filmée » et sur des pratiques d'auto- ou allo-confrontation ;

c) faire faire – en formation cela se traduit par une réflexion autour des impacts sur les gestes professionnels. L'enseignant doit alors questionner en écho ses propres pratiques, les adapter et les faire évoluer. »

Les corpus vidéos sont donc d'une grande utilité pour la recherche quand il s'agit de décrire les savoirs enseignants. Les entretiens d'auto-confrontation permettent de faire émerger et de faire dire ces mêmes savoirs sur leurs pratiques et leurs représentations dans le but de les transformer. Les va-et-vient entre les pratiques pédagogiques, la formation et la recherche sont donc nombreux dans le cas de cette recherche-action.

6.2.3 De pratiques intuitives et reproductives vers des pratiques didactisées

Les corpus vidéos et les entretiens ont révélé que, généralement, les enseignants avaient des pratiques intuitives ou reproductives en ce qui concerne l'intégration des langues des élèves dans les classes. Certains n'en font pas du tout un levier, d'autres « laissent faire » sans qu'il y ait de contrat didactique.

L'objectif de la formation mise en place dans le cadre du réseau éducation prioritaire était d'amener petit à petit, les enseignants à se diriger vers des pratiques didactisées.

Pour ce faire, nous avons d'abord fait un diagnostic des représentations qui ont pu être confrontées les unes aux autres lors d'une session de formation. Ceci a permis de souder le groupe d'enseignants, qui parfois ne se connaissaient que très peu, en voyant qu'ils avaient les mêmes impressions. Le but ici était également de commencer à déconstruire ces représentations. Dans un deuxième temps, nous avons tenu à partager des références concernant la situation sociolinguistique de la Guyane en proposant une formation sur les langues et les cultures de la Guyane. Lors de cette formation nous avons pu aborder les travaux de Légise, Alby et Launey, qui conseillent d'ailleurs de former les enseignants aux langues et cultures de Guyane (2007 : 16-17). Le fait de faire découvrir ces langues et ces cultures permet d'ailleurs d'éloigner l'inconnu et de se rapprocher du connu comme l'a préconisé De Pietro lors de son intervention à la formation « Langues, Langage et inégalités » organisée par le Centre Alain Savary et l'IFÉ en juin 2017. C'est en ce sens que les temps de formation sur les heures de concertation dans les réseaux éducation prioritaire sont des moments privilégiés, car le formateur peut adapter ses formations aux besoins des enseignants de son réseau et au contexte de l'établissement.

Enfin, la vidéo-formation nous a permis de faire prendre conscience aux enseignants de leurs pratiques tout en ayant sur elles un regard réflexif. Lors des moments d'allo-confrontation collectives pendant les sessions de formation, nous avons constaté qu'il s'agissait d'un levier pour faire comprendre aux enseignants qu'ils sont nombreux à rencontrer les mêmes dilemmes de métier. Ils sont moins isolés et peuvent envisager de trouver des solutions ensemble. Cela rejoint ce qu'a constaté Goigoux lorsqu'il explique que dans leurs recherches, « il apparaît que le fait de partager les mêmes préoccupations et interrogations fonde plus intensément le sentiment d'appartenance au collectif que le fait d'y répondre de la même manière » (2007 : 58).

C'est également ce que constate le Centre Alain Savary lorsqu'ils expliquent que « Les formateurs qui s'autorisent à « traiter des questions de métier » dans toute leur complexité, constatent alors que l'engagement des formés devient rapidement beaucoup plus fort, lorsqu'ils font l'expérience que c'est bien le cœur de leur activité « ordinaire » qui est l'objet du travail collectif.» (2017 : 38). Nous rejoignons Goigoux ainsi que les auteurs du fascicule du CAS quand ils affirment que le fait de partager les mêmes questionnements sur des pratiques ordinaires lors d'allo-confrontations collectives contribue à accroître l'engagement et le sentiment d'appartenance à un réseau (éducation prioritaire !) lors des formations. Le passage par le prescrit permet également de réduire le poids des doxas pédagogiques et les pratiques reproductives. Les représentations et les sentiments d'identité ont donc pu bouger collectivement à ces moments-là en s'appuyant sur l'identité de groupe. Ce n'est qu'une fois que les représentations de départ sont devenues floues et que l'on se dirigeait vers le connu que le formateur-chercheur a pu introduire la théorie permettant de répondre aux dilemmes de métier qui dans notre cas seraient de type :

- Comment valoriser toutes les langues présentes dans la classe ?
- Comment faire des langues des élèves un objet légitime au sein de la classe ?
- Comment inclure un élève allophone ? Un élève plurilingue ?

Une fois ces dilemmes de métier identifiés, nous avons pu partager les outils leur permettant de répondre à leurs questionnement et d'induire des pratiques didactisées. En l'occurrence il s'agissait de faire en sorte que les enseignants connaissent les approches plurielles et s'approprient les outils tels que le CARAP. Les enseignants ont également pu prendre conscience de leur propre plurilinguisme en découvrant l'éveil aux langues et une séance sur la fleur des langues¹⁸. Certaines observations qui ont suivi la découverte des approches plurielles ont permis de constater la mise en place de certains éléments valorisant le plurilinguisme, tels que des comptines plurilingues. Bien entendu, tous les enseignants n'ont pas mis cela en pratique mais la formation a au moins eu le mérite de les faire réfléchir, de leur faire adopter une posture réflexive et il y a de fortes chances qu'elle ait participé à faire évoluer leurs représentations sur les langues des élèves.

¹⁸ http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/public_arabophone/fleur_langues_1.pdf

Conclusion

L'exposition du contexte dans lequel s'inscrit cette recherche a pu montrer que les thématiques du plurilinguisme sont de plus en plus prises en comptes dans les institutions mais peinent à être réellement mises en place sur le terrain, ou du moins, sont mises en place dans le but de faire progresser en langue française plutôt que dans celui de faire acquérir des compétences plurilingues.

Ce travail de type recherche-action avait vocation à faire un état des lieux des représentations, de les faire évoluer et de créer des leviers pour améliorer les pratiques enseignantes. L'étude ethnographique approfondie du terrain s'est appuyée sur un questionnaire qui a permis de recueillir les représentations des enseignants sur les langues de leurs élèves à partir d'un travail d'association de mots sur différentes langues présentes dans le département. Des entretiens compréhensifs ont également été menés avec des enseignants du second degré. Ceci a permis de recueillir les représentations des enseignants non seulement sur les langues mais aussi sur leurs pratiques professionnelles. Les données plus naturelles, recueillies lors d'observations désengagées dans les classes à l'aide de captations vidéos et complétées par des entretiens d'auto-confrontation, ont permis de faire émerger les pratiques et les gestes professionnels pour les confronter à leurs représentations.

Le panel d'enseignants interrogés, si limité soit-il, semble révéler que les enseignants du premier degré sont davantage formés sur les thématiques du plurilinguisme que les enseignants du second degré. Cela s'explique en partie par le recrutement et la formation qui se font au niveau académique pour les professeurs des écoles, contrairement à celle des enseignants du second degré qui viennent plus souvent de la France Métropolitaine. L'association de mots proposée aux enseignants a pu mettre en évidence un fort attachement à la langue française de la part des professeurs du collège. Il semblerait que la perspective du brevet accroisse chez eux la pression des normes de la langue française, notamment à l'écrit. Enfin, le nombre restreint d'heures passés avec les élèves dans certaines disciplines ne leur permet pas, avec la multiplication des tâches et des classes, de connaître suffisamment bien les élèves pour prendre conscience du plurilinguisme de chacun et pour le prendre en compte.

Le nombre restreint d'heures passées avec les élèves n'a pas vocation à être changé mais doit rester présent dans notre esprit. Pour remédier au décalage entre les représentations des enseignants et la prise en compte par eux du plurilinguisme des élèves, il conviendra de prendre appui sur les formations mises en place lors des temps de concertation dans les réseaux éducation prioritaire. Au moment où s'achève ce mémoire, des modifications importantes sont en cours en ce qui concerne la formation initiale des enseignants. À l'heure où la mobilité est encouragée, nous avons bon espoir que la formation aux thématiques du plurilinguisme prendra de l'ampleur. Cette étude a été réalisée en contexte d'éducation prioritaire mais une formation d'enseignants au plurilinguisme ne saurait en aucun cas se réduire à l'éducation prioritaire. Le plurilinguisme traverse l'ensemble du système éducatif, surtout dans une période où la mobilité devient une norme. Le nombre d'élèves plurilingues est certainement plus élevé en milieu urbain mais tous les élèves devraient pouvoir bénéficier d'un enseignement leur permettant de s'ouvrir aux langues et cultures d'autrui. Nous souscrivons au point de vue de Picard (2018 : 112) selon qui « les problèmes de formation sont génériques, contrairement à l'idée qu'il faudrait former d'une certaine façon en éducation prioritaire ». Les modalités de formation prévues en zone d'éducation prioritaire sont particulièrement adaptées (car le formateur affecté sur les réseaux, connaît bien le contexte et ses acteurs) mais, elles peuvent s'appliquer dans un cadre plus général.

Enfin, pour faire avancer les enseignants sur ces questions de plurilinguisme, les formations permettant de développer leur réflexivité semblent primordiales. L'utilisation des corpus vidéo permet de former l'habitus et d'élargir l'ensemble des schèmes dont disposent les enseignants pour faire face à des nouvelles situations tout en développant un regard réflexif sur leurs propres pratiques. Par ailleurs, ces mêmes corpus, nourrissent la recherche par les savoirs et les savoir-faire transmis par les enseignants. Les formateurs deviennent des passeurs en éducation, ils font le lien entre les enseignants et le monde de la recherche qui étudie et théorise les savoirs en éducation.

Ce mémoire à l'interface des sciences de l'éducation et des sciences du langage préconise donc qu'en termes de formation, nous tendions vers la professionnalisation des enseignants par la réflexivité mais aussi, par une ouverture d'esprit grâce la mise en place de formations axées sur l'interculturalité pour dissiper des représentations erronées. Ceci rejoint ce que formule très clairement Blanc (2014b : 113) « Notre objectif est de former des

professionnels réflexifs et mobiles dans l'espace classe mais aussi dans les espaces éducatifs à l'échelle du monde, des professionnels ouverts à la diversité des élèves, des contextes, des objets de savoirs et des modalités d'apprentissage ».

Creuser cette piste, allier la thématique du plurilinguisme et la formation de praticiens réflexifs...vaste programme, qui pourrait donner lieu à une recherche approfondie susceptible de faire avancer non seulement les élèves et les enseignants de Guyane mais aussi l'ensemble du système éducatif français.

Bibliographie

Alby, S., Launey, M. (2007). Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. In Léglise I. et B. Migge. *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés.*, IRD Editions, pp.317-348.

Alby S. (2009), La didactique du plurilinguisme au service des apprentissages à l'école en Guyane. *Ecole(s) et culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ?* Novembre 2009, Lille, Peter Lang, pp.18, 2012.

Bel, M. van Den M. (2015). *Archaeological investigations between Cayenne Island and the Maroni river : a cultural sequence of western coastal French Guiana from 5000 BP to present*, doctoral Thesis, Leiden University, <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/35054>

Blanc, N., (2014a), « Artefacts, supports et multimodalité, médiation aux apprentissages linguistiques à l'école : de la langue aux savoirs, In Leclère, M., Narcy-Combes, J.P. *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement*, Riveneuve éditions, pp.177 -193

Blanc, N., (2014b), *L'inter-agir professionnel entre terrain et recherche en éducation. Diversité: ville école intégration*, CNDP, , Formations, (trans)formations: enjeux et perspectives pour l'éducation, 177.

Blanc, N., (2018). Former à l'analyse des interactions orales à partir de situations exolingues ou comment voir des savoirs et des gestes professionnels dans l'activité enseignante. Christine Vidal Gomel. *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*, Presses Universitaires de Rennes

Blanchet P., (2012), *La linguistique de terrain Méthode et Théorie*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet, P., (2016), *Discriminations, combattre la Glottophobie*, Paris, Actes Sud

Bourdieu, P., (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève : Librairie Droz.

Boyer H., (2003). De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires. Paris, L'Harmattan.

Brohy, Gajo, (2008). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

URL: https://edudoc.ch/record/36548/files/Enseignement_bilingue_GREL_mars08.pdf

Bucheton, D., Soulé, Y., (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique* [en ligne], vol3-n3, Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 26 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543

Calvet, L.-J.,(1981), *Les langues véhiculaires*, Paris, PUF, Que sais-je ? 2122

Cambra Giné, M., (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris: Didier.

Castelloti V., Moore D., (2002). *Représentations sociales des langues et des enseignements*, Conseil de l'Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe

Centre Alain Savary, (2017). *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*, Lyon : Université de Lyon.

Cicurel F., Rivière V., (2008), De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante, In Filliettaz L., Schubauer-Léoni M.-L. (Eds). *Processus interactionnels et situations éducatives*, De Boeck, pp.255-273, 2008, Raisons Educatives. halshs-00374548

Cnesco (2019). Langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse. [https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/!](https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/)

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe: Unité des politiques linguistiques, division des langues vivantes.

Coste D., Moore D., Zarate G., (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle, Parution initiale 1997, version revisitée 2009. Strasbourg : Conseil de l'Europe

Cratère, F., (2019), La Guyane, une région jeune et cosmopolite, INSEE Analyse Guyane n°35, 15/1/2019, https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/version-html/3695893/gy_ina_35.pdf

Flandin S, Ria, L., (2012). Vidéoformation des enseignants : Apports de la didactique professionnelle. *Deuxième Colloque International de Didactique Professionnelle, juin 2012*. Nantes : Association RPDP.

Roland Goigoux, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/232> ; DOI : [10.4000/educationdidactique.232](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232)

Graveleau, S., (2017). Enseigner à l'université, ça s'apprend, *Le Monde*, 19 septembre 2017.

Kaufmann, J.-C., (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.

Kayser, B., (1990), *La Renaissance rurale, sociologie des campagnes du monde occidental*, Paris : Armand Colin.

Léglise, I., (2017). Les langues parlées en Guyane : une extraordinaire diversité, un casse tête pour les institutions, *Langues et cité n°19*, septembre 2017

Léglise, I., Migge, B., (2005). Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à Saint Laurent du Maroni (Guyane). In Van den Avenne C., *Mobilités et contacts de langues*, L'Harmattan, pp75-94, 2005, espace discursif. Halshs-00292492

Léglise I, Puren, L., (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. Tupin F. (dir). École et éducation, Univers créoles n°5, *Economica*, pp. 67-90, 2005, Anthropos. Halshs-00181066

Robo, P., (2002). « L'analyse de pratiques professionnelles : éclairages », *Le nouvel éducateur*, n°136, p.28-34

Lorincz I, de Pietro, J-F., (2011), dans Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP, *Babylonia*, 1, 49-56.

Mam Lam Fouck S., Moomou J., « Les racines de la « mobilisation » de mars/avril 2017 en Guyane », *Amerika* [En ligne], 16 | 2017, mis en ligne le 01 juillet 2017, consulté le 27 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/amerika/7872> ; DOI : 10.4000/amerika.7872

Moore, D., « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 7 | 1996, mis en ligne le 11 juin 2012, consulté le 27 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4912>

Moore, D., Simon, D-L., « Déritualisation et identité d'apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1374>

Muller, (2017). Cours « *Agir professoral* », UFR LLASIC, Université Grenoble-Alpes-CNED.

Olivier de Sardan, (1995), « *La politique du terrain* », Enquête [En ligne], 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 03 août 2016. URL : <http://enquete.revues.org/263> ; DOI : [10.4000/enquete.263](https://doi.org/10.4000/enquete.263)

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G., « La didactique professionnelle », Revue française de pédagogie [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/157> ; DOI : [10.4000/rfp.157](https://doi.org/10.4000/rfp.157)

Perrenoud, (1996a). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Cours en ligne sur le site de l'université de Genève,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html

Perrenoud (1996b). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants, une opposition discutable. Cours en ligne sur le site de l'université de Genève 1996, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_12.html

Picard, P., Mamede, M., Netter, J., (2018). Recherche, formation, métiers : quelle interface ?, *Recherche et formation* n°87. URL : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-1-page-109.htm>

Puren, C., (2012), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Édition originale papier : Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p. Présente édition numérisée au format pdf : décembre 2012.

Rochex J-Y (2008), « *Entre école et famille : interdépendance et intersignification* », revue Dialogue N° 127, p.20 à 23.

Sanchez, J-L., *Guyane française. La colonisation pénale de la Guyane française 1852-1853.*
hal-01612178

Sarkozy N, (2008), Lettre aux éducateurs, *Le Monde*, initialement publié le 7 septembre 2007

Thiburce, J., Ursi, B., (2018). Quelles ressources mobilisées en interaction ? Réflexions transversales sur une notion ubiquitaire, SHS Web of Conferences Volume 52, 2018, ICODOC 2017 : Les ressources mobilisées en interaction 52, 00001 (2008), <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185200001>.

Vergnaud G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.10 n°2-3, pp.133-170.

Vermersch, P., (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : ESF.

Sitographie

DEPP (2008). Dossier « Enseigner en collège et en lycée »

https://cache.media.education.gouv.fr/file/194/13/9/dossier194_123139.pdf

[education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr) : Les enseignants: professionnalisation, carrières et conditions de travail.

<https://www.education.gouv.fr/cid110769/les-enseignants-professionnalisation-carrieres-et-conditions-de-travail.html>

[education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr) : La formation continue pour les personnels

<https://www.education.gouv.fr/cid1104/la-formation-continue-pour-les-personnels-ministere.html>

[education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr) : référentiel de compétences des enseignants

https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Eduscol : Le référentiel éducation prioritaire

<https://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html>

ONU, (1989). Convention relative aux droits de l'enfant 1989 :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/droits_homme/41/2/Fiche_thematique_Unicef_-_La_Convention_internationale_des_droits_de_l_enfant_233412.pdf

www.ac-guyane.fr

Projet académique de la Guyane 2018-2021 : <http://www.ac-guyane.fr/cid131885/projet-academique-2018-2021.html>

Projet académique de la Guyane 2014-2017 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Mediatheque/17/3/projet_academique_2014_-_2017_-_965173.pdf

Unesco, (2002). Déclaration universelle sur la diversité culturelle, série diversité culturelle n°1. URL : <http://portal.unesco.org/fr/ev.php>

Circulaires:

Circulaire du 2 octobre 2012 :

https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61529

Circulaire du 24 avril 2002 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/som.htm>

Circulaire du 5 septembre 2001 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartc.htm>

Circulaire du 4 juin 2014 : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035

Loi d'orientation et de programmation 8 juillet 2013 :

<https://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Table des annexes

Annexe 1 : Extrait d'un règlement d'intérieur

Annexe 2 : Questionnaire association de mots

Annexe 3: Guide d'entretien

Annexe 4: Convention de transcription ICOR

Annexe 5: Ingénierie de formation pour le module « Enseigner en contexte plurilingue et interculturel » présenté au PAF

Annexe 6: Tableau de recueil des représentations

Annexe 7: Des tâches pour tirer profit de l'observation par Flandin et Picard

Annexe 8: Transcription de l'entretien de A.

Annexe 9: Transcription de l'entretien de M.

Annexe 10: Transcription de l'auto-confrontation de P.

Annexe 11: Transcription de l'auto-confrontation de M.

Annexe 12 : Verbatim d'une situation de conflit en classe

Annexe 13 : Référentiel de compétences professionnelles devant être acquises ou consolidées par les professeurs des écoles par Sophie Alby et Michel Launey.

Annexe 1 : Extrait d'un règlement d'intérieur

1. PRÉAMBULE

Le Lycée [REDACTED] est un établissement public local d'enseignement qui vise à favoriser l'épanouissement des élèves sur les plans intellectuel, physique et moral et à faciliter leur insertion sociale et professionnelle.

La langue française, langue officielle de la République, est la seule langue utilisée en classe à l'exception des cours de langues vivantes.

Tout propos et/ ou attitude discriminatoire (à caractère sexiste, raciste, homophobe...) sont légalement répréhensibles.

L'acceptation et le respect des principes qui régissent la vie en collectivité s'imposent à tous.

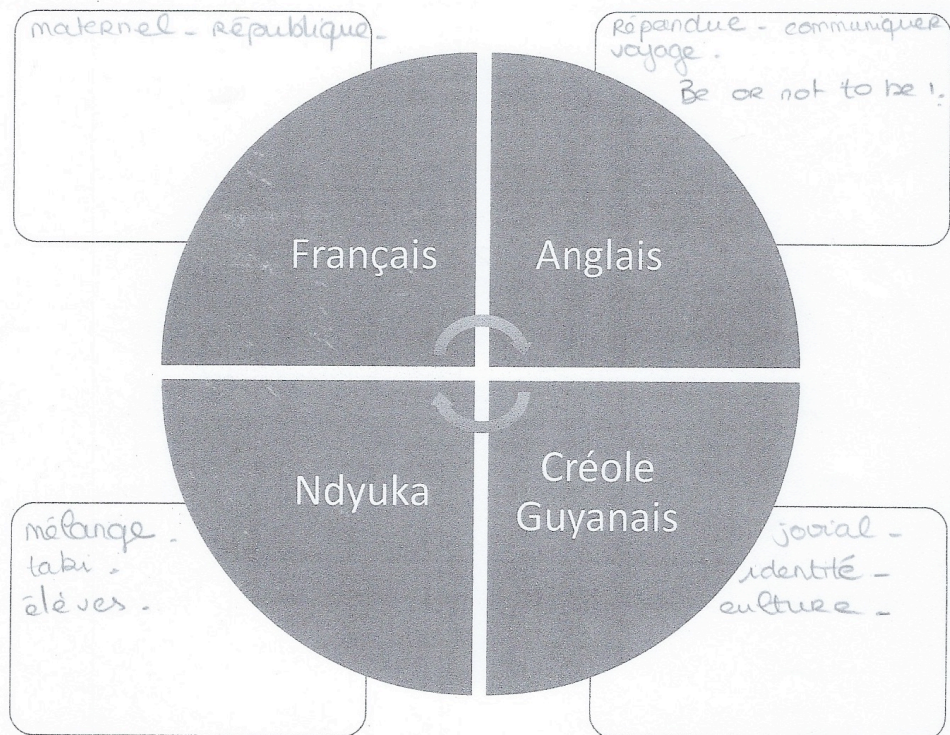
Annexe 2 : Questionnaire d'association de mots

Bonjour à tous,

Dans le cadre de mon mémoire de MASTER 2 en didactique des langues je souhaiterai savoir ce que vous évoquent les langues suivantes. C'est une activité anonyme à laquelle vous pouvez répondre par des mots, des expressions, des sentiments ou des dessins.

Merci de votre participation.

Manon PLASSCHAERT
Formatrice Education Prioritaire



Annexe 3 : Guide d'entretien

Thème : Accueillir des élèves allophones et plurilingues dans sa classe en collège (représentations et pratiques)

Objectif : Découvrir les représentations des enseignants concernant les élèves allophones, les élèves plurilingues et la diversité linguistique présente au sein de leurs classes.

Manière d'approche : Faire émerger les représentations et les pratiques des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones et des élèves plurilingues.

Rappel : la grille d'entretien est flexible. Elle sera adaptée à chaque informateur.

Données personnelles :

Prénom / Nom :

Âge :

Sexe :

Formation :

Fonction / grade :

Depuis :

En Guyane depuis :

Éléments de départ :

- Avez-vous des élèves d'UEP2A en inclusion dans vos classes ? Combien ?
- Comment les accueillez-vous dans vos classes ?
- Rencontrez-vous des difficultés à faire de sorte qu'ils suivent votre cours ?
- Si oui, lesquelles ?
- Quels sont les leviers sur lesquels vous pouvez vous appuyer pour l'inclusion ?
- Quelle est votre opinion sur l'inclusion des élèves allophones ?

Éléments d'approfondissement :

- Pour vous, c'est quoi un élève allophone ?
- Et, un élève plurilingue ?
- Le contexte guyanais a-t-il fait changer vos pratiques ?
- Pensez-vous que l'inclusion des élèves allophones a changé vos pratiques professionnelles ? Et le fait d'enseigner à des élèves plurilingues ?
- Est-ce que vous mettez en place des choses spécifiquement pour les élèves allophones ?
- Et pour les élèves plurilingues ?
- Avez-vous constaté une différence entre la façon de faire de l'inclusion avec des allophones ou des élèves plurilingues ?
- À votre avis, comment font les autres enseignants ?
- Pensez-vous que dans leurs pratiques beaucoup d'enseignants mettent en œuvre des pédagogies facilitant l'inclusion des allophones ? et des plurilingues ?
- Pensez-vous que l'école française prend en compte la diversité linguistique des élèves ?

Annexe 4: Convention de transcription ICOR



UMR 5191 - CNRS / Université Lyon 2
Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations

Convention ICOR

Mise à jour : janvier 2013

Groupe ICOR

UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon)



Avis au transcripteur :

Le présent module de la convention ICOR sert à la notation des phénomènes verbaux et vocaux. Les phénomènes non verbaux (action non verbales, gestes, mimiques, etc.) font partie d'un autre module de convention.

Chaque corpus et chaque projet de recherche ont leurs propres exigences de transcription. Les usages de la Convention ICOR ne seront donc pas toujours les mêmes. Il est recommandé (et pour l'intégration d'un corpus dans la base CLAPI, il est nécessaire) de spécifier ces usages selon les trois niveaux suivants :

- *niveau de base* : y sont obligatoirement notés les changements de locuteur + les chevauchements + les pauses (indiquer la manière dont les pauses ont été mesurées : soit par utilisation d'un logiciel, soit par estimation perceptuelle) ;
- *niveau intermédiaire* : sont ajoutés au niveau de base les notations des phénomènes vocaux et les commentaires ;
- *niveau spécialisé* : les spécificités apportées à ce niveau de transcription sont définies par la thématique de recherche suivie, par exemple étude sur les pratiques de liaison, ou sur l'emploi de mots étrangers, etc.

Il convient également de fournir une liste des phénomènes supplémentaires notés dans votre transcription et non répertoriés dans la présente convention.

Lors de l'intégration d'un corpus dans la base CLAPI, ces spécifications sont à joindre dans un document séparé de celui de la transcription et des autres éléments du corpus.

Attention :

Avant toute chose, **désactivez vos mises en forme / remplacements automatiques** (espaces insécables, insert d'espaces avant les deux points) ainsi que les majuscules.

L'**alignement gauche** des paragraphes est le seul autorisé, l'alignement justifié est par conséquent interdit.

La police à utiliser pour les transcriptions est **Courier taille 10**, parce que tous les caractères y ont la même largeur.

Toutes les productions verbales sont transcrites en **minuscule** ; les majuscules sont réservées pour la notation des saillances perceptuelles.

L'**usage de tabulations est exclu** sauf après la notation de l'identité du participant. Pour aligner les chevauchements, utiliser des espaces car ils sont les seuls à être conservés lors des transferts de fichier entre ordinateurs.

Anonymisation :

Remplacer tous les noms propres (personnes, lieux...) par des pseudonymes, en tentant de respecter le nombre de syllabes et les éventuelles connotations (prénom américain...).

Remplacer aussi les chiffres, nombres et numéros (n° de tel, de rue, de compte bancaire...).

Pour des informations plus détaillées sur l'anonymisation, consulter le site CORINTE : <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/>, menu "Questions juridiques".

Table des matières

1 Identité du participant

1a Participant identifié

1b Participant incertain

1c Hésitation entre deux participants

1d Participant non identifié

1e Événement non attribuable à un participant

2 Tour de parole

2a Notation du tour

2b Enchaînement immédiat (latching)

2c Chevauchement

3 Actions

3a Action à valeur de tour

3b Action non attribuable à un participant

4 Structures segmentales (transcrire le verbal)

- 4a Orthographe
- 4b Elision standard et non standard
- 4c Allongement
- 4d Amorce de mot
- 4e Liaison facultative faite
- 4f Liaison obligatoire entre deux mots non faite
- 4g Nombres
- 4h Acronymes, sigles

- 4i Noms propres
- 4j Onomatopées
- 4k Segments inaudibles dont le nombre de syllabes est identifiable
- 4l Segments inaudibles dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable
- 4m Multitranscriptions d'un même segment et Segments incertains

5 Pauses intra-tour

- 5a Micro pause
- 5b Pause chronométrée

6 Productions vocales

- 6b Aspiration
- 6c Expiration, soupir

7 Prosodie

- 7a Montée et chute intonatives
- 7b Saillance perceptuelle

8 Descriptions

- 8a Généralités
- 8b Passages non transcrits
- 8c Alternance de codes

9 Liste des onomatopées, interjections et autres particules

| | Phénomène | Conventions en format liste | Exemples en format liste |
|---|---|---|---|
| 1- Identité du participant (tire de transcription par locuteur) | | | |
| 1 a | Participant identifié | Identifiant en début de paragraphe du tour (voir 2a). L'identifiant est composé d'un, de deux ou de trois caractères (en majuscules). Il est suivi d'une tabulation. <i>Attention : c'est le seul endroit dans une transcription ICOR où l'usage de la tabulation est admis.</i> | COR salut |
| 1 b | Participant incertain | L'identifiant supposé est suivi d'un point d'interrogation <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i> | COR? salut |
| 1 c | Hésitation sur les participants | Porter en les séparant par un « ? » les identifiants des participants entre lesquels on hésite. <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i> | SAR?COR salut |
| 1 d | Participant non identifié | L'identifiant est composé de trois « X », ou de deux « X » suivis d'un « F » ou d'un « H » selon l'identification du sexe du participant. | XXX salut XXF salut XXH salut |
| 1 e | Événement non attribuable à un participant | Description entre doubles parenthèses sans identifiant. | ((un coup de tonnerre retentit)) |
| 2- Tour de parole. Le tour est une unité théorique qui correspond à la production verbale d'un locuteur (pour le concept de tour, cf. par ex. l'article Sacks, Schegloff & Jefferson (1974). | | | |

| | | | |
|--------|--|--|--|
| 2 a | Notation du tour | <p>La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant et la tabulation correspondante et constitue un paragraphe. Deux cas de figure :</p> <p>- si un tour s'étend sur plusieurs lignes, le pavé de transcription du tour doit être aligné à l'aide d'une indentation (retrait de 1^{ère} ligne). L'usage du retour forcé à la ligne (avec ¶) suivi d'une tabulation est interdit.</p> <p>- si la représentation d'un tour s'étend sur plusieurs lignes et qu'une ligne d'un autre locuteur s'insère (chevauchement ou commentaire), il faut insérer le symbole « & » à la fin de la première ligne (sans espace avant) et au début de la reprise du tour (sans espace après).</p> | <p>FAC bonne journée madame CL1 oui vous aussi= FAC =merci au revoir CL1 au revoir</p> <p>JEB alors est-ce que ça veut dire TOI tu fais quarante pour cent du chiffre d'affaire sur tes produits qu` ont moins d` cinq ans/ ou est-ce que ça veut dire qu'y a eu une époque où effectivement t` as eu tu as eu des S:AUTS (0.3) inno- d'innovation forts/</p> <p>CHA et on avait ici cette grande salle euh: .h euh qu'on avait appelé finalement biblio[thèque&</p> <p>LAU [archives&& CHA &archi:ves::] LAU &&bibliothèque en fait]</p> |
| 2 b | Enchaînement immédiat (ou latching : pas de micro-pause entre deux tours de parole) | Insertion du symbole « = » à la fin du premier tour (sans espace avant) et au début du suivant (sans espace après). | <p>BEA orange/ j'ai\ (.) c'est bon/ zig zag orange/=</p> <p>CL6 =oui oui [voilà]</p> <p>CL5 [et av]ec ça:: (.) des gauloises ° blondes s'il vous plaît°</p> |

| | | | |
|--------|----------------------|---|--|
| 2 c | Chevauchement | Insertion de crochets « [» et «] », encadrant le chevauchement dans chaque tour. Les crochets ouvrant « [» (début du chevauchement) sont obligatoires (sans espace après) ; les crochets fermants «] » (fin du chevauchement) par contre sont facultatifs. Les crochets sont alignés verticalement au moyen d'espaces (attention : ne pas utiliser de tabulation). | CHA ça c'était un petit [peu l-] MAR [ah ouais] donc attends (.) donc ça ce-cette façade a été complètement re[maniée] LAU [voilà] c'est l`bâtiment en fait [dans: qu'on] MAR [ah oui ça c'est:] CHA ça [c'est la] cour intérieure ça\ LAU [qu'on r`prend] |
|--------|----------------------|---|--|

3- Actions

| | | | |
|--------|---|--|---|
| 3 a | Action à valeur de tour attribuée à un participant | Description de l'action concernée entre doubles parenthèses. | FH ((frappe à la porte)) (0.7) FH bonjour/ |
| 3 b | Action non attribuable à un participant | Description entre doubles parenthèses | ((sonnette de l'interphone)) |

4- Structures segmentales (transcrire le verbal)

| | | | |
|--------|--------------------|--|--|
| 4 a | Orthographe | L'orthographe française est utilisée pour transcrire le verbal Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée. | ELI voui (.) alors elle va: elle elle elle revient pas SI/ (0.4) SUZ SI mais: j` sais pas quand: peut-êt` euh (0.5) euh::: ou di- ou dimanche ou ELI ah voui ce:[: cette sem]aine/ SUZ [hm hm] |
|--------|--------------------|--|--|

| | | | |
|--------|---|---|---|
| 4 b | <p>Elision Elision standard</p> <p>Elision non standard : absence/non prononciation d'un ou plusieurs son(s) en général vocalique(s)</p> | <p>Est notée par l'apostrophe « ' »</p> <p>L'élision non standard est notée par une antiquote « ` » (altgr+7+espace sur PC) (touche dédiée sur Mac).</p> <p>Si l'élision non standard se produit en fin de mot, faire suivre l'antiquote d'un espace.</p> <p><i>Attention</i> : le « e » muet en fin de mot n'est pas une élision non standard, et ne doit pas être noté comme élidé.</p> | <p>FAB de l'interlocuteur distributeur/ (0.3) en disant hein hein moi j'ai j'ai dix nouveautés là qui arrivent</p> <p>ELI qu'est-ce que: euh j- un p`tit gâteau: nan/</p> <p>JEB arrête en fait même ça peut êt` le jeu d` la distribution/ c'est qu` tu laisses la marque lancée/ (0.3) pendant six mois il soutient à fond tu sais qu` ça va s` v[endre pa`ce que] t` as l` phénomène/</p> <p>SOP [ouais ouais]</p> <p>JEB pourquoi pa`ce que t` as quarante pour cent du chiffre d'affaire/</p> |
| 4 c | Allongement | <p>Le son allongé est noté par des « : » en respectant l'orthographe (attention : pas d'espace avant « : »).</p> <p>Les « : » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement.</p> | <p>ELI voui (.) alors elle va: elle elle elle revient pas SI/</p> <p>JEB ou c`ui qui s` vend pas trop pa`ce qu'i`s vont dire ben faut bien::: (0.2) faut faire dix centimèt` là dans l` rayon</p> |
| 4 d | Amorce de mot | <p>Insertion de « - » après le son tronqué (attention : pas d'espace avant).</p> | COR je retr- retrouve |
| 4 e | Liaison facultative faite (notation facultative) | <p>Mettre un « ^ » entre les deux mots liés (attention : pas d'espace ni avant ni après).</p> | COR on va être trop^en avance |
| 4f | Liaison obligatoire entre deux mots non faite | <p>Mettre une barre verticale (pipe) « » avant le deuxième mot (attention : un espace avant mais pas après la barre)</p> <p>Cette barre se fait avec Altgr+6 sur PC ou Shift+alt+L sur Mac.</p> | SAR les elastiques |
| 4 g | Nombres | <p>Les nombres ne sont pas notés par des chiffres mais en toutes lettres (cf règles de l'écriture des nombres).</p> | BEA soixante-dix cinquante\ (0.7) soixante-trei:ze/ (0.7) soixante-quin:ze/ (0.8) quatre-vingts/ |

| | | | |
|-------------------------------|--|--|--|
| 4h | Acronymes, sigles | Un acronyme (sigle prononcé comme un mot) est écrit en minuscules, sans ponctuation ni espace. Un sigle (mot épilé) est noté en minuscules, sans ponctuation, séparées par des espaces. | LAU parce que déjà ça veut dire quoi on va aller se battre en utilisant l'ONU etcetera JEB et tu crées la différence avec l' m d d |
| 4i | Noms propres | Ne pas mettre de majuscule à l'initiale des noms propres (noms de personnes, d'institutions, de lieux/ toponymes, etc). | SIM les autres j'ai pas eu de faire part encore sylvie euh a dit euh a:h je me marie je me marie au mois de mars |
| 4j | Onomatopées | Voir liste en fin de tableau. | |
| 4k | Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes est identifiable | Les segments incompréhensibles sont représentées au moyen d'une série de caractères x, chaque caractère x ayant la valeur d'une syllabe. | CL1 c` qu'on fait xxx entre voisin [mais là] FAF [oui/] |
| 4l | Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable. | Les segments complètement inaudibles sont représentées par « (inaud.) ». | MAM oh ben ça m'étonnerait qu` ton père [(inaud.)] PAP [(inaud.)] |
| 4m | Multitranscriptions d'un même segment et segments incertains | Les segments entre lesquels hésite le transcripteur sont séparés par un point-virgule et notés entre parenthèses (attention : pas d'espace avant « ; »). Les segments incertains sont notés entre parenthèses simples. | PAP ah ben ça elles sont toutes passées (là-haut; là euh:) les autres SIM =j'avais plus de responsabilité que quand j'étais (élève) avec vous |
| 5- Pauses | | | |
| 5a | Micro pause | les pauses d'une durée inférieure à 0,2 secondes sont notées par (.) | VIC LÀ j'ai un rapport à FAIRE/ à RENDRE/ (.) dans: le: cadre/ de mon stage/ |
| 5b | Pause chronométrée | Les silences sont chronométrés à l'aide d'un logiciel au 10 ^{ème} de seconde, et notés entre parenthèses. La même convention est utilisée pour les pauses à l'intérieur du tour d'un locuteur et pour les pauses entre les tours de deux locuteurs successifs ; dans ce dernier cas les pauses sont notées sans identifiant de tour. | CHA =hein/ c'est ça\ .h mais pour l'instant on est pas: encore très finement (0.4) dans les coupes et autres/ CHA ben ils pourront descendre par l'escalier/ LAU en maillot de bain (0.3) MAR non:: ils vont descendre non: |
| 6- Productions vocales | | | |

| | | | |
|--------|--|--|---|
| 8 a | Généralités | Les commentaires sont notés dans un paragraphe propre sans identifiant de tour (voir 1/3), avec tabulation, entre doubles parenthèses et précédé de « COM : ». ». | ((fin de réunion)) |
| 8 b | Passages non transcrits | Si la transcription de l'enregistrement est interrompue, on le note entre double parenthèse en indiquant le timing de début et le timing de fin du passage non transcrit. | ((00:38:41)) ((passage non transcrit)) ((00:54:22)) |
| 8 c | Alternance de code (notation facultative) | Si vous souhaitez noter ce phénomène, les mots ou segments en langue étrangère sont transcrits entre double parenthèse avec la portée du phénomène notée par des chevrons. | ISA <((en anglais)) i go to school> |

| | |
|---------|---|
| JE B | alors qu'i` s` disent (0.2) °c'est quand même |
| | bizarre/° |

9- Liste des onomatopées, interjections et autres particules (liste non exhaustive)

ah
aïe
bah
bè
ben
eh
enfin
euh
gnagnagna
hein
hum (raclement de gorge)
hm hm
moui
mouais
m` enfin
oh
oh la la
ouais
ouille
oula, ouh là
p
pf, pff
pt

.tsk (bruit d'ouverture de bouche)
wouf, waf

Annexe 5: Ingénierie de formation pour le module « Enseigner en contexte plurilingue et interculturel » présenté au PAF

◆ **Libellé du module proposé** (50 caractères maxi) :

« Enseigner en contexte plurilingue et interculturel »

◆ **Objectif pédagogique** (250 caractères maxi) :

Cette formation s'adresse aux enseignants désireux d'inclure la diversité linguistique et culturelle dans leurs pratiques professionnelles. Elle s'adresse à tous les personnels enseignants des REP+, premier et second degré confondus qu'ils aient en charge une discipline linguistique ou non.
La formation s'articulera sur des observations éventuellement filmées d'enseignants volontaires.
Elle permettra aux enseignants de réfléchir et échanger au sujet de leurs pratiques et de découvrir des outils didactiques et pédagogiques existants adossés à la recherche.

◆ **Description du contenu** (1000 caractères maxi) :

Séance 1 : La gestion du plurilinguisme au niveau institutionnel et au niveau de l'académie
Intersession : observation des classes de stagiaires volontaires

Séance 2 : Les langues et cultures du bassin et leur impact sur l'enseignement
Intersession : observation filmée des classes de stagiaires volontaires

Séance 3 : Analyse de situations d'enseignement confrontés à la diversité linguistique. Analyse de pratique par observation collective des vidéos.
Intersession : observation filmée des classes de stagiaires volontaires, entretiens d'auto confrontation

Séance 4 : Introduction à la sociolinguistique

Séance 5 : D'une didactique du FLE à une didactique du plurilinguisme
Intersession : tester et évaluer un dispositif conçu en formation

Séance 6 : Analyse de pratique à partir de vidéos de collègues ayant testé les dispositifs conçus en formation.

◆ **Forme (ne cocher qu'une seule case -à l'aide du X-)** :

| | | | |
|---|---------------|--|----------------|
| | A - Réunion | | H - Conférence |
| X | B - Stage | | K - Autres |
| | E - Séminaire | | L - Animation |

| | | | |
|--|----------------------------|--|--------------------|
| | F - Groupe de travail | | M - Tutorat |
| | G – Parcours individualisé | | N – Auto-formation |

◆ **Description de la forme** (450 caractères maxi) :

6 demi-journées dans le cadre des formations REP+

◆ **Modalité (ne cocher qu'une seule case -à l'aide du X-)** :

| | | | |
|---|-------------------------------|--|---------------|
| X | L - en présence de formateurs | | S- Hybride |
| | N - à distance | | T - Magistère |
| | R - autres | | |

Description de la modalité (450 caractères maxi) :

Chaque séance a lieu en présentiel.

◆ **Description du public ciblé : Décrire le public aussi précisément que possible (discipline, niveau, prérequis, profil...)** (450 caractères maxi)

Professeurs des écoles et de collège d'un réseau REP+

◆ **Responsable pédagogique** :

Manon PLASSCHAERT

◆ **Conditions particulières**

Utilisation du matériel audiovisuel du rectorat

Onglet 'Gestion' :

| Noms de champ | Ex. | Légende |
|----------------------------|-----------|--|
| ◆ Durée en heures : | 18 | Durée totale du module pour le stagiaire |

| | | |
|---|---------------|--|
| ◆ Nombre de groupes possible : | 1 | |
| ◆ Effectif par groupe : | 20 | Minimum 6 maximum 25 |
| Coût prévisionnel par groupe : | | Les 3 valeurs ci-dessous s'entendent pour 1 groupe |
| fonctionnement : | | |
| intervention : | | |
| frais exceptionnels sollicités : | | Fournir des devis et des justificatifs. |
| Conventionné | | Non le plus souvent |
| ◆ Nombre d'intervenants : | 1 ou 2 | |

Commentaires / observations : (S'il est prévu que ce stage entraîne des dépenses exceptionnelles (Billet d'avion, achat de matériel ou fournitures, rémunérations exceptionnelles pour intervenants du secteur privé, etc.), il faut obligatoirement le préciser dans ce champ. Présenter un devis.

Annexe 6 : Tableau de recueil des représentations à partir du questionnaire association de mots

| Langues / C o r p s d'origine | Français | Anglais | Créole Guyanais | Ndyuka |
|-------------------------------------|--|---|--|--|
| 1 ^{er} degré | <ul style="list-style-type: none"> -Langue complexe (3) -Langue de scolarisation (3) -Langue à enseigner (1) -Etat / république (1) -Langue maternelle (1) -Dessin d'un drapeau français -Dessin d'un professeur. | <ul style="list-style-type: none"> -Langue la plus parlée au monde -langue vivante -Langue scolaire / années collège -Langue seconde internationale -Dessin d'une tasse de thé -Dessin du monde -Dessin de Big Ben | <ul style="list-style-type: none"> Kasé ko (<i>musique</i>) -Une des langues créoles de ma région -Langue régionale -La nature/ la faune -Langue maternelle -Ne gêne pas les apprentissages -Local, culture, simple, arts -Dessin d'élèves qui se tiennent la main | <ul style="list-style-type: none"> -Art Tembé (3) (<i>art traditionnel</i>) -Langue maternelle -Langue locale (2) véhiculaire -Diversité culturelle -La langue maternelle de la plupart de mes élèves -Fleuve Maroni / langue simple culture -Dessin de deux élèves avec un bureau sans professeur et un point d'interrogation. |

| | | | | |
|-----------------------|---|--|--|--|
| 2 nd degré | <ul style="list-style-type: none"> -Langue complexe (5) -Langue très variée (vocabulaire, précision syntaxique) (4) -Langue maternelle (3) -République -Ma région, ma famille, mon pays, mes origines (4) -francophonie, francophone (2) -Langue d'enseignement -Littérature, Molière, Balzac, Dumas, Zola, Céline... (3) | <ul style="list-style-type: none"> -Internationale (3) -Mondialisation -Diversité -Voyage (5) -Communi-cation (2) -Langue apprise à l'école -Shakespeare (2) -To be or not to be - L a n g u e professionnelle -Londres, drapeau | <ul style="list-style-type: none"> -Mélangé (2) -Langue locale (3) -Imagé -En évolution -Langue variée -Identité -Culture -Langue du bled -La cuisine -Gontran-Damas -Métissage -Langue de Guyane -Interdit intégré chez mes élèves de la parler à la maison. | <ul style="list-style-type: none"> -Langue qui évolue -Commune à tout le monde ou presque B e a u c o u p d e rythmes, intonations -Mélange (2) -Langue des élèves (3) -Pas de règles fixes -oralité -Ouest de la Guyane -Langue du fleuve Maroni - C o n s t r u c t i o n grammaticale comme le latin (i m p r e s s i o n), syntaxe condensée, inspiration anglaise -Forte, nouvelle, beau -Quotidien |
|-----------------------|---|--|--|--|

Des tâches pour tirer parti de l'observation

1. **Décrire** les faits observés le plus précisément possible : comportements du maître (verbalisations, communication non verbale, ...), comportements des élèves, contexte, etc.
2. Prendre le risque **d'interpréter** les comportements du maître : «*qu'est-ce qui a pu le conduire à agir ainsi ?* » (Postuler la **cohérence** de la pratique observée et identifier ses fondements)
3. S'interroger sur les **conflits de critères** et sur les dilemmes rencontrés (tels qu'ils ont été résolus en actes) : « *En procédant comme il l'a fait, qu'est-ce que le maître a gagné ? qu'a-t-il perdu ?* » (formuler des hypothèses)
4. Rechercher quelles **alternatives** s'offraient à lui (à quelles conditions, dans quel contexte ?) « *Qu'aurait-il gagné et perdu à les choisir ?* » **Argumenter** en explicitant les savoirs et les valeurs mobilisés pour le soutenir (*s'efforcer de sortir de l'implicite des doxas pédagogiques et des normes didactiques décontextualisées*).

Annexe 8: Transcription de l'entretien de A.

- 001 informé euh. donc en fait euh. si je suis venue vers toi.
aujourd'hui euh c'est parce que madame euh (.)
l'enseignante d'UPE2A m'a dit que tu avais des élèves
d'UEP2A ou une élève au moins d'UPE2A en inclusion
- 002 informateur ouais (.) ouais
- 003 informé alors du coup\ euhm comment ça se passe en inclusion euh /
- 004 informateur alors / c'est toujours un peu compliqué hein parce
que(.)j'ai beaucoup d'élèves donc faut les restituer
à chaque fois ((rires))
- 005 informé ah oui c'est vrai parce que comme tu les as que euh
une heure par semaine c'est ça/
- 006 informateur ouais et y'en a quatre cent alors euh(.) et puis
j'ai pas forcément leur photo \ y'en a ... du coup
j'en ai plusieurs qui sont en inclusion / il me semble
que je dois en avoir deux ou trois. Il y en une dont je
me souviens assez bien qui peut être un cas
intéressant.
- 010 informé ah oui/ t'en a plusieurs / après moi je veux pas
forcément euh parler des élèves euh un cas par cas tu
vois je veux juste du coup savoir comment ça se passe
l'inclusion
- 011 informé euh là tu: tu dis que 'fin tu fais bien savoir que:
t'as beaucoup d'élèves et que donc c'est difficile
peut-être de prendre en compte euh
- 012 informateur une personne en particulier ouais
- 013 informé voilà/ c'est ça
- 014 informateur après euh: elle elle est: je me souviens même plus de
son prénom pour te dire mais elle est arrivée en: en
cours de travail ou ils étaient en travail de groupe
donc euh: donc c'était pas plus mal au final pasque:
elle s'est mise dans un groupe 'fin je l'ai mise dans
un groupe elle était très très timide elle osait pas
du tout parler euh donc au début ya eu un peu des: euh
dans le groupe dans lequel elle était un peu des
réticences de la part du groupe (.) a lui expliquer
pasque je voulais qu'ils lui expliquent en sranan
tongo elle venait du suriname mais elle parlait pas
français (.) pas très bien du coup je voulais que ce
soit le groupe qui lui explique et euh j'ai euh j'ai
dû insister plusieurs fois avant qu'il y ait une
personne du groupe qui lui explique mais au final elle

- 015 informé mais qu'est ce qui leur posait problème est ce que
 c'était le fait de: qu'elle soit nouvelle ou le
 fait de devoir l'expliquer en sranan tongo qu'est
 ce qui leur posait problème: /
- 016 informateur j'pense que ça dépend vraiment des élèves en fait
 \ c'est assez euh même en inté: même les ULIS hein
 y'en a plusieurs qui sont en intégration en arts
 plastiques et t'en q'ça va êtreuh nickel et
 d'autres qui vont attirer un peu les:
 les moqueries\ je: je pense que c'est une posture
 c'est: j'saurais pas vraiment dire quoi
- 017 informé d'accord
- 018 informateur elle ouais très timide très: très enfermée donc
 peut-être que ça a: mis un peu plus de distance et
 de temps avant de s'intégrer mais: non ça dépend
 pasque ya X je crois qui est arrivé aussi en
 cours euh non quoi lui il est arrivé du
 maripassoula mais:
- 019 informateur mais ouais y'en a ou ça va se faire très
 rapidement et d'autres un peu plus de temps
- 020 informé et donc i i d'après ce que tu dis ils arrivent
 dans la classe en plein milieu de l'année et euh:
 donc tu es prévenue euh:
- 021 informateur ouais \ oui elle me prévient bien ouais
- 022 informé ya un accueil spécifique pour les élèves /
- 023 informateur euh non moi je fais rien du tout hein\ ((rires))
 faudrait hein même les ULIS euh: faudrait que je
 les accueille plus ou que je les présente mais
 j'ai pas forcément envie de sacraliser le
 moment euh: donc c'est sur q'i ya ya un petit
 moment d'étonnement dans la classe mais euh:
 l'intégration se fait quand-même assez facilement
 euh:
- 024 informé donc tu dis que tu as en inclusion des élèves
 allophones d'UEP2A mais aussi des ULIS (.) qu'est
 ce que tu penses de l'inclusion en général euh
 dans les classes ordinaires /
- 025 informateur euh: je dirais que ça dépend encore une fois
 du contexte classe\ ya des euh on en parlait

d'ailleurs avec X là: qu'à des moments ya des: certaines classes ou euh qui sont quand même difficiles (.) avec des inclusions en ULIS hein donc là je parle des ULIS et je pense qu'ils doivent prendre la classe pour des fous quoi 'fin: ((rires)) non mais vraiment en fait pasqueh: parfois ils doivent se dire mais c'est quoi en fait euh ce qui est normal euh ce qui est censé être normal entre guillemets euh ils doivent halluciner quoi pasque l'an dernier j'avais une heure en ULIS en arts plastiques c'était super mais: c'est beaucoup plus cooconné quoi ils so:nt pas nombreux ya plein d'enseignants avec eux et ya vraiment un suivi et ils arrivent à un stade ou ils sont parfois meilleur que ceux des classes classiques quoi qui ont pas été diagnostiqués ou (.) donc je pense qu'y'en a qui doivent avoir un peu peur d'entrer dans des classes euh dites classiques quoi et d'autres qui so:nt quand les classes sont un peu plus calmes et: accueillantes je pense que ça se fait plus facilement \ ça dépend vraiment des classes quoi \ j'ai une élève en troisième euh X là qui elle est géniale 'fin elle arrive elle comprend tout tout de ça c'est les ULIS hein après pour revenir sur les UPE2A j pense que c'est un peu 'fin je compare aux ULIS parce que c'est des inclusions donc c'est un peu euh le même système euh je pense que ça dépend un peu de la personnalité des élèves et du contexte classe donc je veux pas faire de généralités euh en disant ça se passe génial ou ça se passe pas bien ça dépend vraiment du truc quoi mais euhm: mais je pense que globalement comme ya déjà une autre langue dans la classe ptet que l'intégration se fait plus facilement

026 informé pour les élèves allophones

027 informateur bah par exemple pour l'élève de: pasque j'l'avais prise en charge aussi un petit peu j'avais été lui expliquer elle comprenait quand même pas très bien du coup euh j'avais baragouiné quelques mots de sranan tongo aussi moi ça m'a ça m'a 'fin ça me faisait plaisir de parler un peu une autre langue aussi ((rires))

028 informé d'accord donc (.) d'accord donc quand ces élèves là arrivent euh le le le l'accueil en fait finalement c'est de e les mettre à l'aise en leur parlant dans leur langue que ce soit toi ou les élèves

029 informateur c'est ça \oui je fais plus le travail inverse que (.) à elle de comprendre ou parler français euh

- 030 informé et les autres élèves ça les (.) de parler euh une autre langue que le français avec leurs camarades c'est (.) ils sont content 'fin c'est: ouais
- 031 informateur non non ça les dérange pas \ non oui oui je pense ouais ça m'arrive même en cours classique en fait des moments de: demander euh ou plus pour les 5e consolidation qui finalement y'en a beaucoup euh 'fin qui sont pas allophones mais: quand même presque quoi ((rires)) donc de demander à un élève de retraduire pour euh pour le reste de la classe quoi (.) ou quand je vois que ça ne comprend vraiment pas ou q'ya un mot qu'ils ne comprennent pas euh je leur demande comment on le dit dans leur langue pour qu'ils puissent comprendre (.) ça m'était arriver ehm je m'écarte peut-être du sujet mais euh pour le euhm le mur là de la salle de musique qu'on a peint avec les 4e j'avais commencé donc ils peignaient en blanc et je leur avais dit mettez bien la bâche en dessous pasque euh pasque sinon ça met de la peinture partout quoi et y com franchement j'ai failli m'énerver ((rires)) mais vraiment j'ai dit c'est pas possible ils comprennent rien pasqu'ils partaient avec le pinceau partout mais à chaque fois y avait pas la bâche donc ça en mettait partout donc je me suis énervée plusieurs fois puis au bout d'un moment je me dis bon ya ptet une autre raison quoi et euh donc le deuxième groupe je l'ai pris différemment et je leur ai dit comment euh vous savez ce que c'est une bâche / en fait i savaient pas mais ils me l'avait pas dit donc j'avais beau expliquer qu'il fallait que la bâche soit en dessous ils comprenaient pas quoi donc après ils m'ont dit le mot en sranan tongo 'fin en ndyuka euh la pela donc après je me marrais je dis bon \ avec la pela vous mettez pi ça a marché en fait vu qu'euh juste certains mots maintenant je sais que je m'assure plus que certains mots techniques soient compris quoi
- 032 informé et ça c'était des élèves de toutes classes confondues/
- 033 informateur euh ouais ça c'était pendant l'école ouverte ça
- 034 informé donc c'était des élèves euh: pas forcément issus d'UPE2A /
- 035 informateur non quoique euh à cette dernière école ouverte y'avait des élèves d'UPE2A \ c'est vrai que ça c'était intéressant alors c'est pas vraiment des arts plastiques mais ce qui est bien c'est que la collègue elle a insisté euh elle les a vivement encouragé à aller à l'école ouverte ce qui est une

autre formeuh d'apprentissage et y'avait X une élèveuh qui vient d'haïti qui était dans un groupe du coup moi je l'ai eue deux fois et: elle 'fin ça allait pas quoi y'avait X une élève elles arrêtaient pas de se moquer d'elle j'entendais haïti 'fin je capte mais pas tout mais maintenant tu comprends un peu quoi le sens général de s'qui disent et je voyais que c'était pas forcément très sympathique quoi donc avec raciste haïti 'fin bref j'ai senti qu'il y avait quand même beaucoup de moqueries et euh: j'ai repris un peu de temps en temps X pour savoir euh: ils osaient pas la toucher on avait fait un jeu où il fallait qu'i se tiennent tous euh par les épaules et au moment de tenir X y'en a une qui voulait pas quoi donc je me suis un peu énervée et en fait ça c'est décoincé à awala la dernière sortie le vendredi on est allé à awala et on a joué 'fin y'avait plein de petits ateliers c'était super sympa et euh ya monsieur X qui a commencé à jouer aux ocellés et apparemment à haïti c'est le jeu euh le grand jeu c'est ça quoi et donc euh X elle est arrivée elle a mis la misère à tout le monde et en fait elle s'est fait RESPECTER à la fin ((rires)) ça a complètement changé le rapport euh le rapport euh 'fin elle était dans une posture supérieure quoi par rapport aux autres et an fait je pense que ça l'a aidé à (.) donc pendant une semaine elle s'est fait un peu lyncher et en fait le dernier jour le fait de: après c'est pas une situation d'apprentissage classique mais:

036 informé mais c'est ça c'est ça que je: c'est ce que tu disais que l'école ouverte c'était pas une situation d'apprentissage classique quelle est la différence alors du coup /

037 informateur pour moi avec l'école ouverte / moi ce que j'aime beaucoup c'est que c'est inter euhm niveau (.) c'est qu'il ya les troisièmes avec les sixièmes ça je trouve ça génial et q'c'est des ateliers q'c'est des: c'est deux heures (.) ouais c'est tout mélangé ya tous les niveaux mélangés et q'c'est sous forme d'atelier donc c'est un: en termes de vivre ensemble je trouve ça bien plus fort qu'une classe euh une classe lambda quoi \ ya: le dernier jour à awala là ya vraiment eu des chouette moments pasqu'on avait rien organisé ((rires)) d'habitude ya toujours une sortie plus ou moins pédagogique ou: là on est allé à awala et ya plein de choses qui se jouent sans qu'on s'en rende compte forcément euh ou tu vas te baigner ou ya une espèce d'ambiance agréable ou en fait iz étaient complètement autonomes ya un groupe qui s'est mis à

jouer au djoul tranquillement ya des filles qui
dansaient 'fin ya c'était très joli à regarder en
fait /

- 038 informé du coup pour toi ces moments là c'est plus facile
d'inclure euh des élèves allophones par exemple /
- 039 informateur ouais complètement \ benh ça les: j'pense ça les:
ils peuvent développer d'autres compétences que:
c'est vrai qu'un cours si tu comprends pas forcément
le français t'es vite en situation d'échec j'pense \
alors que là euh ben tu peux montrer que tu es
capable de faire autre chose \ et par exemple prends
X elle s'est mise à expliquer les règleuh en
français aux autres qui connaissaient pas ce jeu
donc euh pasqu'elle connaissait elle ce jeu \
/
- 040 informé mais en arts plastiques est ce qu'iz ont pas déjà
un autre moyen de: que de passer par la langue pour
exprimer euh c'qu'iz ont: envie d'exprimer /
- 041 informateur hm hm c'pour ça queuh: du coup j'peux pas trop en
parler non plus pasqu'en fait euh i: je pense
l'intégration se fait relativement bien c'qui fait
que j'les remarque pas non plus énormément 'fin
c'est pas comme si on était que dans de l'oral et du
coup euh: tout'suite j'ai remarqué l'élève par
exemple un sujet d'architecture en groupeuh: 'fin i
sont autonomes en fait ((rires)) donc en fait euh
j'ai pas grand chose à faire
- 042 informé d'accord \ ok et euhm: est ce que euh: donc donc
pour toi c'est pas: d'après ce que tu dis 'fin
d'après ce que je comprends de ce que tu dis tu
rencontres pas de difficultés particulières à
inclure ces élèves allophones si ce n'est que t'as
un grand nombre d'élèves t'as euh combien d'élèves
en tout euh / et donc euh la difficulté pour toi se
situe plus au niveau de: de réussir à les repérer
quoi \ya pas d'autres difficultés euh /
- 043 informateur ouais c'est ça\ ouais 350-400 quoi ou euh d'éviter
euh je dirais après d'éviter les moqueries euh selon
les: ça ça ouais c'est plutôt ça je pense d'être
vigilant à: à voir que la personne s'intègre
correctement et q'y ait pas de moqueries \
/
- 044 informé d'accord \ est-ce qu'i ya des leviers sur lesquels tu
pourrais t'appuyer pour euhm l'inclusion ou: /
- 045 informateur euh::: (.) ((rires)) si si y'en a certainement ouais
/ ouais / elle était à l'école ouverte donc on a pu
en discuter un peu bah notamment de X euh ouais non

pour ça c'est bien ya un bon relais qui est fait
ouais avec cette collègue

046 informé je suppose que t'échanges avec la collègue d'UPE2A/
et: tu penses que euhm: dans les: les autres collègues
de l'établissement ou même on va dire les
enseignants en général tu penses que euhm: (.) à ton
avis c'est perçu comment l'inclusion es élèves
allophones /

047 informateur euhm (.) aucune idée

048 informé tu sais pas si: si eux ils mettent en place des
choses particulières /

049 informateur si ouais bah en français je pense qu'iz adapteuh
ils adaptent les cours 'fin oui j'pense q'ya des a:
des adaptations moi j'suis moins touchée pasque
c'est du manuel ouais c'est plus dans la créativité
donc a priori qu'on parle français ou pas on est
créatifs quoi ((rires)) mais: moi ce sera plus dans
l'explication des consignes mais: comme elles sont
jamais très compliquées non plus euh ou j'passe par
les autz'élèves après un cours euh plus classique
euh: oral euh ouais ça doit être plus compliqué
j'pense c'est pour ça que souvent les inclusions
même avec les ULIS se font d'abord dans les matières
comme sport arts plastiques

050 informé mais d'abord oui c'est quoi un élève allophone euh
pour toi/

051 informateur euh:: bonne question \ c'est qui parlent une autre
langue mais: et qui ne parle pas français 'fin qui
vient d'arriver 'fin en principeuh moi j'en déduis
qu'ils viennent d'arriver sur le territoire français
ici c'est ptet pas forcément le cas c'est ptet
parfois des enfants pas scolarisés: euh qui parlent
toujours pas français (.) bah ça y'en a plusieurs
hein mais euh moi j'trouve c'est un dispositif j'ai
jamais été voir ses cours hein euh j'sais même plus
comment elle s'appelle euh ma collègue mais je
trouve ça bien qu'il y ait une année de transition
euh plus précise sur le français après tout dépend
de l'enseignant hein je pense c'est comme beaucoup
de choses mais: euh en tout cas je trouve le
dispositifeuh bien /

052 informé ou même qui ont été scolarisés mais qui: et un élève
plurilingue c'est quoi pour toi /

053 informateur qui parle plusieurs langues ouais

- 054 informé y'en a beaucoup /
- 055 informateur ici /
- 056 informé ouais
- 057 informateur ouais j'pense q'y'en a beaucoup ouais 'fin ça dépend à partir de deux langues si c'est plurilingue euh oui pour moi oui
- 058 informé et t'arrives à mettre des choses en place pour eux / je veux dire euh pour inclure euh leur plurilinguisme par exemple dans euh tes pratiques professionnelles /
- 059 informateur bah euh ça va être un peu comme l'exemple de la bêche quoi pour moi c'est (.) après c'est difficile pasqueh c'est vrai qu'ils sont pas tous euh dans la même langue 'fin ya une grande majorité qui va parler sranan tongo mais: mais y'en a quand même d'autres qui parlent d'autres langues et c'est rigolo dans les travaux de groupe on voit parfois quand ya certaines personnes dans le groupe qui vont être créoles ou amérindiennes euh le groupe souvent fait l'effort de parler français \ c'est assez étonnant à voir euh pasque sinon euh i comprennent pas quoi \
- 060 informé ça pourrait être une bonne raison alors euh pour euh la mixité euh linguistique /
- 061 informateur oui après euh ouais c'est ça prend en compte la majorité euh c'est sûr que la majorité parle une autre langue mais je me dis souvent pour les: ptet q'y'en a un par classe qui parle pas euh: benh ça doit être compliqué quand même (.) je pense (.) du coup moi ça me dérange pas du tout dans le travail de groupe qu'i qu'ils parlent une autre langue et j'trouve ça même agréable en fait ((rires)) de pas tout comprendre mais euh mais après pour les consignes ou: ou etcétera ja vais: utiliser le français pour que tout le monde comprenne par contre de plus en plus quand je: je m'assure que tout le monde ait bien compris des mots ou maint'nant à la fin de alors je faisais pas ça l'an dernier hein (.) à la fin de chaque sujet je vais leur demander bon ya des mots que vous comprenez pas / j'essaye de m'en assurer et s'ils osent pas le dire euh: on reprend mot par mot comme ça ça augmente un peu le vocabulaire et: et puis euh: et puis si vraiment i comprennent pas là c'était plus pour les cinquième consolidation je leur demande que eux i réexpliquent dans leur langue quoi mais c'est tout après

- 062 informé et tu dis que: tu trouves ça plutôt agréable de ne pas comprendre ce qu'ils disent / mais pourquoi comment euh qu'est qui te: qu'est ce que tu trouves agréable/
- 063 informateur j'sais pas ((rires)) en fait c'est rigolo pasque en fait j'avais eu qu'une expérience à gap où du coup pas tout le monde parlait français en cours entr'eux (.) et je m'étais dit l'année prochaine je suis hyper sévère sur les gros-mots ((rires)) je m'étais vraiment dit euh j'en laisse aucun passer quoi en fait ici c'est compliqué pasque bon maintenant je les comprends mais euh les: en fait non je trouve ça agréable mais je ne saurais pas dire pourquoi \ parce que: on a peut-être moins l'esprit qui bloque sur euh leurs histoires et euh et en plus ça demande beaucoup plus d'observations de: la communication non-verbale c'est à dire que: c'est pas du tout le même rapport euh à la communication parfois ça peut paraître violent et en fait ça l'est pas donc il faut vachement observer pour savoir si la manière dont ils se parlent un peu là méchamment si c'est pour rire ou pas donc ((rires)) des moments j'trouve ça ouais j'sais pas j'aime bien ouais ((rires)) j'aime bien\ ((rires)) informateur ouais faut plus observer les expressions voir si c'est si: si c'est drôle à partir de quel moment faut dire là bon stop euh ça devient méchant est-ce que:
- 064 informé du coup le fait d'enseigner à des élèves allophones et plurilingues on peut dire que ça a changé tes pratiques professionnelles /
- 065 informateur ben encore une fois c'est des arts plastiques donc je dirais pas que ça les a beaucoup changées par contre je dirais qu'ya des trucs que je fais pas par contre tout ce qui est culture artistique ou: j'avais commencé l'an dernier à faire euh un devoir écrit par trimestre et en fait euh ça a été quand même assez catastrophique j'avais pas envie de les mettre en situation de: d'échec linguistique on va dire
- 066 informé oui mais quand tu dis: quand tu dis benh euhm à Gap je voulais interdire les gros mots depuis que je suis ici: je m'aperçois que ben en fait déjà je les comprends pas et même si je les comprends tu dis que tu te concentres sur autre chose et que t'es obligé de faire davantage attention au: non verbal c'est hyper 'fin ça veut dire que c'est quand même euh
- 067 informateur ouais ça change \ puis apres j'aime bien euh j'aime bien placer quelques mots aussi moi de: benh j'sais

pas une complicité / ils me font rire euh:
((rires)) j'sais pas moi

069 informé pourquoi /qu'est ce que ça apporte / et eux i: ouais
une complicité comment ils:

069 informateur puis je les comprends un peu plus maintenant donc
ce qui fait que: je me souviens l'an dernier euh
j'sais pas j'allais vers une table avec des garçons
puis y'en a qui me dit yu abi wan man/ et puis je
commence à comprendre un peu tu vois mais je pense
qu'il l'a dit sans penser que j'allais comprendre et
du coup je lui ai dit euh: éyé mi abi / ((rires))
puis il m'a répondu combien / ((rires)) donc c'est
des petits moments me fait rire ou: ou pour les
ciseaux euh yu wani sesey ou donc euh puis ça les
fait marrer et: et moi aussi \

070 informé du coup tu sens une complicité ouais une:

071 informateur même à la fin à des moments je leur demande des
petits mots des petits mots que ((rires)) ça fait
longtemps que: boko ati coeur brisé j'sais pas ça
me fait rire ((rires)) et tout ça pour dire quoi /
(.) et puis même parfois quand je dis quand je
gronde un peu et que: ou je sens qu'ils rigolent sur
moi euh je le prends à la rigolade je vais leur dire
euh: qu'est ce que vous rigolez sur moi là / euh ou
je vais demander à une élève euh qu'est ce qu'il m'a
dit euh: 'fin j'essaye de pas: de pas le prendre
méchamment quoi 'fin je me dis qu'ils pourraient
être bien pire quoi euh que le prof comprenne pas
leur langue euh tu peux vraiment être euh: 'fin tu
peux faire n'importe quoi quoi /

072 informé ah oui t'as un pti euh carnet de vocabulaire euh: et
du coup euh tu penses que les autres collègues euh
pasque toi tu dis que ça a détendu l'atmosphère et
que même si ils rigolent 'fin euh si peut-être
éventuellement ils se moquent de toi i: et tu le
prends à la rigolade euh tu crois que d'autres
collègues réagissent comme ça ou: /

073 informateur euh je pense qu'il y'en a clairement qui interdisent
le ndyuka (.) après euh ya certaines classes c'était
un collègue qui m'avait dit ça qui m'avait dit moi
je leur ai interdit parce qu'ils faisaient que de
s'insulter / et c'est vrai qu'il y a une classe ou
je leur ai menacé ça ou je leur ai dit non mais si
ça continue si vous faites que de vous insulter tout
le temps euh moi je vous interdis de parler sranan
tongo et puis on parle tous français comme ça au
moins ya: et euh j'ai l'impression que ça les avait

calmé un p'tit peu \ pasque c'est vrai que ya des moments c'est quand même une langue qui peut être quand même parfois un peu euh pasque c'est pas du tout le même rapport au langage je trouve peut être beaucoup d'insultes euh mais c'est une façon de parler c'est pas forcément méchant c'est ce que je disais tout à l'heure c'est q'ya des moments où ils vont dire ça pour rire et en même temps parfois ça passe pas euh: donc ya une espèce de limite qui est dure à juger je trouve et l'enlever complètement en parlant que le français ça permet de juger mieux euh 'fin moi ça me dérange pas non \ ça dépend de la classe ouais

074 informé et du coup les collègues euh qui ont: 'fin qui ont interdit euh l'usage des: langues des élèves ils ont quelle relation avec les élèves tu sais ou: /

075 informateur j'sais pas trop non (.) ouais j'sais pas trop

076 informé euhm (.) et tu sais si euh 'fin est-ce que toi tu as une pasque tu disais qu'à gap t'avais eu aussi des élèves euh 'fin t'avais une quand même une diversité linguistique dans ta classe euh non/ ils parlaient euh parce que j'avais l'impression que tu disais euh par rapport aux gros mots là c'était des gros mots en français / ah d'accord ok / ah oui / d'accord c'était pas euh:

077 informateur non: oui / c'était juste que comme tu les entends en français ça te blesse plus les oreilles quoi

078 informateur là euh au début tu t'en rends pas compte hein

079 informé et dans la formation que tu as suivie que ce soit formation initiale ou continue est-ce que vous avez été formés à: à la diversité linguistique des élèves: /

080 informateur ici/

081 informé ici ou ailleurs euh à l'espé j'sais pas moi euh:

082 informateur non à l'espé pas du tout / (.) euh non la prise en compte de la diversité culturelle c'est vrai que: ben c'est très ethnocentré hein 'fin euh avant que tu bouges tu te rends pas compte qu'il y a d'autres départements d'outre-mer en fait /

083 informé ouais mais euh:

084 informateur et d'autres cultures mais ceci dit même en métropole maintenant c'est très mixé (.) culturellement

- 085 informé et linguistiquement
- 086 informateur et linguistiquement aussi ouais finalement
- 087 informé mais t'as pas été formée particulièrement à ça/ mais moi je pense que euh: tu as mis en place des choses aussi notamment en effet l'école ouverte dans lesquelles tu as euh mobilisé euh toutes les langues des élèves /
- 088 informé ou presque /
- 089 informateur euh: ouais non\
- 090 informé ça te vient pas: ça te marque pas comme ça d'un coup quoi /
- 091 informateur à la euh j'sais pas c'était l'école ouverte de février /
- 092 informé j'sais pas t'en as tellement accumulé maintenant des écoles ouvertes on sait plus chaque semaine je vois une nouvelle oeuvre sur les murs du collège /
- 093 informateur là où on a marqué les mots de: / d'ailleurs ça a pas trop plu au principal ((rires)) les mots de bienvenue là t'sais à gauche les mots qui font penser à l'école là je leur avais demandé marquez en dans toutes les langues/ c'est pour ça q'ya quelques mots qui sont en sranan tongo je voulais du kali'na mais y'avait pas de kali'na à l'école ouverte c'était dommage pasque j'aurais bien aimé donc y'avait des mots en anglais et tout et euh: le principal a: je pense ça m'a peu limité dans le fait de mettre plusieurs langues
- 094 informé pourquoi /qu'est-ce qu'il t'a dit /
- 095 informateur euh: i m'arien dit mais c'est d'la communication non verbale ((rires)) tu vois c'était genreuh ya des mots en sranan tongo tu vois / ((rires)) je fais bah oui bah :
- 096 informé ah oui il t'a quand même fait comprendre que le fait qu'il y ait d'autres langues que le français: (.) en gros c'est ça /
- 097 informateur en fait il voulait pas après je comprends hein il voulait pas q'y ait juste le ndyuka et le français quoi (.) ou le kali'na et le ndyuka et la français il était là bon mais à ce moment là on met aussi de l'espagnol on met aussi de l'anglais euh c'était

plus ça quoi il voulait pas que ce soit juste: donc
euh bon je peux comprendre

098 informé mais c'est ce que vous avez fait du coup

099 informateur donc au final c'est c'qu'on a fait ouais (.) après
quand ils écrivent comme ça moi je les laisse faire
ils mettent ce qui leur passe par la tête et puis:
et l'autre mur qu'on a fait euh à cette école
ouverte là où ils ont marqué leur prénom je leur ai
demandé euh pasqueuh ils étaient pas assez alors je
leur ai dis euh après vous pouvez marquer votre
prénom de chez vous ou le prénom de vos frères et
soeurs et du coup y'en a plein qu'ont mis des
prénoms en fait qui: c'est: X là qui m'a dit mais ya
des prénoms qu'il ya pas dans le collège alors en
fait je pense que c'est leur prénom de la maison ou
de ou de leurs frères et soeurs euh et donc euh:

100 informé oui donc là aussi c'est un peu une prise en compte
euh culturelle puisque: ya des puisque on sait qu'i:
'fin oui on sait que euh ici ils ont un prénom à la
maison et que celui de l'école n'est pas le même euh
'fin je pense qu'il y a des gens qui savent pas je
pense qu'il y a des enseignants qui savent pas
clairement \

101 informateur ouais \non c'était rigolo d'ailleurs de les voir
écrire là ils étaient super contents de marquer leur
nom de leur petit frère qui était en ((rires)) qui
avait deux ans \ peut-être q'dans dix ans il verra
son prénom déjà sur l'école ((rires))

102 informé et du coup tu penses que: l'école française arrive à
prendre en compte cette diversité linguistique ou: /

103 informateur euh: (.) je pense c'est difficile de dire l'école au
sens euh unique (.) comme ça reste: ya quand même
une liberté pédagogique euh qui est: assez grande
finalement 'fin (.) je pense ça dépend des
enseignants ça dépend de la posture qu'on prend et:
j'dirais que c'est quand même différent quand t'es
dans des départements d'outre-mer (.) 'fin j'sais
pas si la prise en compte euh (.) quoique si parce que
ya des dispositifs aussi en France mais: (.) je
trouve ça bien d'avoir euh une langue commune pour
pouvoir euh que tout le monde se comprenne après euh
de pas créer de scission et de barrière entre les
langues quoi de voir que chaque langue a ses
richesses quoi

Annexe 9 : Transcription de l'entretien de M.

01 Informateur : J'ai une élève et euh en fait c'est particulier parce que quand j'ai commencé à enseigner avec les élèves de la 6^e x elle était déjà dans cette classe, c'est une 6^e de consolidation. Il se trouve qu'en cours d'année, au milieu du premier trimestre, assez tôt on a repéré ses difficultés et en fait on nous a signalé qu'il fallait mieux qu'elle soit dans la structure UPE2A. Ce qui fait que euhm (.) il fallait donc (.) la prévenir et lui expliquer donc qu'elle n'aurait plus les cours d'anglais avec moi. Après avec l'évolution euh de son de ses compétences et tout euh son professeur a jugé bon de (.) l'inclure à nouveau en 6^e3. Alors comment ça se passe, elle vient le lundi matin de 7h30 à 8h30 et elle vient aussi le: vendredi matin de 7h30 à 8h30. Les autres heures d'anglais elle n'est pas avec moi puisque elle reste dans sa structure. Alors euh ça a été quand même un peu difficile pour moi au début parce que euh on a commencé à suivre un programme on va dire dit normal parce que avec la 6^e de consolidation on ne fonctionne pas comme les 6^e ordinaires déjà. D'accord / puisque ce sont des élèves en général qui sont en grande difficulté ils ne savent pas lire \ ou très peu arrivent à déchiffrer \ donc déjà le travail est assez particulier beaucoup de de euh l'accent est mis beaucoup plus sur l'oral \ d'accord / donc avec elle euh j'essayais quand même de: garder cette même structure là et quand elle a dû repartir donc en UPE2A je me suis rendue compte que\ il va falloir accentuer plus le travail avec elle puisque je ne l'ai pas dans toutes les séances \ donc forcément je me suis aperçue à un moment donné que\ lorsqu'elle revient elle a un peu euh un tout petit peu perdu par rapport aux autres \ d'accord / mais c'est une élève qui (.) a beaucoup de volonté donc tout de suite quand elle vient c'est elle qui me signale hein presque madame je n'ai pas eu telle feuille telle feuille mais bon je sais qu'il faut lui donner la feuille je sais qu'on est arrivé à tel point avec les autres et donc je vais vers elle on établit on va dire est ce que c'est je sais pas si on va dire un carnet de route c'est pas vraiment un carnet de route mais bon euh on revient sur ce qu'on a fait la dernière fois je lui explique aussi euh écoute les autres ils en sont arrivés là ils ont terminé et tout mais toi tu vas : te concentrer sur ta partie d'accord / si tu ne comprends pas quelque chose tu viens me voir et tu me dis mais je ne j'évite de d'être en permanence à côté d'elle pasque je ne pense pas que déjà par

et donc du coup, je lui ai expliqué je lui ai dit tu vois tu es en UPE2A aussi parce que on a constaté quelques difficultés au niveau du français au niveau de certains apprentissages donc le professeur il est là pour t'aider mais toi aussi il faudrait que tu comprennes que euh tu dois aussi prendre en main ton apprentissage et donc du coup quand elle revient je te disais elle comprend qu'il faut tout de suite essayer de faire les activités même si ce n'est pas parfois correct je ne mets par l'accent sur ça \ je mets l'accent plus sur le fait que (.) elle a réussi à faire un effort pour sortir d'un point et arriver à un autre\ d'accord / c'est déjà important \ pour lui montrer voilà \ pasque : on sent que c'est une élève qui a vraiment besoin d'être encouragée. Par contre pourquoi aussi je ne reste pas systématiquement à côté d'elle / faut savoir que le circuit UPE2A c'est une seule année le problème c'est que (.) ces élèves qui sont en 6^e 4^e 5^e c'est pas là le problème hein c'est pas parce qu'ils arrivent au collège qu'ils sont en UPE2A ils peuvent être en 3^e et puis bon on constate que ça va pas et on leur propose une structure UPE2A le soucis c'est que : il va falloir qu'elle comprenne que l'année prochaine elle ne sera pas dans le le circuit UPE2A donc elle sera bien obligée d'être dans une classe dite ordinaire et de suivre comme tout le monde \ si je lui montre au départ que je suis tout'l'temps tout'l'temps tout'l'temps avec elle ça ne l'aidera pas \ à être autonome donc je lui explique \ quand je vois qu'il y a de grosses difficultés je peux lui accorder peut-être quand même dix minutes pour bien poser des choses mais j'évite d'être systématiquement comme ça dans (.) voilà \ et euh je pense qu'elle a compris c'là \ je pense qu'elle a compris puisque quand elle a terminé l'activité elle me dit madame j'ai terminé et après je fais en sorte qu'elle soit dans le grand groupe si par exemple nous avons alors euh je vais prendre un exemple pas plus tard que : c'était : ah ben lundi lundi / euh nous avons à travailler les adverbes de fréquence \ on y va doucement hein ce sont des élèves de 6^e CONSOLIDATION je : tiens bien à le préciser donc les adverbes de fréquence \ donc nous avons ah (.) peut-être je l'ai là oui c'est ça (.) ce document (.) télévision and you alors les élèves travaillent en binôme d'accord ? ils ont deux feuilles différentes l'élève A n'a pas la même feuille que l'élève B. Donc ici ils ont des activités des séries qu'ils regardent à la télé, des documentaires...(...)Et bien pour cette activité là tout de suite elle a été placée à coté d'un autre élève et elle a choisi son partenaire de jeu et donc elle a fait le travail et elle a joué le jeu comme tout le monde et elle a aussi fait le travail donc ça veut dire que : elle se rend compte

qu'elle est aussi capable de rentrer dans ce type d'activités à l'oral tout comme les autres.

02 Informé : Tu as dit que (.)c'était quels types de difficultés qu'elle avait ?

03 Informateur: justement pour pouvoir repérer ces difficultés pour euh euh on va dire poser le diagnostic et dire après que l'élève va en UPE2A on a fait passer des tests à cette élève ces tests là ce n'est pas euh moi hein qui les ai fait passer hein d'accord / c'est au niveau du professeur d'UEP2A que ça se passe et quand on a fait passer ces tests alors ce sont des tests qui concernent la lecture ça concerne la compréhension, ça concerne aussi euh j'ai oublié un autre point : la lecture la compréhension et l'écriture aussi voilà \ et c'est en faisant ces test la que l'on a constaté qu'il y a voilà euh on va dire euh des lacunes hein par rapport aux autres du groupe voilà \ cette gamine je pense qu'elle est en fait ce qui se passe c'est qu'elle est d'origine haïtienne donc la langue française pour elle n'est pas tout à fait : et pourtant et pourtant et pourtant je pense qu'elle doit plus avoir des problèmes de compréhension et ça se passe plus au niveau de l'écrit donc ça a joué puisque on sait bien que : quand il s'agit de vérifier la compréhension de l'élève pour le français hein il faut que la compréhension soit non seulement explicite mais aussi implicite \ si l'élève arrive à déchiffrer un certain nombre de mots mais n'arrive pas à comprendre l'implicite ce n'est pas un lecteur hein c'est ce qu'on nous a donné comme cadre je me souviens lorsque j'étais euh je parle du système éducatif euh lorsque j'étais au premier degré voilà on nous disait bien que la compréhension (.) un lecteur un véritable lecteur a la compréhension explicite et implicite \ sinon voilà \ donc (.) cette élève elle déchiffre elle déchiffre elle lit on va dire qu'elle lit d'accord / mais euh est-ce qu'elle comprend tout ce qu'elle lit / là c'est différent \ et par contre au niveau de l'expression orale elle s'exprime bien en français

04 Informé : tu crois pas que c'est plutôt un problème de lecture écriture plutôt qu'un problème de langue française /

05 Informateur : et bien je pense qu'il y a des deux mais peut-être à différents degrés. Parce que(.) pour avoir constaté même dans ma classe hein il y a des consignes parfois puisque tout n'est pas rédigé en anglais on est bien d'accord puisque ce sont des élèves en 6^e et bien parfois ya des petites consignes lorsque je donne la photocopie puisqu'ils n'ont pas un livre en particulier hein ils suivent je suis une méthode avec eux d'accord / et quand par exemple dans l'intitulé hein il ya bon quel exemple donner il y a une consigne particulière parfois je me rends compte que la consigne n'a pas été comprise alors que les autres ils ont compris la consigne alors il y a quand même euhm alors que les autres / je discute souvent avec son professeur d'UEP2A puisque je veux quand même savoir comment elle avance etc surtout aussi si elle a aussi des tuyaux aussi à me donner parce que c'est elle qui voit cette élève beaucoup plus souvent que moi d'accord / donc euh je lui fais part de mes interrogations à propos d'elle \ et je lui faisais remarquer que (.) j'ai un peu l'impression parfois qu'elle dit qu'elle a compris mais en fait quand il faut passer à la réalisation de l'activité de la tâche c'est pas ça \ donc on se rend compte qu'il faut revenir sur la consigne parce que il y a eu un problème de compréhension.

06 Informé : En anglais elle a des difficultés ou euh...

07 Informateur : je dirais que ça dépend des activités (x2)
Il y a des activités euh quand il faut solliciter l'oral par exemple...

08 Informé : Les difficultés qu'elle rencontre sont liées à sa langue d'origine ?

09 Informateur : je pense je pense hm hm

10 Informé : qu'est ce qui te fait dire ça ?

11 Informateur : parce que on a l'impression (.) alors c'est lié à ça et c'est aussi lié à sa personnalité où elle a tellement envie de bien faire que comme si en fait elle euh comment expliquer ça / peut-être elle se braque déjà et elle se dit ouh la j'ai l'impression que le passage à l'écrit ya quelque chose là dans le passage à l'écrit puisque elle s'exprime bien en français d'accord / euh en anglais quand on lui...

Informé : Comment sa langue pourrait interférer alors au niveau de l'écrit ?

Informateur : parce que j'ai un petit peu l'impression que (.) à la maison pourtant elle me dit le contraire hein mais j'ai un petit peu l'impression qu'elle n'est pas assez en contact avec de l'écrit / Pasque je lui dis euh tu sais euh tu dois lire plus / alors elle me dit oui j'ai toujours un livre alors je lui dis tu es sûre de ce que tu dis / j'ai pas vraiment l'impression donc je pense que : au niveau de l'écrit elle n'est pas assez familiarisée avec ça et peut-être que ça risque de lui donner cette espèce de : je dirais d'appréhension quand on passe à à l'écrit et puis euh autre chose aussi quand les autres aussi ont trouvé les phrases et que

12 Informé : Tu rencontres des difficultés à inclure des élèves allophones ou euh / est- ce que ça implique des changements dans ta pratique euh

13 Informateur : je dirais oui et non parce que\ (.) oui dans le sens ou (.) je dois comprendre que cette élève est dans ma classe d'accord / donc je dois tenir compte de la spécificité de cette élève là pour pouvoir je dirais euh je ne dirais pas recadrer mon cours mais pour pouvoir faire mon cours peut-être d'une autre manière si elle n'était pas là, je n'aurais peut-être pas pensé à mettre l'accent sur euh euh comme je sais qu'elle a des difficultés à l'écrit je n'aurais peut-être pas pensé à bien revenir à côté d'elle à chaque fois alors que j'aurais fait un tour de table on regarde effectivement et voilà mais là je prends plus de temps pour revenir à elle pour vérifier si ce qu'elle a sur son cahier c'est effectivement ce qui est au tableau. Oui d'accord dans ce sens là et non dans le sens où comme je disais tout à l'heure là il faut que je l'habitue aussi à comprendre que tu seras dans une classe totalement ordinaire l'année prochaine donc il va falloir aussi t'habituer à ce genre de prise d'autonomie où le professeur aussi doit te faire comprendre que je vais pas être tout le temps à repasser repasser dernière toi parce que et bien en 5^e tu n'auras pas forcément cette dynamique là \ donc c'est pour ça que je dis oui ça change la méthode de travail parce que je ne peux pas faire comme si cette élève n'est pas dans ma classe donc ya quelque chose de particulier à faire pour elle et non parce que ce n'est pas lui rendre service non plus que d'être focalisée sur elle et puis euh je dirais aussi que ne serait-ce que pour ne pas pénaliser les autres puisque il faut aussi que quelque soit l'élève hein qu'ils comprennent aussi que c'est le groupe classe c'est le

groupe classe ya pas un élève qui a une attention particulière pendant au moins euh 15 minutes ça c'est pas possible / c'est pas possible /

14 Informé : C'est quoi les spécificités de cette élève ?

15 Informateur : ne serait-ce que au niveau de sa lenteur \ je rappelle qu'on est en 6^e consolidation \ bon \ mais elle n'aura pas forcément les difficultés que les autres

(...) elle par exemple elle a un souci elle écrit très lentement très très très lentement

(...) quand j'écris des phrases je vais faire en sorte de ne pas écrire des phrases trop longues.

16 Informé : est-ce que cette spécificité, tu parlais de la lenteur à l'écrit, tu penses que c'est commun à tous les élèves allophones ?

17 Informateur : ça dépend \ peut être que c'est commun à tous les élèves allophones /

18 Informé : c'est quoi pour toi un élève allophone /

19 Informateur : c'est un élève qui n'a jamais eu contact avec la langue française à l'écrit et qui rentre dans le système éducatif pour la première fois je pense que je ne me trompe pas hein en disant ça

20 Informé : le système éducatif euh : /

21 Informateur : français français c'est le système éducatif français mais ce n'est pas parce qu'il n'a pas été dans le système éducatif français qu'il n'a jamais été en contact avec la langue française / puisque il peut très bien euh parler avec ses camarades : il peut parler français avec ses camarades / on sait jamais \ euh : pas forcément aussi dans le milieu scolaire / il peut avoir eu un contact avec la langue française \ ce que je veux dire c'est que maintenant pour être dans : avoir un cadre éducatif peut-être que c'est ça qu'il n'avait pas \ mais euh peut-être qu'il y a des élèves aussi qui rentrent plus facilement dans euh euh euh l'écriture pasque euh euh euh de même que des élèves / on compare deux élèves \ autant à l'oral va avoir des difficultés (.) l'autre aura moins de difficultés alors qu'ils sont arrivés ensemble dans le système français donc à ce niveau il y a beaucoup d'inégalités hein donc euh voilà quoi \

22 Informé : Et donc on parlait de l'inclusion\ les : problèmes que ça pouvait poser pour toi en tant qu'enseignante \ est-ce qu'il y a des leviers sur lesquels tu peux t'appuyer pour pratiquer l'inclusion /

23 Informateur : oui oui oui je suis très souvent en contact avec leur professeur pour pouvoir voir un peu ce qu'elle me dit les compétences qui sont acquises en français et tout tout ça et qui peuvent aider parce que on sait très bien que ya des compétences qui si elles sont acquises en français et ben ça va être beaucoup plus facile aussi en anglais de voir ces compétences là donc je me tiens quand même au courant (...)Et puis il ya aussi les supports les outils quand je vais choisir mes support je vais choisir des supports ou il ya le moins de charges d'écritures possibles pour ne pas encore une fois voilà pasque c'est quoi l'objectif / l'objectif c'est aussi qu'elle parle anglais qu'elle comprenne mieux l'anglais qu'elle se sente à l'aise aussi et qu'elle se sente euh qu'elle voit aussi qu'elle réussit à faire des choses d'accord / si tout est chargé comme ça ça va la rebuter (...)

Plus d'images qui se rendent qui vont je dirais faciliter l'oral.

24 Informé: Est-ce que tu fais la même chose avec des élèves plurilingues / Est-ce que pour toi accueillir un élève allophone ou un élève plurilingue c'est la même chose /

25 Informateur : l'élève plurilingue je dirais que y aura des choses similaires mais je pense que avec l'élève allophone le guidage est plus resserré parce qu'il a quand-même : l'avantage avec l'élève plurilingue c'est que étant donné qu'il euhm qu'il est déjà habitué à d'autres langues ça va être plus facile pour lui de basculer sur : et ben encore une langue d'accord / alors que l'élève allophone c'est pas pareil c'est pas pareil j'arrive pas à : à à bien expliquer la la la nuance là mais je pense que avec l'élève allophone on est obligé de beaucoup plus euh à être beaucoup plus vigilant plus vigilant ouais

26 Informé: Et t'en penses quoi de l'inclusion des élèves allophones / Moi je pense que c'est une (.) nécessité c'est une nécessité parce que (.) il ne faut pas laisser l'élève dans ce cocon l'élève aussi hein il se sent à l'aise il se sent à l'aise parce qu'il est dans un petit groupe / d'accord \ quand il est dans le circuit UPE2A \ il est dans un petit groupe il a cette proximité avec son professeur il a je dirais cette sécurité hein il est en zone de confort d'accord / mais (.) attention / cet élève comme je te l'ai dit au départ ira en 5^e ordinaire si il reste tout le temps pendant toute une année et encore ça dépend parce que ça dépend à quelle période il arrive dans le système UPE2A imaginons qu'il arrive au 2^e trimestre ça veut dire que du 2^e trimestre jusqu'à la fin de l'année si on le laisse en euh UPE2A ça veut dire qu'il est là il est bien confortable mais ça va être beaucoup plus difficile pour lui l'année prochaine de (.) rebondir et de se dire je suis dans une classe ordinaire et je ne crois pas que ce soit euh l'aider que de trop le je dirais l'enfermer oui peut-être aussi trop le choyer dans ce système là donc ces inclusions c'est une nécessité pasque ils voient autre chose ils voient d'autres élèves ils voient une autre façon d'apprendre aussi et ils voient d'autres élèves aussi qui sont aussi contents d'être dans une classe ordinaire et ça ça lui ouvre une autre perspective et je pense aussi que ça le détache aussi du professeur qu'il a l'habitude de voir parce que ça crée aussi ce et c'est tant mieux hein je suis pas en train de de de critiquer hein c'est tant mieux hein qu'il soit en proximité avec ce professeur qui fait un travail de fond qui met à l'aise l'élève et qui permet à l'élève de : d'acquérir petit à petit des compétences mais (.) c'est une zone de confort aussi \ une zone de confort pour l'élève et il faut que l'élève comprenne que ça va pas se passer comme ça les autres années et plus tôt il l'aura assimilé il l'aura compris mieux ce sera pour son autonomie donc je pense que c'est vraiment une nécessité et on devrait en faire plus et et et ce que je : un bml hein que je vais porter c'est que cette cette inclusion se fait trop rarement et parfois trop tardivement mais je comprendre parce qu'en ayant discuté avec le professeur d'upe2a je lui disais mais mais mais je ne comprends pas \ pourquoi on ne euhm on ne permet pas à l'élève de venir un peu plus tôt en 6^e ordinaire on va dire...

(...) ya la personnalité (...)

Ce qui me gêne dans ce système d'inclusion à compte goutte c'est qu'on a tellement réfléchi on se dit ah mais est-ce que trop de prudence trop de prudence fait que on perd le bénéfice d'y aller comme ça de manière spontanée faisons confiance je dirais aux aux capacités de de d'adaptation de l'élève qui sait peut-être que c'est en étant dans cette classe là qu'il y aura une certaine euh ah euh émulation qui va être créée par ce qu'il voit que les autres participent il voit que les autres arrivent à faire des

choses et là et puis il apprend plus aussi de lui-même parce qu'il se dit ah je ne pensais pas que j'étais capable de faire ça \ parce que moi je le vois quand cette élève elle arrive : à donner la phrase on sent qu'elle est contente on sent que et bien j'ai réussi à le faire

27 Informé: Et tu penses qu'elle aurait pu être inclus dans par ce qu'en fait la classe de consolidation n'est pas une classe ordinaire finalement est ce que tu ...

28 Informateur: Elle est inscrite en UPE2A elle est inscrite en upe2a et c'est stipulé qu'elle fait des inclusions \ je ne peux pas répondre pour mes collègues parce que je n'ai pas eu l'occasion de parler de ce sujet avec eux parce que parfois on ne sait pas qui a euh accepté ce système d'inclusion qui ne l'a pas accepté \ là je pense que la conversation l'une des seules conversations que j'ai eues c'est avec le professeur de français pourquoi parce que comme

29 Informé: Est-ce que pendant ton parcours tu as déjà eu des formations euh

30 Informateur: Je ne vais pas dire que j'ai eu une formation type pour cela mais je vais dire que je m'appuie beaucoup sur ce que j'ai eu comme expérience dans le premier degré où nous accueillons beaucoup d'élèves bushinengués et dont la langue maternelle n'est pas le français et donc je pense que je me suis beaucoup appuyée sur cette expérience là pour me permettre de rebondir et puis de trouver hein des des des solutions euh euh euh pour enseigner

31 Informé: Tu avais enseigné avant quelque part /

32 Informateur: Avant oui j'avais enseigné à toulouse oui j'étais contractuelle d'anglais

33 Informé: Est-ce que l'enseignement en guyane a changé tes pratiques ?

34 Informateur: Forcément / quoique je me souviens que j'étais dans un collège au centre de toulouse et j'ai eu à avoir une classe où il y avait des élèves une classe européenne quand même j'avais des élèves euh quand même ce n'est peut-être pas forcément la même chose mais je dirais que chaque fois qu'on arrive euh benh dans un endroit différent on doit s'adapter au public et puis euh revoir euh certaines pratiques euh pédagogiques

35 Informé: La France inclut bien ?

36 Informateur: Je pense qu'on peut toujours continuer à améliorer hein et faire en sorte de les inclure plus tôt et qu'ils soient plus nombreux aussi à être inclus que de : pas forcément plusieurs élèves mais qu'il y ait peut-être plusieurs élèves qui entrent dans ce système d'inclusion.

Annexe 10 : Transcription de l'auto-confrontation de P.

- 01 PI Alors si je ehm le fait que que je leur demande de poser les questions c'est pour deux raisons donc cette cette fameuse démarche qui est: dans euh dans: benh dans la dans dans le rôle du professeur et aussi parce que je me suis aperçu que ils ont euh: beaucoup de difficultés à structurer une question sachant qu'il y a des mots euh qui n'existent ni dans leur langue ni dans la notre(.) parce que le français n'est pas leur langue maternelle et donc le fameux do ou does qui change selon la personne et donc ça leur permet par gymnastique aussi de ne pas l'oublier pas oublier ce fameux do ou does c'est mon gros combat / donc euh le fameux s à la 3e personne du singulier au présent simple c'est vraiment mon gros combat et je: je:je les reprends systématiquement donc après il y a une grande pancarte au dessus de moi et euh et euh donc ils le savent très bien / d'te façon c'est pareil hein ils font l'erreur parce que c'est pas naturel mais dès qu'on les fait réfléchir ils savent exactement pourquoi je les reprends
- 03 NAT et quels sont les moyens que t'utilises pour les faire réfléchir /
- 04 PI euh en fait ça ((se tire l'oreille)) c'est qu'il manque un s à chaque fois c'est pareil c'est un code encore que j'ai dès que je me tire l'oreille ils savent très bien qu'il manque un s quelque part \ donc euh c'est ça en fait \ c'est un espèce de réflexe de pavlov euh((rires)) oreille égal s donc euh voilà\
- 05 NAT et là en te voyant sur la video tu vois d'autres euh d'autres indications et d'autres façon qu't'aurais de de: de les guider /
- 06 PI euh non / je pense en fait que c'est pareil en fait lorsque je reviens vers eux \ sorry \ pardon \ ils savent très bien aussi que: c'est quelque chose donc ils ont plus qu'à se relire là c'était pas un exercice qui était très compliqué c'était pas une notion nouvelle donc c'était une phrase qui qu'on a 'fin bref c'était vraiment une phrase basique banale donc c'était fort probablement mon combat de tous les jours le s donc c'est pour ça qu'ils l'ont retrouvé très rapidement \ ok euh: oui bah je pense que c'était un oubli euhm eight elle le savait et donc c'était un oubli mais c'est pareil je voulais pas lui dire je voulais vraiment que la réponse vienne de quelqu'un d'autre donc c'est pareil j'ai fait vraiment agir tout le monde pour qu'ils puissent retrouver ce fameux huit
- 07 MA et comment ils ont fait pour le retrouver ce huit /

- 08 PI euh::: comment ils ont fait pour retrouver ce fameux huit / alors euhm pff bah je pense en fait qu'y'en a qui: qui sont un peu timide et qui ne le disent pas forcément ou y'en a qui étaient dans la lune et qui n'ont pas entendu que je demandais huit et qui se sont d'un seul coup réveillés et qui ont qui ont: évidemment donné la réponse \ dans leur langue eight c'est eighteen peut-être qu'ils ont fait un rapprochement
- 09 PI qu'est-ce qu'ils ont dit quelles langues ils ont utilisé là pour essayer de retrouver ce:
- 10 PI ah c'est le français / ils ont utilisé le français principalement à moins que: ça m'ait échappé/
- 11 NAT tu dis dans leur langues
- 12 PI alors en: srana en ndyuka 'fin c'est pas sranan tongo je le connais pas mais en ndyuka le: huit c'est eighteen très très près du huit je me trompe pas hein c'est: /
- 13 MA ayti
- 14 PI ayti \ et du coupe euh voilà je: je passe souvent en fait par le ndyuka pour leur faire réfléchir sur leur langue euh: sur la langue cible
- 15 NAT d'accord \ pourquoi /
- 16 PI parce que en fait euh leur langue provient de l'anglais c'est un créole anglais (.) pas uniquement hein mais en tout cas beaucoup donc euh pour leur faire réfléchir sur des des bases grammaticales ou des bases grammaticales aussi hein ça marche très bien et vocabulaire et bien je leur demande de réfléchir par rapport à LEUR langue \
- 17 NAT et ça les aide /
- 18 PI ouais / et autrement même s'ils ne font pas: même des fois je leur donne par exemple le mot anglais 'fin la notion anglaise est vue en classe et je les fais réfléchir sur leur langue aussi en disant par exemple euh want beh à votre avis ça veut dire quoi en ndyuka / quel est le mot qui s'en rapproche et donc euh want ça leur revient wani ah benh oui donc voyez ya une similarité entre le mo want et wani etcetera c'est euh vraiment je joue entre les langues \ je fais de l'interlangues aussi un peu \
- 19 MA mais là dans cet extrait quand les élèves emploient le français tu te souviens de ce que tu dis /

- 20 PI non bah en tout cas je ne parle pas je ne veux pas le dire en français je ne me rappelle pas très bien ((rires)) je le remets du coup parce que je ne vois plus voilà \ benh déjà là X elle a voulu le dire en ndyuka elle a dit ay elle était prête à le dire en ndyuka \ je l'ai encore entendu là hein on l'entends en fait le mot ayti je sais pas qui le dit par contre je fais pas attention mais:
bon c'est vrai que je n'utilise pas du tout le français pour le faire deviner \ je ne vois pas sur quoi vous voulez me faire réfléchir
- 21 MA c'est ça / non mais c'était euh sur euh le fait qu'il y ait quand même
plusieurs langues qui ont circulé dans ce cours euh:
- 22 PI oui oui oui ça arrive souvent / très souvent / pour le futur \ pour le passé \ surtout pour le futur je l'utilise aussi
- 23 NAT et comment tu gères / ces changements de langue / ou euh par rapport leurs besoins par exemple ou par rapport à ce qui sort spontanément chez les élèves /est ce que t'as
- 24 PI euhm ça ne me: non y'en a aucune en fait euh y'en a vraiment pas c'est pas une classe qui est grossière donc je sais que de toute manière quand ils parlent dans leur langue c'est euh:
- 25 NAT c'est pas une classe qui est /
- 26 PI grossière enfin c'est vrai qu'ils sont ils sont quand même assez matures pour leur âge donc en fait ils ne sont pas en train de de de s'insulter ou quoique ce soit parce que ça peut arriver dans certaines classes donc en fait lorsque leur langue vient naturellement ça ne me dérange pas je les laisse et euh surtout en fait s'ils sont en travail de groupe \ s'ils passent par leur langue pour faire un travail de groupe ça ne me dérange pas
- 27 NAT d'accord \
- 28 PI ça c'est quelque chose qui euh:
- 29 NAT tu le verbales avec eux ça /
- 30 PI euhm: ben alors j'ai pas je suis pas non plus euh je le maîtrise pas hein non plus le ndyuka \ je le comprends bien
- 31 NAT non mais j'veux dire tu verbalises cette euh règle ou pseudo règle c'est à dire euh

32 PI non non ya pas de contrat ya c'est euhm ça se fait naturellement

33 NAT d'accord

34 NAT ok

35 PI d'te façon on pourra toujours essayer de leur demander de parler seulement le français ça ne fonctionnera pas donc c'est pas la peine de leur mettre une barrière supplémentaire seulement l'anglais ou seulement le français \ quand ils travaillent en groupe sur une compréhension ou quoique ce soit \ s'ils veulent communiquer entr'eux d'te manière ce ne sera jamais l'anglais hein qu'ils utiliseront hein ce sera toujours la langue qu'ils connaissent qu'ils maîtrisent et euh donc ils ont deux langues qu'ils maîtrisent le français ou le sranan euh ou le ndyuka et c'est: donc le ndyuka qui l'emporte et je peux pas: passer mon temps à les reprendre c'est inutile c'est une perte de temps donc voilà \ je les: laisse faire le principal c'est qu'à la fin de l'heure on arrive à ce que j'ai voulu leur apprendre (.) leur enseigner (.)

36 NAT seulement l'anglais \

37 PI et là vous me voyez aller vers euh (.) un élève en TRÈS grosse difficulté qui est donc euh non-lecteur et euh donc en fait euh lui ne reconnaît pas les (.) phonèmes même en français DONC je m'attarde aussi principalement avec lui pour le son e à ce moment là \

38 MA et alors: en effet on voit que tu insistes pour lui faire entendre

39 PI ouais

40 MA euh: c'était quel mot déjà /

41 PI the si je me souviens

42 MA et don tu demandes à plusieurs reprises qu'est ce que t'entends à la fin et lui:

43 PI il reconnaît pas \

44 MA tu sais pourquoi /

45 PI non \ the: je ne sais pas pourquoi \

46 MA d'accord \ mai euh: le e il n'existe pas en:

47 PI en nengee

48 MA oui

49 PI c'est vrai

50 MA et donc euh::: cette difficulté oui c'est c'est:::

51 PI oui c'est une grosse difficulté et ben tu vois je: n'ai pas fait le rapprochement maintenant que tu me le dis effectivement je m'en aperçois mais:

52 NAT donc ce n'est pas une difficulté qui est liée à ces difficultés: détectées je dirais \

53 PI hm hm

54 NAT d'accord \ ouais c'est intéressant en effet

55 MA il entendait quoi lui / j'sais pas si tu te souviens /

56 PI il n'entendait pas \ il n'était pas capable de me donner la réponse \ donc ya des erreurs (.) des erreurs que je corrige avec elle et d'autres où je lui demande de réfléchir (.) ya des erreurs où je considère en fait que je considère qu'elle a besoin où elle a besoin d'aide et d'autres en fait où elle a simplement besoin de se relire chose qu'elle ne fait pas forcément systématiquement \

57 MA et quels sont les outils que tu utilises pour cette euh

58 PI l'affichage ouais du coup l'affichage ouais l'affichage du tableau et l'affichage de la classe

59 MA et aussi ce qui m'a marqué moi en regardant ça c'est ton stylo

60 PI ah qui est bleu ((rires)) et non rouge alors euh ça peut être rouge parfois hein c'est aussi celui que j'ai euh qui me vient dans la main en fait je n'ai pas de code eud de couleurs

61 MA mais ça aurait pu être un crayon à papier aussi

62 PI ça aurait pu être un crayon à papier \ d'ailleurs ils préfèrent lorsque: ils préfèrent le crayon de papier hein parce qu'ils aiment bien effacer mes petites remarques pour en fait avoir un texte parfait

63 MA et donc tu fais exprès de faire au stylo du coup /

64 PI ça dépend des élèves ça dépend des é en fait ya certains élèves en fait où c'est vraiment des petites erreurs ehm j'ai pas envie de le marquer au fer rouge comme on dit tu vois en fait c'est quelque chose qui peut être effacé parce

que c'est vraiment une petite erreur de passage et d'autres autrement où je le marque pour dire regarde tu fais régulièrement ces erreurs là donc euhm tu vois si on tourne les pages à chaque fois je fais les mêmes remarques ça me permet en fait d'avoir un repérage dans le cahier \ donc ça dépend des élèves en fait\

65 MA donc le repérage il est pour qui /

66 PI pour les élèves en fait qui oublient systématiquement les mêmes choses

Annexe 11 : Transcription de l'entretien d'auto-confrontation de M.

- 01 MAR en fait ici j'ai utilisé les plusieurs langues parce que ce sont les langues que les élèves parlent \ ils connaissent très bien (.) et comme ça je pouvais démarrer en fait ma séance \
- 02 NAT d'accord
- 03 MAR donc là les élèves pouvaient savoir tout de suite que (.) hey c'est en faiteuh un déclic parce que j'ai utilisé leurs langues maternelles / tous les langues maternelles que je connaissais \ j'ai utilisé ça /
- 04 NAT vous pouvez nous dire un petit peu quelles sont les langues que parlent les élèves /
- 05 MAR j'ai parlé saramacca \ j'ai parlé anglais \ j'ai parlé aussi okanisi donc ce sont les langues qu'on utilise ici à la guyane \ surtout ici à saint laurent \ donc là: pour démarrer \ et là ça permet aussi aux élèves de de: de: de connaître de quoi on va parler aussi \ pour avoir en fait l'idée \ c'est ça oui \
- 06 NAT d'accord \ ok \ ok \
- 07 MAR et voyez vous les élèves sont super enthousiastes parce que ils voient ah/ c'est de l'ordre de: c'est dans leur domaine donc euh ils sont vraiment \ là / ils sont vraiment motivés les élèves
- 08 NAT ils sont pas tout le temps comme ça /
- 09 MAR ça dépend de quel sujet mais il ya des choses que vraiment ça: ça tire vraiment l'attention donc là je me suis dit euh: bon pendant la préparation je me suis dit si je parle certaines langues ils vont rigoler ils vont participer ça dépend quel sujet
- 10 NAT d'a:ccord \
- 11 MAR ou séance ou séquence oui et là ils étaient vraiment enthousiastes parce que là ça leur parle en fait oui oui \ c'est ça hein \ et comme la classe est vraiment enthousiaste tout le monde veut participer ((rires)) donc là ils vont écouter ça parce qu'à la fin ils peuvent dire où je parle certaines langues (.) chez moi / à la non ça c'est à la maison \ à l'école / ou avec mes amis donc vraiment les élèves sont (.) c'est leur milieu on peut dire \
- 12 MAN c'est vrai que: au début de: la séance tu te souviens quand tu as euh parlé les différentes langues tu leur as demandé euh où est ce que vous parlez telle langue \ qu'est ce

qu'ils t'ont répondu les élèves euh euhm quelles sont les langues qu'ils parlent à la maison par exemple /

- 13 MAR mais souvent ils parlent leur langue maternelle à la maison \ donc la langue française ils utilisent vraiment ça à l'école\
- 14 NAT mais du coup c'est lesquelles langues maternelles /
- 15 MAR c'est ndy\ bon \ souvent ici à Saint Laurent nous avons des: des ndyukas non des bushinengués qui parlent ndyuka \ ya aussi les saramaccas qui parlent aussi mais la plupart c'est ndyuka oui c'est ndyuka donc euh les élèves parlent souvent et mêmes les saramacca parlent aussi ndyuka ouais donc euh
- 16 NAT oui donc et ils ont: ils ont dit spontanément à la maison je parle ça: à l'école je parle:
- 17 MAR voilà voilà parce que à la fin si je me trompe pas que à la fin aussi parce que au tableau aussi j'ai noté aussi exactement les lieux en bas ils bon oui oui donc là au tableau j'ai noté d'accord les mots qu'ils ont entendus et là en fait en même temps j'ai mis en bas les lieux voilà donc dans le cd on parle de à la maison je parle français \ je connais pas le cd en tête \ je pense que à la maison ils parlent français l'autre parle néerlandais d'accord / la fille ou le garçon parle néerlandais à la maison donc c'est vraiment dans leur situation aussi \ la même chose / voilà \ mais seulement dans leur langue c'est c'est français ou néerlandais voilà c'est ça \
- 18 MAN mais comment tu as décidé de: de travailler là-dessus /
- 19 MAR comment j'ai décidé de travailler là dessus c'est à dire/
- 20 MAN benh est-ce que c'est toi qui: t'es dit tiens je vais travailler là dessus ou est ce que c'est quelque chose qui était euh dans: les programmes ou: les manuels /
- 21 MAR déjà on a pas vraiment des manuels donc euh c'est c'est à la recherche d'accord / adapter en fait ce que tu as \ d'accord / donc euh \ j'ai un livre /et là je cherche ce que je peux donner à mes élèves pour bon pour faire en fait mon cours vraiment intéressant et je sav bon c'est pas que je sais mais je sais exactement que ça peut attirer les élèves ouais franch oui parce qu'en fait je connais aussi mon public / on peut dire ça \ à propos de pour apprendre la langue parce qu'ils visitent le suriname \ souvent \ et là \ ils ont besoin de ça d'accord/et là je cherche en fait des choses on dit actionnelles oui parce que là je sais que comment par exemple c'est juste un exemple comment tu

vas acheter par exemple un vêtement / parce que souvent il part pour acheter des choses / donc j'essaye de prendre aussi ces séquences là \ comme ça ils peuvent utiliser donc et parfois euh: comme il y aura les vacances euh qui va commencer je leur demande peut être par rapport à ma séquence mais est-ce que tu as déjà eu ça mais qu'est ce que tu vas dire / tu as déjà eu ça \ est-ce que tu as utilisé / est-ce que t'as pratiqué la langue \ c'est ça \ exactement /le but c'est ça de réutiliser ce qu'ils ont appris \ voilà voilà \ dans des situations courantes \ c'est ça \

- 22 MAN donc ça veut dire qu'ils l'utilisent pas forcément euh: au quotidien ici \ c'est que quand ils vont au suriname /
- 23 MAR bon / ici euh ils peuvent utiliser euh: parce que certains élèves ils parlent néerlandais mais bon: comme c'est souvent je pense que les élèves ils ont choisi la langue parce qu'ils savent que \ ils vont visiter où on peut pratiquer la langue \ d'accord / donc je pense qu'ils ont plutôt pris bon \ ils pratiquent plutôt ils peuvent pratiquer plutôt la langue ailleurs
- 24 NAT du coup c'est leur langue 1 ou leur langue 2 /
- 25 MAR néerlandais / non / c'est la langue 2 \ maintenant là cette année on a commencé en 5e LV2 oui maintenant on commence à l'époque c'était LV2 en 4e mais cette année bon 2017-18 on a commencé en 5e \
- 26 NAT d'accord \ donc ils font d'abord de l'anglais
- 27 MAR oui l'anglais oui c'est la base là tout le monde fait anglais mais là ils doivent choisir entre espagnol et le néerlandais oui
- 28 MAN et en fait au moment où l'élève rentre dans ta classe tu es obligée de: voilà \ et: c'est comme si euh tu arrêtais un pti moment de faire du théâtre ou alors t'en fais encore plus \ je sais pas et: et t'as vu en quelle langue tu t'exprimes du coup à ce moment là /
- 29 NAT être ferme
- 30 MAR c'est français non / oui/ en français oui ça dépend ya des moments que: quand c'est vraiment: vraiment vraiment ya des élèves vraiment durs là je parle en s en: en: dans leur langue \ leur langue / mais moi j'utilise souvent sranan tongo et ils comprennent tout le monde comprend le sranan tongo d'accord /parce que l'accent j'ai pas très vraiment de l'okanisi donc j'utilise sranan tongo et là on est calme oui donc dans mon cours en fait mon cours j'utilise beaucoup de langues hein /

- 31 NAT quelles langues du coup/ aaahh/ et comment / comment vous
 décidez d'utiliser telle ou telle langue /
- 32 MAR ça dépend de la situation \
- 33 NAT c'est à dire /
- 34 MAR c'est à dire que ça dépend quel élève aussi \ ya des élèves
 même si tu parles en français on n'écoute pas \ tu
 parles en néerlandais il n'écoute pas \ mais si tu parles
 dans leur langue / l'élève comprend tout de suite que je
 dois arrêter parce que les autres aussi tout le monde va
 comprendre et même si tu vas insulter en français ppp
 ((bruit avec les bouche)) ça leur dit rien pas de
 insulter mais de dire des mots vraiment qu'il doit rester
 calme
- 35 NAT d'accord et ça fonctionne /
- 36 MAR ça fonctionne \ bien sûr que pas partout hein mais ça
 fonctionne la plupart \ parce que j'ai des 5e et: ça va \
 ((rires))
- 37 NAT et eux / comment eux même /est-est ce que:: ils se sentent
 libres d'utiliser la langue qu'ils euh: dont ils ont
 besoin au moment où ils en ont besoin /
- 38 MAR oui /oui / oui ça arrive \ et euh: voilà \ ça arrive oui \
 que: parfois ils n'arrivent pas à s'exprimer en
 néerlandais on me dit parfois aussi madame c'est ça que
 je veux dire\ et je dis bon bon en néerlandais on dit ça
 \ comme ça \ voilà \
- 39 NAT donc ils mélangent aussi un petit peu les:
- 40 MAR on mélange un pti'peu mais c'est à dire que on mélange
 quand on voit que parce qu'ils ils ils voient que je
 comprends leur langue et là parfois ils ont: le sentiment
 de parler leur langue maternelle avec moi je dis non \ il
 faut pas toujours faire ça sinon tu peux pas apprendre la
 langue \ tu es là pour apprendre et parce que souvent \
 la langue \ ta langue maternelle tu maîtrise déjà \ donc
 tu as choisi une langue pour APPRENDRE le néerlandais et
 souvent il y a des élèves aussi qui viennent te dire mais
 madame je peux pas je peux pas je dis mais pourquoi je suis
 là / d'accord / et souvent les élèves d'ici pensent qu'il
 faut être parfait donc on fait pas de fautes mais je leur
 dis aussi que justement il faut faire ça comme ça tu peux
 apprendre la langue voilà \ c'est pour ça je dis parfois:
 il faut leur parler et les cours parfois j'ai: ça dépend de
 la situation parfois je continue pas avec le cours il faut
 leur parler de leur montrer en fait que faire des fautes

c'est pas grave oui justement voilà tu es obligé et moi-même comme je maîtrise pas bien la langue française je leur dis aussi que moi-même voilà \ c'est ça hein (.) je dois passer par LÀ pour mieux parler en fait la langue \ donc tu es obligé \ ouais \ c'est ça \ oui ((rires)) tu sais parfois je dois utiliser (.) je suis obligée parce que voilà la main tu vois les: pourquoi parce que pour mieux comprendre d'accord / donc il faut \ il faut \ je suis pas actrice hein mais ça vient au fond c'est comme ça d'accord /pour donner que les élèves parce qu'on ne peut pas tout expliquer donc si je fais des mimiques tu vois /tu dois donc les élèves sont là ils voient que je fais ça ((geste de la main)) on sait tout de suite ok je dois écrire \ c'est ça en fait

41 NAT donc tu trouves que ça: ça fonctionne bien/

42 MAR ça fonctionne aussi oui \ d'accord / pasque souvent les élèves veut que tu expliques tout tout tout / ou faire des des des traductions \ mais (.) faire des traductions (.) je leur dis aussi si je fais la traduction pour toi là ça reste rien du tout / d'accord / donc il faut essayer / si tu essayes et tu fais des fautes (.) ça va marcher / (.) d'accord /donc euh j'utilise vraiment: les mains et tout ce que j'ai / je danse même / ((rires)) ya des moments je fais avec les passerelles 1-2 et là on parle de la partie bon là le corps je ne sais pas c'est comme ça et là j'ai fait une chanson comme ça et les élèves ils ont tellement aimé donc là ils ont appris les parties de notre corps mais en chantant voilà \ et ça vient comme ça \ parce que là j'ai pas programmé j'ai pas: préparé comme ça j'ai commencé ((chante en claquant des doigts)) dit is m'n knie dit is m'n ding et là on commence et les élèves ont aimé ça et on est ensemble et on chante donc c'est ça (.) donc parfois c'est pas tout le temps que c'est préparé ça vient comme ça ouais ouais c'est ça /

43 MAR Ici ils ont le moment de travail ensemble d'accord /mais le problème ce que j'ai ici aussi dans cet établissement je ne sais pas si j'ai le droit de le dire /on m'a pas donné une salle \ je suis partout \ c'est embêtant parce que là je pense que si j'avais vraiment une salle de langues je pouvais mieux progresser parce que là si si (.) certains profs ils ont leur salle d'accord / ((se met à pleurer)) non mais je veux pas hein \ mais j'ai demandé \ j'ai demandé \ je partage mais pourquoi certains ils ont leur salle et pas moi / tu vois / chaque fois je demande que \ bon \ excusez-moi \ excusez-moi \ chaque fois je leur demande que j'ai besoin d'une salle mais je pense que l'idée c'est que

- 44 NAT est-ce que tu penses que: euh ce parallèle que tu fais entre: tu dis ça compte pas quelque part cette langue
- 45 MAR oui oui moi j'ai le sent mais on me donne le le sentiment que ça compte pas et on veut me donner parfois je me dis que je dois me battre parce que c'est mon avenir et ensuite c'est mon métier sinon je vais rester sans travail \ donc ce que je fais ce sont mes élèves \ d'accord / j'ai fait des projets là on n'a même pas: on sait même pas que j'ai fait euh e-twinning hein \ on sait même pas \ on sait même pas que j'ai fait e-twinning \ d'accord / tu regardes le jour où monsieur il est venu ils ont même pas restés ils simplement le consulat bonjour bonjour ils sont partis
- 46 MAN ah oui le consul du surinam est venu et euh:
- 47 MAR il ont simplement dit bonjour bonjour ils sont partis parce qu'ils ont dit que oui il a leur travail \ mais je sais que: ((inspiration)) ils peuvent rien faire ils peuvent / mais je pense que le pouvoir c'est mes élèves d'avoir mes élèves donc j'essaye de motiver mes élèves et comme ça je peux parce que si j'ai pas des élèves j'ai pas de travail \ j'ai pas de métier \ donc euh la j'essaye ;de mettre de: de motiver mes élèves de choisir et c'est explosé l'année dernière hein parce que c'est ça mon but en fait \ faire exploser mais cette année qu'est ce qu'ils vont faire / ils vont faire moitié moitié /
- 48 MAN comment ça /
- 49 MAR c'est à dire que les élèves ils ont demandé néerlandais beaucoup / mais en fait c'est ça mon but aussi / pour avoir plus d'élèves qui vont choisir néerlandais et pourquoi la raison et pourquoi je leur dis tout le temps \ et là on va faire euh: avec les heures \ il y a maintenant l'année dernière il y avait trois postes en fait \ je ne sais pas ce qu'il s'est passé mais ils ont mis deux et cette année c'est un poste et demi
- 50 MAN attends \ attends \ ça veut dire qu'ils ont: ils ont: en fait ya plein d'euh d'enfant qu'ont demandé néerlandais
- 51 MAR ya beaucoup d'élèves qui viennent me oui ya beaucoup d'élèves qui vont: qui veut faire néerlandais et on leur dit tout simplement non ya pas de place \ ya tellement de choses que: \ si j'écoute bon si je me fixe sur tout ça c'est c'est: ouais mais bon c'est la vie \ d'accord / et souvent (.) les élèves qui veulent faire euh espagno néerlandais et on pense que c'est un profil vraiment: super on le met dans l'espagnol regarde \ j'ai bien noté aussi c'est une fille là regarde elle s'appelle X euh voilà bon c'est pas la peine que je dise le nom et la la fille elle a

fait 4e néerlandais mais c'est une ils ont mis en espagnol \ et même les élèves viennent me demander mais madame madame pourquoi / parce que souvent c'est comme on me donne \ j'ai le sentiment \ j'ai pas dit que eux ils ont dit mais j'ai le sentiment qu'on me donne ceux qui n'ont pas vraiment: non c'est à dire que les élèves qui qui non \ à propos de leur difficultés on me donne plutôt ça \ que avoir des élèves qui ont choisi oui / c'est ça que j'ai comme sentiment peut-être c'est pas comme ça mais c'est ça que j'ai comme sentiment tu vois c'est un peu:

- 52 NAT déprimant \ NAT et comment: comment tu l'expliquerais ça /
- 53 MAR comment les les: /
- 54 NAT pourquoi tu as ce sentiment là / à ton avis comment ça s'explique /
- 55 MAR tu sais y'avait un monsieur y'avait y'avait un principal qui vient me dire que: (.) c'est pas lui hein un autre principal il me dit oui est-ce que vous avez remarqué madame X que ya des blancs qui choisit pas ta ta matière /(.) j'ai dit mais pourquoi / il m'a dit oui pasque c'est pas vraiment important \ j'ai dit mais justement si c'est pas important pour eux \ tant pis / mais les élèves que nous avons le public que nous avons ils ont besoin pasque leurs liens leurs racines ça vient de là-bas \ donc c'est bien / ceux qui n'ont pas choisi tant mieux mais ceux qui ont choisi ils ont besoin de ça et je veux pas des élèves je leur dit aussi que depuis la rentrée \ je ne veux pas des élèves qui n'ont pas choisi la langue parce que c'est difficile de travailler avec eux certains viennent et (.) c'est ma maman qui a décidé ou on m'a mis comme ça je voulais pas \ tu vois l'enfant n'est pas du tout motivé \ donc bon \ c'est ça \ oui \ mais je veux dire que: euhm dans le métier c'est toujours ya toujours des positifs et des négatifs je suis d'accord \ d'accord / mais parfois c'est trop \ parfois c'est trop \ tu vois ce que je veux dire/ parfois c'est trop mais bon(.) on fait avec (.) c'est ça (.)
- 56 MAN on a vu que: tu tu: on a vu que tu faisais l'actrice et tout ça que tu: ça te demandait beaucoup d'énergie pour euh faire cours \ euh à la fin de la journée ça va /
- 57 MAR pas vraiment (.) mais: tu sais je peux pas (.) il faut (.) pasque si je reste assis \ comme ça \ d'accord / mais là maintenant là maintenant comme on avait travaillé j'ai travaillé je travaille là dessus donc je donne le travail ne parle pas trop d'accord / je reste assis pour me reposer \ donc ça va mieux \ ça va mieux / parce que là je leur laisse travailler d'accord / ils savent

exactement ce qu'ils doivent faire \ et si il ya
quelqu'un qui a besoin de moi \ je m'assois à côté
d'elle et on travaille \ oui \ mais on peut pas enseigner
et: rester: assis hein ((rires)) surtout la langue
d'accord / il faut: pasqu'on travaille en groupe tu vois
parfois en groupe d'accord donc euh ça demande ça et si
tu es parmi les élèves j'ai remarqué ça aussi hein si tu
restes LÀ ((au bureau)) \ d'accord / ils parlent beaucoup
\ oui / parce que tu n'es pas là \ mais dès qu'on voit tu
es à côté d'eux ils se disent aah je dois travailler /
d'accord / on devient tout de suite sérieux et on
travaille \ d'accord / et on n'a pas le temps de
bavarder: il faut hein surtout avec ces élèves là il y a
beaucoup d'énergie / ((inaudible)) toi aussi tu dois
avoir l'énergie comme eux \ on peut pas \ mais tu dois
essayer / ((rires)) OUI: / tu dois essayer / sinon ça
marche pas \ la classe parfois c'est super calme ya des
moments qu'on est calme les élèves travaillent c'est bien
/ c'est bien mais pas tout le temps\ tu n'as pas la force
\ donc oui mais ça marche bien \ et c'est pour ça j'ai
pris les 5e (.) pasque je pense que (.)à l'époque on me
donnait tous les niveaux / mais là maintenant j'ai
demandé des 5e pourquoi / pasque
je trouve que c'est la base \ ils sont petits \ et là
apprendre la langue \ donc s'ils ont la base \ c'est bien
de partir / d'accord / donc c'est ça que je veux \ avec
ma collègue j'ai dit que oui je prends tout le temps les
5e pour avoir LA base et avec la base je sais que ça VA
rester / d'accord / même si après il veut pas mais: ce
qui: pasque là il VEUT apprendre / donc ça va rester pour
toute leur vie je l'espère parce que: moi aussi \ c'était
comme ça / voilà \ c'était comme ça \ c'était comme ça /
en fait j'ai utilisé aussi mon expérience \ ce que j'a
vécu \ d'accord / j'ai vécu aussi (.) bon (.) pas dans le
même bateau mais presque \ oui \ vécu la même chose
\apprendre une langue apprendre pasque je suis d'origine
saramacca et là / c'était dans mon village / et là \ je
devais apprendre la langue euhm néerlandais \ d'accord /
donc euh je sais ce qu'ils euh les élèves je suis quand
même je suis passée par là un pti peu /

58 NAT et tu penses que c'est important pour un enseignant /

59 MAR oui \ oui \ parce que je pense que si tu connais leur leur
euhm leur leur racines et tout \ tu peux mieux donner ton
cours \ d'accord / et les élèves se sent cont les élèves
voient aussi que:tu es passé par LÀ ils sont super
contents \ ils te suit / la politesse est là aussi /
c'est ça \ oui / c'est ça que je pense \

Annexe 12 : Verbatim d'une situation de conflit en classe

ENS : Bien on va se chanter juste (...) deux fois le chant des jours de la semaine.

Classe : yeah

ENS : hum M., tu te tournes vers moi ? Tu te mets dans le bon sens. Un, deux, trois :

Classe + ENS : Lundi rouge, mardi jaune, mercredi orange et jeudi vert, vendredi bleu samedi rose et dimanche tout violet.

Elève 1 : Encore une fois.

ENS : On recommence ?

Elève 2 : ouais

Elève 3 : Moi je ne veux même pas chanter

ENS : D., est-ce qu'on peut chanter avec les doigts dans la bouche comme ça ? (rire) Pas très bien en tout cas.

Classe : brouhaha

Enseignant : chhhhhhhhhht s'il vous plaît. Y., est-ce qu'on chante bien avec un t-shirt dans la bouche ? On recommence ? Un (...) deux (...) trois :

Classe + ENS : Lundi rouge, mardi jaune, mercredi orange et jeudi vert
L'enseignant se rapproche d'un élève : taki !
, vendredi bleu samedi rose et dimanche tout violet.

ENS : Ok, je vois que C. ne chante pas avec nous. Alors, nous allons faire quelque chose, nous aller dire les jours de la semaine en français et (...) en Ndyuka juste après d'accord ? Vous êtes d'accord ?

Classe : oui !

A. : non non non non

ENS : en montrant l'élève du doigt : Et benh t'as pas le choix.

A. : Mais moi je sais pas

ENS : A., on ne crie pas comme ça dans la classe, tu le sais.

A. : moi je (inaudible)

ENS : et bien on est là pour apprendre non ? C'est bien aussi

Elève : tu parles pas le ndyuka

ENS : chhhht Lundi c'est (...) mondé. Tu répètes R. parce que t'as pas chanté avec nous. Lundi

Classe: mondé

L'enseignant regarde C. : Taki ! Taki, lundi. Lundi c'est mondé. Allez, tous ensemble !

Classe : Lundi c'est mondé

ENS : Alors, je vais dire lundi, vous répétez lundi, après je dis mondé et vous répétez mondé d'accord ? Et on fait ça avec tous les jours de la semaine.

Lundi

Classe : lundi

ENS : mondé

Classe : mondé

ENS : Mardi

Classe : mardi

ENS : Tu de wooko

Classe : Tu de wooko

ENS : Mercredi

Classe : mercredi

ENS : dii de wooko

Classe : dii de wooko

ENS : Jeudi

Classe : jeudi

Ens : Fo de wooko

Classe : fo de wooko

ENS : vendredi

Classe : vendredi

ENS : feeda

Classe : feeda

ENS : Samedi

Elèves : samedi

ENS : sata

ELEVES : Sata

ENS : Et dimanche

Elèves : Et dimanche

ENS : Sondé

Elèves : Sondé

ENS : ok ?

A. : C'est trop nul !

ENS : Arrête ! (...) tu ne réagis pas comme ça ! Pourquoi on ne peut pas dire que c'est trop nul ? À votre avis, pourquoi on ne peut pas déclarer que de parler dans une autre langue, c'est nul ? (...) parce que (...) ça n'est pas res-pec-tueux. Ce n'est pas très gentil de dire ça. Tu as le droit de ne pas aimer (...) c'est une chose, mais de juger que c'est nul, c'est pas super A.. Alors A., tu te redresses, c'est pas grave et on va continuer la journée d'accord ? A. ?! hé, ça faisait longtemps que tu ne m'avais pas fait ça toi hein ? Allez, on continue.
(...)

A. : mais, moi je ne parle pas ndyuka ?

ENS : et alors ? tu parlais anglais avant de prendre des cours d'anglais
A. avec nous ?

A. : non

ENS : non, donc on apprend plusieurs langues, c'est bien !

A. : Ma mère elle aime pas !

Annexe 13: Référentiel de compétences devant être acquises ou consolidées par les professeurs des écoles proposé par Sophie Alby et Michel Launey.

Savoirs

- a) Linguistique et langues
 - Connaissances sur la linguistique en général
 - Connaissances sur le français (phonétique, phonologie, morphosyntaxe)
- b) Diversité linguistique
 - Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances
 - Savoir que l'ordre des éléments peut être différent d'une langue à l'autre sans que cela modifie les relations qui existent entre ces éléments (ordre des éléments de la proposition, du groupe nominal, par exemple)
 - Savoir que des catégories qui semblent « naturelles » et « indispensables » dans la/les langue(s) connue(s) peuvent ne pas exister dans d'autres (par exemple, absence de l'article)
 - Savoir que certaines catégories grammaticales peuvent avoir une organisation différentes selon les langues
 - Savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique qui lui est propre (ce qui détermine l'ensemble des réalisations sonores de la langue)
 - Savoir que les langues sont regroupées en famille
- c) Langues de Guyane
 - Connaître les langues de Guyane et les familles linguistiques auxquelles elles appartiennent, connaître les autodénominations de ces langues et plus généralement les différentes dénominations attribuées à ces langues et les problèmes que cela peut poser (par exemple, le « taki taki »)
 - Savoir situer les endroits où l'on parle les différentes langues de Guyane
 - Connaître certaines des caractéristiques linguistiques des langues de Guyane
 - Savoir quelle(s) langue(s) sont parlées dans sa classe

Savoir-faire

- Etre capable de prendre du recul par rapport à ses propres référents linguistiques pour s'ouvrir à la langue de l'autre dans toute sa différence
- Etre capable de mener une réflexion sur les langues, leurs usages, leur maîtrise
- Etre capable de comparer le fonctionnement de différentes langues, et notamment du français par rapport aux langues des élèves
- Etre capable d'obtenir des informations sur les langues des élèves auprès de leurs locuteurs (élèves, parents d'élèves, médiateurs bilingues, etc.)
- Connaître les conventions orthographiques des langues des pays voisins (pour éviter d'écouter systématiquement les noms de leurs élèves)

Savoir-être

- Accepter et avoir de l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle
- Avoir de la curiosité vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues
- Avoir de l'intérêt pour l'étude et le fonctionnement des langues des élèves
- Prendre conscience de la valeur positive de la diversité linguistique et culturelle
- Avoir le désir de s'informer sur les langues de Guyane

2. Aspects sociolinguistiques

Savoirs

- Savoir que les situations de bilinguisme et de plurilinguisme ne sont pas marginales dans le monde, qu'elles constituent au contraire le plus souvent la norme
- Savoir quelles peuvent être les conséquences du bi- et du plurilinguisme sur les langues et les individus
- Savoir qu'il ne faut pas confondre langue et pays (une même langue peut être la langue de plusieurs pays et il peut y avoir plusieurs langues dans un même pays)
- Savoir qu'il existe une pluralité de langues à travers le monde et qu'il y a donc bien souvent plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays
- Savoir que toute langue est soumise à la variation
- Savoir que les langues varient en synchronie et en diachronie et connaître les raisons de ces variations et changements

- Savoir que les langues ne sont pas des systèmes « étanches » (elles partagent, échangent des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations ou les individus peuvent entretenir les uns avec les autres)
- Savoir qu'il y a plusieurs langues en Guyane et connaître les statuts et fonctions de ces langues
- Connaître l'histoire de l'implantation des langues de Guyane
- Savoir dans quels pays sont parlées les langues de Guyane
- Savoir qu'il y a dans le monde et en Guyane des langues qui n'ont pas d'écriture ce qui n'empêche pas les locuteurs de transmettre des savoirs, de communiquer, de réfléchir ..
- Savoir qu'en Guyane le public scolaire est le plus souvent bilingue ou plurilingue
- Savoir que le bilinguisme/plurilinguisme est un atout pour l'apprentissage des langues
- Connaître les caractéristiques des discours des bilingues
- Savoir que le mélange n'est pas le signe d'une incompétence dans l'une ou l'autre langue du répertoire du bilingue

Savoir-faire

- Etre capable d'analyser son environnement linguistique, d'en apprécier les changements éventuels
- Etre capable d'analyser sa propre biographie langagière
- Etre capable de mettre en valeur le plurilinguisme dans la classe
- Etre capable de mettre à jour les représentations des élèves sur le plurilinguisme
- Etre capable d'expliciter ses choix en matière de gestion du plurilinguisme dans la classe
- Etre capable d'exploiter le plurilinguisme guyanais comme une ressource pédagogique supplémentaire
- Etre capable de trouver des solutions pédagogiques à l'apparition de productions d'élèves (oraux et écrits) en français « de Guyane »
- Etre capable de mettre en valeur des langues dites « à tradition orale » (exploitation des contes, etc.)
- Etre capable de travailler avec les élèves sur leurs attitudes, stéréotypes vis-à-vis des langues en présence (les leurs, celles de leurs camarades de classe, celles de Guyane en général)

Savoir-être

- Accepter que les emprunts divers qu'une langue effectue à d'autres langues au cours de son histoire contribuent à sa richesse
- Accepter et avoir de l'intérêt pour la variation linguistique en français
- Valoriser toute langue indépendamment de son statut (réel ou imaginaire)
- Adopter une attitude positive vis-à-vis des langues dites à tradition orale
- Etre capable de se décentrer par rapport à ses propres représentations sur les langues (par exemple, réfléchir aux termes *jargon, baragouin, patois*, etc.)
- Ne pas dévaloriser les personnes bilingues/plurilingues, quel que soit le statut de leurs langues
- Prendre conscience des variétés linguistiques de son propre répertoire

3. Aspects didactiques

Savoirs

- Connaître les différentes approches concernant la place de la L1 dans l'apprentissage d'une L2
- Savoir qu'il existe différentes manières de gérer l'utilisation de la L1 dans la classe
- Savoir que dans certains cas une erreur peut être liée à une influence de la L1 de l'élève (ou d'une autre langue de son répertoire)
- Savoir qu'il existe des points possibles d'interférence entre les langues des élèves et le français
- Savoir que le recours à la L1 est une stratégie parmi d'autres dans le processus d'apprentissage et dans la gestion de la communication exolingue en général
- Savoir que les erreurs des élèves ne sont pas systématiquement liées à une influence de leur L1
- Connaître les processus en œuvre dans la construction d'une interlangue ou langue de l'apprenant

- Connaître les différents procédés d'analyse et d'évaluation des productions écrites et orales des élèves
- Connaître les différentes méthodologies de l'enseignement du français et notamment celles mises en place pour enseigner à des élèves alloglottes
- Connaître différentes méthodes de correction phonétique et d'éveil à la conscience phonologique
- Connaître les différentes méthodes spécifiquement conçues pour l'enseignement du français en Guyane
- Connaître les différentes approches de l'enseignement de la grammaire et plus spécifiquement celles préconisées pour l'enseignement à des élèves alloglottes
- Connaître les objectifs langagiers essentiels pour des élèves primo-arrivants
- Savoir qu'il existe dans le monde un certain nombre de modalités d'enseignement bilingue
- Savoir qu'en Guyane il existe un programme de médiation bilingue
- Savoir quelle est l'histoire de cette expérience, quelles sont ses caractéristiques et quel est le rôle des médiateurs bilingues et des enseignants qui travaillent avec eux

Savoir-faire

- Etre capable de s'appuyer sur les langues des élèves dans sa pratique
- Etre capable de renvoyer un feed-back approprié aux élèves
- Etre capable de réaliser et d'animer une séance de correction phonétique
- Etre capable de mettre en place des séances d'éveil à la conscience phonologique
- Etre capable d'analyser une production écrite et orale et d'identifier la trace éventuelle d'une influence de la langue source
- Etre capable d'établir une progression à partir d'une évaluation diagnostique des acquis des élèves (et pas ceux supposés à ce cycle/niveau)
- Etre capable de réaliser et d'animer une séquence pédagogique à l'oral, d'exploiter des supports iconiques pour ce faire
- Etre capable de lister les objectifs langagiers adéquats au niveau réel des élèves
- Etre capable de réaliser un projet d'écriture adapté au public
- Etre capable de trouver des remédiations adaptées à une difficulté d'ordre linguistique rencontrée en situation par les élèves
- Etre capable de mettre en place des séquences à objectifs communs avec des médiateurs bilingues

Savoir-être

- Ne pas considérer la L1 comme une difficulté pour l'apprentissage de la L2
- Accepter que l'utilisation de la L1 peut être un atout dans l'apprentissage d'une L2
- Avoir un regard positif sur l'éducation bilingue en général et sur l'expérience bilingue guyanaise en particulier
- Valoriser les connaissances des médiateurs bilingues