



HAL
open science

Bi-plurilinguisme des élèves du 1er degré : les représentations des enseignants ont-elles évolué ?

Marie-Dominique Durel

► **To cite this version:**

Marie-Dominique Durel. Bi-plurilinguisme des élèves du 1er degré : les représentations des enseignants ont-elles évolué ?. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03805951

HAL Id: dumas-03805951

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03805951>

Submitted on 7 Oct 2022

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.

Bi-plurilinguisme des élèves du 1^{er} degré : les représentations des enseignants ont-elles évolué ?

**Marie-Dominique
DUREL**

Sous la direction de Cyril TRIMAILLE

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits
Parcours : Français langue étrangère et seconde – Formation continue
Année universitaire 2021-2022

Bi-plurilinguisme des élèves du 1^{er} degré : les représentations des enseignants ont-elles évolué ?

**Marie-Dominique
DUREL**

Sous la direction de Cyril TRIMAILLE

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

Département Sciences du langage & FLE
Section didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde – formation continue

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je remercie d'abord Cyril Trimaille, mon directeur de mémoire, pour m'avoir conseillée, encouragée et permis de réaliser ce projet.

Merci à tous les enseignants qui ont pris de leur temps précieux pour répondre à mon questionnaire. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu être réalisé.

Je remercie mon conjoint pour son immense soutien, ses relectures et ses conseils ainsi que mes trois filles pour leur patience et leurs encouragements.

Je voulais remercier Valérie qui m'a fait découvrir le FLE et qui m'a donné envie de faire cette formation. Ce fut une belle année très enrichissante pour moi.

Une pensée aussi pour mes collègues de la formation continue avec qui j'ai partagé de beaux moments durant cette année « différente ».

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Marie-Dominique

NOM : DUREL

DATE : 01/09/2022

Sommaire

Introduction.....	7
PARTIE 1 - CADRAGE THÉORIQUE.....	9
Chapitre 1. La place des langues en France et à l'École.....	10
1) L'idéologie monolingue et la réalité plurilingue de la France.....	10
2) Le plurilinguisme institutionnel.....	11
3) Cadre et perspectives institutionnels en France.....	13
Chapitre 2. Le plurilinguisme à l'École : une chance pour les élèves ?.....	18
1) Le bi-plurilinguisme.....	18
2) Valoriser le plurilinguisme des élèves.....	21
3) Est-il si évident que le plurilinguisme est une chance pour les élèves ?.....	23
PARTIE 2 - CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE.....	28
Chapitre 3. Présentation et intérêt de cette étude.....	29
1) Objectifs de mon projet.....	29
2) Type d'étude.....	30
3) Intérêt de cette recherche.....	30
Chapitre 4. Les outils de l'étude.....	32
1) L'enquête par questionnaire : les langues des élèves rapportées par les enseignants.....	32
2) Recenser les langues déclarées par les élèves.....	37
Chapitre 5. Contexte de l'étude.....	38
1) Zone d'enquête.....	38
2) Le contexte des écoles.....	38
3) Les enseignants qui ont répondu.....	40
4) Les langues rapportées des élèves.....	42
5) Méthodologie de cette enquête : bilan et propositions.....	44
PARTIE 3 - TRAITEMENT ET ANALYSES DES DONNÉES.....	47
Chapitre 6. Les représentations que les enseignants ont du bilinguisme.....	48
1) Le choix d'une définition du bilinguisme.....	48
2) Représentations en fonction du contexte d'enseignement.....	50
3) Représentations en fonction de l'âge.....	53
4) Représentations en fonction de la formation initiale.....	54
5) Conclusion.....	56
Chapitre 7. Le bilinguisme : avantage ou inconvénient ?.....	57
1) Analyse des résultats quantitatifs.....	57
2) Analyse des justifications apportées par les enseignants.....	59

Chapitre 8. Les pratiques des élèves rapportées par les enseignants.....	64
1) Les élèves plurilingues : bilingues ou pas ?.....	64
2) Pourquoi les enseignants ont-ils du mal à qualifier leurs élèves de « bilingues » ?.....	65
3) Influence de la langue familiale sur la reconnaissance du bilinguisme des élèves.....	65
Chapitre 9. Les pratiques déclarées des élèves.....	68
1) Les réponses reçues.....	68
2) Comparaison entre les niveaux de pratiques rapportés par les enseignants (Q1) et ceux déclarés par les élèves (Q2).....	69
3) Les pratiques des élèves non connues des enseignants.....	71
Chapitre 10. Plurilinguisme : les pratiques des enseignants.....	73
1) « Échangez-vous en classe sur les langues de vos élèves ? ».....	73
2) De la nécessité d'une formation sur le plurilinguisme.....	74
3) L'enseignement des langues à l'École.....	75
4) « Êtes-vous bilingue ? ».....	76
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	80
Sitographie.....	84
Sigles et abréviations utilisés.....	85
Table des matières.....	109

Introduction

Je suis professeure des écoles depuis 20 ans, dans des écoles très différentes : j'ai enseigné une dizaine d'années à Paris dans des quartiers multilingues et socialement peu favorisés, et une dizaine d'années dans plusieurs écoles autour de Grenoble, en ville et en milieu rural, en REP et en milieu plus favorisé. Dans mes classes, j'ai souvent mené des projets autour des différentes cultures des élèves, considérant cette diversité culturelle comme une richesse, et j'ai croisé beaucoup de collègues qui en faisaient autant. Ces projets étaient souvent "improvisés" (exemples : déjeuners du Monde, exposés sur les pays d'origine...), mais n'étaient jamais centrés sur les langues des élèves, par méconnaissance, et sans doute aussi par peur d'être intrusif vis-à-vis des familles.

Cette année, en congé de formation en Master Français Langue Étrangère (FLE), plusieurs cours autour du plurilinguisme m'ont passionnée et sont entrés en résonance avec ce que je fais de façon empirique depuis 20 ans. Dans le cours de C. Trimaille, *Plurilinguisme et identité*, j'ai pris conscience de nombreux travaux de recherche sur le plurilinguisme. Si aujourd'hui beaucoup d'élèves n'utilisent que le français au quotidien, on considère qu'un enfant sur quatre parle régulièrement avec sa famille une des 600 autres langues présentes en France (études de la Commission européenne en 2012, détaillées par F. Grosjean (2015 : 24) et C. Puren (2012)). Pourtant, les enseignants ignorent souvent le nombre d'élèves plurilingues dans leur classe. Ils ont, pour la plupart, du mal à se défaire de l'idéologie monolingue de la France, encore très présente dans l'enseignement.

Je suis moi-même "juste" française monolingue : j'ai des parents, des grands-parents et même une grande famille franco-française et j'ai croisé finalement peu de personnes plurilingues, en tous cas en apparence ! J'ai grandi et suivi toute ma scolarité en France ; je n'ai pas aimé apprendre des langues à l'École (très scolaire, peur de "parler", de me tromper, de mal prononcer devant les autres...). Aujourd'hui encore j'ai gardé ces appréhensions et j'évite les situations où je serai obligée d'utiliser une autre langue que le français. J'ai donc des représentations issues de cette culture monolingue française très forte qui influencent ma manière d'enseigner et de considérer quelle place faire aux langues à l'École.

Grâce à cette formation d'un an en Master, j'ai pris conscience que mes collègues et moi-même avons des représentations bien ancrées et souvent erronées sur le plurilinguisme de nos élèves. Éloignés du monde de la Recherche et bénéficiant de peu de formation, il me semble que les enseignants restent malheureusement "ignorants" des notions et des pratiques pourtant connues autour du plurilinguisme.

Pour mon mémoire, j'ai donc décidé de m'intéresser à la place des langues à l'école, particulièrement celles des élèves et de leur famille. L'étude que j'ai menée tente de répliquer le travail de V. Nantes (2011) dans lequel elle a montré que le contexte d'enseignement influence de manière significative les représentations des enseignants, que certaines langues d'origine des élèves restent invisibles la plupart du temps et que peu de pratiques du type Éveil aux langues semblent se faire. Mon objectif, dix ans après, est de voir si les tendances sont les mêmes aujourd'hui ou si, dans un contexte d'évolution des instructions officielles les représentations sont moins marquées par l'idéologie monolingue.

Pour mon étude, j'ai envoyé un questionnaire à remplir en ligne à des enseignants du premier degré de mon entourage pour enquêter sur leurs représentations et sur leurs pratiques vis-à-vis du plurilinguisme : qu'est-ce que c'est, pour eux, "être bilingue" ? Connaissent-ils et s'intéressent-ils aux langues familiales de leurs élèves ? Les prennent-ils en compte dans leur enseignement ? Connaissent-ils les approches plurielles et l'Éveil aux langues ? En ont-ils déjà entendu parler ? Les pratiquent-ils ?...

Ce mémoire est organisé en trois parties. Dans une première partie, je présenterai quelle place est faite aux langues en France et plus particulièrement à l'École, à travers les textes institutionnels de l'Éducation nationale, puis je résumerai les avancées de la Recherche concernant le plurilinguisme des élèves. Dans une deuxième partie, je préciserai le contexte et la méthodologie de mon étude. Enfin, la dernière partie sera consacrée à l'analyse des résultats provenant des questionnaires envoyés par mail.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1. La place des langues en France et à l'École

La France est souvent présentée et perçue comme un pays monolingue dans lequel tout le monde apprend et parle le français. La réalité est évidemment plus complexe car différentes langues cohabitent qu'elles soient régionales ou d'immigration. Ainsi, dans nos classes, beaucoup d'élèves sont plurilingues puisqu'ils utilisent quotidiennement deux langues, une langue familiale et une langue de scolarisation.

Dans cette partie, nous verrons quelles sont les préconisations institutionnelles européennes en matière de plurilinguisme, puis nous analyserons la place que l'Éducation nationale, dans ses textes officiels, réserve aux différentes langues des élèves autres que le français.

1) L'idéologie monolingue et la réalité plurilingue de la France

En France, l'État-nation s'est construit autour d'une unicité linguistique : le français a été imposé comme la langue exclusive. En 1539, suite à la signature de l'Édit de Villers-Cotterêts, le français est devenu la langue obligatoire d'abord pour les actes juridiques et administratifs. Sous la Révolution Française, en 1789, alors que seuls 20 % des Français parlaient ou comprenaient la langue française, sous couvert de volonté d'unicité de la nation, le jacobinisme s'est attaqué aux langues régionales. En 1794, l'Abbé Grégoire présentait un rapport sur la nécessité d'anéantir les langues régionales au profit de la langue nationale. L'idée d'une république unie et indivisible n'était alors pas conciliable avec le morcellement linguistique ; les langues régionales et les langues des colonies ont alors été reléguées au rang de dialectes, stigmatisées, voire interdites, au nom de cette idéologie (P. Escudé, 2020). En 1881, l'école républicaine et les lois Jules Ferry ont aussi contribué à la généralisation du français et à la disparition des langues régionales.

Depuis 2001, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, rattachée au Ministère de la Culture, est chargée de veiller à la promotion, à la protection et à la vitalité de la langue française ainsi que des « langues de France ». Ce terme désigne d'une part les langues régionales, mais également les langues issues de l'immigration, reconnues comme langues de France dans le rapport de B. Cerquiglini (1999). Bien que les langues

régionales figurent dans la Constitution depuis 2008 comme appartenant au patrimoine de la France, la langue de la République reste le français selon l'article 2 (depuis 1992). Cela contribue à perpétuer la croyance générale selon laquelle nous ne pourrions pas nous comprendre sans une langue commune et rappelle que nous appartenons à un même État.

En France, cette idéologie monolingue n'est plus aussi forte et visible qu'avant mais, elle a fortement imprégné le rapport aux langues et a laissé des traces dans notre système scolaire.

2) Le plurilinguisme institutionnel

a) Le contexte général

L'étude de l'évolution de l'enseignement des langues en France met en évidence de nombreux paradoxes. La France, pays des droits humains, terre d'accueil, ne fait pas réellement de place aux diverses langues. Au contraire, l'idéologie monolingue et l'importance accordée à la langue française tendent à effacer la pluralité linguistique qui existe.

Pourtant, en 1990, la Convention Relative aux droits de l'enfant de l'Organisation des Nations Unies de 1989, dans laquelle l'article 29 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 » est signé par la France. Cependant, la France exclut l'article 30 qui prévoit qu'un enfant puisse employer sa propre langue car, dans sa constitution, la France ne reconnaît pas l'existence de minorités.

En 2001, la Déclaration universelle de l'Unesco (dont la France est pays membre) sur la diversité culturelle est adoptée à l'unanimité. Ce fut l'occasion pour les États de réaffirmer leur conviction que le dialogue interculturel constitue le meilleur gage pour la paix et de rejeter catégoriquement la thèse de conflits inévitables de cultures et de civilisations. Ce document érige la diversité culturelle au rang de « patrimoine commun de l'humanité » ; il insiste sur le fait que chaque individu doit reconnaître non seulement l'altérité sous toutes ses formes, mais aussi la pluralité de son identité, au sein de sociétés elles-mêmes plurielles.

Cette Déclaration, accompagnée des lignes essentielles d'un Plan d'action, formule des orientations générales qui devaient se traduire en politiques innovantes par les États membres, dans leurs contextes spécifiques. On peut relever, entre autres, les points suivants :

- Sauvegarder le patrimoine linguistique de l'humanité et soutenir l'expression, la création, et la diffusion dans le plus grand nombre possible de langues ;

- 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 ;

- 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.

Depuis plusieurs dizaines d'années, des institutions internationales telles que l'ONU et l'Unesco reconnaissent donc la pluralité linguistique.

b) Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Publié en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Ce Cadre est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et d'atteindre ce but par l'« adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ». Les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres.

Le CECRL fournit une base commune pour la conception de programmes en langues et l'organisation de diplômes et certifications (en 2018, un volume complémentaire avec de nouveaux descriptifs a été publié). Il constitue une approche nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et dont le but est ainsi exprimé :

Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Il apparaît ainsi le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle, mis en évidence par les travaux préparatoires de D. Coste et D. Moore et précisé dans le CECRL :

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).

A partir du CECRL, sous la direction de Michel Candelier, un ensemble de propositions didactiques a été publié sous la forme d'un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP).

c) Le CARAP et les Approches Plurielles

Élaboré entre 2004 et 2007, au sein du projet « A travers les langues et les cultures » (ALC), le CARAP définit et fournit des exemples relatifs aux approches plurielles (M. Candelier & *al.*, 2012 : 7). C'est un référentiel de compétences mais il propose également des outils et des supports didactiques, ainsi qu'un kit de formation pour l'enseignant, que l'on trouve en ligne. Des documents pédagogiques sont téléchargeables et directement utilisables pour découvrir les approches plurielles et mettre en place des activités dans les classes.

Les approches plurielles sont définies comme « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Elles représenteraient une réponse aux enjeux du plurilinguisme que rencontrent l'École en permettant d'envisager comment prendre en compte les langues des élèves. Elles visent un changement de paradigme : abandonner une vision cloisonnée de l'enseignement des langues pour développer de façon concrète la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le CECRL. Ces approches plurielles sont au nombre de quatre :

- l'approche interculturelle, centrée sur les aspects culturels de la communication, qui vise à ouvrir à la diversité linguistique et culturelle et à amener un travail de conscientisation et de réflexion sur l'altérité, à développer des attitudes d'ouverture, d'acceptation, de tolérance, d'empathie et des capacités de médiation dans l'interprétation des différences ;

- la didactique intégrée des langues, qui vise à établir des liens, des comparaisons entre des langues enseignées en prenant appui sur une langue première ; les compétences visées pour chacune des langues concernées pouvant rester différentes. En ce qui concerne les élèves plurilingues, elle permet aussi de valoriser les langues des répertoires des élèves et d'effectuer des comparaisons qui peuvent être bénéfiques à l'apprentissage de la langue de scolarisation ;

- l'intercompréhension entre les langues parentes, qui propose un travail parallèle sur plusieurs langues de la même famille (langues romanes, langues slaves...) en favorisant le développement essentiellement des compétences de compréhension ;

- l'Éveil aux langues, qui propose une découverte d'un vaste ensemble de langues (bien souvent, celles des élèves de la classe) en favorisant l'observation, la réflexion et la manipulation des différents systèmes linguistiques.

3) Cadre et perspectives institutionnels en France

Depuis 2013, plusieurs textes institutionnels ouvrent de nouvelles perspectives et marquent une réorientation dans l'Éducation nationale. Auparavant, les différents

programmes et textes officiels montraient que, malgré le souhait de développer l'enseignement des langues étrangères et d'éduquer à la citoyenneté, la culture monolingue de la France était présente et comme l'écrit C. Goï en 2016 : « Comme la nation française, l'école est en tension entre l'aspiration à la reconnaissance de la diversité constitutive de son public et la tentation d'une homogénéisation autour de la langue de la République qu'est le français » (p.33)

a) Les programmes et textes institutionnels de l'Éducation Nationale

La prise en compte des langues familiales des élèves n'apparaît qu'en 2015 dans les programmes officiels de l'Éducation nationale issus de la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Auparavant, les programmes de l'Éducation nationale de 2002 ont introduit l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire (la plupart du temps, ce sera l'anglais) en reconnaissant qu'elle « contribue à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle » (MEN, 2002 : 215).

La Loi d'Orientation de 2013 indique 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- article 39) et que « 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). Les langues familiales, autres que le français et que celles enseignées, sont enfin reconnues dans les textes officiels. Mais à ce stade elles ne sont encore que des exemples pour illustrer et sensibiliser les élèves à la diversité des langues.

Cette prise en compte des langues des familles est reprise presque à l'identique dans les nouveaux programmes d'enseignement de langues vivantes, publiés au Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, en y ajoutant une dimension supplémentaire : « 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** ». L'idée sous-jacente est que la prise en compte des langues familiales des élèves peut les aider dans l'apprentissage du français. Cela est explicité notamment dans les programmes des langues vivantes en cycle 2 : « 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 ». On voit alors apparaître le terme de « compétence plurilingue des élèves ».

Depuis 2016, a été mis en place par le Ministère de l'Éducation nationale la *Semaine nationale des langues vivantes* (site EDUSCOL¹). Chaque année, une thématique est choisie ; le but et les objectifs sont clairement indiqués : « Cette semaine [nationale des langues vivantes] s'attache à sensibiliser le grand public à la diversité linguistique qui existe sur le territoire et à l'autour que représentent les langues vivantes et leurs dimensions culturelles. Cette semaine s'inscrit également dans la volonté de susciter l'envie de les apprendre et les utiliser ». Cette action montre les intentions de l'Éducation nationale pour « valoriser le plurilinguisme et la diversité culturelle sur le territoire », mais je ne l'ai jamais vue mise en œuvre dans les écoles où j'ai enseigné, et je n'en avais même jamais entendu parler alors.

Très récemment, en septembre 2018, un rapport de C. Manes-Bonnisseau et A. Taylor, intitulé *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères - Oser dire le nouveau monde* a été publié. Il promeut à nouveau l'Éveil aux langues et défend l'idée que « l'apprentissage d'une LVE contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français » et « (...) les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation (...) » (MEN 2019c). Ce rapport est aussi le point d'appui à une note de service du MEN. du 28-5-2019, *Recommandations pédagogiques – Les langues vivantes à l'école maternelle* où il est précisé :

L'enfant apprend à parler en s'appropriant la langue des adultes, celle de ses parents, de sa famille et de ceux avec qui il vit au quotidien. L'intensité de l'exposition des enfants au langage parlé et la qualité de ce langage sont essentielles dans ce processus d'appropriation. (MEN 2019b)

On perçoit une volonté de ne pas hiérarchiser les langues, et de considérer que toutes celles qui entourent un élève (la langue de scolarisation comme la langue de la famille) sont importantes pour lui. La même note de service du MEN. du 28-5-2019 mais cette fois pour l'école élémentaire (*Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, MEN 2019a) est encore plus explicite sur ce point puisqu'elle invite à « déconstruire les hiérarchies implicites qu'il existe parfois entre les langues ». Nous discuterons en détail dans le chapitre suivant de la "valeur" des langues sur ce que P. Bourdieu appelle le « marché linguistique² ».

¹ <https://eduscol.education.fr/3538/semaine-des-langues-vivantes>

² P. Bourdieu (1982) utilise une terminologie économique pour rendre compte d'une valeur relative des langues au niveau social en relation avec les groupes qui parlent ces langues.

Toujours dans ce document la réalité plurilingue des élèves est explicitement nommée et reconnue positivement. Le passage suivant résume bien l'esprit du texte :

Les élèves de la classe viennent d'horizons divers et **nombreux sont ceux qui ont appris ou parlent une autre langue à la maison**. Ces **compétences**, liées à l'histoire personnelle des élèves **constituent une richesse à la fois culturelle et linguistique**. De nombreuses études font état aujourd'hui des capacités développées par les enfants bilingues, comme une plus grande plasticité phonologique, une plus grande flexibilité cognitive, une meilleure attention sélective ou une plus grande ouverture à la nouveauté. Par ailleurs, **partir des langues parlées par les élèves signifie s'intéresser au répertoire langagier de la classe pour déconstruire les hiérarchies implicites qu'il existe parfois entre les langues**.

Une autre idée importante apparaît également dans ce passage : connaître plusieurs langues favorise les apprentissages scolaires. La suite du document la confirme :

Toutes les **craintes** exprimées quant au fait que l'apprentissage des autres langues pourrait se faire **au détriment du français** s'avèrent **infondées**. Bien au contraire, la recherche fait état des relations fructueuses qui peuvent s'établir avec les familles des élèves qui viennent partager leurs langues et leurs cultures (...) Il est donc possible de s'appuyer sur les connaissances que l'on a déjà d'une langue pour en apprendre une nouvelle. (...) La langue étrangère et le français peuvent alors être étudiés dans une approche comparative/contrastive.

Nous discuterons dans le chapitre suivant de ce point très important car si les « craintes » mentionnées dans le Guide sont infondées, elles sont bien réelles et encore vivaces : tous les enseignants connaissent des élèves bilingues en difficulté scolaire, et certaines langues familiales apparaissent bien souvent aux yeux des enseignants comme un obstacle à l'apprentissage du français.

Dernièrement, dans le B.O. du 24 juin 2021, concernant la Maternelle, les programmes de 2015 ont été modifiés : on retrouve la volonté de ne pas hiérarchiser les langues (le texte parle de « langues étrangères » en précisant « dont celles qui sont parlées dans les familles ou par leurs camarades ») ; le texte incite même à mettre en valeur les langues familiales des élèves :

Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une **richesse**. Les activités conduites ouvrent l'école à la **diversité linguistique et culturelle** de la France. (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2021 : 11).

Il apparaît donc que les textes institutionnels ont beaucoup évolué depuis une dizaine d'années sous l'impulsion du monde de la Recherche. Au-delà de la simple reconnaissance des langues familiales des élèves, l'idée même d'une valorisation de ces langues y est désormais présente.

b) Une tentative pour l'enseignement des langues familiales : les ELCO et EILE

Même si la reconnaissance des langues familiales a été tardive dans les textes officiels, des dispositifs permettant l'enseignement de langues d'immigration ont été créés dès 1977. Il

s'agit des ELCO (Enseignement Langue et Culture d'Origine) dont le but était de permettre aux enfants de parents immigrés de garder un lien avec leur pays d'origine. Cet enseignement était destiné seulement aux élèves dont c'était la langue d'origine, et en dehors des heures scolaires. Ce dispositif n'a jamais vraiment donné satisfaction : les enseignants de ces ELCO, présents en dehors des heures scolaires, ont été peu, voire pas intégrés dans les équipes pédagogiques, et selon J. Billiez (2011), ces cours n'étant ouverts qu'aux seuls enfants originaires des pays concernés ne permettait pas de développer un sentiment d'inclusion, ni de valoriser ces langues.

En 2016, les autres langues européennes (italien, espagnol, portugais) qui faisaient parties à l'origine du dispositif ELCO ont été intégrées à l'enseignement des langues vivantes de l'Éducation nationale. Concernant les langues d'immigration, un nouveau dispositif a remplacé les ELCO : les Enseignements Internationaux de Langues Étrangères (EILE). Ce dispositif a pour nouveauté d'être désormais ouverts à tous les élèves qui le souhaitent, mais ce sont toujours des cours hors temps scolaire, avec un horaire réduit et des enseignants recrutés par les ambassades.

Chapitre 2. Le plurilinguisme à l'École : une chance pour les élèves ?

Dans le premier chapitre, nous avons vu que l'idéologie monolingue de la France imprègne encore le système scolaire et que les textes institutionnels ont mis longtemps à prendre en compte les avancées de la Recherche vis-à-vis du plurilinguisme.

Dans ce chapitre, nous définirons ce qu'est le bi-plurilinguisme, nous verrons que, pour les chercheurs, celui-ci est une chance pour deux raisons déjà évoquées (des aspects cognitifs et des aspects identitaires), puis nous essayerons de comprendre pourquoi certaines résistances apparaissent sur le terrain.

1) Le bi-plurilinguisme

a) Qu'est-ce que le bi-plurilinguisme ?

Le concept de bilinguisme a fait l'objet de nombreuses définitions. La notion de plurilinguisme est établie maintenant en sociolinguistique et en didactique des langues : on distingue le plurilinguisme des individus et le multilinguisme des territoires et des groupes humains, l'un n'impliquant pas l'autre et inversement (D. Coste, 2010). Si aujourd'hui être bilingue semble perçu comme une chance, on peut s'interroger sur ce que cela signifie. Le lexicographe J.-P. Colin (2004 : 17) rappelle qu'aux XV^e et XVI^e siècles, le bilingue était défini de façon très péjorative comme une personne possédant deux langues, un menteur, un fourbe ; on retrouve cette conception négative aujourd'hui dans l'expression "avoir un double langage".

Dans les années 1930, L. Bloomfield définit le bilinguisme comme la juxtaposition de deux monolinguisms parfaits (L. Bloomfield, 1935) :

Le cas extrême dans [la connaissance d'une langue étrangère survient lorsque le locuteur est si compétent qu'on ne peut distinguer des locuteurs autour de lui pour qui cette langue est leur langue maternelle. (...)] Lorsque cette connaissance parfaite d'une langue étrangère ne s'accompagne pas d'une perte de la langue maternelle, nous aboutissons au bilinguisme, connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles.

A l'opposé de cette définition, on trouve celle de Mac Namara, en 1967, pour qui « un bilingue est une personne qui possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés : comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle. »

La représentation du bilinguisme selon L. Bloomfield est très restrictive puisqu'elle considère le bilinguisme comme un double monolinguisme, ce qui dans la réalité ne concerne

que très peu de personnes. Notons que cette conception s'inscrit dans un contexte historique différent d'aujourd'hui puisque les mouvements de population étaient beaucoup plus limités. Cette conception a beaucoup évolué avec la recherche autour des sujets bi-/plurilingues. Ainsi, en 1984, F. Grosjean écrit :

Un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maîtrise parfaitement équivalente (et souvent parfaite) de ses deux langues. En fait, une personne de ce genre est l'exception ; est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) de deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et (elle) le reste tant que ce besoin se fait sentir.

F. Grosjean (2015 : 41-42) explique que le bi-plurilinguisme est lié au principe de complémentarité entre les langues formant le répertoire verbal d'un individu qui « apprend et utilise ses langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs variés ». Ainsi, les compétences et les connaissances d'une langue ne seront pas exactement les mêmes dans une autre langue : on parle désormais de "répertoire verbal" du locuteur. Par ailleurs, ce répertoire langagier n'est pas figé dans le temps : le degré de maîtrise d'une langue dépendra de son utilisation, même pour une langue acquise depuis l'enfance. C'est l'usage d'une ou de plusieurs langues, ou variété de langues, au quotidien, qui définit désormais une personne comme bilingue.

Cette conception est beaucoup plus "moderne" que celle de L. Bloomfield. Pourtant nous le montreront dans la partie III, comme l'ont déjà fait d'autres travaux (par exemple, V.Nantes, 2011), que celle-ci est loin d'avoir disparue, notamment chez les enseignants.

b) La compétence plurilingue et le répertoire verbal

Les sujets bi-plurilingues vivent avec plusieurs langues qui leur permettent de communiquer dans différentes situations : « ils utilisent les langues (...) à leur disposition, pour des besoins de communication précis et différenciés dans des contextes sociaux spécifiques. » (D. Moore, 2006, p.99). On parle alors de compétence bi- ou plurilingue définit ainsi :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur 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. (D. Coste, D. Moore & G. Zarate, 1997)

Cette capacité à utiliser l'une ou l'autre langue ne résulte pas de connaissances uniquement linguistiques mais également sociales. C'est ce que D. H. Hymes nomme « compétence de communication » et qu'il définit de la façon suivante :

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

L'ensemble des ressources langagières et linguistiques dont dispose tout individu, qu'il soit monolingue ou plurilingue, pour interagir dans les diverses situations de communication qu'il rencontre, a été défini comme le « répertoire verbal » par le sociolinguiste américain J. J. Gumperz en 1972. Ce répertoire verbal peut être composé de plusieurs langues, de plusieurs variétés ou registres de langues, qui sont éventuellement maîtrisés de façon inégale, en compréhension et/ou en production. En contexte plurilingue, le locuteur peut même passer d'une langue à l'autre et activer les deux (ou même plus) par des alternances codiques, ou utiliser des emprunts. Ces phénomènes sont spécifiques du "parler bilingue" mais font encore souvent l'objet de représentations négatives. F. Gadet et R. Varro (2006) soulignent que :

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

De même, pour D. Moore (2006 : 102) : « (...) si les pratiques bi-/plurilingues ont souvent été stigmatisées socialement (on a longtemps pensé que les passages d'une langue à l'autre dans les discours constituaient les manifestations du mauvais contrôle de l'une et l'autre langues, et des traces d'incompétence linguistique), on reconnaît désormais qu'elles reflètent l'hypersensibilité du locuteur aux données contextuelles qui entourent son discours.»

c) Le statut des langues

La place faite aux langues dans l'enseignement et le statut des langues sur le « marché linguistique » influencent leurs usages mais aussi les constructions identitaires des locuteurs.

A l'École, les familles bilingues doivent faire un choix en matière de transmission des langues et il est intéressant de se demander, comme G. Lüdi et B. Py (2003 : 174) quelle est « la valeur des langues de l'immigration ». En effet, il est fréquent de reconnaître qu'un enfant qui parle français et anglais est bilingue ; dans ce cas, il sera valorisé voire même encouragé à postuler dans une section internationale afin de maintenir et de développer ses aptitudes dans les deux langues. W. Lambert, citée par C. Hélot (2007 : 32-33) parle alors de « bilinguisme additif ». Cependant, lorsqu'il s'agit de langues moins « valorisées », la langue dominante (ici, le français) prend la place de l'autre langue ; Lambert parle alors de bilinguisme

« soustractif ». C. Hélot (2007 : 36) ajoute même l'idée d'un bilinguisme « d'élite » qui serait valorisé par l'école et la société, contrairement à un bilinguisme « de masse » qui ne le serait pas.

Selon les langues des élèves, C. Hélot (2007 : 91) écrit avoir constaté « la prévalence des représentations négatives que suscitent les pratiques linguistiques des familles et des élèves issus de l'immigration ainsi que le refus d'attribuer l'adjectif bilingue à ces enfants [...] ». C. Goï (2016 : 31) rejoint cette analyse : « Pour certains parents ou certains enseignants, tous les bilinguismes ne se valent pas, tant sur le plan du prestige social que sur le plan des gains ou des obstacles cognitifs qu'ils pourraient représenter ». Il apparaît donc que l'École et les enseignants ont un rôle à jouer pour valoriser toutes les langues des élèves, en les reconnaissant, afin de maintenir et développer non seulement leurs compétences langagières mais aussi de leur permettre de s'épanouir en respectant toutes les facettes de leur identité.

2) Valoriser le plurilinguisme des élèves

a) Le plurilinguisme favorise le développement cognitif

Avant les années 60, les recherches sur le bilinguisme tendaient plutôt à démontrer les désavantages cognitifs du bilinguisme (ces études s'inscrivaient en particulier aux États-Unis, dans le contexte de la migration hispanique provenant de milieux socioculturels très défavorisés). En 1979, J. Cummins développe son idée de « seuil minimal de compétence linguistique » : il est indispensable de bien maîtriser une première langue avant de faire l'apprentissage d'une deuxième langue. Cette idée laisse penser qu'il n'est donc pas possible d'apprendre deux langues en même temps. Dans les années 90, A. Tabouret-Keller (1990 : 22) montre que monolingue correspond à un idéal et est sensé représenter la norme ; le bilinguisme est toujours perçu comme une situation exceptionnelle. Enfin, en 2006, A. De Houwer constate que le bilinguisme est encore considéré comme problématique pour le développement cognitif de l'enfant : « l'enfant bilingue est souvent comparé à l'enfant monolingue ; et pour que le bilingue soit jugé acceptable, sa maîtrise linguistique doit être au moins aussi développée que celle du monolingue, dans chacune de ses langues. » (p. 29).

Aujourd'hui, il semble établi que connaître plusieurs langues favorise les apprentissages scolaires. Citons à nouveau le passage du *Guide pour l'enseignement des langues* (MEN, 2019a) pour montrer que cette idée fait consensus :

De nombreuses études font état aujourd'hui des capacités développées par les enfants bilingues, comme une plus grande plasticité phonologique, une plus grande flexibilité cognitive, une meilleure attention sélective ou une plus grande ouverture à la nouveauté.

Les recherches récentes sur le fonctionnement du cerveau vont dans ce sens. On entend aujourd'hui beaucoup parler de « plasticité neuronale » qui indique que plus le cerveau est sollicité et plus il crée de connexions. Les personnes qui connaissent plusieurs langues ont plus de facilités à en apprendre de nouvelles. J. Cummins (2001) fait parti de ces chercheurs qui ont contribué à montrer les avantages que pouvaient représenter le bilinguisme. Il écrit : « En peu de mots, les deux langues se "nourrissent" l'une l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux enfants accès aux deux ». Ainsi, vivre avec plusieurs langues ne perturbe pas le fonctionnement du cerveau, mais au contraire semble développer les capacités cognitives. L'association DULALA³ par exemple, a illustré ceci sur un poster intitulé « Le plurilinguisme, un atout pour le cerveau » (voir annexe 1).

b) Le plurilinguisme est une richesse pour l'individu et pour le groupe

Au sein de l'école française, un nombre important d'enfants vivant au contact de deux ou plusieurs langues sont accueillis. Ainsi D. Moore (2006), citant une étude de C. Deprez indique que « dans les écoles parisiennes, au moins un enfant sur quatre parle en famille une autre langue que le français » (Deprez, 1999 et 2003, citée par Moore, 2006, p. 19). L'étude de Akinci, De Ruyter et Sanagustin (2003) (baptisée *Multilingual Cities Project* et réalisée dans le cadre d'un programme de recherche Européen) concernant le plurilinguisme à Lyon, a permis de montrer que la moitié des élèves ayant participé à l'enquête utilisent une ou plusieurs langues autres que le français. Sur le site DULALA⁴, il est indiqué qu'il y aurait 600 langues en France et qu'« un enfant sur quatre en France grandit avec plusieurs langues » (voir annexe 2, d'après l'enquête *Trajectoires et Origines*, INED-INSEE, 2008).

Des recherches sur le bilinguisme montrent que la langue d'origine fait bien souvent partie de la construction de l'identité des locuteurs, même quand ils ne la parlent pas. Billiez (1985), suite à une recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration, indique que « la langue d'origine est donc moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité. » (p. 102). De même, C. Hélot (2007), reprenant un terme de R. Varro (2003) parle de bilinguisme « symbolique » pour évoquer des situations dans lesquelles la langue n'est pas transmise mais fait partie de l'environnement de l'enfant et de sa biographie

³ DULALA est une association qui propose des formations pour les professionnels de l'éducation, des ressources et des ateliers pour valoriser le plurilinguisme

⁴ https://dulala.fr/wp-content/uploads/2020/09/Affiches-parents_francais.jpg

langagière. Pour elle, « au-delà du fait qu'un enfant parle ou ne parle pas la langue de ses parents, ignorer son appartenance à deux cultures, c'est ignorer l'histoire de sa famille. » (p.88).

Aussi, S. Galligani & al. (2013 : 32) affirment que de nombreux travaux portant sur le plurilinguisme (F. Armand & al., 2004 ; M. Candelier, 2008 ; J. Cummins, 2001 ; D. Moore, 2006) insistent sur l'importance de légitimer les langues premières des élèves d'origine immigrante au sein de la classe et/ou de l'institution scolaire, pour mieux apprendre la langue d'accueil, développer ou maintenir les langues d'origine, et enfin pour la construction d'une identité. Lorsque la famille maîtrise peu la langue de l'école, les enfants sont amenés à être des « médiateurs dans les relations entre les parents et l'école, et dans la pratique de la langue » (L. Dabène, 1984 ; G. Lüdi et B. Py, 1986 et 2002, cités par D. Moore, 2006 : 83).

Il est donc établi que les langues que l'on parle, que l'on utilise ou que l'on côtoie participent à la construction de notre identité personnelle. De ce fait, reconnaître et même considérer positivement les langues d'un individu, c'est le valoriser dans toutes les dimensions de son identité. Quel enseignant n'a pas fait l'expérience de demander à un élève de lire ou de traduire un mot écrit dans une langue que l'enseignant ne maîtrise pas, et de voir la fierté de cet élève, surtout lorsque cette langue fait partie des langues peu valorisées ?

A l'inverse, occulter ou considérer ces langues de manière négative, revient à amputer l'individu d'une part importante de son identité. En discutant avec un ami proche, fils d'immigrés algériens, dans le cadre de mon mémoire, il m'a confié avoir longtemps eu honte de dire qu'il savait parler arabe.

Par ailleurs, cela semble une évidence aujourd'hui que la diversité est une richesse pour tout le monde. Avoir dans sa classe des élèves avec des cultures et des langues différentes offre une ouverture enrichissante pour tout le monde, y compris l'enseignant.

3) Est-il si évident que le plurilinguisme est une chance pour les élèves ?

a) Des élèves plurilingues en difficulté scolaire

Nous venons de voir que les chercheurs montrent que le plurilinguisme, lorsqu'il est valorisé, est un avantage pour l'élève et aussi pour le groupe classe. Pourtant, de nombreux enseignants constatent que beaucoup d'élèves issus de l'immigration, et qui ont souvent une langue familiale différente du français, sont en difficulté scolaire. Il suffit pour s'en convaincre de regarder la sociologie des élèves des écoles en REP/REP+. Il y a donc

clairement une corrélation entre langue familiale d'immigration de quartiers populaires et difficulté scolaire, et certains seraient tentés d'y voir une causalité.

En effet, beaucoup d'enseignants bien intentionnés recommandent aux parents de parler français à la maison et d'abandonner leur langue d'origine pour apprendre le français. S'appuyant sur les travaux de la recherche, le Ministère de l'Éducation nationale, a tenté de déconstruire cette idée en publiant en 2012 un document spécifique intitulé « Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française par les élèves allophones nouvellement arrivés » (voir annexe 3) :

- Idée reçue n°3 : un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français : sa famille notamment doit au plus vite parler français à la maison ;

- Idée reçue n°5 : il est impossible d'apprendre à lire et écrire dans deux langues en même temps. La langue maternelle va interférer et provoquer des erreurs d'apprentissage.

En réalité, tout comme dans des familles monolingues, les difficultés scolaires sont d'abord liées à des difficultés socio-économiques et socio-culturelles. Bien au-delà de la langue, le facteur déterminant est que ces parents possèdent une culture et des connaissances qui n'aident pas forcément à réussir à l'École où l'on attend de la richesse de vocabulaire, un goût pour la lecture et pour l'abstraction, des capacités d'attention et de concentration sur du temps assez long, etc. De fait, ces élèves plurilingues de milieux défavorisés ont les mêmes difficultés scolaires que les élèves monolingues francophones de milieux sociaux équivalents.

Ces questions trouvent leur écho dans un débat plus général qui agite la société française, le débat entre intégration et assimilation. Certains discours idéologiques tendent à inciter les migrants à cacher leur langue pour s'intégrer au mieux dans la société française, voire même à abandonner leur langue pour s'assimiler. Par exemple, en octobre 2004, on pouvait lire dans le pré-rapport d'une commission parlementaire pour la prévention de la délinquance juvénile, dirigée par le député J.-A. Benisti (2004 : 9) :

Entre 1 et 3 ans. Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer.

Certaines familles migrantes cherchent elles-mêmes à s'assimiler. En effet, selon C. Goï (2016 : 31), la dimension symbolique des langues à l'école explique que certains parents locuteurs d'autres langues souhaitent les pratiquer sans qu'elles soient socialement visibles et préfèrent que l'école se focalise sur le français, toujours considéré comme un facteur de promotion sociale.

A l'inverse, la valorisation du plurilinguisme par les chercheurs a plutôt tendance à promouvoir l'intégration, en proposant de s'appuyer sur les langues et les cultures des élèves.

Citons par exemple J. F. Hamers et M. Blanc (1983) qui montrent que la valorisation des langues familiales est bénéfique et qu'à l'inverse la dévalorisation de ces langues est pénalisante :

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

b) Faire évoluer les représentations des enseignants

Jusque dans les années 90, le bilinguisme pouvait toujours être pensé comme deux monolinguisms, mais comme nous l'avons rappelé, depuis une dizaine d'années le Ministère de l'Éducation nationale a pris en compte les avancées de la recherche qui apparaissent désormais sous forme de préconisations dans les textes officiels, recommandant de valoriser les langues familiales des élèves quelles qu'elles soient. Pourtant, sur le terrain, il y a encore beaucoup de résistances. Qu'elles sont-elles ? Comme déjà évoqué, les nombreuses circulaires et modifications de programmes restent souvent ignorées des enseignants, et les avancées de la Recherche encore plus. Les représentations des enseignants, parfois archaïques, perdurent.

Beaucoup d'enseignants continuent de penser que le bilinguisme est un frein aux apprentissages, surtout si la langue familiale est mal maîtrisée et encore plus si elle est dévalorisée. De plus, P. Blanchet (2016 : 57) évoque l'idéologie de la « maîtrise de la langue » dans l'Éducation nationale qui fait référence à un français standardisé, scolaire et normalisé qui « engendre un appauvrissement de la langue, un amoindrissement des pratiques, des ressources et des potentiels linguistiques et des capacités relationnelles par l'école ». Il va même plus loin et montre que ces normes linguistiques tendent à inculquer que seules les langues standardisées sont légitimes ; celles qui n'ont pas de grammaire prescriptive ne sont pas de vraies langues, d'où les termes « dialecte » ou « patois » pour les désigner.

Les enseignants devraient être encouragés à s'intéresser aux langues des élèves, et même à questionner les élèves et leurs parents sur leur langue. Le principe de « neutralité » (et aussi de « laïcité » et d'« égalité ») de l'École contraint bien souvent les enseignants à penser que la langue familiale, au même titre que la religion, fait partie de la sphère privée des familles. S'intéresser aux différences peut apparaître comme de la discrimination, et même si elle est positive, inconsciemment, beaucoup d'enseignants s'interdisent de faire entrer dans la classe certaines langues des élèves, surtout celles qui ont peu de valeur sur le marché linguistique. Selon les langues des élèves, C. Hélot (2007 : 91) écrit avoir constaté « la

prévalence des représentations négatives que suscitent les pratiques linguistiques des familles et des élèves issus de l'immigration ainsi que le refus d'attribuer l'adjectif bilingue à ces enfants [...]. ». C. Goï (2016 : 31) rejoint cette analyse : « Pour certains parents ou certains enseignants, tous les bilinguismes ne se valent pas, tant sur le plan du prestige social que sur le plan des gains ou des obstacles cognitifs qu'ils pourraient représenter ». En 2018, un rapport de l'OCDE⁵ rapporte que seulement 8 % des enseignants français se sentent « bien préparés » ou « très bien préparés » pour enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue, c'est le chiffre le plus faible de l'OCDE.

Enfin, les enseignants doivent accepter de ne pas être les seuls « sachants » dans la classe : ils n'ont pas besoin de maîtriser les langues des élèves, mais ils doivent savoir qu'elles existent, les accueillir et les valoriser en n'hésitant pas à s'appuyer sur les connaissances des élèves eux-mêmes.

Beaucoup de chercheurs pointent le manque de formation des enseignants. Ainsi, D. Moore (2006) estime que les enseignants restent souvent démunis vis-à-vis des situations plurilingues de la classe, qui mettent en jeu des compétences linguistiques et culturelles complexes, souvent mal connues ou mal reconnues et que ces compétences se construisant hors l'école, il est difficile, dès lors, de les réinvestir dans leurs pratiques. A. Champalle et S. Galligani (2015) constatent que beaucoup d'enseignants se sentent en insécurité face à la diversité linguistique : le manque de formation les amène souvent à un sentiment de mal-être face à l'altérité. S. Clerc-Conan (2018) constate que les enseignants sont peu conscients des effets de l'imposition des normes linguistiques dominantes.

Il apparaît donc que l'École et les enseignants ont un rôle à jouer pour valoriser toutes les langues des élèves. De ce fait, la formation des enseignants apparaît plus que nécessaire vis-à-vis de la diversité linguistique, non seulement pour prendre conscience de la notion de plurilinguisme, qui peut constituer un atout pour les élèves, mais aussi pour les encourager à s'en servir « comme des ressources positives pour les apprentissages » (D. Moore, 2006 : 12).

Comme on l'a vu dans le chapitre 1, les travaux et recommandations du Conseil de l'Europe sont importants pour faire évoluer les représentations en ce qui concerne l'apprentissage des langues et la prise en compte des langues familiales. Pour F. Gadet & R. Varro (2006), « la recherche peut contribuer à modifier des perceptions même profondément enracinées, dans l'appréhension intellectuelle des contacts de langues et du plurilinguisme et de leur portée dans la vie des individus et des sociétés » (p. 23). On l'a vu aussi le plurilinguisme apparaît désormais dans les textes officiels qui sont constitués des notes de

⁵ https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_FRA_fr.pdf (page 8 – Enseigner dans des contextes multiculturels ou plurilingues)

services, circulaires et programmes du MEN, mais il est illusoire de penser que cela suffise à faire évoluer les représentations et les pratiques des enseignants. En effet, il m'a fallu une année de formation avec des cours spécifiques sur cette question pour en prendre conscience et pour en comprendre les enjeux.

c) Quelques ressources existantes pour les enseignants

Si la formation des ENS par l'Éducation nationale semble réduite, il existe un certains nombres de ressources facilement accessibles notamment sur Internet. J'ai découvert cette année lors de ma formation en master FLE, les projets d'Éveil aux langues ELODIL (au Canada) et EOLE (en Suisse) dont est issu par exemple les Sacs d'Histoires (C. Perregaux, 2009). Des vidéos présentent des démarches et des actions réalisables dans les classes : le film *Comparons nos langues*⁶ (N. Auger, 2005) et le film *Le plurilinguisme à l'école ? Un atout pas un obstacle !*⁷ qui présente entre autre une activité facile à mettre en place La fleur des langues (extrait de la vidéo de 16'40 à 22'17). Un guide de 8 pages a aussi été fait et est proposé sur le site de l'académie de Paris⁸. Je signalerais aussi les apports de l'association DULALA (déjà citée dans ce mémoire).

Les CASNAV (Centres académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de famille itinérantes et de Voyageurs) ont pour mission de recenser les moyens mis en œuvre pour l'accueil des élèves allophones. Même si les ressources et formations proposées semblent d'abord à destination des enseignants UPE2A, on peut aussi y trouver des renseignements et des outils intéressants pour tous les élèves.

Enfin, pour mieux comprendre les enjeux autour du plurilinguisme des élèves, G. Cornu (2017 : 10) propose « simplement » de favoriser un décentrement de l'ENS, soit vers la position de parent (« et si j'élevais mes enfants dans un pays non francophone, leur parlerais-je français ? »).

6 <http://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=481293>

7 https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_2209176/s-appuyer-sur-le-plurilinguisme

8 https://pia.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-04/le_plurilinguisme_a_lecole_2014_2014-04-15_17-05-31_706.pdf

Partie 2

-

Contexte et méthodologie

Mon projet de recherche avait pour but de recueillir des informations sur la place des langues familiales des élèves à l'École et sur les représentations qu'en ont les enseignants (ENS dans la suite du mémoire) du premier degré. Je me suis appuyée sur le travail de Véronique Nantes (désormais V.N.), mené il y a dix ans, pour concevoir les questionnaires. Ceux-ci ont ensuite été diffusés dans des écoles de l'agglomération grenobloise (71 enseignants y ont répondu). A partir de leurs réponses, je me suis intéressée aux différents facteurs qui peuvent influencer les représentations du bilinguisme : formation initiale, âge des ENS, type d'école dans laquelle ils enseignent, langues parlées par leurs élèves. J'ai aussi comparé mes résultats à ceux de V.N. pour voir si ces représentations ont changé.

Chapitre 3. Présentation et intérêt de cette étude

On l'a vu dans la partie I, les avancées de la recherche ont fait évoluer les notions de bi-plurilinguisme qui apparaissent désormais dans les textes institutionnels de l'Éducation nationale et ce depuis maintenant une dizaine d'années. Pourtant, ce n'est que cette année, dans le cadre de ma formation en Master FLE, que j'ai pris conscience du peu de connaissances que j'avais autour des langues familiales de mes élèves, et aussi de beaucoup de représentations erronées. Cela m'a interpellée et j'ai voulu savoir quelles étaient les connaissances et les représentations de mes collègues enseignants à ce propos.

1) Objectifs de mon projet

Dans le cours de C. Trimaille, *Plurilinguisme : aspects sociolinguistiques et éducatifs*, le travail de V.N. (2011) m'a été présenté et est entré en résonance avec mon expérience professionnelle et mon propre questionnement sur les représentations des ENS. J'ai eu envie de savoir si, dix ans après, les représentations du bilinguisme chez les ENS du premier degré avaient évoluées et si le bilinguisme des enfants issus de l'immigration est encore considéré comme un "bilinguisme particulier" ?

Ce projet se présente comme une tentative de réplique du travail de V.N., 10 ans après. J'ai retenu les principales questions de son enquête (Nantes, 2011 : 73-74) et j'en ai ajouté quelques-unes pour essayer d'étayer certaines réponses.

Mes objectifs sont donc de répertorier les langues familiales des élèves, de cerner les représentations qu'en ont les ENS et de savoir quelle place les ENS accordent à celles-ci.

2) Type d'étude

Pour recueillir les représentations des ENS du premier degré sur les langues de leurs élèves et sur leurs pratiques, j'ai réalisé une enquête par questionnaire. Il s'agit d'une étude principalement quantitative. Mon étude s'est déroulée en deux temps :

- j'ai élaboré un questionnaire en ligne (avec *Google Forms*) afin de permettre une diffusion simple, rapide et "large" par mail pour obtenir un maximum de réponses auprès d'un échantillon varié d'ENS. Ce premier questionnaire, qui sera appelé "questionnaire 1", (voir annexe 4) a été envoyé aux ENS qui devaient y répondre sans questionner leurs élèves sur leurs langues, afin de recueillir ce qu'ils pensaient et savaient "a priori" des pratiques langagières de leurs élèves (= pratiques qui seront qualifiées de "rapportées") ;

- dans un deuxième temps, un tableau plus précis, appelé "questionnaire 2", sur l'usage des langues était à remplir (voir annexe 5). Il a été envoyé par mail aux mêmes ENS et leur demandait cette fois de questionner leurs élèves pour y répondre (= pratiques qui seront qualifiées de "déclarées" par les élèves).

Cette enquête a aussi suscité des discussions intéressantes avec des collègues et des amis, immigrés en France et/ou ayant scolarisé leur(s) enfant(s), qui possèdent une autre langue maternelle que le français. Quelques "extraits" de nos échanges serviront à illustrer certains propos.

3) Intérêt de cette recherche

Cette recherche permet de faire un point sur les représentations qu'ont aujourd'hui un certain nombre d'ENS du premier degré sur le plurilinguisme de leurs élèves. Est-il pris en compte dans les apprentissages ? Est-il valorisé ? Les langues des élèves sont-elles l'objet des mêmes représentations que celles mises en évidence par d'autres chercheurs et plus spécifiquement par V.N.? Ont-elles toutes les mêmes "valeurs" ?

Alors même que les recherches sur le plurilinguisme ont énormément avancées et que les textes institutionnels ont évolué, la prise de conscience des ENS sur ce sujet me semble encore largement insuffisante, voir inexistante. Pourtant, par de la formation, il serait possible de faire évoluer les représentations des ENS autour du plurilinguisme et de lui donner toute sa place à l'École dans les apprentissages et pour l'épanouissement des élèves.

Chapitre 4. Les outils de l'étude

Je détaillerai dans ce chapitre la méthodologie utilisée pour répondre à ma problématique. Il s'agit d'une enquête par questionnaire conduisant à une analyse essentiellement quantitative des résultats. Nous verrons dans ce chapitre d'abord les questions posées dans le premier questionnaire puis, celles du deuxième.

1) L'enquête par questionnaire : les langues des élèves rapportées par les enseignants

a) Types de questions

Un des premiers aspects à prendre en compte dans l'élaboration d'un questionnaire est le type de question posée par rapport à la réponse attendue, et aussi la manière dont celle-ci va être traitée. Ce questionnaire comporte principalement des questions fermées, de tous types : à choix multiples, dichotomiques, avec des échelles, qui permettent une analyse statistique. Certaines questions ouvertes ont aussi été posées pour me permettre d'avoir des précisions, des illustrations ou des justifications de certaines réponses.

Les questions sont assez similaires à celles de V.N. afin de pouvoir comparer les réponses données. La formulation et l'ordre des questions ont été globalement respectés. En modifiant l'ordre, je pense que certaines réponses auraient pu être différentes. Par exemple, les trois questions « Choisir entre les deux définitions proposées du bilinguisme », « A votre connaissance, certains de vos élèves utilisent-ils une (ou d') autre(s) langue(s) que le français ? » et « Dans votre classe, combien d'élèves considérez-vous comme bilingues ? » incitent à se questionner différemment selon l'ordre dans lequel elles sont posées et pourraient donc engendrer des réponses différentes.

Au questionnaire de V.N., j'ai souhaité ajouter d'autres questions sur le rapport des ENS eux-mêmes avec les langues : Se servent-ils eux-mêmes d'autres langues ? Dans quel(s) contexte(s) ? Se considèrent-ils comme bilingues ? Enseignent-ils une ou des langues dans leur classe ?

b) Types de variables

Afin de pouvoir comparer aisément mes résultats à ceux de V.N., j'ai utilisé les mêmes variables indépendantes dans mes questions et propositions de réponses :

- les catégories d'âge sont les suivantes : 20-30 ans / 30-40 ans / 40-50 ans / + 50 ans
- les types de formation initiale proposées sont : École Normale / IUFM / ESPE (ceux-ci n'apparaissent pas dans le travail de V.N. puisqu'ils ont été créés en 2013, et transformés en INSPE en 2019) / Autre
- les contextes des écoles : REP+ /REP / rural ou autre
- le niveau d'enseignement
- le nombre d'années d'enseignement

c) Contenu du questionnaire

Le questionnaire 1 (annexe 4) est composé de 3 parties :

- la première partie invite les ENS à s'interroger sur les langues de leurs élèves. L'objectif de la question 1, déclinée en trois sous-questions 1a), 1b), 1c), est de connaître le nombre d'élèves utilisant une autre langue que le français ainsi que quelques informations complémentaires :

1a. A votre connaissance, certains de vos élèves utilisent-ils une (ou d') autre(s) langue(s) que le français ?

- oui
- non
- je ne sais pas

1b. Dans quel(s) contexte(s) ? :

1c. Pouvez-vous indiquer les prénoms et quelles sont la ou les langue(s) qu'utilisent chacun de ces élèves en plus du français ?

A partir des réponses à ces questions, j'ai compté le nombre d'élèves rapportés par les ENS et j'ai répertorié les contextes et les langues de ceux-ci. C'est à partir de ce nombre d'élèves rapportés par rapport au nombre total d'élèves de la classe que j'ai calculé le

pourcentage d'élèves plurilingues. Afin de pouvoir comparer mes résultats à ceux de V.N., j'ai repris la même dénomination des écoles et le même critère de distinction : les écoles qualifiées de "plurilingues" sont celles qui scolarisent plus de 12 % d'enfants en contact avec une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que le français ; les autres écoles (moins de 12 % d'élèves utilisant une autre langue) sont qualifiées de "monolingues".

Voici les deux questions qui suivaient (questions 2 et 3) :

2. Pensez-vous que vivre avec deux ou plusieurs langues est :

- un avantage
- un inconvénient
- ça dépend

3. Pour quelle(s) raison(s) ?

3b. Si vous le souhaitez, pourriez-vous illustrer votre réponse avec un ou des exemple(s) d'élève(s) précis :

Le but de ces questions est de savoir si les ENS pensent que le plurilinguisme favorise ou non la réussite scolaire, avant qu'ils ne s'interrogent sur ce qu'est le plurilinguisme et sur les avantages que nous avons évoqués dans la partie I de ce mémoire.

L'objectif de la question 4 est de connaître les représentations que les ENS ont du bilinguisme. Comme V.N. qui s'était elle-même appuyée sur un travail de P. Lambert (2005), j'ai laissé le choix entre deux définitions : celle "classique" et qui semble aujourd'hui "datée" de L. Bloomfield (1935), et celle plus récente de F. Grosjean (1982) :

4. Pour vous, une personne bilingue est une personne qui :

- « connaît deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles » (L. Bloomfield)
- « se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours » (F. Grosjean)

J'ai repris les formulations de V.N., mais maintenant que l'étude est faite, je m'aperçois que ces deux formulations se ressemblent alors que nous avons vu dans la partie I

de ce mémoire que les conceptions de L. Bloomfield et F. Grosjean sont en réalité très différentes. Les répondants n'en ont peut être pas pris conscience.

Après avoir été invités à se positionner sur ce qu'est une personne bilingue, les ENS devaient indiquer le nombre d'élèves qu'ils considèrent bilingues.

5. Dans votre classe, combien d'élèves considérez-vous comme bilingues ?

Mon objectif est de voir si le nombre d'élèves bilingues rapportés par les ENS à cette question 5 est le même que celui rapporté à la question 1, et s'il y a une différence, de voir si celle-ci est liée au choix d'une des deux définitions.

Les ENS étaient ensuite invités à préciser leur réponse à la question 6 :

6. Pouvez-vous indiquer leurs prénoms et quelles sont la ou les langue(s) qu'ils utilisent ?

Le but est de voir si, après s'être interrogé sur ce qu'est le bilinguisme, les ENS rapportent les mêmes élèves et les mêmes langues qu'à la question 1.

- La deuxième partie invite les ENS à se questionner eux-mêmes sur leur propre rapport aux langues :

7. Utilisez-vous, régulièrement ou non, d'autres langues que le français ? :

- oui
- non

7b. Si oui, lesquelles et dans quel(s) contexte(s) ?

8. Vous définiriez-vous comme bilingue ?

- oui
- non
- je ne sais pas

8b. Pourriez-vous préciser pourquoi ?

9. Enseignez-vous d'autre(s) langue(s) que le français dans votre classe ?

- oui
- non

Laquelle ou lesquelles ?

10. En classe, vous arrive-t-il d'échanger avec vos élèves sur leurs langues et les différents usages qu'ils en ont (celles qu'ils utilisent, parlent, rencontrent, entendent...)?

(réponse sur une échelle de Lickert allant de 1 (jamais) à 5 souvent)

Pour savoir si certains ENS connaissent l'Éveil aux langues et/ou mettent en pratique cette approche plurielle dans leur classe, j'ai demandé à la question 11 :

11. Avez-vous déjà entendu parler de la démarche d'Éveil aux langues ? (pour une définition de cette démarche, cliquez sur <http://plurilingues.e-monsite.com/>).

- oui
- non

11b. Si oui, dans quel(s) contexte(s) ?

11c. Et si oui, en faites-vous dans votre classe ?

- oui
- non

Précisez votre réponse :

L'objectif de la question 12 est de savoir si certains ENS avaient déjà eu une formation sur les approches plurielles et/ou si une formation à ce sujet les intéresserait :

12. Avez-vous déjà eu une formation sur l'intérêt de s'appuyer sur les langues des élèves pour les aider à maîtriser le français ?

- oui, quand j'étais étudiant ou enseignant-stagiaire
- oui, lors d'animations pédagogiques
- non
- ça m'intéresserait
- ça m'intéresserait un peu
- ça ne m'intéresse pas

- La dernière partie concerne l'âge, la formation initiale, le nombre d'années dans l'enseignement, le contexte de l'école et le niveau de classe du répondant. Ces questions sont détaillées dans l'annexe 4.

2) Recenser les langues déclarées par les élèves

Dans un deuxième temps, j'ai envoyé par mail un questionnaire plus ciblé (voir annexe 3), demandant aux ENS de questionner leurs élèves sur leur pratique langagière. Pour les élèves se déclarant plurilingues, l'ENS devait préciser pour chacun d'entre eux s'il : comprend et parle la langue de sa famille / comprend mais ne parle pas la langue de sa famille / ne comprend pas et ne parle pas la langue de sa famille / ou s'il n'a pas l'information. Mon but était de comparer les informations des pratiques langagières rapportées (au questionnaire 1) et celles déclarées (au questionnaire 2). Malheureusement, ce sondage arrivant dans un deuxième temps et étant plus fastidieux pour les ENS, il m'a été difficile de recueillir beaucoup de réponses (seuls 16 ENS sur 71 ont répondu malgré plusieurs relances). Il se dégage néanmoins des différences intéressantes entre les pratiques rapportées par les ENS et celles déclarées par les élèves qui seront décrites et analysées par la suite.

Chapitre 5. Contexte de l'étude

Dans ce chapitre, je présenterai le contexte dans lequel j'ai réalisé mon enquête : zone géographique, contexte scolaire des écoles, âge et formation des enseignants qui ont répondu, puis je présenterai les langues des élèves qui ont été rapportées.

1) Zone d'enquête

J'ai envoyé mon questionnaire par mail à des ENS exerçant, pour la plupart, dans des écoles de l'agglomération grenobloise. Cela concerne une quarantaine d'écoles situées à Grenoble, (quartiers St Bruno et de La Villeneuve) et en zone périphérique (Fontaine, Sassenage, Échirolles, Eybens, Gières, Saint-Martin d'Hères).

Un dizaine d'autres écoles sont un peu plus éloignées de Grenoble : Domène, Saint-Martin d'Uriage, Montbonnot et certaines en zone que l'on peut qualifier de rurale : Pinet d'Uriage, Revel, Murianette. Enfin, quelques-unes sont situées loin de l'agglomération grenobloise dans le département de l'Isère : Les Abrets-en-Dauphiné, Saint-Quentin-sur-Isère, Tréminis, Notre-Dame de Commiers, La Rochette.

2) Le contexte des écoles

a) Des écoles en Éducation Prioritaire

Sur 71 répondants, 12 enseignent en REP+, soit 17 % de l'échantillon et 5 enseignent en REP, soit 7 % de l'échantillon. Le détail des chiffres est présenté dans le tableau dans lequel figurent les moyennes départementale, académique et nationale pour comparer.

	Zone de mon enquête	Département de l'Isère	Académie de Grenoble	National
Nbre d'écoles REP+	12 soit 17 %	14 soit 1,6 %	29 soit 1,2 %	2 456 soit 5 %
Nbre d'écoles REP	5 soit 7 %	74 soit 8,2 %	135 soit 5,5 %	4 195 soit 8,6 %
Nbre d'écoles REP/REP+	17 soit 23,9 %	88 soit 9,7 %	164 soit 6,7 %	6 651 soit 13,6 %

Tableau 1 : tableau recensant le nombre et le pourcentage d'établissements du premier degré (maternelle et élémentaire) classées en REP et REP+, à la rentrée 2021

On peut constater que les ENS exerçant en REP+ sont largement sur-représentés dans mon échantillon (cela se voit très nettement sur la figure 1, partie gauche du graphique). Ceux exerçant en REP sont dans les moyennes du département, de l'académie et de la France (partie centrale du graphique).

Par la suite, je traiterai souvent ensemble les réponses venant des REP et des REP+. Notons que ce groupe est sur-représenté dans mon étude par rapport aux moyennes, pour les raisons qui viennent d'être évoquées (partie droite du graphique).

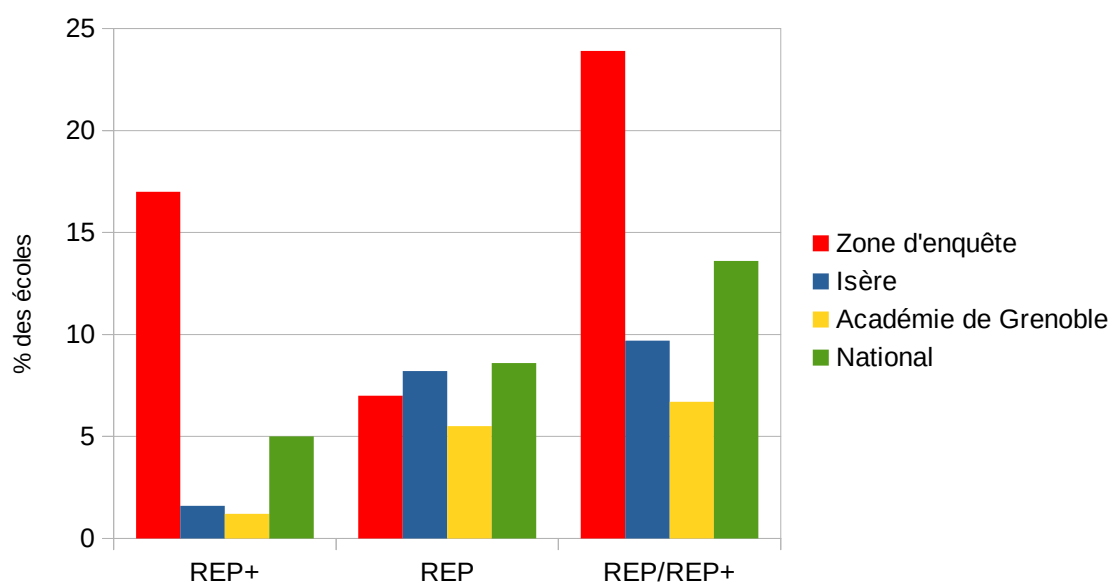


Figure 1: comparaison en pourcentages des écoles maternelles et élémentaires classées en REP et REP+, selon la zone géographique considérée (zone d'enquête / département de l'Isère / académie de Grenoble / France)

b) Des écoles monolingues et plurilingues

Rappelons que pour cette étude (comme pour celle de V.N.) une classe est "plurilingue" si plus de 12 % des élèves ont été rapportés « utilisant une autre langue ».

Le tableau 2 et la figure 2 présentent le nombre de classes "plurilingues" et "monolingues" dans cette étude. 50 sont "plurilingues" et 21 sont "monolingues". Il est difficile, voire impossible, de dire si cette répartition est représentative à l'échelle du département de l'Isère et à l'échelle nationale. On pourrait être étonné que les classes "plurilingues" soient très nettement plus nombreuses que les classes "monolingues", mais n'oublions pas que le critère retenu (12 %) est assez bas puisqu'il correspond à 3 élèves sur une classe de 25.

	Résultats de mon enquête (71 réponses)	Résultats V.N. (2011) (50 réponses)
classes plurilingues	50 soit 70 %	29 soit 58 %
classes monolingues	21 soit 30 %	21 soit 42 %

Tableau 2 : Nombre de classes (= nombre de réponses) selon le contexte (monolingue/plurilingue) d'enseignement

On voit que les 17 classes REP et REP+ sont toutes "plurilingues", ce qui n'est pas surprenant (partie bleue clair sur la figure 2). 33 classes hors REP/REP+ sont également "plurilingues" (représentées en bleu foncé), et 21 classes sont "monolingues" (représentées en vert et toutes hors REP/REP+).

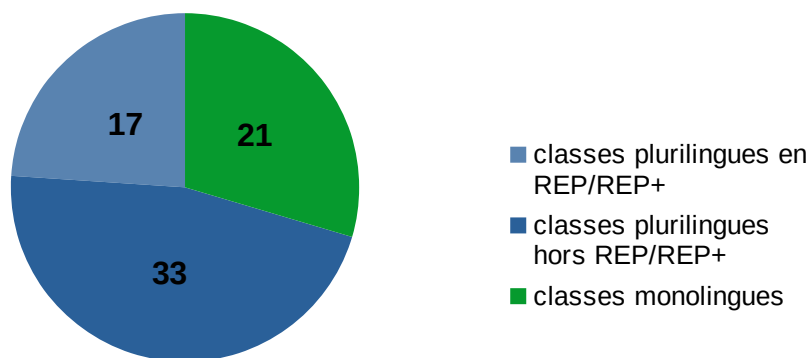


Figure 2: Répartition du nombre d'enseignants de l'enquête exerçant en écoles plurilingues ou monolingues

On peut faire l'hypothèse que le nombre de classes "monolingues" est sans doute sous-estimé car certains ENS n'ont pas voulu répondre à mon questionnaire en m'affirmant : « je ne peux pas faire ton questionnaire, car je n'ai aucun élève bilingue ».

3) Les enseignants qui ont répondu

Sur 71 réponses, 56 ont été recueillies auprès d'enseignants que je connaissais directement ou par un intermédiaire (un autre enseignant ou le directeur de mon mémoire). Les 15 autres ont répondu par circulation du questionnaire en ligne. Ceci constitue probablement un biais dans l'échantillonnage car le fait d'être une connaissance proche ou lointaine peut influencer des réponses, de manière consciente ou non. Un autre biais peut être pointé : certains ENS savaient que j'étais en formation FLE et s'attendaient à ce que j'ai une

vision positive du plurilinguisme. J'ai essayé d'en dire le moins possible avant la diffusion de mon questionnaire et j'ai rédigé mes questions de façon la plus neutre possible.

Les répondants sont majoritairement des femmes, 62 sur 71 soit 87 %, ce qui correspond à la moyenne nationale dans le premier degré, 84 % selon le site du Café pédagogique (mars 2021).

La figure 3 présente la répartition par tranche d'âge des ENS qui ont répondu. J'ai ajouté en clair les résultats de V.N. (2011) pour comparer.

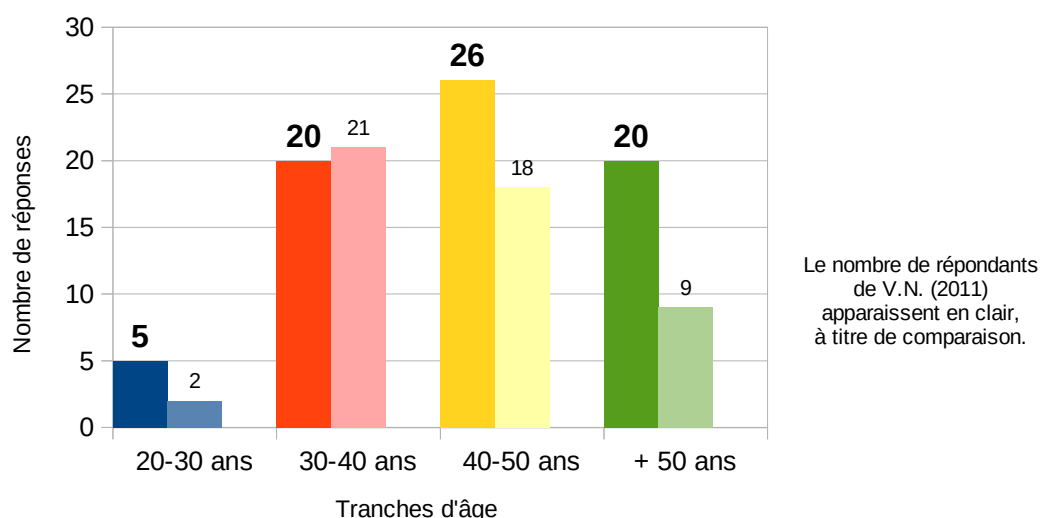


Figure 3: Répartition par tranche d'âge des enseignants interviewés et comparaison avec V.N. (2011)

J'observe que la tranche d'âge la plus représentée est la mienne (celle des 40-50 ans), ce qui est sans doute dû au fait que beaucoup de répondants font partie de mes connaissances. On voit également qu'il y a très peu de répondants dans la tranche 20-30 ans, ce qui s'explique d'une part par le fait qu'aucun ENS ne commence sa carrière à 20 ans, et d'autre part par le biais énoncé précédemment (je connais peu de très jeunes enseignants).

La figure 4 indique quelle formation initiale ont les répondants (les résultats de V.N. apparaissent en clair).

Sans surprise, la majorité des répondants a connu les IUFM. Les seules différences observées avec l'échantillon de V.N. concernent les ENS formés dans les ESPE (puisqu'ils ont été créés en 2013) et dans les Écoles Normales (puisqu'elles ont disparu en 1991).

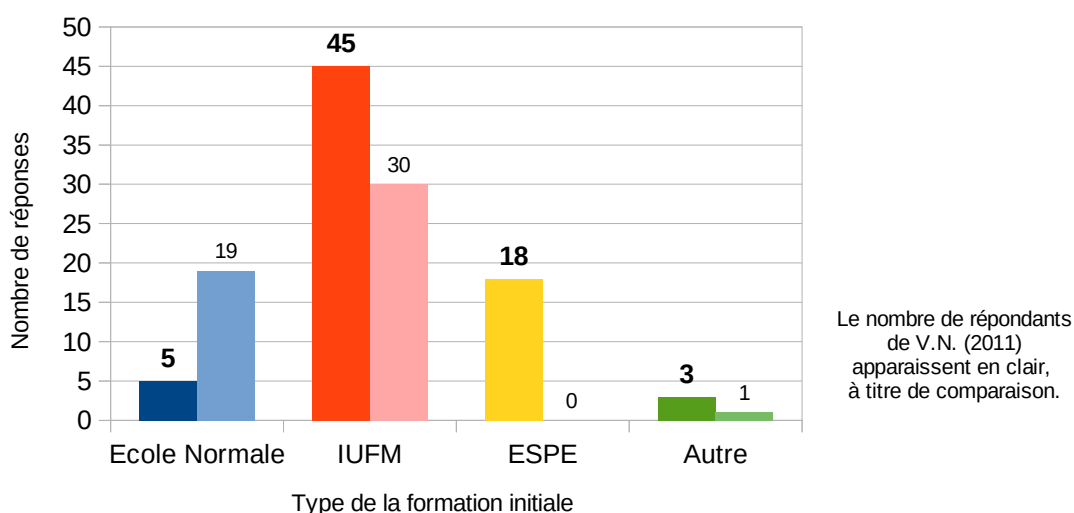


Figure 4: Répartition des enseignants interviewés selon leur formation initiale et comparaison avec V.N. (2011)

Même si j'ai essayé d'obtenir le plus de réponses possibles auprès d'un échantillon diversifié en terme de sexe, d'âge, de formation, de contexte d'écoles, il est réaliste de signaler que cet échantillon n'est pas représentatif et les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des enseignants du premier degré. D'autre part, même si j'ai comparé mes résultats à ceux de V.N., il est important de souligner qu'il ne s'agit pas du même échantillon.

Pour ces deux graphiques (figures 3 et 4), et pour la plupart des graphiques qui apparaîtront par la suite, j'ai choisi de représenter les données en nombre de réponses et non en pourcentage. En effet, le nombre de réponses est petit (71 au total) et il me paraît problématique de transformer des petits nombres en pourcentage. Par exemple, il me paraît plus honnête de signaler que 4 enseignants choisissent L. Bloomfield parmi les 5 de la tranche 20-30 ans (4 sur 5) plutôt que dire « 80 % des 20-30 ans choisissent L. Bloomfield ».

4) Les langues rapportées des élèves

Les 71 ENS qui ont répondu au questionnaire ont signalé environ 300 élèves au contact d'au moins une autre langue que le français. Il est impossible d'avoir un nombre précis car certains enseignants n'ont pas donné de réponse chiffrée (par exemples : « beaucoup de mes élèves parlent l'arabe » ou « environ une dizaine... »). Pour faire des

statistiques chiffrées, j'ai été amenée à considérer une cohorte de 307 élèves rapportés par les enseignants, comme en contact avec au moins une langue nommée autre que le français, rapportés à un nombre total de 1 459 élèves, soit 21 %.

J'ai recensé 38 langues rapportées par les enseignants, à mon grand étonnement, ce qui montre la grande diversité linguistique des élèves (voir annexe 4).

Plus de la moitié des élèves en contact avec une autre langue le sont avec la langue arabe, parfois désignée en fonction du pays d'origine. On note des difficultés pour les ENS à dénommer précisément les langues africaines. Si elles sont parfois connues (« swahili, lingala, tigrigna ») certains utilisent le terme de "dialecte" (« dialecte nigérien », « dialecte régional d'Afrique centrale ») ou « langue d'origine africaine ». Certains enseignants nomment le pays d'origine (« vient du Soudan mais je ne connais pas la langue qu'elle parle à la maison », « Mayotte ? ») ou déclarent « je ne connais pas la langue utilisée », « je ne sais pas ». Ces dénominations pour les langues africaines ne sont pas anodines et reflètent une certaine idéologie linguistique sur ce qui définit une langue⁹. Pour de nombreuses personnes, une langue doit être non seulement parlée mais aussi écrite, avec un système linguistique qui a des règles, sinon elle est qualifiée de « patois » ou de « dialecte ». Les représentations sur la "valeur" des langues perdurent.

Pour comparer avec le travail de V.N., j'ai choisi de garder les 3 groupes de langues tels qu'elle les avait constitués. Compte-tenu de la situation géographique de Grenoble, et de l'importante immigration italienne, V.N. avait choisi de mettre l'italien dans le groupe 3 (groupe des langues enseignées). Cela est toujours valable pour mon échantillon puisque l'enseignement de l'italien se fait dans un nombre important d'établissements de l'Académie de Grenoble (117 collèges et 45 lycées)¹⁰. Voici les trois groupes de langues :

Groupe 1 = langues du Maghreb, turc et langues africaines qui sont les langues de l'immigration, peu valorisées sur le marché linguistique¹¹

Groupe 2 = langues peu ou pas enseignées telles que le portugais, le russe mais aussi des langues "moins valorisées" comme le créole, l'albanais, le roumain...

Groupe 3 = langues enseignées dans le système scolaire et valorisées : anglais/américain, allemand, espagnol, italien

⁹ Voir référence à P.Blanchet, partie I

¹⁰ <https://bv.ac-grenoble.fr/carteforpub/lv?page=3#acgAdminListResults>

¹¹ Voir référence à P. Bourdieu, partie I

La répartition du nombre d'élèves rapportés par groupe de langues figure dans le tableau et le graphique ci-dessous (tableau 3 et figure 5). Sur les 307 élèves répertoriés¹², la majorité d'entre eux sont dans le groupe 1 (172 élèves soit 54 % des élèves rapportés en contact avec une autre langue).

Groupe 1 = langues de l'im-migration, peu valorisées	Groupe 2 = langues peu ou pas enseignées, moins valorisées	Groupe 3 = langues enseignées (anglais, allemand, espagnol, italien)
172 élèves, soit 54 %	89 élèves, soit 28 %	57 élèves, soit 18 %

Tableau 3 : Nombre d'élèves répartis selon les 3 groupes de langues définis

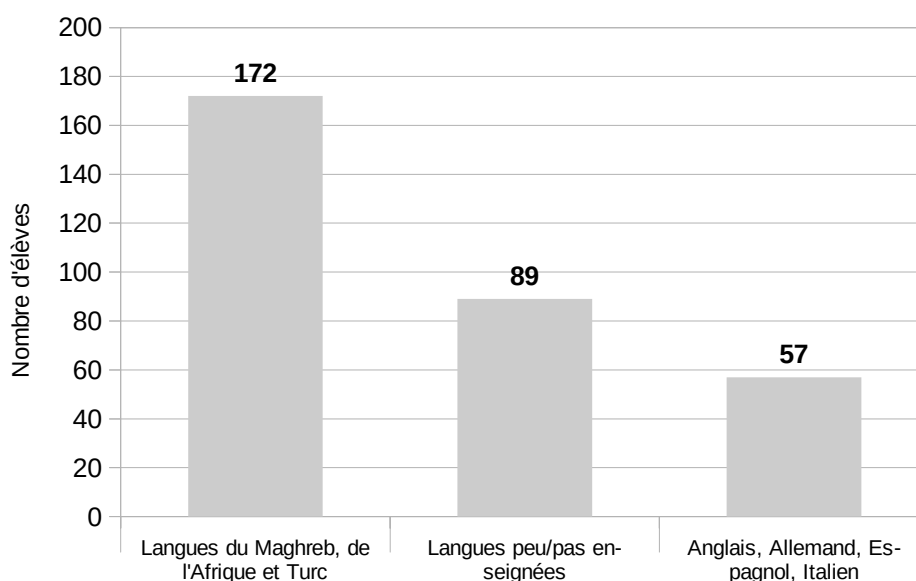


Figure 5: Répartition des élèves selon les 3 groupes de langues définis

5) Méthodologie de cette enquête : bilan et propositions

a) Des difficultés rencontrées

A l'envoi du questionnaire, certains collègues m'ont dit : « c'est dommage, je n'ai pas d'élèves allophones cette année ». Cette remarque montre à quel point le plurilinguisme des élèves est ignoré puisqu'il a fallu que j'insiste auprès de beaucoup de collègues en précisant que le questionnaire ne concernait pas les élèves allophones en particulier mais que leurs réponses m'intéressaient pour tous leurs élèves. Il a fallu les en convaincre sans trop en dire non plus. D'autres collègues, principalement ceux des écoles accueillant des élèves de milieu

¹² Remarque : 15 élèves sont rapportés en contact avec deux autres langues (arabe + autre langue OU anglais + autre langue) et ont donc été comptés deux fois, et 4 élèves sont rapportés avec des langues non nommées donc non comptés.

favorisé ou en milieu rural, n'ont pas voulu répondre au questionnaire : « Ce n'est pas la peine, j'en ai aucun ! ». Pourtant deux exemples au moins montrent que les ENS ont tendance à sous-estimer les langues familiales de leurs élèves : un ENS qui pensait n'avoir aucun élève parlant une autre langue, en a déclaré 3 après avoir finalement questionné ses élèves ; un ENS dans l'école où j'enseigne n'a pas rapporté certains élèves dont je sais pourtant qu'ils utilisent une autre langue en famille.

Par ailleurs, je n'ai eu que très peu de réponses dans les écoles où j'ai envoyé mon questionnaire de manière "anonyme", ce qui montre la difficulté de ce type de recherche, notamment pour avoir un échantillon conséquent et représentatif.

Pour le questionnaire 2, il m'a été encore plus difficile d'obtenir des réponses car ce questionnaire demandait aux ENS d'interroger leurs élèves. Certains m'ont répondu « ne pas avoir le temps » ; d'autres m'ont dit qu'ils trouvaient cela "gênant", considérant comme nous l'avons vu en partie I. 2. 3) que « cela relève de la vie privée des familles ».

b) Des propositions pour prolonger cette recherche

Tout d'abord, il serait intéressant de questionner davantage de jeunes enseignants (tranche 20-30 ans) qui sont peu représentés dans mon échantillon. Cela est indispensable pour mesurer les effets sur le terrain de changements dans la formation initiale. De même, il serait intéressant d'interroger plus d'enseignants qui sont eux-mêmes issus de l'immigration pour savoir si leurs représentations du plurilinguisme sont différentes.

La région grenobloise est peu concernée par la présence de langues régionales (aucune déclarée dans le questionnaire) mais il serait intéressant de voir ce qui apparaîtrait là où des langues régionales ont une place importante.

J'aurais aimé avoir du temps pour prolonger l'enquête en allant discuter de vive voix avec les répondants pour mieux appréhender leurs représentations et leur pratique vis-à-vis du plurilinguisme. J'aurais aimé aussi pouvoir interviewer directement des élèves plurilingues et leurs familles pour avoir leur ressenti.

Enfin, il me paraît intéressant d'interroger d'autres acteurs du système éducatif : les formateurs du premier degré, les conseillers pédagogiques et les I.E.N. pour appréhender leur implication dans la valorisation du plurilinguisme ; et les enseignants du secondaire, notamment les professeurs de langue, qui ont peut être un regard différent du plurilinguisme.

Un dernier point concerne la rédaction des questions : celle portant sur la définition du bilinguisme et celle demandant si « Vivre avec deux langues, est-ce un avantage / un inconvénient / je ne sais pas ? ») ne m'apparaissent pas assez explicites après coup. Il me semble qu'elles pourraient être retravaillées afin de mesurer plus fidèlement les représentations a priori des ENS, avant même de les amener à réfléchir sur le plurilinguisme.

Partie 3

-

Traitement et analyses des données

Chapitre 6. Les représentations que les enseignants ont du bilinguisme

Nous commencerons cette partie d'analyse des données par un premier chapitre où nous présenterons les résultats concernant le choix de la définition du bilinguisme au regard de plusieurs variables : contexte d'enseignement, âge et formation initiale des répondants.

Pour rappel, 71 ENS ont répondu à mon questionnaire. On distinguera 2 groupes : ENS dans une école monolingue et ENS dans une école plurilingue, que l'on affinera ensuite en 3 groupes en distinguant : plurilingue REP/REP+ (17 ENS), plurilingue hors REP/REP+ (33 ENS) et monolingue (21 ENS) (voir figure 2 page 39).

1) Le choix d'une définition du bilinguisme

Tout d'abord, pour connaître les représentations qu'ont les ENS du bilinguisme, il leur était demandé à la question 4) de choisir une définition parmi deux proposées :

- celle de L. Bloomfield qui définit, dans les années 30, le bilinguisme comme la juxtaposition de deux monolinguisms équivalents et souvent parfaits : le bilinguisme est « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles » ;

- ou, celle de F. Grosjean (1984) qui considère que le bilingue décrit par L. Bloomfield est exceptionnel et « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours ». C'est parce qu'une personne a besoin de communiquer dans ses deux langues qu'elle est bilingue.

Parmi les 71 personnes interrogées, 29 personnes (soit 41 %) ont choisi la définition de L. Bloomfield et 42 (soit 59 %) ont choisi celle de F. Grosjean. Ce résultat est présenté dans la figure 6.

Dix ans après, on est assez proche des résultats de V.N. (voir figure 7) : plus de la moitié des enseignants choisissent la définition de F. Grosjean et semblent donc considérer le bilinguisme en terme de besoins de communication, supposant donc une pratique régulière, notamment en famille.

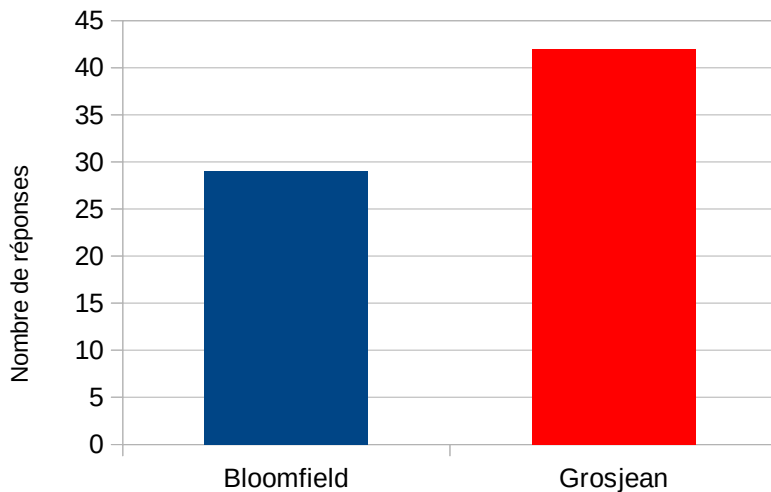


Figure 6: Répartition du nombre d'enseignants selon le choix des deux définitions du bilinguisme (Bloomfield / Grosjean).

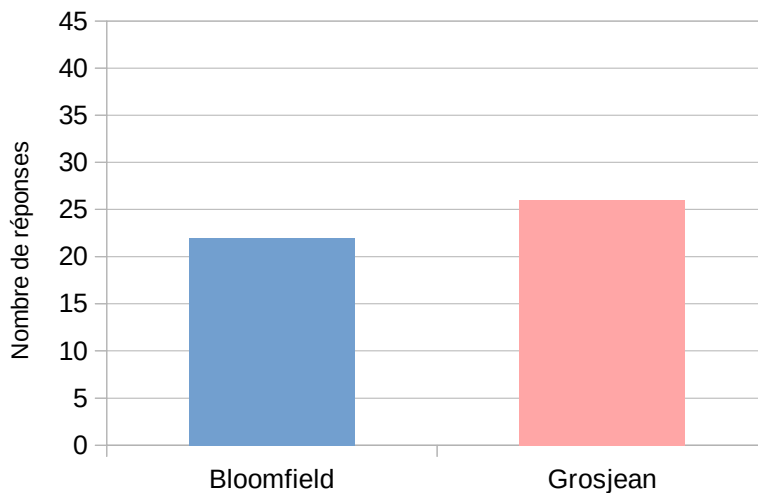


Figure 7: Répartition du nombre d'enseignants selon le choix des deux définitions du bilinguisme (Bloomfield / Grosjean). Résultats de V.N. (2011).

Il est important de noter que le pourcentage de choix pour F. Grosjean a légèrement augmenté entre l'étude de V.N. (52 %) et la mienne (59 %).

On verra par la suite que le choix d'une des deux définitions a peut-être été hasardeux pour certains répondants puisque certains, au moment de justifier leur choix, ont fait des remarques qui apparaissent en contradiction avec la définition qu'ils ont choisie. Par exemple, certains ont insisté sur la nécessité de posséder parfaitement deux langues pour qualifier un élève de "bilingue" alors même qu'ils avaient choisi la définition de F. Grosjean.

2) Représentations en fonction du contexte d'enseignement

Pour rappel, nous avons défini deux contextes d'enseignement, qualifiés de monolingue et plurilingue, en fonction du nombre d'élèves rapportés plurilingues par rapport au nombre d'élèves total de la classe (seuil de 12 %). La figure 8 présente la répartition du choix de la définition Bloomfield / Grosjean en fonction de ces deux contextes.

Parmi les 21 ENS en contexte monolingue, il y en a 2,5 fois plus qui ont choisi F. Grosjean par rapport à L. Bloomfield (15 ENS / 6 ENS, partie gauche de la figure 8).

Parmi les 50 ENS en contexte plurilingue, la répartition des réponses est presque moitié-moitié avec 27 ENS qui ont choisi F. Grosjean et 23 ENS qui ont choisi L. Bloomfield (partie droite de la figure 8).

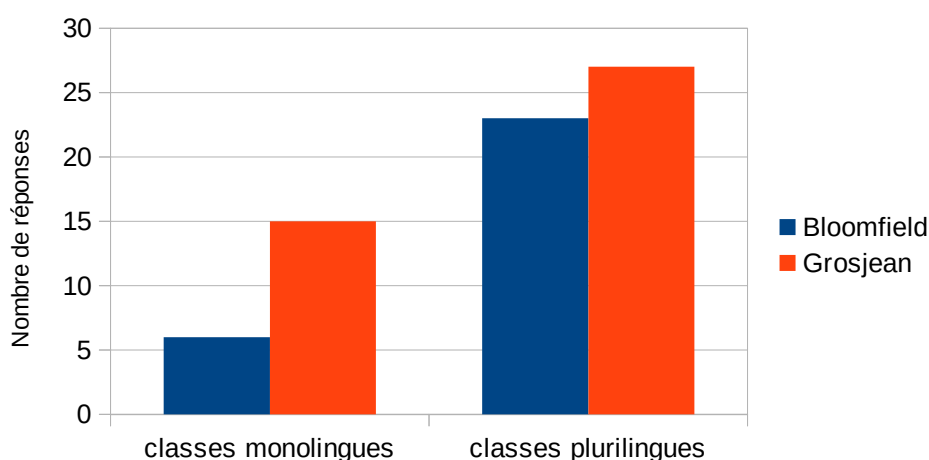


Figure 8: Répartition du choix de la définition du bilinguisme en fonction du contexte d'enseignement (monolingue/plurilingue)

Notons un autre avantage de représenter les réponses en nombre et non en pourcentage : dans ce graphique il y a deux groupes de données qui ne sont pas équivalents (les classes monolingues et les classes plurilingues) ; si on représentait les pourcentages de réponses L. Bloomfield ou F. Grosjean comme l'avait fait V.N. dans son étude, on aurait l'impression que les deux groupes sont équivalents, ce qui n'est pas le cas.

Les graphiques qui suivent seront également représentés en nombre absolu et non en pourcentage, y compris ceux de V.N. afin de pouvoir comparer nos données.

L'échantillon de V.N. était constitué de 50 répondants (mais 2 réponses ont été écartées car les deux définitions avaient été choisies) : 21 sont en contexte monolingue et 27 en contexte plurilingue. Leur choix de définition du bilinguisme est représenté sur le graphique ci-dessous (figure 9) :

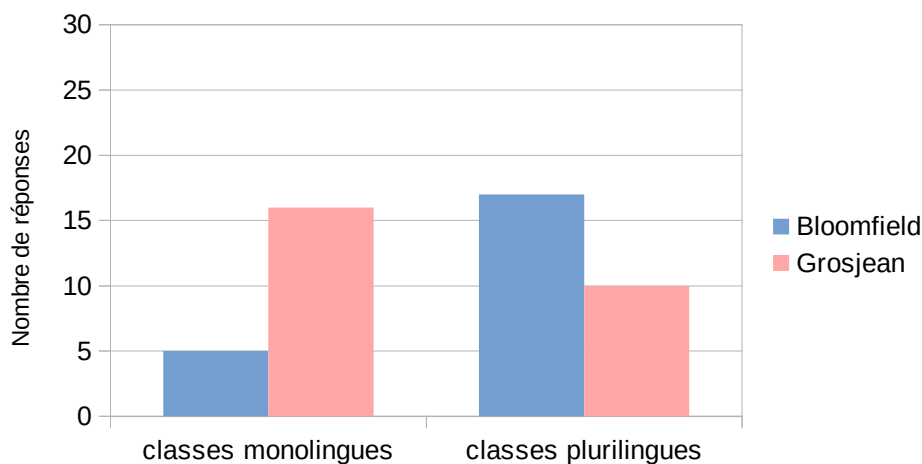


Figure 9: Répartition du choix de la définition du bilinguisme en fonction du contexte d'enseignement (monolingue/plurilingue) - Résultats de V.N. (2011) -

Les résultats de V.N. nous montrent qu'en contexte monolingue, 5 ENS / 21 ont choisi L. Bloomfield (soit 24 %) et 16 ENS / 21 ont choisi F. Grosjean (soit 76 %). En contexte plurilingue, la tendance est inversée : celle-ci a plus de la moitié des ENS qui ont choisi L. Bloomfield (17 ENS / 27, soit 59 %) et seulement 10 ENS / 27 (soit 34 %) qui ont choisi F. Grosjean.

Si en contexte monolingue, mes résultats sont proches de ceux de V.N., ils ne le sont pas du tout en contexte plurilingue puisque la majorité des ENS ont choisi F. Grosjean (27 ENS / 50, soit 54 %), ce qui montre une nette progression du choix de cette définition dans ce contexte.

Pour analyser plus finement mes réponses en fonction du contexte, j'ai considéré trois groupes différents : les REP/REP+ (qui sont toutes plurilingues) ; les hors REP/REP+ plurilingues et les monolingues (qui sont toutes hors REP/REP+).

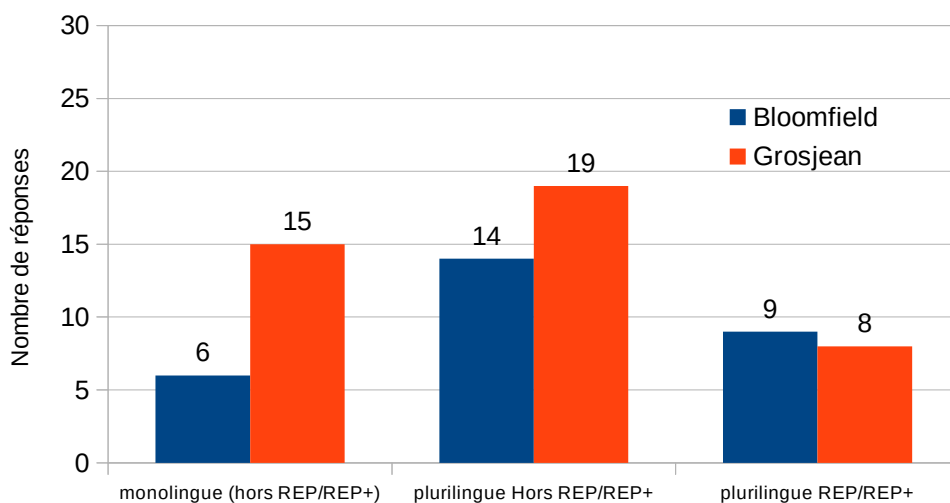


Figure 10: Répartition du choix de la définition du bilinguisme en fonction du contexte REP/REP+ plurilingues / hors REP/REP+ plurilingues / monolingue

Il apparaît une nette tendance sur la figure 10 :

- en contexte monolingue (à gauche de la figure), c'est la définition de F. Grosjean qui est très majoritairement choisie, 2,5 fois plus pour F. Grosjean que pour L. Bloomfield ;

- en contexte plurilingue mais hors REP/REP+ (au centre de la figure), c'est toujours la définition de F. Grosjean qui est majoritairement choisie mais seulement 1,4 fois plus que celle de L. Bloomfield ;

- en REP/REP+ (à droite de la figure), les deux définitions sont choisies de manière presque égale (la définition de L. Bloomfield devient même légèrement majoritaire).

Ce graphique montre que le contexte scolaire influence donc très fortement le choix d'une définition par rapport à l'autre.

On peut supposer qu'en contexte plurilingue REP/REP+, les ENS accueillent beaucoup d'enfants socialement défavorisés et ayant des langues familiales non valorisées sur le marché linguistique. Ils choisissent donc plutôt la définition de L. Bloomfield, considérant probablement que ces élèves ne possèdent ni parfaitement leur langue familiale, ni le français. En choisissant la définition de L. Bloomfield, les ENS montrent qu'il leur est impossible de qualifier ces élèves de "bilingues" puisqu'ils sont censés "maîtriser les deux langues", ce qui n'est pas le cas puisqu'ils sont pour beaucoup en difficulté scolaire. Un lien de causalité entre cette difficulté scolaire et la langue familiale est bien souvent établi et le bilinguisme de ces élèves est vu comme les empêchant de réussir.

En contexte monolingue, les ENS choisissent plus facilement la définition de F. Grosjean, basée sur l'usage, à l'inverse de ceux de REP/REP+ et tout comme ceux en contexte plurilingue mais hors REP/REP+. Le bilinguisme des élèves est alors plutôt considéré positivement.

On trouve ici ce que des chercheurs ont déjà analysé :

- G. Lüdi et B. Py (2003 : 2) qui donnent « un dernier exemple d'une attitude négative face au plurilinguisme le fait que certains pédagogues confrontés avec des enfants migrants ne maîtrisant pas suffisamment la langue scolaire officielle ne considèrent toujours point la langue maternelle des élèves comme un enrichissement mais plutôt comme un handicap. »

- C. Hélot (2007 : 91) qui constate « la prévalence des représentations négatives que suscitent les pratiques linguistiques des familles et des élèves issus de l'immigration ainsi que le refus d'attribuer l'adjectif bilingue à ces enfants (...). ».

3) Représentations en fonction de l'âge

Si le contexte d'enseignement montre des différences dans le choix de la définition du bilinguisme, qu'en est-il de l'âge des répondants ?

Le choix de l'une des définitions des 71 ENS, répartis par tranche d'âge, est représenté sur la figure 11. Dans les 3 groupes d'âge des plus de 30 ans (30-40 ans / 40-50 ans / plus de 50 ans), une majorité choisit F. Grosjean (barres rouges au centre et à droite de la figure). A l'inverse, chez les 20-30 ans, c'est Bloomfield qui est largement choisi (4 réponses sur 5, barre bleue de la partie gauche de la figure). On remarquera le faible nombre de répondants de cette tranche d'âge.

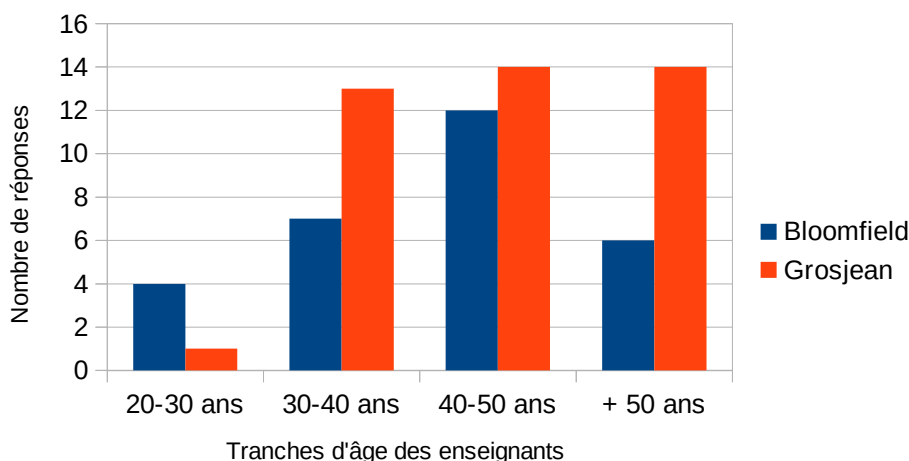


Figure 11: Répartition du choix de la définition Bloomfield / Grosjean en fonction de la tranche d'âge des enseignants

En ce qui concerne les résultats de V.N., on remarque globalement les mêmes résultats pour les 30-40 ans et les 40-50 ans (au centre de la figure 12) où F. Grosjean est choisi majoritairement, ainsi que pour les 20-30 ans (à gauche de la figure 12) où L. Bloomfield est choisi. Chez les plus de 50 ans (barres à droite de la figure), V.N. a des résultats inverses des miens : c'est Bloomfield qui est plutôt choisi.

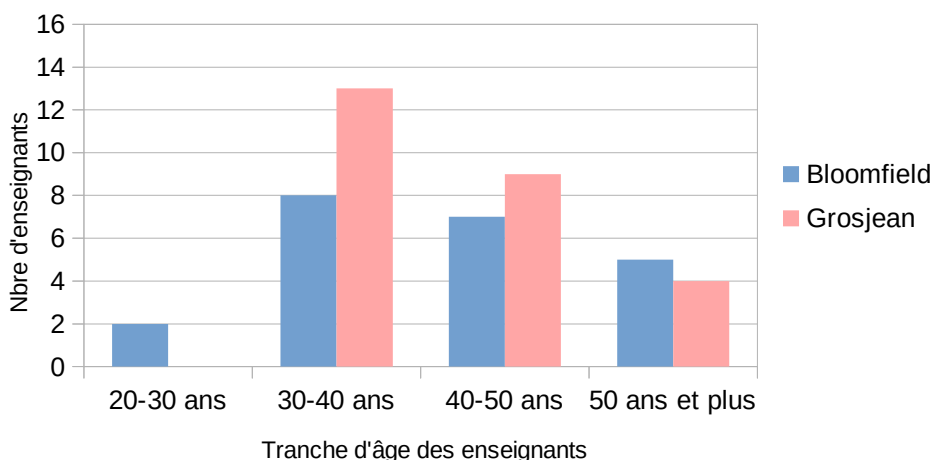


Figure 12: Résultats de V.N. (2011) de la répartition du choix de la définition Bloomfield / Grosjean en fonction de la tranche d'âge des enseignants

Pour les 50 ans et plus, il est difficile de savoir la raison de l'inversion du choix entre mon échantillon et celui de V.N. Il y a peu de répondants dans cette tranche d'âge et il faut s'interroger sur la représentativité de celle-ci. En ce qui concerne mes résultats, les 50 ans et plus enseignent plutôt en contexte monolingue ou en contexte plurilingue hors REP/REP+ (où les élèves ont plutôt une langue familiale valorisée) et le fait qu'ils choisissent majoritairement F. Grosjean semble donc cohérent.

De la même manière concernant la tranche des 20-30 ans (barres à gauche des figures 11 et 12), le nombre de répondants est petit dans les deux études et n'est pas forcément représentatif mais, nous remarquons quand même que c'est la définition de L. Bloomfield qui est choisie : 4 sur 5 pour mon enquête et 2 sur 2 pour V.N. (notons ici que cette réponse apparaîtrait comme 100 % alors qu'il n'y a seulement que 2 répondants).

Concernant les 5 enseignants de 20-30 ans de mon enquête, il est intéressant de noter que le seul qui a choisi F. Grosjean n'a déclaré aucun élève en contact avec d'autre langue. Parmi les 4 autres qui ont choisi L. Bloomfield, 3 enseignent en REP/REP+ et sont donc confrontés à la réalité plurilingue de leurs élèves. Deux d'entre eux expriment le fait que : « Suivre une journée de classe durant laquelle tout est en français, langue qu'ils ne maîtrisent pas, doit être très difficile. » et « Parfois, les élèves arrivent à l'école sans parler français, ce qui est un frein à leurs apprentissages ». Les élèves plurilingues rapportés dans ces deux cas utilisent le turc, l'arabe et l'albanais, soit des langues peu/pas valorisées.

4) Représentations en fonction de la formation initiale

Il semble que la formation initiale ne détermine pas un choix de définition plus qu'une autre (voir figure 13). Les enseignants formés à l'École Normale, à l'IUFM ou à l'ESPE, choisissent majoritairement la définition de F. Grosjean : 3 sur 5 pour l'École Normale ; 28 sur 45 pour l'IUFM et 10 sur 18 pour l'ESPE¹³ (ou INSPE, depuis 2019). Deux des trois personnes ayant suivi une « autre formation » ont choisi L. Bloomfield et l'autre F. Grosjean.

¹³ Les ESPE / INSPE n'apparaissent pas dans les résultats de V.N. puisqu'ils ont remplacé les IUFM en 2013, après son enquête (2011).

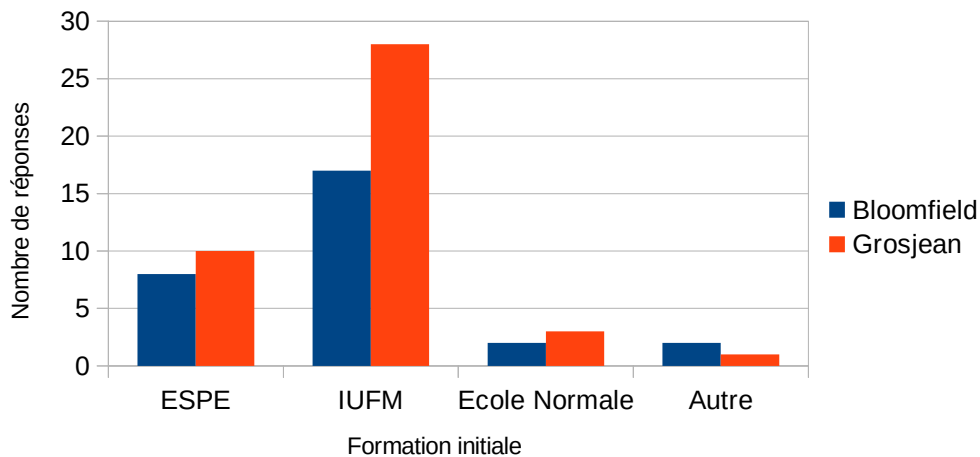


Figure 13: Choix de la définition (Bloomfield / Grosjean) en fonction de la formation initiale.

Il y a dix ans, V.N. relevait que sur 19 répondants issus de l'École Normale, 8 choisissaient L. Bloomfield et un peu plus de la moitié, 11 choisissaient F. Grosjean. Sur les 30 répondants formés à l'IUFM, 13 choisissaient L. Bloomfield et la moitié, 15, F. Grosjean. - 2 avaient choisi les deux définitions (choix qu'il n'était pas possible de faire dans mon questionnaire) – Ces résultats sont présentés sur la figure 14 :

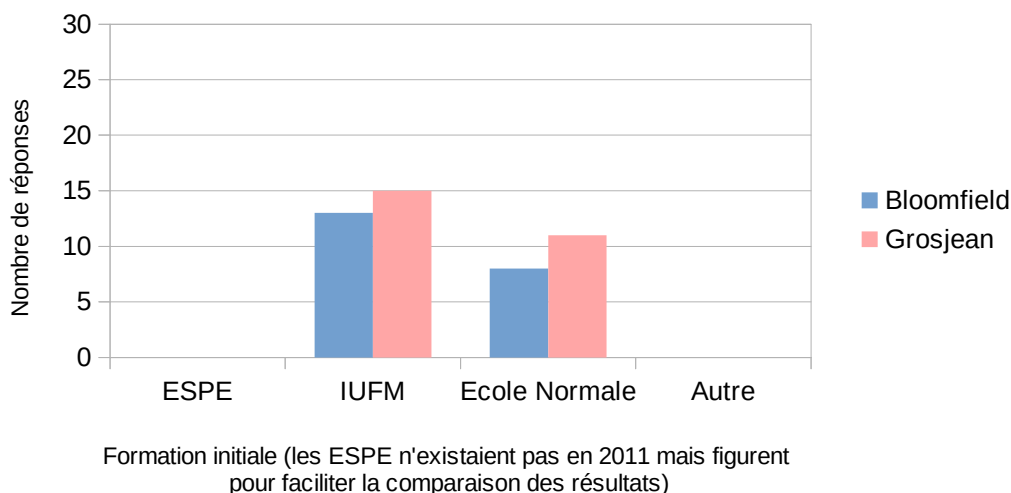


Figure 14: Choix de la définition (Bloomfield / Grosjean) en fonction de la formation initiale. Résultats de V.N. (2011).

On aurait pu penser que la formation initiale aurait changé et pris en compte l'enseignement du plurilinguisme auprès des nouveaux professeurs des écoles mais, même les enseignants formés à l'IUFM (créés en 1990, soit une vingtaine d'années avant le mémoire de V.N.) ne choisissaient pas plus la définition de F. Grosjean, voire même au contraire, que ceux formés à l'École Normale. V.N. avait conclu qu'il semblait que la formation initiale n'avait donc pas d'influence sur les représentations du bilinguisme.

Pour ma part, j'ai été formée à l'IUFM il y a une vingtaine d'années. Alors même que j'ai enseigné pendant plus de dix ans en REP/REP+ dans des écoles où la mixité sociale était

grande et les élèves plurilingues certainement nombreux, alors même que je suis particulièrement sensible à l'accueil de tous les élèves et à leurs cultures et que je considère que c'est une des priorités de l'École de valoriser les différences, je n'avais jusqu'à cette année, jamais entendu parler de plurilinguisme.

5) Conclusion

Il apparaît donc que ni l'âge (à part peut être les 20-30 ans mais il faudrait avoir un nombre bien plus grand de répondants), ni la formation initiale ne semblent influencer la représentation du bilinguisme.

En revanche, le contexte d'enseignement a une influence majeure sur le choix de la définition du bilinguisme. Tout comme V.N. le constatait déjà il y a 10 ans, les mêmes tendances s'observent que ce soit en distinguant les contextes monolingue / plurilingue ou en affinant en distinguant monolingue / plurilingue hors REP / plurilingue REP. Si les difficultés scolaires de certains élèves plurilingues (ceux dont les langues sont dévalorisées) ne font qu'entretenir des représentations erronées en faveur d'un bilinguisme tel qu'il est défini par L. Bloomfield (= composé de deux monolinguismes parfaits) ; la définition de F. Grosjean est plus choisie dans mon enquête que dans celle de V.N., il y a 10 ans, même en contexte plurilingue.

On peut s'interroger sur cette différence entre les deux études : est-ce dû à l'échantillon ? Est-ce le questionnaire lui-même ou les conditions dans lesquelles il a été rempli (V.N. est allé interroger les ENS elle-même...) ? Ou peut-on y voir une évolution des représentations du bilinguisme à l'image de notre société où les différences culturelles sont davantage discutées, voire revendiquées, et donc davantage visibles et acceptées ?

Chapitre 7. Le bilinguisme : avantage ou inconvénient ?

Tout comme V.N., après avoir rapporté leurs élèves utilisant une autre langue que le français, les ENS devaient répondre à la question suivante :

2. Pensez-vous que vivre avec deux ou plusieurs langues est :

- un avantage
- un inconvénient
- ça dépend

Les ENS devaient ensuite préciser **pour quelle(s) raison(s)** ? Cela fournit des réponses qualitatives intéressantes. L'objectif de ce chapitre est d'analyser les réponses à ces deux questions.

1) Analyse des résultats quantitatifs

Sur les 71 réponses, plus de la moitié ont choisi « c'est un avantage », soit 44 ENS ; 26 ENS ont choisi « ça dépend » et 1 ENS a choisi « c'est un inconvénient » (voir figure 15).

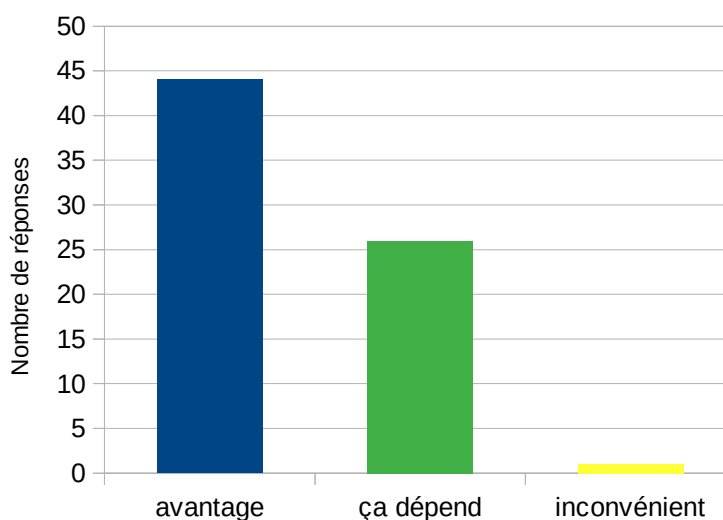


Figure 15: Choix de la réponse à "Vivre avec deux langues, c'est..."

Dans le monde actuel, où les déplacements et les échanges internationaux sont de plus en plus nombreux, il apparaît comme une évidence que vivre avec plusieurs langues est un avantage. C'est bien ce que montrent mes résultats (figure 15), tout comme ceux de V.N. (figure 16). Notons que la question qui était posée était assez vague et pouvait être comprise dans un sens très général car elle ne précisait pas qu'elle s'appliquait aux élèves. C'est sans doute la raison pour laquelle un seul ENS a répondu « c'est un inconvénient », alors que nous

verrons en analysant leurs justifications que beaucoup d'ENS ont à l'esprit que pour certains élèves « vivre avec deux langues est un inconvénient ».

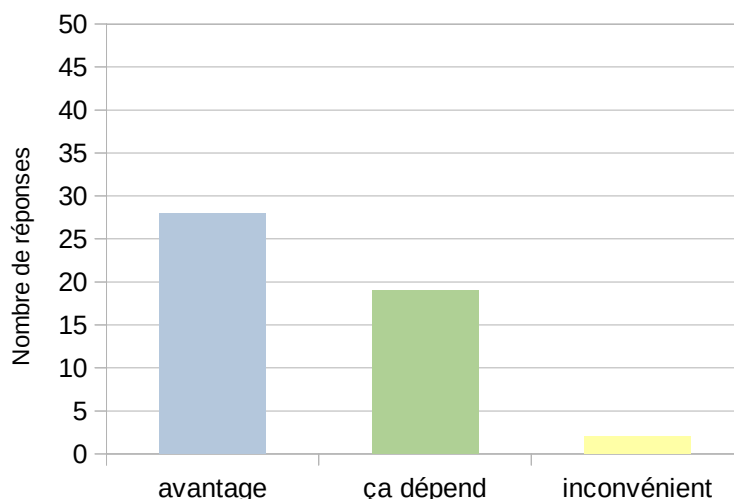


Figure 16: Choix de la réponse à "Vivre avec deux langues, c'est..."- Résultats de V.N. (2011) -

Regardons si le contexte scolaire influence les réponses en considérant les trois contextes déjà vus (monolingue, plurilingue hors REP/REP+ et plurilingue REP/REP+). Les résultats sont représentés sur la figure 17 :

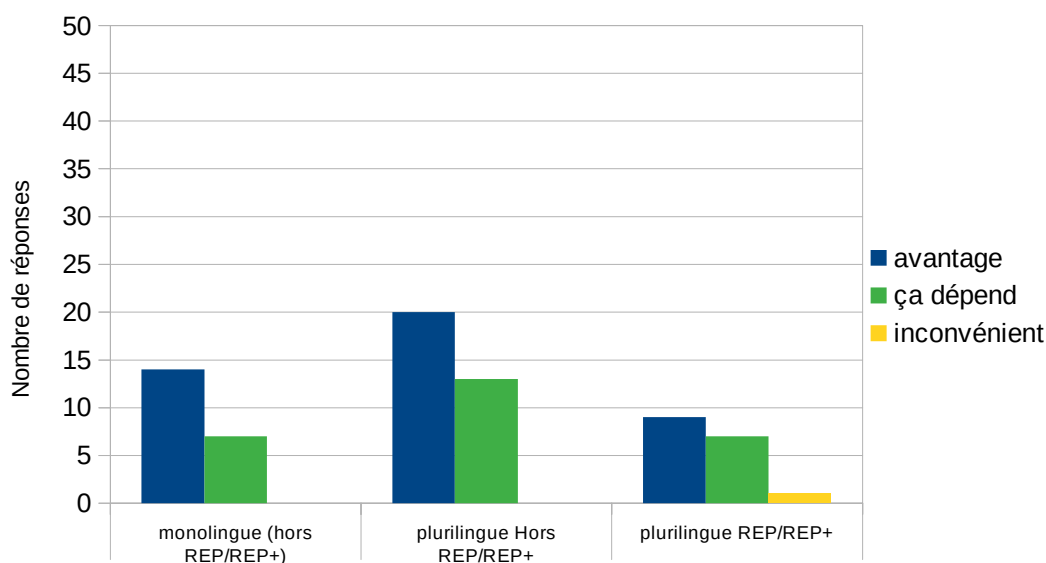


Figure 17: Répartition des réponses "Vivre avec deux langues, c'est..." en fonction des contextes monolingue (hors REP/REP+), plurilingue hors REP/REP et plurilingue REP/REP+

On voit une tendance se dessiner : les ENS de REP/REP+ (à droite de la figure 17) répondent moins souvent « c'est un avantage » que leurs collègues hors REP (au centre et à gauche de la figure 17). Hors REP/REP+, ils sont presque deux fois plus nombreux à choisir « c'est un avantage » (barres bleues) alors qu'en REP/REP+ ils sont 9 à choisir « c'est un avantage », 7 à choisir « ça dépend », et même 1 à choisir « c'est un inconvénient ». Pour plus

de visibilité, nous pouvons représenter cela en pourcentages représentant la proportion de ces réponses les unes par rapport aux autres (voir figure 18 ci-dessous) :

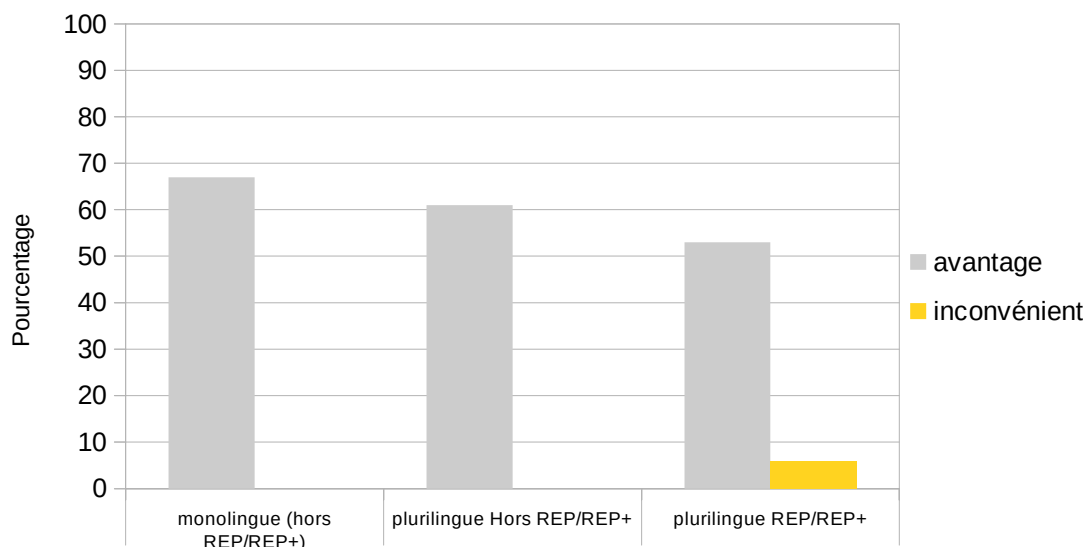


Figure 18: Pourcentages des réponses "Vivre avec deux langues, c'est un avantage/inconvénient" en fonction des contextes monolingue (hors REP/REP+), plurilingue hors REP/REP et plurilingue REP/REP+

2) Analyse des justifications apportées par les enseignants

a) « C'est un avantage »

Pour plus de la moitié des ENS (44 sur 71, soit 62 %), vivre avec deux langues constitue un avantage. Notons que parmi ceux-là, ils sont deux fois plus nombreux à avoir choisi F. Grosjean que L. Bloomfield (30 pour 14).

Beaucoup justifient leur réponse (voir annexe 8) par « la richesse et l'ouverture culturelle » que cela amène ; d'autres pensent que « posséder plusieurs langues est un plus pour le futur » et que « cela facilite aussi l'acquisition d'autres langues ». Cette facilité d'apprendre est quelquefois élargie à « des facilités pour la mémorisation, la logique, l'habileté... » au-delà des simples langues. Un ENS note « habileté et comparaison » (il répond qu' « il a déjà eu une formation sur l'intérêt de s'appuyer sur les langues des élèves pour les aider à maîtriser le français » - question 12 -).

Aucun enseignant qui a choisi cette réponse ne la nuance ensuite. Au contraire, ils justifient tous la « fierté » des élèves qui comprennent/parlent une autre langue.

b) « Ça dépend »

Pour 26 répondants (sur 71, soit 37 %), vivre avec deux langues n'est pas forcément un avantage, ni un inconvénient, mais « ça dépend ». A l'inverse de ceux qui avaient répondu « c'est un avantage », ils sont un peu plus nombreux à avoir choisi L. Bloomfield que F. Grosjean (15 pour 11).

Il est intéressant d'analyser les justifications de cette réponse (voir annexe 9) pour mieux comprendre ce choix.

Certaines réponses montrent très clairement que la question avantage ou inconvénient dépend de la valeur de la langue. Voici quelques exemples :

- Dans les familles socio-économiquement à l'aise, c'est une **richesse** mais dans les familles en difficultés (financières entre autre), la langue est malheureusement un **obstacle supplémentaire** à l'accès aux apprentissages scolaires.
- C'est un **atout** certain de parler plusieurs langues dès le plus jeune âge mais dans certaines familles, le français reste une langue "secondaire". Il est ainsi souvent mal maîtrisé par les enfants ce qui rend **difficile** les apprentissages.
- C'est un **avantage** quand les 2 langues sont bien maîtrisées par les parents et les enfants. Quand le français n'est pas maîtrisé par les parents, c'est **compliqué** pour les enfants de l'apprendre correctement.

Cette idée est très répandue chez les ENS et analysée depuis longtemps par les chercheurs (voir partie I). Citons par exemple A. Tabouret-Keller qui la présentait déjà en 1990 : « Selon les conditions de sa réalisation, le bilinguisme se profile comme un avantage, voire comme un privilège pour les uns, comme une difficulté, voire comme une tare pour les autres » (p. 23). Une autre réponse va dans le même sens :

Plusieurs **familles mixtes et aisées** : enfants sans problème scolaire et la double langue semble être plutôt un **atout** même pour de jeunes enfants. **Famille de réfugiés** avec autres préoccupations que l'école (on les comprend !) : **enfant en difficulté langagière et scolaire**. Famille en France depuis longtemps mais **n'ayant pas investi la langue française** : **enfant en difficulté langagière et scolaire**.

Remarquons que l'expression « enfant en difficulté langagière et scolaire » montre que pour cet ENS la difficulté scolaire est implicitement causée par la langue familiale.

Beaucoup de réponses tentent de justifier pourquoi c'est un inconvénient :

- **Il ne faut pas que la langue maternelle soit la seule utilisée à la maison ;**
- Dans certaines familles, **le français reste une langue "secondaire"**. Il est ainsi souvent **mal maîtrisé** par les enfants ce qui rend difficile les apprentissages ;
- Dans un premier temps, cela peut être un **inconvénient si c'est la seule langue parlée...** ;
- **Pauvreté du lexique ;**
- Quand le **français n'est pas maîtrisé** par les parents, c'est compliqué pour les enfants de l'apprendre correctement ;

- Si l'autre langue que le français est prédominante à la maison et que la famille **ne maîtrise pas suffisamment le français**, cela **freine considérablement l'apprentissage** de la lecture notamment, mais aussi l'ensemble des apprentissages en général en raison d'un **manque lexical** ;

- **Avantage si les langues sont maîtrisées** et si une des 3 langues est dominante, avec un investissement à l'écrit. **Inconvénient lorsqu' aucune des trois ne l'est** : l'ensemble est fragile de manière générale dans les 3 langues et l'écrit est souvent mal maîtrisé ;

- Cela **dépend** de sa place au quotidien, de son utilisation et de **sa qualité (dialectal ou littéraire)** ;

- C'est un avantage d'être bilingue mais un inconvénient, si la **maîtrise du français est problématique**. Mais si la **langue parlée à la maison est un "patois" du pays**, là un problème de compréhension peut se poser.

Remarquons dans les 2 dernières citations que certains ENS ont encore du mal à définir ce qu'est une langue, allant même jusqu'à utiliser des termes péjoratifs comme "dialecte" ou "patois", en comparaison avec une langue "normée", "officielle", de bon usage.

Certains ENS notent des difficultés bien précises sur l'apprentissage du français, notamment en maternelle :

- il y a aussi pas mal de mélanges, de **confusions de sons** ;
- **difficultés en phonologie** pour certains...
- **difficultés avec certaines sonorités** qui ont des répercussions à l'écrit ;
- **difficultés possibles à l'oral** en maternelle...

J'ajouterai que des collègues de maternelle m'ont témoigné à l'oral que souvent leurs élèves plurilingues n'avaient pas conscience d'utiliser différentes langues. Si on leur demande, même s'ils entendent parfois des mots différents pour un même objet par exemple, ils ne conceptualisent pas cela comme deux langues distinctes.

Des ENS signalent une difficulté plus générale qui est le fait que les parents ne peuvent pas aider leur enfant s'ils ne maîtrisent pas la langue de scolarisation :

- Un inconvénient parfois lorsque **les parents ne peuvent pas aider** un élève qui a des difficultés en langue française ; ou lorsqu'il y a source d'incompréhension ;
- la difficulté principale que je relève est que les élèves faibles en français **ne peuvent pas être aidés et soutenus** dans leur perfectionnement par leurs familles ;
- Les moins : difficultés de parents non francophones (ou imparfaitement) **à aider** dans la scolarité / poids identitaire de la communauté.

La dernière citation montre également une autre difficulté liée à la langue : le repli sur soi. Un autre ENS le formule plus explicitement :

- cela peut aussi être un renforcement de la vie communautaire, donc un manque d'ouverture sur les autres.

Enfin, certains pointent le fait que ça peut être un avantage puisque certaines filières scolaires ne sont accessibles qu'à des élèves bilingues comme par exemple la cité scolaire Europole à Grenoble :

- **être bilingue** peut permettre de suivre un cursus à la cité scolaire internationale **Europole** ce qui est enrichissant pour l'élève et lui permet de conforter aussi ses acquis avec son pays et sa langue d'origine.

- X, je ne sais pas si la famille a des **origines anglaises** mais c'est une **petite fille brillante** qui a fait une demande pour entrer au **collège international**.

- En travaillant dans une REP+, j'ai souvent encouragé mes très bons élèves maîtrisant une autre langue de tenter le concours d'entrée au collège international. Certains ont réussi mais je me souviens d'une élève qui a échoué en raison de son manque de vocabulaire en français. Heureusement, elle n'a pas vécu cela comme un échec traumatisant mais comme une expérience stimulante de la vie. Je trouve qu'en élémentaire, **il serait souhaitable d'encourager et d'avoir les moyens pour aider les élèves bilingues** qui le souhaitent à tenter ce **concours d'entrée**.

- Deux de mes élèves ont passé les tests d'entrée pour le **collège international**, ils espèrent être reçus car pour eux ce collège a une très bonne réputation et peut donc mieux les former vers les études qu'ils désirent faire par la suite !

Enfin, un seul ENS semble expliquer que les difficultés scolaires ne sont pas directement causées par la langue familiale :

La problématique n'est pas la langue, mais le langage. S'il n'y a pas ou peu de langage, l'enfant aura de grosses difficultés. Les enfants qui ont des problèmes pour apprendre le français, sont bien souvent des enfants qui ne parlent pas bien non plus dans leur langue maternelle. C'est un problème de langage. Un enfant qui parle correctement dans sa langue maternelle en arrivant en maternelle, pourra mettre un peu plus de temps à parler en français correctement. Cela retarde en temps.

Cet ENS confirme ses propos en donnant l'exemple d'un de ses élèves :

X est d'origine afghane. Il ne parlait pas le français en arrivant en petite section. Aujourd'hui en grande section il est capable de raconter une histoire en français. Ses parents lui parlent sans relâche, et dans leur langue maternelle. Avec l'école il a développé un bilinguisme. Il parle le français mieux que ses parents désormais.

Pour cet ENS, la cause des difficultés scolaires des enfants plurilingues n'est pas la langue de leurs parents, mais plutôt le fait qu'ils ne possèdent pas le « langage » de l'École (on peut comprendre qu'ici « langage » signifie non seulement la richesse du vocabulaire mais aussi les éléments de culture qui sont valorisés à l'École. Nous avons discuté ce point dans la partie I. Concluons en citant G. Lüdi et B. Py (2003) : « on peut tirer de nombreux parallèles entre les problèmes d'un enfant (bilingue) d'ouvriers migrants et ceux d'un enfant (unilingue) issu d'une famille autochtone défavorisée » (p.108).

Pour résumer et illustrer toutes ces remarques, je voudrais citer M. Chomentowski (2009) qui reprend plusieurs idées importantes évoquées, et qui montre entre autre que l'importance de la transmission de la langue familiale ne fait plus aucun doute chez les sociolinguistes :

S'il est indéniable que le multilinguisme devrait être une valeur ajoutée, les représentations sont encore très forte à l'école selon lesquelles le fait de parler une autre langue à l'extérieur de l'école constituerait un handicap au regard des apprentissages scolaires. Pour être plus précis, il faudrait faire une distinction entre langue et ... langue, car, à l'évidence, il existe des critères implicites à partir desquels on devra considérer les "effets langue maternelle" de façons différentes. Ainsi un enfant qui parle anglais, allemand ou japonais, on aura coutume de dire qu'il est bilingue et que ce bilinguisme ne peut que lui profiter. De ceux qui parlent arabe, bambara ou soninké... on remarquera communément qu'ils sont lourdement handicapés du fait de cette différence entre la langue parlée à l'école et celle de la maison. Cette confusion entre langue parlée et niveau socioculturel perdure qui constitue une valeur prédictive de réussite ou d'échec supplémentaire (p 104).

Chapitre 8. Les pratiques des élèves rapportées par les enseignants

Dans cette partie, j'analyserai les réponses des ENS concernant les pratiques de leurs élèves. Les ENS devaient indiquer quels élèves ils pensaient être en contact avec une autre langue que le français et laquelle (ces élèves seront qualifiés de "plurilingues" dans la suite du mémoire). Ensuite, dans une autre question, je leur demandais d'indiquer les élèves qu'ils considéraient comme "bilingues" et éventuellement de préciser leur réponse s'ils le souhaitaient. Les analyses qui suivent concernent donc les pratiques rapportées par les ENS (au questionnaire 1).

1) Les élèves plurilingues : bilingues ou pas ?

Par rapport au nombre total d'élèves (1459) de l'enquête, les 307 élèves rapportés en contact avec d'autres langues représentent environ 20 %. Parmi ceux-ci, 172 sont qualifiés de "bilingues", soit 12 % du nombre total des élèves (voir figure 19). Par rapport au 307 élèves rapportés plurilingues, ces 172 "bilingues" représentent plus de la moitié des élèves, soit 56 %.

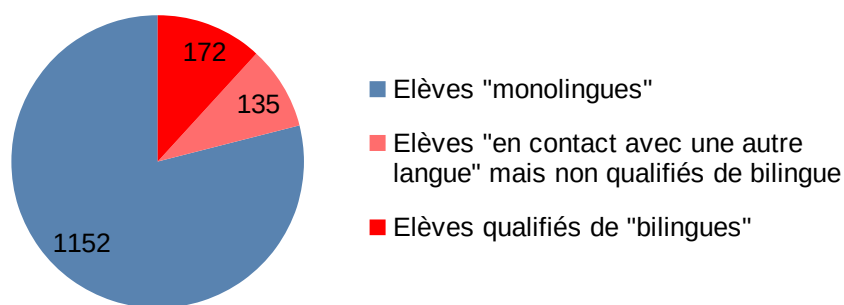


Figure 19: Proportions, en nombre, des élèves rapportés comme monolingue ou "utilisant une autre langue que le français", qualifiés de "bilingue" ou pas

Remarquons que 5 ENS n'ont rapporté aucun plurilingue dans leur classe. Parmi ces cinq, un ENS a déclaré finalement 3 élèves plurilingues après le questionnaire 2 (= en questionnant ses élèves) et deux autres m'ont dit « je ne te renvoie pas le deuxième questionnaire car je n' ai aucun élève bilingue, je leur ai demandé ! ». Reste à savoir si la question a vraiment été posée, de quelle manière et comment elle a été comprise par les élèves.

2) Pourquoi les enseignants ont-ils du mal à qualifier leurs élèves de « bilingues » ?

Sur les 71 ENS, 23 ENS (soit 32 %) ont qualifié de bilingues tous les élèves qu'ils avaient rapportés comme plurilingues au début du questionnaire ; 3 ENS ont indiqué qu'ils ne savaient pas dire si leurs élèves étaient bilingues ou pas ; et 45 ENS ont « éliminé » certains de leurs élèves plurilingues. Ils ont donc des difficultés à qualifier de « bilingue » leurs élèves rapportés en contact avec une autre langue que le français. Leurs justifications (facultatives) aident à en comprendre la raison principale : ces ENS considèrent qu'un élève bilingue doit non seulement comprendre la langue familiale mais aussi, savoir la parler, la lire et l'écrire (ce qu'ils ne peuvent évidemment pas évaluer et ce dont ils doutent). Voici quelques propos des ENS interrogés :

- d'autres élèves parlent une autre langue à la maison **mais ne sont pas bilingues** ;
- pour moi être bilingue c'est **comprendre ET parler** dans la langue, **je ne sais donc pas** s'ils sont bilingues ;
- très difficile à dire car leur connaissance de la langue parlé à la maison **semble très partielle** : ils la comprennent mais la parle peu ou mal, si je leur demande "comment on dit..." ils n'y arrivent pas, ça semble très lié au contexte de la maison.
- X. et... **comprennent plus** l'arabe **qu'ils ne le parlent ou l'écrivent**
- Seuls M. et W. maîtrisent aussi bien l'une que l'autre, les autres maîtrisent mal le français et **je n'ai pas d'idée de leur maîtrise** de leur deuxième langue ;
- L' un des élèves est arrivé d'Albanie il y a deux ans, bien que sont Français soit très développé, **selon mes critères je ne le classerais pas comme bilingue.s** ;
- En fait **je ne sais pas s'ils parlent** la langue de leurs parents, **ils la comprennent ça s'est sûr**, mais quand je leur demande de nous dire comment on dit "bonjour" ou "merci" dans la langue parlée à la maison, ils ne savent pas répondre.
- Je ne les fais pas parler dans leur langue maternelle, **je ne peux donc pas savoir s'ils parlent correctement**, mais **je pense** que la plupart comprennent bien dans les deux langues

3) Influence de la langue familiale sur la reconnaissance du bilinguisme des élèves

La langue familiale de l'élève a-t-elle une influence sur la reconnaissance ou non du bilinguisme de celui-ci ? On entend souvent dire d'un élève dont la langue familiale est l'anglais par exemple qu'il est bilingue, mais rarement (voire jamais) pour un élève dont la langue fait partie du groupe des langues dévalorisées. Le bilinguisme des enfants « issus de l'immigration » serait-il toujours considéré comme un « bilinguisme particulier », comme le montrait V.N. dans son mémoire, en 2011 ?

Regardons ce qu'il en est en fonction des 3 groupes de langues définis en partie II (figure 5). Dans le groupe des langues dévalorisées (groupe 1, à gauche de la figure 20), il y a presque autant d'élèves qualifiés de bilingue que de non-bilingue (respectivement 82 et 85). A l'inverse, dans les groupes 2 et 3, les élèves qualifiés de bilingue sont presque deux fois plus nombreux que les non bilingues (respectivement 1,7 et 1,8 fois plus).

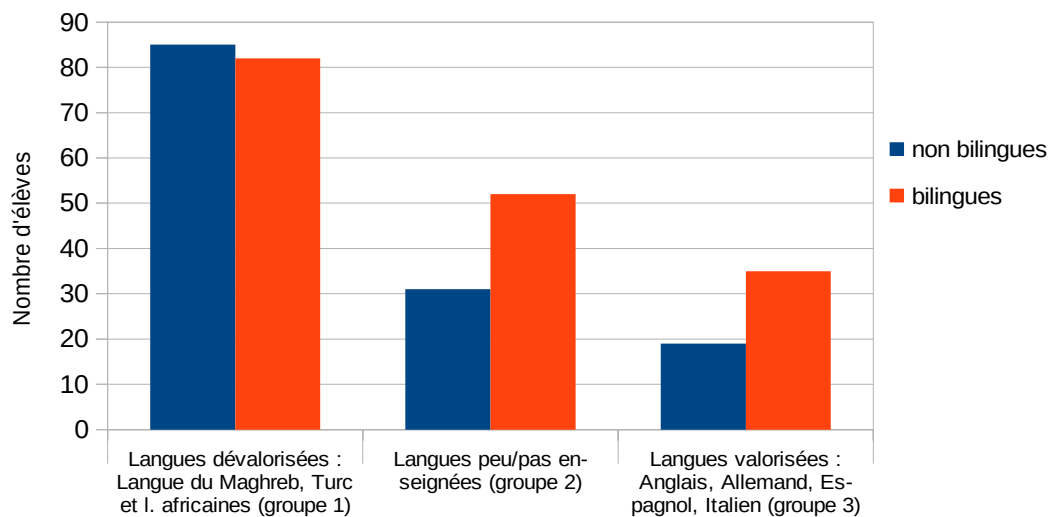


Figure 20: Nombre d'élèves qualifiés de bilingues ou non selon le groupe d'appartenance de la langue familiale

La tendance est donc très nette : les élèves en contact avec des langues dévalorisées ont beaucoup moins de chance d'être qualifiés de bilingue que les autres. Nous pouvons le voir aussi sur la figure 21 ci-dessous qui représente le pourcentage d'élèves qualifiés de bilingue selon le groupe de langue considéré :

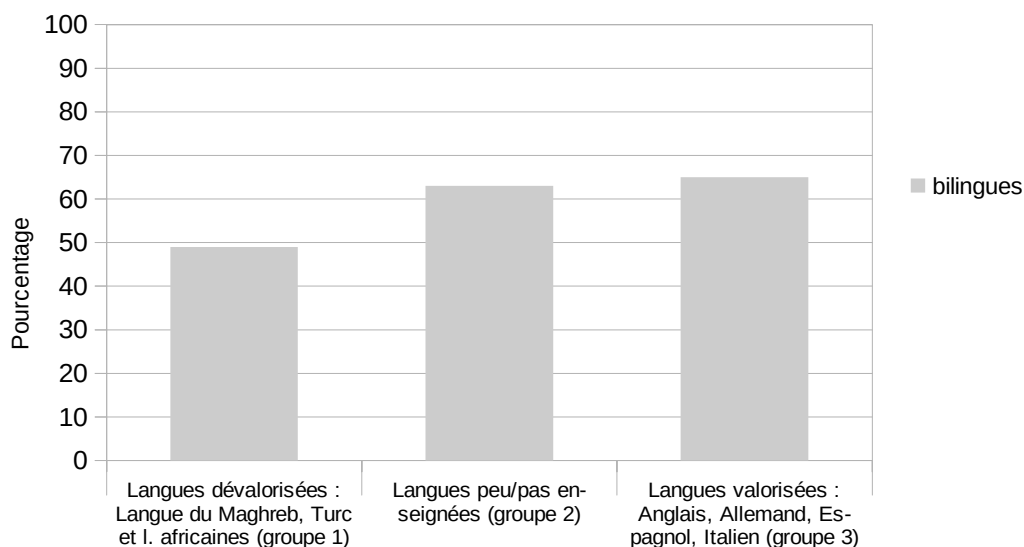


Figure 21: Pourcentage d'élèves qualifiés de bilingue selon le groupe de langue considéré

On retrouve ici la même tendance déjà observée à propos du choix de la définition du bilinguisme en fonction du contexte d'enseignement (voir figure 10). Cela n'est pas surprenant car, la plupart des plurilingues de REP/REP+ ont des langues familiales du groupe 1.

L'étude de V.N. montrait la même tendance générale : ce sont les élèves du groupe 1 que les ENS ont le plus de mal à qualifier de bilingues par rapport à ceux des deux autres groupes.

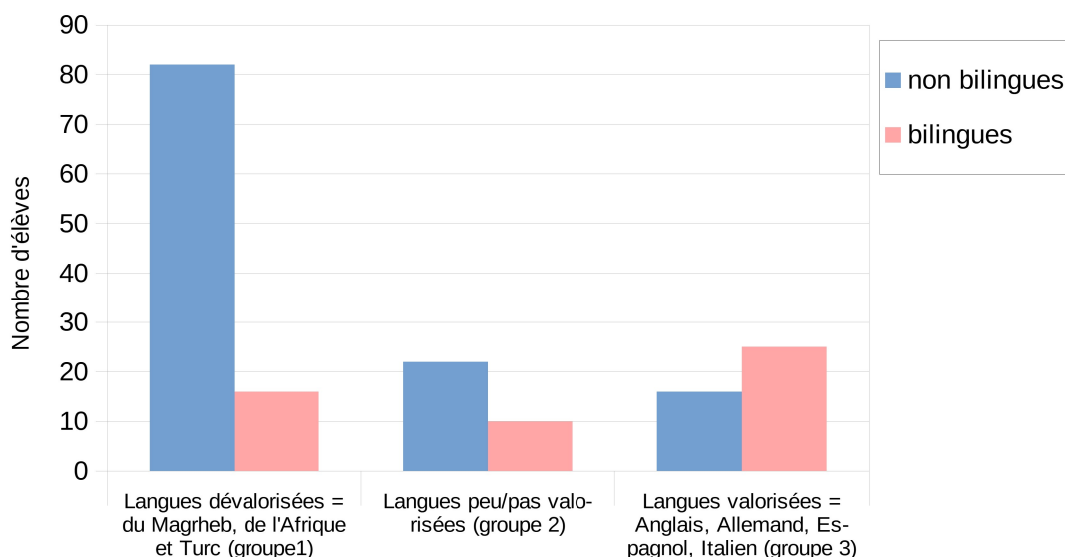


Figure 22: Élèves qualifiés de bilingues ou non selon le groupe de la langue familiale.
- Résultats de V.N. (2011) -

Remarquons qu'en 10 ans, davantage d'élèves plurilingues ont été qualifiés de bilingues (seulement 1/3 pour V.N. alors qu'ils représentent plus de la moitié dans mon étude). Ceci est cohérent avec l'augmentation du choix de la définition de F. Grosjean analysée au chapitre 6.

Chapitre 9. Les pratiques déclarées des élèves

Dans un deuxième temps, j'ai envoyé aux ENS un tableau à remplir (appelé questionnaire 2, parfois noté Q2) pour avoir des précisions sur le degré de maîtrise des élèves dans leur langue familiale (annexe 5) : l'élève comprend mais ne parle pas / l'élève comprend et parle / l'élève ne comprend pas et ne parle pas / je n'ai pas l'information. Les ENS devaient cette fois questionner leurs élèves. Beaucoup de réponses du questionnaire 1 ont été modifiées suite à ce deuxième questionnaire : de nouveaux élèves ont été déclarés comme locuteurs d'une autre langue que le français, mais d'autres, qui avaient été rapportés dans le questionnaire 1 (parfois noté Q1 dans la suite), n'apparaissent plus.

1) Les réponses reçues

Le questionnaire 2 a été envoyé par mail à tous les ENS qui avaient répondu à Q1. Malheureusement, sur les 71 premiers répondants, seulement 16 ENS ont répondu, soit à peine un quart. Les réponses des 16 ENS au Q2 font apparaître 127 élèves plurilingues, alors que le Q1 en avait fait apparaître 92 pour ces 16 ENS. On voit donc apparaître de nouveaux élèves plurilingues : il y a 48 élèves nouveaux, tandis que 13 ont disparu (leur prénom n'apparaissant plus dans les réponses). Cela montre que la présence d'une autre langue que le français dans le répertoire de beaucoup d'élèves reste méconnue de leurs ENS. C'est seulement en questionnant les élèves que l'on peut connaître les élèves plurilingues et leurs langues.

Dans l'analyse des questionnaires Q2, 9 enfants sont déclarés « ne comprenant pas et ne parlant pas la langue de la famille même si celle-ci est présente visiblement dans le répertoire des parents ». J'ai obtenu quelques informations auprès des ENS en les interrogeant par mail pour comprendre leurs réponses :

- Parents étrangers ou d'origine étrangère qui sont bilingues mais les enfants parlent en français avec eux. Les parents parlent arabe avec les grands parents par exemple ou entre eux mais les enfants ne comprennent pas. Juste quelques mots. Certains de mes élèves vont à l'école arabe et apprennent des prières par cœur mais ne comprennent rien. Je pense que c'est pareil pour les autres frères et sœurs.

- X est une petite dernière, peut-être que son frère ou sa sœur traduisent. C'est une petite fille qui a des problèmes de compréhension même à l'école donc, est-ce que la maman ne lui parle que français pour ne pas l'embrouiller ? Je pense qu'elle parle toujours en français chez elle. Mais que ses parents se parlent arabe entre eux. Ce ne sont que des suppositions...

- Pour X, ses parents sont séparés ; elle parle français avec sa mère mais son père parle seulement arabe. Avec lui c'est son frère qui traduit. Elle le voit plusieurs fois dans l'année mais quand

même assez peu. Je n'ai pas beaucoup plus d'infos, les relations entre eux sont assez compliquées !

- les parents parlent arabe entre eux mais X ne me parle pas, c'est déjà compliqué en français en classe pour lui. Et pour Y qui est ukrainienne de par sa mère, elle dit qu'elle connaît quelques mots mais c'est tout...

Beaucoup d'ENS précisent que les parents parlent une autre langue que le français entre eux, ou avec les grands-parents mais pas avec leur enfant qui ne « connaît que quelques mots ». Il n'est pas rare de constater que la transmission de la langue d'origine familiale est mise de côté sous pression de la langue du pays d'accueil. Comme le rappelle A. Filhon (2009), « au fil des générations, les langues issues de l'immigration ont un usage davantage occasionnel et leur retransmission s'avère délicate. » (p. 115). De même, au sein d'une fratrie, les plus grands traduisant et communiquant en français avec les plus jeunes, la langue familiale leur est peu voire pas transmise.

S'il peut exister un décalage entre ce que pensent les ENS et ce que déclarent les élèves, il peut aussi y avoir un décalage entre ce que déclarent les élèves eux-mêmes et la réalité de leur pratique. Il est donc difficile de connaître la réalité de l'usage de la langue familiale et cela nécessiterait une enquête approfondie auprès des familles.

On note aussi qu'en questionnant plus précisément les ENS sur les pratiques langagières de leurs élèves, beaucoup répondent « je ne sais pas trop en fait... ou, je suppose... », je n'ai beaucoup d'informations, ce ne sont que des suppositions... ». Il est probable que certains enfants parlant d'autres langues que le français passent inaperçus. Par exemple, quelques élèves présents dans des classes de collègues interrogés n'ont pas été cités comme locuteurs d'une autre langue alors que je sais qu'ils parlent une autre langue en famille.

2) Comparaison entre les niveaux de pratiques rapportés par les enseignants (Q1) et ceux déclarés par les élèves (Q2)

Dans le questionnaire Q2, les ENS devaient préciser le niveau de pratique pour chaque élève plurilingue selon la grille suivante :

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

Pour comparer le niveau de pratique rapporté en Q1 à celui déclaré en Q2, j'ai repris la méthodologie de V.N. qui mesure un écart entre Q2 et Q1. On fera apparaître trois écarts possibles : pratique conforme / pratique supérieure / pratique inférieure. Exemple 1 : un élève qualifié de bilingue en Q1 sera compté en pratique conforme si il est déclaré ayant un niveau 3 en Q2 ; il sera compté en pratique inférieure si il est déclaré en niveau 0, 1 ou 2 en Q2. Exemple 2 : un élève simplement plurilingue (non bilingue) en Q1 sera compté en pratique conforme si il est déclaré en niveau 1 ou 2 en Q2 ; il sera compté en pratique inférieure si il est déclaré de niveau 0 et en pratique supérieure si il est déclaré de niveau 4.

Le principe de cet écart repose sur l'idée que beaucoup d'ENS se font des élèves bilingues et plurilingues : les élèves bilingues comprennent et parlent la langue familiale (niveau 3), alors que les élèves plurilingues comprennent la langue de la famille sans forcément la parler ou en la parlant un peu (niveaux 1 et 2).

L'écart de niveau est présenté dans le graphique ci-dessous (figure 23). Le principal résultat est que la moitié des élèves semblent avoir une pratique conforme à l'idée que s'en fait leur ENS.

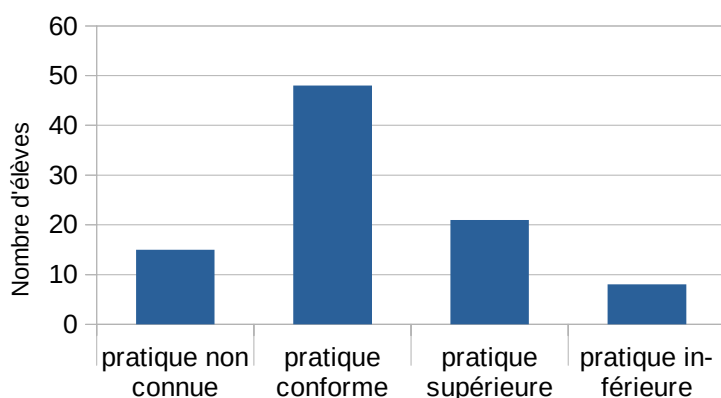


Figure 23: écart des niveaux de pratique des élèves rapportés (en Q1) par rapport à ceux déclarés (en Q2)

J'ai surtout fait ce graphique pour comparer mes résultats avec ceux de V.N. (figure 24). On observe globalement la même tendance.

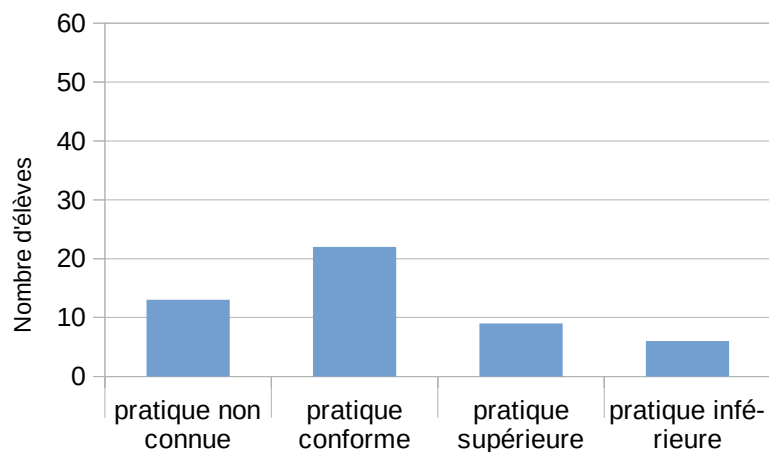


Figure 24: écart des niveaux de pratique des élèves rapportés (en Q1) par rapport à ceux déclarés (en Q2) - Résultats de V.N. (2011) -

Finalement, la comparaison entre Q1 et Q2 est difficile étant donné le peu de réponses et le nombre d'élèves qui apparaît et disparaît. Il serait intéressant d'interroger les familles pour avoir une idée plus précise de la pratique réelle qu'il est difficile d'apprécier (même la pratique déclarée par les élèves eux-mêmes n'est pas forcément réaliste).

3) Les pratiques des élèves non connues des enseignants

Intéressons-nous maintenant aux élèves dont les pratiques ne sont pas connues des ENS, et regardons si cette méconnaissance est liée au groupe de langue.

Il y a 18 élèves pour lesquels les ENS déclarent ne pas connaître les pratiques langagières bien qu'ils connaissent l'existence d'une autre langue que le français dans l'entourage de l'enfant. Ces 18 sont composés de 13 élèves de Q1 disparus en Q2, 2 élèves de Q1 ainsi que 3 nouveaux élèves de Q2 pour lesquels les ENS disent « ne pas avoir d'information ». La figure 25 montre à quel groupe de langues ces 18 élèves appartiennent.

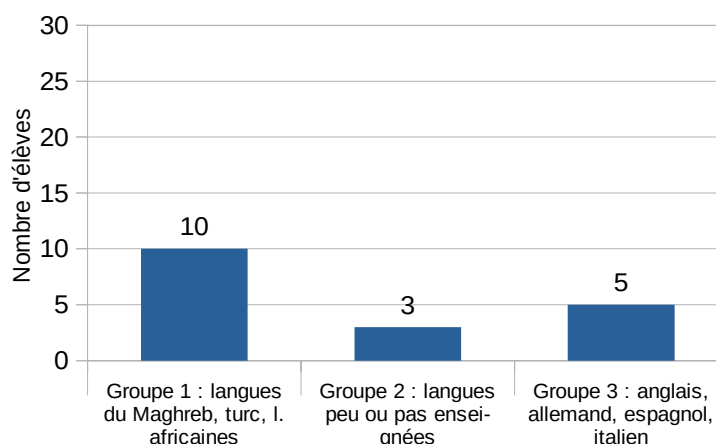


Figure 25: Répartition du nombre d'élèves (18) dont les pratiques langagières ne sont pas connues en fonction du groupe d'appartenance des langues familiales

On constate que c'est dans le groupe 1 qu'apparaît le plus d'élèves ayant une pratique non connue, mais c'est aussi dans le groupe 1 qu'il y a le plus d'élèves plurilingues.

Si on rapporte ces nombres au nombre d'élèves plurilingues qu'il y a dans chacun des trois groupes (voir figure 5), on se rend compte que c'est plutôt dans le groupe 3 que les pratiques langagières familiales sont les moins bien connues (voir figure 26). Cette tendance est différente de celle de V.N. qui constatait une moins bonne connaissance dans le groupe 1.

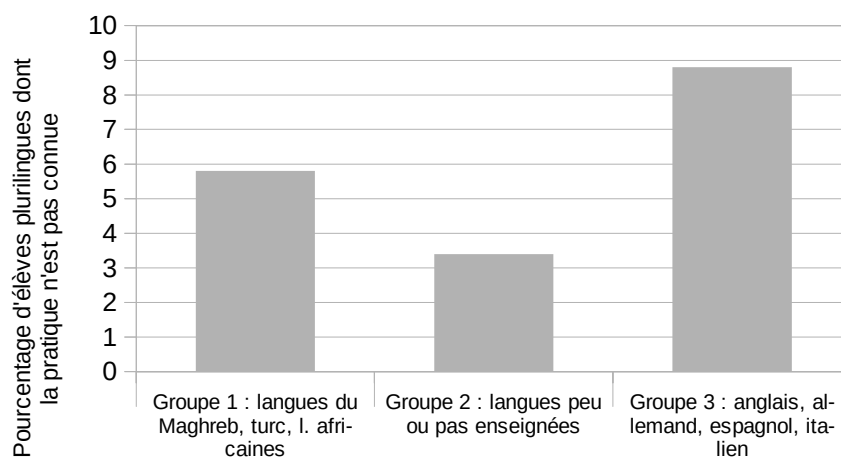


Figure 26: Proportion d'élèves dont la pratique n'est pas connue par rapport au nombre total d'élèves rapportés plurilingues dans chaque groupe de langue

Rappelons que les tendances observées ici doivent être nuancées car elles sont basées sur de petits échantillons et car, nous l'avons déjà souligné, il est difficile d'avoir des informations précises sur les pratiques langagières familiales des élèves simplement en sondant à distance les enseignants.

Chapitre 10. Plurilinguisme : les pratiques des enseignants

Achevons l'analyse des réponses à mon questionnaire, en voyant dans ce chapitre si les ENS échangent autour des langues des élèves dans leur classe, si ils ont eu une formation sur le plurilinguisme des élèves, s'ils enseignent une autre langue que le français, et enfin si ils se sentent bilingues.

1) « Échangez-vous en classe sur les langues de vos élèves ? »

Il me semble intéressant de souligner qu'en classe, la question des langues des élèves est peu abordée. A la question 10) « En classe, vous arrive-t-il d'échanger avec vos élèves sur leurs langues et les différents usages qu'ils en ont (celles qu'ils utilisent, parlent, rencontrent, entendent ...) ? », les ENS devaient répondre sur une échelle de Lickert allant de 1 (jamais) à 5 (souvent). Les résultats sont présentés sur la figure 28.

La majorité des ENS (42 sur 71, soit 59 %) ont répondu qu'ils n'échangent jamais ou très rarement autour des langues de leurs élèves (réponses 1 ou 2). A l'inverse, ils ne sont que 8 sur 71 (soit 11 %) à le faire souvent ou relativement souvent (réponses 4 et 5).

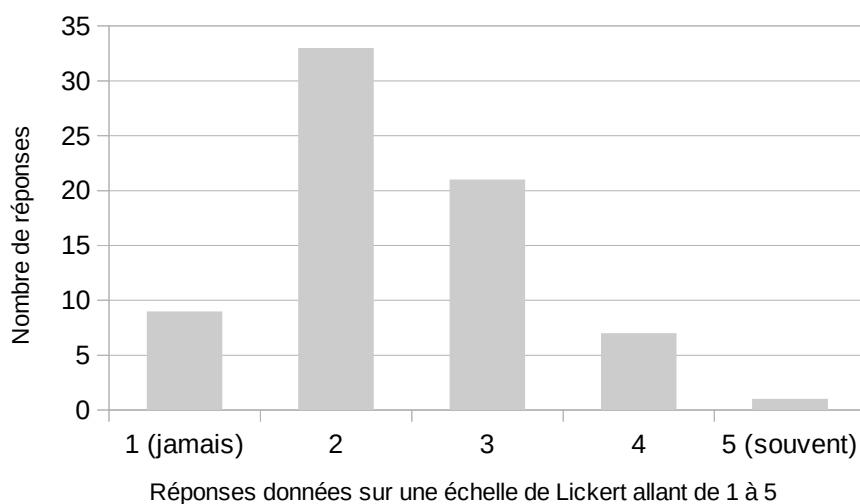


Figure 27: Réponses à la question "Échangez - vous en classe sur les langues des élèves ?"

Certains ENS justifient leur réponse :

- Je n'ai **pas pris le temps de le faire de façon très structurée**. Cela m'arrive d'échanger avec mes élèves sur les autres langues, notamment celles qu'ils pratiquent, mais pas vraiment plus.
- C'est un souhait pourtant, mais **pas assez de temps et d'outils de mise en œuvre**
- **Pas encore mis en place** (je suis PES et j'ai **entendu parler de la démarche très récemment**)

Il est intéressant de noter la remarque d'un ENS pour qui la prise en compte du plurilinguisme paraissait évident lorsqu'il enseignait en REP/REP+, mais qui ne l'est plus dans son école hors REP/REP+ :

C'est une démarche que j'utilisais lorsque je travaillais en REP avec 95% des élèves ne parlant pas français à la maison. Moins maintenant que j'ai moins d'élèves concernés (mais une classe très chargée...). (6 bilingues déclarés / 30 élèves, soit 20 % de ses élèves, hors REP/REP+)

Parmi les 7 ENS qui ont répondu 4 (= assez souvent) :

- une seule connaît et fait de l'Éveil aux langues avec l'UPE2A
- une est dans une école à section internationale (intervention d'une assistante en espagnol) et elle-même a des connaissances en anglais, espagnol et néerlandais ; elle écrit : « En CP c'est intéressant de faire des comparaisons, en orthographe notamment, mais cela reste occasionnel. »

- une autre : « Pas pour le moment mais j'aimerais notamment faire découvrir également les langues utilisées par des personnes en situation de handicap (langue des signes, braille) »

L'ENS qui a répondu 5 (= souvent) considère que « c'est un avantage de parler plusieurs langues » et a elle-même enseigné un an dans un pays anglophone. Elle enseigne l'anglais et l'espagnol dans sa classe. Elle se considère comme bilingue, sans doute parce qu'elle a « fait des études (maîtrise d'anglais) et [a] travaillé 1 an dans un pays anglophone ».

A la question 11) il était demandé aux ENS s'ils avaient déjà entendu parler de la démarche de l'Éveil aux langues (pour plus de précisions, un lien était proposé vers le site <http://plurilingues.e-monsite.com/>). Seuls 9 ENS sur 71 en ont déjà entendu parler : 5 par l'enseignante UPE2A, 1 dans le cadre de sa formation initiale à l'IUFM, les 3 autres par des collègues ou sur Eduscol. J'ai noté que ces enseignants sont en Maternelle/CP/CE1 (pas de CE2/CM1/CM2). Parmi ces 9 ENS, seuls 4 disent faire de l'Éveil aux langues dans leur classe, 2 en GS et 2 en CP, et principalement en co-intervention avec l'UPE2A.

2) De la nécessité d'une formation sur le plurilinguisme

La question 12 du questionnaire était : « Avez-vous déjà eu une formation sur l'intérêt de s'appuyer sur les langues des élèves pour les aider à maîtriser le français ? ».

Seulement 4 ENS sur 71 ont répondu OUI, ce qui est très peu ! Pourtant, en accord avec les programmes et les textes officiels, il apparaît aussi des recommandations quant à la formation des ENS. Par exemple, on peut lire dans le rapport C. Manes et A. Taylor, de septembre 2018, *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères - Oser dire le monde* :

Cet engagement pour les langues vivantes sera traduit dans les plans académiques et départementaux de formation. La formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques auront pour objectifs :

- le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique (curiosité, accueil de la diversité) ;
- la découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels adaptés aux élèves ;
- l'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ;
- l'émergence d'une conscience des langues (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences).

La formation a donc bien été préconisée mais il semble qu'elle ne soit pas encore réellement mise en œuvre.

A la même question 12, 42 ENS ont répondu « ça m'intéresserait » et 8 « ça m'intéresserait un peu », soit un total de 70 % des répondants intéressés par une formation sur le bilinguisme des élèves. On constate malheureusement que la formation continue a d'abord été réduite à 24 h puis à 18 h, et que les ENS n'ont plus la possibilité de choisir la formation qui les intéresse puisque la plupart des formations sont imposées et ne concernent que le français et les mathématiques.

3) L'enseignement des langues à l'École

A la question 9) « Enseignez-vous une autre langue que le français dans votre classe ? Si oui, la(les)quelle(s) ? », 54 ENS ont répondu OUI et parmi eux, tous enseignent l'anglais sauf 3 qui enseignent l'espagnol ; les 17 qui ont répondu NON n'enseignent donc pas d'autre langue malgré l'obligation.

Cela confirme que les ENS du premier degré se trouvent parfois en grande difficulté pour enseigner une langue vivante étrangère (bien souvent l'anglais) devenue obligatoire en 2016 à partir du CP. Ils sont nombreux à ne pas se sentir en confiance pour assurer cet enseignement dont ils disent souvent qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment les bases.

De la même manière que les ENS se sentent souvent démunis face au plurilinguisme de leurs élèves, ils le sont tout autant face à l'enseignement des langues. On pourrait donc imaginer qu'une formation sur le plurilinguisme des élèves s'inscrive dans une démarche plus générale sur les langues à l'École. En effet, aujourd'hui encore, quand on parle des « langues à l'École », les ENS pensent spontanément à l'enseignement d'une langue étrangère (souvent l'anglais) et non au plurilinguisme.

4) « Êtes-vous bilingue ? »

Analysons maintenant les réponses aux questions 8a et 8b) : « Utilisez-vous vous-même régulièrement une autre langue ? » ; « Vous considérez-vous comme bilingues et pourquoi ? ».

Sur les 71 ENS, 30 disent « utiliser une autre langue régulièrement » mais seulement 3 ENS se considèrent « bilingues » (et 2 répondent « je ne sais pas »). Parmi ces 30, 20 ont choisi la définition de F. Grosjean mais seulement 1 ENS se déclare bilingue ce qui est totalement contradictoire puisque, d'après la définition de F. Grosjean (« est bilingue la personne qui utilise régulièrement deux langues dans la vie de tous les jours »), ils devraient tous être bilingues !

	n'utilise pas/peu une autre langue (41)	utilise réguliè- ment une autre langue (30)	se considère comme bilingue
Bloomfield (29)	19	10	dont 2
Grosjean (42)	22	20	dont 1

Tableau 4 : Pratique déclarée des enseignants et choix de la définition du bilinguisme

Ces 19 ENS justifient qu'ils ne se considèrent pas comme bilingue de deux manières :

1) Car ils ne pratiquent pas leur autre langue régulièrement :

- je me débrouille très bien mais je ne m'en sers pas assez souvent, je ne pense pas en anglais et ne rêve pas en anglais ;
- je n'ai pas assez pratiqué ces dernières années ;
- je ne le pratique plus suffisamment régulièrement ;
- parce qu'on ne parle pas quotidiennement.

2) Car ils jugent que leur niveau est insuffisant :

- je ne parle qu'un anglais scolaire, il me manque du vocabulaire, et des notions de grammaire ;
- maîtrise très moyenne de l'anglais ;
- mon niveau d'allemand n'est pas assez bon ;

- je ne suis pas à l'aise et manque cruellement de vocabulaire :
- je ne parle pas couramment cette langue :
- je ne maîtrise pas du tout la langue anglaise, pas capable d'avoir ou de suivre une conversation.

Remarquons que 2 autres ENS se définissent bilingues en précisant « je parle l'Anglais et le Français **parfaitement** depuis ma naissance (et utilise les deux quotidiennement) » ; le deuxième écrit : « Le portugais est ma langue **maternelle**, je suis née à l'étranger et suis allée à l'école à l'étranger. ». On ne sera pas surpris de constater qu'ils avaient choisi la définition de L. Bloomfield.

A l'instar du contexte d'enseignement, la vie personnelle de l'enseignant influence évidemment la vision du plurilinguisme.

Conclusion

Nous avons vu dans la première partie que les textes institutionnels de l'Éducation nationale ont beaucoup évolué ces dix dernières années. Les avancées de la recherche sur le bi-plurilinguisme y ont été prises en compte : les textes officiels préconisent désormais de prendre en compte les langues des élèves non seulement comme une ressource positive pour les apprentissages mais aussi comme une part importante de l'identité de chacun à considérer et valoriser.

Dans la deuxième et troisième partie, les résultats de l'enquête menée auprès de 71 enseignants du premier degré autour de Grenoble montrent quelques évolutions depuis l'étude de V. Nantes, il y dix ans.

Une plus grande majorité d'enseignants qu'il y a dix ans ont choisi la définition du bilinguisme de F. Grosjean qui considère qu'« est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours ». Cependant, la définition de L. Bloomfield qui considère le bilinguisme comme deux monolinguisms parfaits et équivalents perdure tout de même et l'évolution des représentations est donc à nuancer.

Une tendance importante et similaire à celle de l'étude de V. Nantes apparaît toujours : c'est le contexte d'enseignement qui influence le choix de cette définition. En contexte plurilingue REP/REP+, les enseignants choisissent davantage la définition de L. Bloomfield ; leurs représentations du bilinguisme restent plus stéréotypées et moins vers une appréhension fonctionnelle. Ni la formation initiale, ni l'âge ne semble influencer le choix de cette définition contrairement au contexte d'enseignement.

Confrontés à des élèves en difficulté scolaire, il reste difficile pour les enseignants de qualifier de bilingues les élèves dont les langues familiales sont dévalorisées. Il apparaît tout de même dans mes résultats une augmentation du nombre de ces élèves qualifiés de bilingues dans les groupes 1 et 2 (ceux des langues pas ou peu valorisées) par rapport à l'étude de V. Nantes, il y a dix ans. Cette considération pour les langues des élèves, même celles dévalorisées, est sans doute à mettre en lien avec une évolution plus globale de la société qui prend acte des différences de chacun et tente de les valoriser. En effet, dans l'Éducation nationale, il ne semble pas y avoir une évolution significative quant à la considération du

plurilinguisme des élèves. Les réponses au second questionnaire ont révélé que les pratiques langagières des élèves restent souvent méconnues des enseignants ; le niveau de connaissance est lié au degré de (dé)valorisation des langues. D'autre part, les réponses aux questions ouvertes montrent que les enseignants ne semblent toujours pas réellement considérer le plurilinguisme comme une chance ni comme un avantage cognitif, surtout si la langue est dévalorisée. Le manque de formation semble évident.

Ma formation en Master FLE cette année m'a permis d'apprendre énormément sur le bi-plurilinguisme et il est certain qu'elle a fait évoluer mes propres représentations, dont je n'avais parfois même pas conscience. La seule publication de textes institutionnels est bien insuffisante. Cette année passée et le temps consacré à ce mémoire montrent qu'il faut du temps et de la formation pour comprendre, apprendre, et pour pouvoir enfin mettre en pratique dans les classes ce qui a été vu.

C'est désormais ce que je souhaite faire : j'ai envie de mener des projets avec et autour des langues de mes élèves. Peut-être que cela donnera lieu à des échanges avec des collègues et ainsi le plurilinguisme de tous les élèves sera considéré comme une richesse pour tous.

Bibliographie

- Armand, F. & al., (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet Élodil. Québec français, 132, 54-57. <https://id.erudit.org/iderudit/55645ac> (consulté le 30/06/2022)
- Auger, N. (2005). Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés. *Éditions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication: CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard.*
- Benisti, J. A. (2004). Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure. http://cirdel.lyon.free.fr/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf (consulté le 28/04/2022)
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Langage et société n°156.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*, trad. Le langage, Payot, 1970. London: Allen and Unwin.
- Billiez, J. (1985) La langue comme marqueur d'identité, in CHARBIT, Y.& PEROTTI, A. , *Génération Nouvelles, Revue Européenne des Migrations Internationales*, volume 1, n° 2, p.95-105.
- Billiez, J., & Moro, M. R. (2011). L'enfant plurilingue à l'école dossier. *L'Autre* (Grenoble), 12.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Candelier, M. (2008). *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Les cahiers de l'Acedle, 5(1), 65- 90. Doi : 10.4000 /rdlc.6289
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP, un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Editions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>
- Champalle, A., & Galligani, S. (2015). Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : Difficultés et insécurités. In *Accueillir l'enfant et ses langues. Rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Editions Riveneuve.
- Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants : l'illusion de l'égalité*. Paris, l'Harmattan.
- Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : Levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13(1), 69-112.

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.

Colin, J.-P. (2004). (Co)existence d'une ou plusieurs langues dans un pays ou un individu : un tour d'horizon terminologico-historique. Dans G. Holtzer (dir.), *Voies vers le plurilinguisme* (p.25-32). Presses universitaires de Franche-Comté.

Cornu, G. (2017). L'inclusion des élèves allophones. Mémoire professionnel CAFFA Grenoble. Disponible en ligne : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wpcontent/uploads/2017/07/Memoire_CAFFA_Cornu_G_Inclusion

Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Les cahiers de l'Acedle, 7(7-1).

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe. https://www.researchgate.net/profile/Daniele-Moore2/publication/272353128_Compétence_plurilingue_et_pluriculturelle_Vers_un_Cadre_Europeen_Commune_de_reference_pour_l'enseignement_et_l'apprentissage_des_langues_vivantes/links/54e26cc30cf2c3e7d2d3a246/Compétence-plurilingue-et-pluriculturelle-Vers-unCadre-Europeen-Commun-de-reference-pour-l'enseignement-et-l'apprentissage-deslangues-vivantes.pdf (consulté le 15/06/2022)

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

Cummins J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum* n°19. Disponible en ligne : <http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues.pdf> (consulté le 30/06/2022).

Escudé, P. (2020). Les langues dans leurs variations et leurs diversités : modalités et enjeux d'une didactique nouvelle. Dans G. Forlot et L. Ouvrard (dir.), *Variation linguistique et enseignement des langues : la cas des langues moins enseignées*, (p.23-37). Presses de l'Inalco.

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

Gadet, F., & Varro, G. (2006). *Le « scandale » du bilinguisme*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris. *Langage et société* n°116, p.9 à 28.

Galligani, S., Wachs, S. & Weber, C. (2013). *École et langues. Des difficultés en contextes*. Paris : Riveneuve éditions.

Goï, C. (2016). Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle. Dans A.-B. Krüger, N. Thamin, & S. Cambrone-Lasnes (eds). *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, 11, 27–46. L'Harmattan.

- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues, *TRANEL*, 7, 15-41.
- Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues. Albin Michel.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. P. Mardaga.
- Hélot, C. (2007). Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris : L'Harmattan.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication - Livre (LAL) (French Edition)*. Didier.
- Lambert, P. (2005). *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*. (Thèse de doctorat en Sciences du langage inédite, Université Stendhal-Grenoble3)
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern, Berlin. Peter Lang SA.
- Mac Namara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance : a psychological overview, in *Journal of Socila Issues*, 23, 59-77.
- Manes-Bonnisseau, C. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'École – Oser les langues vivantes étrangères à l'école – MEN – juillet 2019 -*
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012). *Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française : fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France*.
<https://eduscol.education.fr/document/21364/download>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris, XO.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019 a). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*. Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019 b). *L'école maternelle, école du langage*. Note de service n° 2019-084 du 28-5-2019 Disponible en ligne : (NOR [MENE1915456N](#))
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019 c). *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*. Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 Disponible en ligne : (NOR [MENE1915455N](#))
- Moore D. (2006). Plurilinguisme et école. Éditions Didier.
- Nantes, V. (2011). *Il y a bilinguisme et bilinguisme. Représentations du bilinguisme dans un échantillon d'enseignants de la région grenobloise*. (Mémoire de Master 2, Université Grenoble Alpes). DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631824v1>
- Perregaux, C. (2009). Le « Sac d'histoires », un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac. *Babylonia*, 4, 74–77.

Puren, L. (2012). Les pratiques langagières des familles migrantes vues à travers l'enquête INED de 1953 sur « l'adaptation des Italiens et des Polonais ». Les Cahiers du GEPE, 4.

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

Trimaille, C. (2019). Plurilinguisme et identités : documents. Cours du CNED.

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

Varro, G. (2003). *Sociologie de la mixité*. Belin.

Sitographie

Académie de Paris (2014). Vidéo : Le plurilinguisme à l'école ? Un atout, pas un obstacle !
https://video.ac-paris.fr/mp4/2016-10/diversite-linguistique-sd_hd.mp4 (consulté le 01/02/2022)

CARAP : <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>
(consulté le 01/02/2022)

DULALA : <https://dulala.fr/> (consulté le 05/05/2022)

EOLE : <http://eole.irdp.ch/eole/> (consulté le 08/11/2021)

ELODIL : <https://www.elodil.umontreal.ca/liens-utiles/eveil-aux-langues/>
(consulté le 08/11/2021)

Sigles et abréviations utilisés

BO :	Bulletin officiel
CARAP :	Cadre de référence pour les approches plurielles
CASNAV :	Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de famille itinérantes et de voyageurs.
CECRL :	Cadre européen commun de référence pour les langues
CP :	Cours Préparatoire
EILE :	Enseignements internationaux de langues étrangères
ELCO :	Enseignements de langue et culture d'origine
ELODIL :	Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique
EOLE :	Éducation et ouverture des langues à l'école
ESPE :	École supérieure du professorat et de l'éducation
FLE :	Français langue étrangères
IEN :	Inspecteur de l'Éducation nationale
IUFM :	Institut de formation des maîtres
INSPE :	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
LVE :	Langue vivante étrangère
MEN :	Ministère de l'Éducation nationale
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économique
ONU :	Organisation des Nations Unies
REP :	Réseau d'éducation prioritaire
UPE2A :	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Index des figures

Figure 1: comparaison en pourcentages des écoles maternelles et élémentaires classées en REP et REP+, selon la zone géographique considérée (zone d'enquête / département de l'Isère / académie de Grenoble / France).....	39
Figure 2: Répartition du nombre d'enseignants de l'enquête exerçant en écoles plurilingues ou monolingues.....	40
Figure 3: Répartition par tranche d'âge des enseignants interviewés et comparaison avec V.N. (2011).....	41
Figure 4: Répartition des enseignants interviewés selon leur formation initiale et comparaison avec V.N. (2011).....	42
Figure 5: Répartition des élèves selon les 3 groupes de langues définis.....	44
Figure 6: Répartition du nombre d'enseignants selon le choix des deux définitions du bilinguisme (Bloomfield / Grosjean).....	49
Figure 7: Répartition du nombre d'enseignants selon le choix des deux définitions du bilinguisme (Bloomfield / Grosjean). Résultats de V.N. (2011).....	49
Figure 8: Répartition du choix de la définition du bilinguisme en fonction du contexte d'enseignement (monolingue/plurilingue).....	50
Figure 9: Répartition du choix de la définition du bilinguisme en fonction du contexte d'enseignement (monolingue/plurilingue) - Résultats de V.N. (2011) -.....	51
Figure 10: Répartition du choix de la définition du bilinguisme en fonction du contexte REP/REP+ plurilingues / hors REP/REP+ plurilingues / monolingue.....	51
Figure 11: Répartition du choix de la définition Bloomfield / Grosjean en fonction de la tranche d'âge des enseignants.....	53
Figure 12: Résultats de V.N. (2011) de la répartition du choix de la définition Bloomfield / Grosjean en fonction de la tranche d'âge des enseignants.....	53
Figure 13: Choix de la définition (Bloomfield / Grosjean) en fonction de la formation initiale.	55
Figure 14: Choix de la définition (Bloomfield / Grosjean) en fonction de la formation initiale. Résultats de V.N. (2011).....	55
Figure 15: Choix de la réponse à "Vivre avec deux langues, c'est...".....	57
Figure 16: Choix de la réponse à "Vivre avec deux langues, c'est..."- Résultats de V.N. (2011) -.....	58
Figure 17: Répartition des réponses "Vivre avec deux langues, c'est..." en fonction des contextes monolingue (hors REP/REP+), plurilingue hors REP/REP et plurilingue REP/REP+	58

Figure 18: Pourcentages des réponses "Vivre avec deux langues, c'est un avantage/inconvénient » en fonction des contextes monolingue (hors REP/REP+), plurilingue hors REP/REP et plurilingue REP/REP+.....	59
Figure 19: Proportions, en nombre, des élèves rapportés comme monolingue ou "utilisant une autre langue que le français", qualifiés de "bilingue" ou pas.....	64
Figure 20: Nombre d'élèves qualifiés de bilingues ou non selon le groupe d'appartenance de la langue familiale.....	66
Figure 21: Pourcentage d'élèves qualifiés de bilingue selon le groupe de langue considéré....	66
Figure 22: Élèves qualifiés de bilingues ou non selon le groupe de la langue familiale. - Résultats de V.N. (2011) -.....	67
Figure 23: écart des niveaux de pratique des élèves rapportés (en Q1) par rapport à ceux déclarés (en Q2).....	70
Figure 24: écart des niveaux de pratique des élèves rapportés (en Q1) par rapport à ceux déclarés (en Q2) - Résultats de V.N. (2011) -.....	71
Figure 25: Répartition du nombre d'élèves (18) dont les pratiques langagières ne sont pas connues en fonction du groupe d'appartenance des langues familiales.....	71
Figure 26: Proportion d'élèves dont la pratique n'est pas connue par rapport au nombre total d'élèves rapportés plurilingues dans chaque groupe de langue.....	72
Figure 27: Réponses à la question "Échangez - vous en classe sur les langues des élèves ?" ..	73

Index des tableaux

Tableau 1 : tableau recensant le nombre et le pourcentage d'établissements du premier degré (maternelle et élémentaire) classées en REP et REP+, à la rentrée 2021.....	38
Tableau 2 : Nombre de classes (= nombre de réponses) selon le contexte (monolingue/plurilingue) d'enseignement.....	40
Tableau 3 : Nombre d'élèves répartis selon les 3 groupes de langues définis.....	44
Tableau 4 : Pratique déclarée des enseignants et choix de la définition du bilinguisme.....	76

Table des annexes

ANNEXE 1 POSTER DULALA : « LE PLURILINGUISME, UN ATOUT PAS UN OBSTACLE ».....	90
ANNEXE 2 POSTER DULALA : « LE BILINGUISME ».....	91
ANNEXE 3 « DIX IDÉES REÇUES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAIS PAR LES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS (EANA) ».....	92
ANNEXE 4 QUESTIONNAIRE 1 ENVOYÉ AUX ENSEIGNANTS.....	93
ANNEXE 5 QUESTIONNAIRE 2 ENVOYÉ AUX ENSEIGNANTS : TABLEAU RECENSANT LES LANGUES DÉCLARÉES DES ÉLÈVES.....	95
ANNEXE 6 TABLEAU RECENSANT LES LANGUES ET LE NOMBRE D'ÉLÈVES RAPPORTÉES PAR LEURS ENSEIGNANTS.....	96
ANNEXE 7 GRILLE D'ANALYSE DES RÉPONSES AUX QUESTIONS OUVERTES DU QUESTIONNAIRE.....	98
ANNEXE 8 « VIVRE AVEC DEUX OU PLUSIEURS LANGUES EST UN AVANTAGE CAR.... » :.....	101
ANNEXE 9 « VIVRE AVEC DEUX OU PLUSIEURS LANGUES AVANTAGE/INCONVÉNIENT ? », « ÇA DÉPEND... » :.....	104

Annexe 1

Poster DULALA : « Le plurilinguisme, un atout pas un obstacle »

LE PLURILINGUISME, un atout pour le cerveau

Une langue, c'est

- lang'
- language
- limbă
- jazyka
- lingua
- שפה
- Sprache
- lenga
- taal

- une vision du monde
- un outil de communication au travers de
- des codes culturels
- sons
- mots
- phrases

Quelle que soit la langue parlée, que se passe-t-il dans le cerveau ?



- Le cortex moteur** — se charge de la prononciation
- Le faisceau arqué** — transmet l'information de l'aire de Broca à l'aire de Wernicke
- L'aire de Broca** — sert à produire le langage en organisant les mots entre eux
- L'aire auditive primaire** — reçoit les mots
- L'aire de Wernicke** — permet la compréhension des mots

Parler plusieurs langues, c'est :

- participer à la réorganisation constante du cerveau
PLASTICITÉ CÉRÉBRALE
- adopter différentes façons d'appréhender le monde
**DÉCENTRATION
EMPATHIE
OUVERTURE SUR LE MONDE**
- entraîner les fonctions cognitives
**ATTENTION SÉLECTIVE
FLEXIBILITÉ COGNITIVE
PENSÉE DIVERGENTE**

du la la

www.dulala.fr

f t i YouTube

Annexe 2

Poster DULALA : « Le bilinguisme »

Parents, Vos langues sont une chance

Le saviez-vous ?

7000 LANGUES

• DANS LE MONDE •



60 % de la population
communique
avec plusieurs langues

600 LANGUES

• EN FRANCE •



1 enfant sur 4
grandit
avec plusieurs langues*

Le bilinguisme

Que des avantages, dans toutes les langues !

Mon enfant grandit avec plusieurs langues, est-ce un problème ?

Aucun problème !

- ▶ C'est prouvé, un enfant peut apprendre facilement plusieurs langues, sans les confondre.
- ▶ Deux en même temps, l'une après l'autre, trois ou plus... tout est possible !
- ▶ Comme tous les enfants, il faut juste lui laisser développer le langage à son propre rythme.

Et à l'école, que va-t-il se passer ?

Pas d'inquiétude !

- ▶ L'important est que votre enfant sente que toutes ses langues sont bienvenues.
- ▶ Continuez à lui parler dans votre langue, montrez votre intérêt pour la langue de l'école et pour ce nouveau monde qu'il découvre.
- ▶ Une fois en confiance, il entrera facilement dans le français... et deviendra bilingue ou même pluri-lingue !

Ma langue est-elle utile pour mon enfant ?

Bien sûr !

- ▶ Les langues des parents sont même fondamentales pour les enfants : elles les rassurent et permettent de leur transmettre une histoire familiale.
- ▶ C'est aussi grâce à ces langues que l'enfant va apprendre à parler.
- ▶ D'ailleurs, plus un jeune enfant connaît et pratique sa ou ses langue.s familiale.s, plus facilement il apprend le français ensuite !

C'EST PROUVÉ

Être bilingue, c'est pouvoir :

- Communiquer plus aisément dans un monde multiculturel
- Accepter et valoriser la diversité
- Développer le sens de l'empathie et de l'écoute
- Être créatif
- S'adapter à des situations diverses
- Apprendre d'autres langues plus facilement

A condition que toutes les langues de l'enfant soient valorisées à la maison et dans la société !

Au quotidien

• EN FAMILLE •



RACONTER, CHANTER, LIRE, JOUER ...
dans la langue de votre choix

ECHANGER, RENCONTRER ...
d'autres personnes qui partagent votre langue

• DANS LES STRUCTURES ÉDUCATIVES •
crèches, écoles, centres sociaux, etc.



ECHANGER
sur les langues de la maison et de la structure

PARTAGER
des mots, des histoires, des chansons dans vos langues

• bahasa • LANGUAGE • 언어 • LANG • 語言 • **du la la** • لغة • FELTENY • dil • idioma • LANGUE •

www.dulala.fr d'une langue à l'autre f t You Tube

* Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008

Annexe 3

« Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue français par les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) »

Idée reçue n°1 : il n'est pas possible d'évaluer les compétences scolaires et langagières d'un élève nouvellement arrivé ignorant encore tout du français

Idée reçue n°2 : la majorité des parents des EANA est illettrée

Idée reçue n°3 : un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français : sa famille notamment doit au plus vite parler français à la maison

Idée reçue n°4 : il faut d'abord commencer par apprendre le français pour pouvoir entrer dans les apprentissages disciplinaires. Ce n'est qu'au moment où l'élève aura rattrapé le niveau de ses condisciples francophones, qu'il sera en mesure d'apprendre les différentes disciplines. Sinon, la barrière de la langue, contre laquelle les enseignants ne pourront rien, l'empêchera de réussir

Idée reçue n°5 : il est impossible d'apprendre à lire et écrire dans deux langues en même temps. La langue maternelle va interférer et provoquer des erreurs d'apprentissage

Idée reçue n°6 : apprendre le français, c'est avant tout apprendre les outils de la langue et la grammaire

Idée reçue n°7 : on apprend le français avec un manuel spécialisé de Français Langue Étrangère, une méthode adaptée spécialement conçue. Seul un professeur de français formé aux méthodes du FLE peut prendre en charge les EANA dans le cadre d'un cours spécialisé

Idée reçue n°8 : la charge des EANA incombe aux professeurs des classes d'accueil des établissements

Idée reçue n°9 : un EANA qui comprend bien et parle bien le français réussit sa scolarité

Idée reçue n°10 : un EANA ne doit pas passer plus d'une année scolaire dans une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A)

Annexe 4

Questionnaire 1 envoyé aux enseignants

1a. A votre connaissance, certains de vos élèves utilisent-ils une (ou d') autre(s) langue(s) que le français ? *

- oui
- non
- je ne sais pas

1b. Dans quel(s) contexte(s) ?

1c. Pouvez-vous indiquer les prénoms et quelles sont la ou les langue(s) qu'utilisent chacun de ces élèves en plus du français ?

2. Pensez-vous que vivre avec deux ou plusieurs langues est : *

- un avantage
- un inconvénient
- ça dépend

3. Pour quelle(s) raison(s) ? *

3b. Si vous le souhaitez, pourriez-vous illustrer votre réponse avec un ou des exemple(s) d'élève(s) précis :

4. Pour vous, une personne bilingue est une personne qui : *

- "connait deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles" (L.Bloomfield)
- "se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours" (F.Grosjean)

5. Dans votre classe, combien d'élèves considérez-vous comme bilingues ? *

6. Pouvez-vous indiquer leurs prénoms et quelles sont la ou les langue(s) qu'ils utilisent ?

Si vous voulez préciser ou ajouter une remarque :

Annexe 5

Questionnaire 2 envoyé aux enseignants : tableau recensant les langues déclarées des élèves

Les élèves et leur(s) langue(s)

Ecole : _____ Enseignant : _____ Niveau(x) de classe : _____

Indiquer le prénom de l'élève et les informations demandées pour celui-ci :

Prénom de l'élève	Langue(s) parlée(s) dans la famille	Pays d'origine (père et/ou mère et/ou élève)	C.S.P. *	L'enfant comprend mais ne parle pas la langue de la famille	L'enfant comprend et parle la langue de la famille	L'enfant ne comprend pas et ne parle pas la langue de la famille	Je n'ai pas l'information
-------------------	-------------------------------------	--	----------	---	--	--	---------------------------

* C.S.P. (Catégorie Socio-Professionnelles des parents) :

- | | |
|---|--------------------|
| 1) agriculteurs | 5) employés |
| 2) artisans, commerçants, chefs d'entreprise | 6) ouvriers |
| 3) cadres, professions intellectuelles (médecins, agrégés, enseignement supérieur) | 7) retraités |
| 4) professions intermédiaires (enseignant 1er degré + collègue, professionnels de la santé) | 8) sans profession |

Annexe 6

Tableau recensant les langues et le nombre d'élèves rapportées par leurs enseignants

		Comparaison avec V.N. (2011) 24 langues déclarées *
langues	Nombre d'élèves rapportés en contact avec la langue	
38	331 (certains sont recensés avec leur 2 langues donc 2 fois)	175
afghan	1	
albanais	12	2
allemand	2	9
américain	2	
anglais	22	21
arabe (dont algérien, marocain ou tunisien)	156	83
bulgare	1	
chinois	4	1
comorien	3	1
créole	2	1
espagnol	26	7
géorgien	2	
grec	1	
hongrois	1	
italien	9	6
kurde	2	
Langues africaines (lingala, swahili, tigrina,...)*	1 + 1 + 1 + 6* = 9	2
macédonien	7	
Mahorais (Mayotte)	3	
mexicain	1	
philippin	1	

polonais	2	
portugais	13	12
romani	4	
roumain	13	1
russe	6	4
serbe	2	
sri lankais	1	
syrien	4	2
turc	22	13
ukrainien	1	
vietnamien	1	1

* Pour V.N. , d'autres langues que celles répertoriées dans mon enquête ont été rapportées telles que : arménien, berbère, finnois, flamand, iranien, néerlandais, norvégien, suédois

Annexe 7

Grille d'analyse des réponses aux questions ouvertes du questionnaire

Représentation du bilinguisme	Jugements sur le mélange des langues	Jugement face au bilinguisme
	C'est un énorme avantage de parler plusieurs langues mais il y a aussi pas mal de mélanges, des confusions de sons.	
Suivre une journée de classe durant laquelle tout est en français, langue qu'ils ne maîtrisent pas, doit être très difficile.		
En maternelle difficultés en phonologie pour certains mais richesse par la suite		
		Il ne faut pas que la langue maternelle soit la seule utilisée à la maison.
		Parfois, les élèves arrivent à l'école sans parler français, ce qui est un frein à leurs apprentissages
Apports et ouvertures culturels. Difficultés avec la langue française si elle n'est pas du tout parlée à la maison.		
C'est un atout certain de parler plusieurs langues dès le plus jeune âge mais dans certaines familles, le français reste une langue "secondaire". Il est ainsi souvent mal maîtrisé par les enfants ce qui rend difficile les apprentissages.		
	C'est un atout certain de parler plusieurs langues dès le plus jeune âge mais dans certaines familles, le français reste une langue "secondaire". Il est ainsi souvent mal maîtrisé par les enfants ce qui rend difficile les apprentissages.	
		Il me semble important que

		la langue maternelle et familiale ne soit pas perdue. J'ai l'intuition qu'il vaut mieux que les enfants et leurs parents parlent bien ensemble leur langue d'origine, plutôt que mal le français.
		C est un avantage quand les 2 langues sont bien maîtrisées par les parents et les enfants . Quand le français n'est pas maîtrisé par les parents C est compliqué pour les enfants de l apprendre correctement.
		Si l'autre langue que le français est prédominante à la maison et que la famille ne maîtrise pas suffisamment le français, cela freine considérablement l'apprentissage de la lecture notamment, mais aussi l'ensemble des apprentissages en général en raison d'un manque lexical.
		Ils manquent de vocabulaire français
		Parler une autre langue apporte une ouverture culturelle et dans les apprentissages, mais cela peut aussi être un renforcement de la vie communautaire, donc un manque d'ouverture sur les autres.
	La problématique n'est pas la langue, mais le langage. S'il n'y a pas ou peu de langage, l'enfant aura de grosses difficultés. Les enfants qui ont des problèmes pour apprendre le français, sont bien souvent des enfants qui ne parlent pas bien non plus dans leur langue maternelle. C'est un problème de langage. Un enfant qui parle correctement dans sa langue maternelle en arrivant en maternelle, pourra mettre un peu plus de temps à parler en français correctement. Cela retarde en temps.	
Cela dépend de sa place au quotidien, de son utilisation et de sa qualité (dialectal ou lit-		

téraire).		
C'est un avantage d'être bilingue mais un inconvénient, si la maîtrise du français est problématique. Etre bilingue peut permettre de suivre un cursus à la cité scolaire internationale Europole ce qui est enrichissant pour l'élève et lui permet de conforter aussi ses acquis avec son pays et sa langue d'origine. Mais si la langue parlée à la maison est un "patois" du pays, là un problème de compréhension peut se poser.		
avantage si les langues sont maîtrisées et si une des 3 langues est dominante, avec un investissement à l'écrit. Inconvénient lorsqu' aucune des trois ne l'est: L'ensemble est fragile de manière générale dans les 3 langues et l'écrit est souvent mal maîtrisé.		
		L'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe en langue française est plus lente. En revanche elle permet une réflexion sur la langue approfondie dans les classe supérieures
	J'ai moi-même grandi avec deux langues et je m'en retrouve très avantagee, cependant les deux langues étaient parlées en contexte familial (à l'inverse d'une langue à la maison et une langue à l'école).	

Annexe 8

« Vivre avec deux ou plusieurs langues est un avantage car.... » :

CULTURE / OUVERTURE	APPRENDRE des LANGUES	HABILETÉS AUTRES
Enrichissement culturel.	Facilité à apprendre les langues.	
	Maîtrise des 2 langues	
	plus facile d'apprendre d'autres langues,	flexibilité
		richesse linguistique
ouverture culturelle, envie de voyager	aisance dans l'apprentissage des langues étrangères	
		habilité, comparaison
Multiculturalisme		
Richesse culturelle	Richesse linguistique	
enrichissement culturel		
Enrichissement culturel, ouverture sur le monde.		gymnastique de l'esprit,
		communiquer avec le plus grand nombre
connaissance de différentes cultures, ouverture d'esprit	connaissance de plusieurs langues	Travail cognitif renforcé,
Bilinguisme favorise les relations entre les peuples		
Ouverture d'esprit,		capacité à apprendre plus importante
Ils acquièrent plus de curiosité	et acquièrent plus de facilités pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.	Ces enfants ont une grande capacité d'adaptation et développent leur mémoire.
	Il me semble important que la langue maternelle et familiale ne soit pas perdue. J'ai l'intuition qu'il vaut mieux que les enfants et leurs parents parlent bien ensemble leur langue d'origine, plutôt que mal le français.	
permet d'établir des liens avec d'autres personnes de différents pays, de découvrir d'autres cultures,	apprentissage plus facile dans l'enfance, aide pour l'apprentissage futur d'autres langues,	aide à une meilleure mémorisation, c'est un atout plus tard dans un CV.

C'est une richesse culturelle.		
multiculturalisme		
l'accès à deux cultures apporte une richesse et une ouverture d'esprit.	Je pense que maîtriser plusieurs langue peut servir également pour apprendre plus vite une nouvelle langue.	Dans l'apprentissage cela peut engendrer également des difficultés de compréhension à certains moments.
L'ouverture culturelle,	L'ouverture linguistique,	l'adaptabilité, un réel + sur un CV.
Possession de cultures différentes	Possession de 2 langues différentes	
		Avantages intellectuels, plus de souplesse mentale
ouverture culturelle		compétence supplémentaire,
	De nos jours beaucoup de métiers sollicitent de parler d'autres langues que le français	
ouverture au monde,	adaptation de l'oreille à différents accents	
Ouverture culturelle		et plus grande flexibilité du cerveau
ouverture vers les autres	Passage d'une langue à l'autre	nuance de vocabulaire élargie
Richesse de la double culture.		
C'est une richesse et une ouverture sur le monde.		
Ouverture culturelle	Facilite pour les nouvelles langues enseignées à l'école	Maîtriser plusieurs langues peut être un atout dans la vie professionnelle
Une ouverture aux autres	une comparaison dès l'enfance de plusieurs systèmes langagiers, consciente ou non.	
	C'est déjà un plus dans la vie de grandir avec deux langues même si certaines sont plus valorisées socialement que d'autres	
Richesse culturelle,	comparaisons à faire avec le français.	
C'est une richesse culturelle	et cela permet de jongler entre deux systèmes linguistiques/phonologique.	
un avantage si c'est un enrichissement culturel,si les parents expriment idées et vocabulaire plus riche que dans une langue (le français) qu'ils maîtriseraient plus mal, certains élèves se montrent fiers de connaître plusieurs langues :	

	valorisation	
c'est une richesse culturelle, une ouverture		et une compétence pour plus tard (travail)
	possibilité accrue d'apprendre une langue supplémentaire	meilleur développement cognitif,
	J'ai moi-même grandi avec deux langues et je m'en retrouve très avantagée, cependant les deux langues étaient parlées en contexte familial (à l'inverse d'une langue à la maison et une langue à l'école).	
Communiquer avec d'autres personnes, enrichir sa propre culture, facilite une certaine ouverture d'esprit,		faciliter l'avenir dans le milieu professionnel.
richesse culturelle, rôle social valorisant d'interprète	compétences métalinguistiques,	
Meilleure intégration / richesse des échanges		/ facilité d'accès à des école (collège internationale), des formations, des métiers ...
Richesse des cultures	Facilité à apprendre d'autres langues étrangères	
Une langue est plus qu'un langage, c'est une culture. En connaître plusieurs est une richesse.		
33 ouverture/autres cultures	25 Facilité pour communiquer/ apprendre d'autres langues	20 développe d'autres compétences / et un + pour l'avenir (5)

Annexe 9

**« Vivre avec deux ou plusieurs langues avantage/inconvénient ? »,
« Ça dépend... » :**

AVANTAGE MAIS...	... confusion de sons	...
C'est un énorme avantage de parler plusieurs langues mais il y a aussi pas mal de mélanges, des confusions de sons. Les élèves qui parlent arabe chez eux ont souvent du mal à distinguer les différentes voyelles et les sons complexes.	
		Suivre une journée de classe durant laquelle tout est en français, langue qu'ils ne maîtrisent pas , doit être très difficile.
... mais richesse par la suite	En maternelle difficultés en phonologie pour certains ... <u>ex.</u> : F. et J. ont des difficultés pour entendre des sons, F. manque de vocabulaire simple. Aucune difficulté pour les arabophones.	
		Il ne faut pas que la langue maternelle soit la seule utilisée à la maison . Certains élèves manquent de vocabulaire et la syntaxe est déficiente.
		Parfois, les élèves arrivent à l'école sans parler français, ce qui est un frein à leurs apprentissages
Apports et ouvertures culturels.		Difficultés avec la langue française si elle n'est pas du tout parlée à la maison. Devoirs peu suivis car soucis de compréhension et les parents ne peuvent pas expliquer. Pauvreté du vocabulaire.
C'est un atout certain de parler plusieurs langues dès le plus jeune âge		... dans certaines familles, le français reste une langue "se-

mais...		condaire" . Il est ainsi souvent mal maîtrisé par les enfants ce qui rend difficile les apprentissages .
Dans les familles socio-économiquement à l'aise, c'est une richesse mais ...		dans les familles en difficultés (financières entre autre), la langue est malheureusement un obstacle supplémentaire à l'accès aux apprentissages scolaires . Plusieurs familles mixtes et aisées : enfants sans problème scolaire et la double langue semble être plutôt un atout même pour de jeunes enfants. Famille de réfugiés avec autres préoccupations que l'école (on les comprend!): enfant en difficulté langagière et scolaire. Famille en France depuis longtemps mais n'ayant pas investi la langue française : enfant en difficulté langagière et scolaire
... dans un second temps un avantage		Dans un premier temps, cela peut être un inconvenient si c'est la seule langue parlée ... W. ne parlait pas du tout la langue française avant de rentrer à l'école sa maman lui parlait arabe bien qu'elle parlait très bien la langue française, il a un retard de langage. A. bien que sa langue maternelle soit l'albanais, elle entend aussi parler le français et l'anglais et si elle ne le parle pas très bien la langue française elle la comprend.
Certains élèves vont se servir des syntaxes des deux langues et avancer dans chacune d'elle,		d'autres ne vont pas réussir et vont être en difficultés dans les deux [langues] . 1 élève de ma classe est en grande difficultés, notamment car elle n'ose pas parler si ce n'est pas correct, elle parle très mal le français, et dans sa langue maternelle la maman nous dit que ce n'est pas correct non plus. Il y a des exemples dans l'école d'enfants scolarisés depuis la maternelle en français mais qui

		n'ont toujours pas une syntaxe correcte en partant en 6ème (parents parlant mal le français). D'autres ont appris plusieurs langues et sont à l'aise dans les deux (voire trois !)
Avantage : ouverture culturelle. Bilinguisme.	Inconvénients : difficultés avec certaines sonorités qui ont des répercussions à l'écrit.	Pauvreté du lexique
Un gros avantage pour la richesse culturelle, les facilités pour apprendre d'autres langues		Un inconvénient parfois lorsque les parents ne peuvent pas aider un élève qui a des difficultés en langue française ; ou lorsqu'il y a source d' incompréhension
C est un avantage quand les 2 langues sont bien maîtrisées par les parents et les enfants.		Quand le français n'est pas maîtrisé par les parents, c'est compliqué pour les enfants de l'apprendre correctement.
		Si l' autre langue que le français est prédominante à la maison et que la famille ne maîtrise pas suffisamment le français , cela freine considérablement l'apprentissage de la lecture notamment, mais aussi l'ensemble des apprentissages en général en raison d'un manque lexical.
Avantages pour plus tard mais...	difficultés possibles à l'oral en maternelle et dans l'acquisition de l'écrit Par exemple pas ou peu d'aide pour les devoirs quand les parents ne maîtrisent pas assez le français
		selon le niveau socio-culturel des parents
Parler une autre langue apporte une ouverture culturelle et dans les apprentissages, mais...		... cela peut aussi être un renforcement de la vie communautaire , donc un manque d'ouverture sur les autres. les parents ne parlant qu'albanais sont très difficiles à joindre car ne lisent pas et ne parlent pas du tout le français, c'est la fille qui fait la traduction lors de nos échanges.
Un enfant qui parle correctement dans sa langue maternelle en arrivant en maternelle, pourra mettre un peu plus de temps à parler en		La problématique n'est pas la langue, mais le langage. S'il n'y a pas ou peu de langage, l'enfant aura de grosses difficultés.

<p>français correctement. Cela retarde en temps.</p>		<p>Les enfants qui ont des problèmes pour apprendre le français, sont bien souvent des enfants qui ne parlent pas bien non plus dans leur langue maternelle. C'est un problème de langage.</p> <p>Comme je le dis plus haut, un enfant qui arrive en maternelle sans maîtrise de sa langue maternelle (de que lui peut être attendu à cet âge), ne pourra pas être réceptif pour apprendre une nouvelle langue, de mon point de vue. Un enfant qui ne maîtrise pas du tout le français, mais assez bien sa langue maternelle (lexique et syntaxe), pourra apprendre le français dans un second temps. Concernant les élèves d'origine turque, il semblerait qu'apprendre le français est vraiment complexe, tant au niveau des sons et de la prononciation qu'au niveau de la syntaxe et du lexique, même pour des élèves maîtrisant assez bien le turque. De ce que j'ai pu observer depuis 10 ans.</p>
		<p>Cela dépend de sa place au quotidien, de son utilisation et de sa qualité (dialectal ou littéraire).</p>
<p>C'est un avantage d'être bilingue mais... Etre bilingue peut permettre de suivre un cursus à la cité scolaire internationale Europole ce qui est enrichissant pour l'élève et lui permet de conforter aussi ses acquis avec son pays et sa langue d'origine.</p>		<p>... un inconvénient, si la maîtrise du français est problématique. Mais si la langue parlée à la maison est un "patois" du pays, là un problème de compréhension peut se poser.</p>
<p>avantage si les langues sont maîtrisées et si une des 3 langues est dominante, avec un investissement à l'écrit.</p>		<p>Inconvénient lorsqu'aucune des trois ne l'est : l'ensemble est fragile de manière générale dans les 3 langues et l'écrit est souvent mal maîtrisé.</p>
<p>En revanche elle permet une réflexion sur la langue approfondie dans les classe supérieures .</p>		<p>L'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe en langue française est plus lente.</p>
		<p>Actuellement, dans ma classe, la difficulté principale que je re-</p>

		<p>lève est que les élèves faibles en français ne peuvent pas être aidés et soutenus dans leur perfectionnement par leurs familles.</p>
<p>Les plus : Double culture / capacité à apprendre une langue étrangère / à raisonner suivant la logique interne de 2 langues</p>		<p>Les moins : difficultés de parents non francophones (ou imparfaitement) à aider dans la scolarité / poids identitaire de la communauté</p> <p>X : la maman ne parle presque pas français. Elle traduit, mais chez elle elle doit se débrouiller seule pour tout le travail scolaire.</p> <p>Poids communautaire : connaître un mot dans une langue et le prononcer dans la cour crée immédiatement un rapport de forces entre ceux "qui le connaissent" et les autres.</p> <p>Double culture : adaptation très marquée des élèves à l'utilisation du français dans le cadre scolaire : la règle n'est même plus à rappeler.</p>

Table des matières

Introduction.....	7
PARTIE 1 - CADRAGE THÉORIQUE.....	9
Chapitre 1. La place des langues en France et à l'École.....	10
1) L'idéologie monolingue et la réalité plurilingue de la France.....	10
2) Le plurilinguisme institutionnel.....	11
a) <i>Le contexte général.....</i>	<i>11</i>
b) <i>Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).....</i>	<i>12</i>
c) <i>Le CARAP et les Approches Plurielles.....</i>	<i>13</i>
3) Cadre et perspectives institutionnels en France.....	13
a) <i>Les programmes et textes institutionnels de l'Éducation Nationale.....</i>	<i>14</i>
b) <i>Une tentative pour l'enseignement des langues familiales : les ELCO et EILE.....</i>	<i>16</i>
Chapitre 2. Le plurilinguisme à l'École : une chance pour les élèves ?.....	18
1) Le bi-plurilinguisme.....	18
a) <i>Qu'est-ce que le bi-plurilinguisme ?.....</i>	<i>18</i>
b) <i>La compétence plurilingue et le répertoire verbal.....</i>	<i>19</i>
c) <i>Le statut des langues.....</i>	<i>20</i>
2) Valoriser le plurilinguisme des élèves.....	21
a) <i>Le plurilinguisme favorise le développement cognitif.....</i>	<i>21</i>
b) <i>Le plurilinguisme est une richesse pour l'individu et pour le groupe.....</i>	<i>22</i>
3) Est-il si évident que le plurilinguisme est une chance pour les élèves ?.....	23
a) <i>Des élèves plurilingues en difficulté scolaire.....</i>	<i>23</i>
b) <i>Faire évoluer les représentations des enseignants.....</i>	<i>25</i>
c) <i>Quelques ressources existantes pour les enseignants.....</i>	<i>27</i>
PARTIE 2 - CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE.....	28
Chapitre 3. Présentation et intérêt de cette étude.....	29
1) Objectifs de mon projet.....	29
2) Type d'étude.....	30
3) Intérêt de cette recherche.....	30
Chapitre 4. Les outils de l'étude.....	32
1) L'enquête par questionnaire : les langues des élèves rapportées par les enseignants.....	32
a) <i>Types de questions.....</i>	<i>32</i>
b) <i>Types de variables.....</i>	<i>33</i>
c) <i>Contenu du questionnaire.....</i>	<i>33</i>
2) Recenser les langues déclarées par les élèves.....	37
Chapitre 5. Contexte de l'étude.....	38
1) Zone d'enquête.....	38
2) Le contexte des écoles.....	38
a) <i>Des écoles en Éducation Prioritaire.....</i>	<i>38</i>
b) <i>Des écoles monolingues et plurilingues.....</i>	<i>39</i>
3) Les enseignants qui ont répondu.....	40

4) Les langues rapportées des élèves.....	42
5) Méthodologie de cette enquête : bilan et propositions.....	44
a) <i>Des difficultés rencontrées</i>	44
b) <i>Des propositions pour prolonger cette recherche</i>	45
PARTIE 3 - TRAITEMENT ET ANALYSES DES DONNÉES.....	47
Chapitre 6. Les représentations que les enseignants ont du bilinguisme.....	48
1) Le choix d'une définition du bilinguisme.....	48
2) Représentations en fonction du contexte d'enseignement.....	50
3) Représentations en fonction de l'âge.....	53
4) Représentations en fonction de la formation initiale.....	54
5) Conclusion.....	56
Chapitre 7. Le bilinguisme : avantage ou inconvénient ?.....	57
1) Analyse des résultats quantitatifs.....	57
2) Analyse des justifications apportées par les enseignants.....	59
a) « <i>C'est un avantage</i> ».....	59
b) « <i>Ça dépend</i> ».....	60
Chapitre 8. Les pratiques des élèves rapportées par les enseignants.....	64
1) Les élèves plurilingues : bilingues ou pas ?.....	64
2) Pourquoi les enseignants ont-ils du mal à qualifier leurs élèves de « bilingues » ?.....	65
3) Influence de la langue familiale sur la reconnaissance du bilinguisme des élèves.....	65
Chapitre 9. Les pratiques déclarées des élèves.....	68
1) Les réponses reçues.....	68
2) Comparaison entre les niveaux de pratiques rapportés par les enseignants (Q1) et ceux déclarés par les élèves (Q2).....	69
3) Les pratiques des élèves non connues des enseignants.....	71
Chapitre 10. Plurilinguisme : les pratiques des enseignants.....	73
1) « Échangez-vous en classe sur les langues de vos élèves ? ».....	73
2) De la nécessité d'une formation sur le plurilinguisme.....	74
3) L'enseignement des langues à l'École.....	75
4) « Êtes-vous bilingue ? ».....	76
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	80
Sitographie.....	84
Sigles et abréviations utilisés.....	85
Table des matières.....	109

MOTS-CLÉS : bilinguisme, plurilinguisme, représentations, enseignant, valeur des langues

RÉSUMÉ

Ce mémoire étudie des représentations que les enseignants du premier degré ont du plurilinguisme de leurs élèves, dans un contexte où les positions de l'Éducation Nationale ont sensiblement évolué depuis une dizaine d'années. S'appuyant sur une enquête par questionnaire menée auprès de 71 enseignants de la région de Grenoble, cette étude (visant à répliquer celle de V. Nantes, 2011) montre que la vision du bilingue comme un double monolingue perdure dans les représentations. Il semble que c'est surtout le contexte d'enseignement (REP/REP+ ou non) qui influence ce choix. Ceux qui enseignent auprès d'élèves majoritairement issus de l'immigration ont toujours une vision stéréotypée du bilingue et ont encore du mal à qualifier de bilingues leurs élèves. De plus, il leur est souvent difficile de considérer positivement la langue familiale des élèves : ils établissent bien souvent un lien de causalité entre difficultés scolaires et langue d'immigration.

KEYWORDS : bilingualism – multilingualism – social representations – teacher – value of languages

ABSTRACT

This dissertation studies the representations that primary school teachers have of the bi-plurilingualism of their students, in a context where the positions of the Éducation Nationale have changed significantly over the last ten years. Based on a questionnaire survey of 71 teachers in the Grenoble area, this study (aiming to replicate that of V. Nantes, 2011) shows that the vision of the bilingual as a monolingual double persists in the representations. It seems that it is mainly the teaching context (REP/REP+ or not) that influences this choice. Those who teach predominantly immigrant students still have a stereotypical view of the bilingual and still find it difficult to describe their students as bilingual. In addition, it is often difficult for them to view the students' home language in a positive light : they often establish a causal link between academic difficulties and the language of immigration.