



HAL
open science

Les représentations sociales des enseignants sur le plurilinguisme et l'influence de celles-ci sur leurs pratiques de classe

Pauline Thebault-Pekmez

► To cite this version:

Pauline Thebault-Pekmez. Les représentations sociales des enseignants sur le plurilinguisme et l'influence de celles-ci sur leurs pratiques de classe. Education. 2023. dumas-04300323

HAL Id: dumas-04300323

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04300323v1>

Submitted on 22 Nov 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



INSPÉ Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Montpellier

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2022 - 2023**

**LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES
ENSEIGNANTS SUR LE PLURILINGUISME
ET L'INFLUENCE DE CELLES-CI
SUR LEURS PRATIQUES DE CLASSE**

Pauline THÉBAULT-PEKMEZ

Directeur du mémoire : Mickael IDRAC
Assesseur : Claire BENIMELI

Soutenu le 16/06/2023

Résumé

Alors que les récents programmes de l'Éducation Nationale préconisent de valoriser les langues d'origine des élèves, ce mémoire propose d'établir un constat quant à la situation dans le département des Pyrénées-Orientales qui accueille un grand nombre d'élèves allophones et/ou plurilingues. Les représentations sociales du plurilinguisme des enseignants y sont analysées afin de cerner le rôle joué par la formation tant initiale que continue dans la construction de celles-ci mais aussi afin d'appréhender leur influence sur les pratiques de classe.

Mots clés : plurilinguisme, allophonie, représentations sociales, formation, scolarité

Abstract

At a time when recent curricula advocate valuing pupils' languages of origin, this dissertation offers an overview of the situation in the Pyrénées-Orientales region, which provides schooling to many allophone and/or plurilingual pupils. Teachers' social representations of plurilingualism are analyzed to determine the role played by both initial and ongoing training in shaping these representations, as well as their influence on classroom practices.

Keywords: plurilingualism, allophone, social representations, training, schooling

Remerciements

Je remercie Mickael Idrac, mon directeur de mémoire, pour son soutien inconditionnel. Son professionnalisme, sa disponibilité ainsi que ses encouragements ont permis à ce mémoire de se construire et de s'enrichir. Je tiens à remercier Isabelle Rigoni pour m'avoir accordé de son temps et pour m'avoir aidée à mieux cerner la problématique de l'accueil et de l'inclusion des élèves allophones. Je souhaite également remercier toutes les personnes qui ont pris part à ce travail de recherche et sans qui il n'aurait pu aboutir.

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
<u>PARTIE 1 - THEORIE</u>	13
1. DU MONOLINGUISME A LA VALORISATION DE LA DIVERSITE LINGUISTIQUE EN FRANCE	14
1.1 UNE CONSTRUCTION SUR LE TEMPS LONG.....	14
1.2 LA PLACE DU PLURILINGUISME A L'ECOLE DE LA REPUBLIQUE.....	15
1.3 REGARD SUR LES LANGUES ENSEIGNEES A L'ECOLE PERPIGNANAISE	18
2. LES BENEFICES DU PLURILINGUISME EN CLASSE ORDINAIRE	19
2.1 LE PLURILINGUISME PERMET DE MIEUX COMPRENDRE NOTRE HERITAGE LINGUISTIQUE ET CULTUREL	20
2.2 LE PLURILINGUISME FAVORISE L'INCLUSION	20
2.3 LE PLURILINGUISME AU SERVICE DE LA FORMATION DES FUTURS CITOYENS FRANÇAIS	22
2.4 LE PLURILINGUISME DEVELOPPE ET AMELIORE DIVERSES COMPETENCES CHEZ TOUS LES ELEVES.....	23
3. LES REPRESENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTS, ENSEIGNANTS STAGIAIRES ET FUTURS ENSEIGNANTS SUR LE PLURILINGUISME	25
3.1 LA NEGATION DE CERTAINS PLURILINGUISMES.....	25
3.2 UNE VISION ERRONEE DU PLURILINGUISME DECOULANT D'UNE FORME D'ETHNOCENTRISME FRANÇAIS ...	27
3.3 LE PLURILINGUISME VU COMME UNE RESSOURCE	31
4. LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS	33
4.1 LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS.....	33
4.2 LES FORMATIONS CONTINUES PROPOSEES AUX ENSEIGNANTS	34
<u>PARTIE 2 – PRATIQUE</u>	37
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	38
1.1 LA PROBLEMATIQUE	38
1.2 LES HYPOTHESES.....	38
2. LA METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES	39
2.1 LE QUESTIONNAIRE	39
2.2 LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	39
3. L'ANALYSE DES DONNEES	41
3.1 L'ANALYSE DES DONNEES DU QUESTIONNAIRE	41
3.1.1. Le profil des étudiants	41
3.1.2. Le plurilinguisme.....	41
3.1.3. La connaissance des termes.....	42
3.1.4. L'accueil des élèves allophones et/ou plurilingues	43
3.1.5. La formation	46
3.2 L'ANALYSE DES DONNEES DES ENTRETIENS	47
3.2.1. Le profil des personnes interrogées	47
3.2.2. L'accueil des EANA.....	48
3.2.3. Une construction des représentations sociales parfois erronée	52
3.2.4. Les pratiques de classe	56
3.2.5. Les formations initiale et continue	59
CONCLUSION	60
BIBLIOGRAPHIE	66
ANNEXE	72

Introduction

Dans le contexte mondial actuel, caractérisé par d'importantes transformations résultant des crises économiques et sociales mais aussi du changement climatique, il est intéressant de prendre en compte ce qui, selon moi, compose tout un chacun : nationalité, langue, culture¹, vécu personnel ou professionnel afin de favoriser l'inclusion. Les notions de culture et d'inclusion sont des notions clés dans ce travail de recherche. Celle de culture est complexe à définir tant sa notion est vaste en sciences sociales. Cependant, selon Cuche, dans son sens étendu, elle renvoie « aux modes de vie et de pensées » (2010, p. 6). Concernant la notion d'inclusion, il me semble nécessaire de retenir la définition de la Charte des droits fondamentaux de la Commission européenne définit l'inclusion sociale comme un :

Processus qui garantit que les personnes en danger de pauvreté et d'exclusion obtiennent les possibilités et les ressources nécessaires pour participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle, et qu'elles jouissent d'un niveau de vie et de bien-être considéré comme normal pour la société dans laquelle elles vivent. L'inclusion sociale leur garantit une meilleure participation aux processus de prise de décision qui affectent leur vie et un meilleur accès à leurs droits fondamentaux. (p. 9)

Comme le rappelait le Secrétaire général des Nations Unies en 2019 « les inégalités accentuent l'anxiété, érodent la confiance publique et déstabilisent la cohésion sociale, les droits de l'homme, la paix et la prospérité [...] Pour toutes ces raisons, le Programme 2030 place l'objectif de l'inclusion [...] au cœur de nos efforts »². L'inclusion est d'ailleurs le mot d'ordre des programmes depuis la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Cette loi garantit à chaque enfant non seulement la maîtrise des savoirs fondamentaux c'est-à-dire lire, écrire, compter et respecter autrui mais aussi les mêmes chances de réussite. L'École doit donc s'adapter à chaque profil d'élève et ce quelles que soient leur nationalité, leur langue, leur culture.

² <https://fr.unesco.org/fiche-inclusion-sociale>, consulté le 10/09/2022

Afin de garantir l'inclusion, il est possible d'avoir recours à l'une des approches plurielles. Ces approches pédagogiques veillent à favoriser le décloisonnement des langues. L'apprenant est alors au contact simultané de plusieurs d'entre elles lui permettant de les comparer et de se les approprier. Il existe quatre approches plurielles selon le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP) :

- La didactique intégrée des langues qui met en lumière les relations entre les langues construisant ainsi une véritable compétence plurilingue ;
- L'éveil aux langues qui est destiné à un public jeune. Les activités proposées permettent aux enfants de découvrir des langues sans que l'objectif soit de les leur enseigner. L'éveil aux langues éduque dès le plus jeune âge les élèves à l'altérité. De plus, cet éveil peut rendre visible et conscientiser le plurilinguisme d'une classe ;
- L'intercompréhension entre les langues parentes qui met en parallèle plusieurs langues d'une même famille ;
- L'approche interculturelle : elle a de nombreuses variantes mais elles s'appuient toutes sur une culture pour en comprendre d'autres. Cette approche favorise la réflexion sur l'altérité.

Dès lors, l'importance d'ouvrir les espaces classe au plurilinguisme souligne que les enseignants doivent s'adapter aux besoins spécifiques de leurs élèves.

Le terme multilinguisme renvoie aux langues parlées sur un seul et même territoire. Par définition, un état multilingue est un état où sont parlées plusieurs langues³. La France est certes un pays officiellement monolingue mais elle n'en est pas moins historiquement et socialement multilingue (Grosjean, 2018, p. 7). En 1999, le volet linguistique de l'enquête Famille « Étude de l'histoire familiale » de l'institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) recensait pas moins de 400 langues identifiées dans le répertoire mondial du Summer Institute of Linguistics (Deprez et al., 2002). En 2016, selon la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), 26% de la population française était bilingue. Cependant, ce taux peut être interrogé car la définition du bilinguisme et du plurilinguisme varie d'un individu à l'autre. Certaines personnes, bien que parlant plus d'une langue, ne se considèrent pas comme bilingues car elles estiment ne pas « maîtriser parfaitement » ces langues. Ajoutons que bien que la France soit multilingue, cela ne sous-entend pas que tous les individus résidant sur ce territoire soient plurilingues. Ce dernier terme est l'hyperonyme du terme bilingue et renvoie à toutes les personnes capables d'apprendre et d'employer, à des

³ Le Robert, <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/multilingue>, consulté le 04/01/2023

degrés différents, plus d'une langue, et ce, chacune dans des situations particulières. Le terme bilingue, quant à lui, provient du latin bi- qui signifie deux et lingue (lingua) langue et renvoie donc à l'emploi de deux langues. Dans ce mémoire, je prends le parti de privilégier le terme plurilingue faisant donc référence aux locuteurs bilingues, trilingues, ..., plurilingues. Un locuteur plurilingue possède donc un répertoire langagier composé de : sa langue première et d'au moins une langue étrangère ou tout simplement de ses langues premières. Ces langues peuvent donc être des langues premières, des langues de scolarisation ou des langues vivantes étrangères. La langue première d'une personne renvoie à sa langue d'origine (Abdallah-Preteceille, 2017, p. 89), à sa langue « maternelle ». Cependant, ce dernier terme ne renvoie qu'à la langue de la mère qui n'est pas forcément la première langue acquise par un enfant. Toutefois, une langue première ou langue maternelle est la langue que l'enfant va acquérir en premier. La langue de scolarisation renvoie, quant à elle, à la langue dans laquelle les apprentissages sont effectués. En France, la langue de scolarisation est le français sauf lors d'enseignements bilingues. La langue de scolarisation peut donc différer de la langue première des élèves. Concernant le terme de langue vivante étrangère, bien que renvoyant à toutes les langues vivantes autres que le français et encore qui sont encore usitées, il est souvent interprété différemment. Par exemple, à l'école primaire, le panel des langues vivantes étrangères enseignées est restreint et se cantonne généralement à quelques langues (Auger, 2018, p. 57). Dès lors, il peut y avoir un amalgame quant à la catégorisation des langues vivantes étrangères. En effet, l'arabe est bel et bien l'une d'entre elles mais elle n'est pas enseignée en tant que tel à l'école primaire alors que le bilinguisme français-arabe est bien plus répandu que celui français-anglais (Evenou, 2018, p. 15). Toutefois, peu importe les langues concernées, être plurilingue ne signifie pas qu'il faille les *maîtriser*. Un individu peut devenir plurilingue à n'importe quel moment de sa vie. Le plurilinguisme peut donc être simultané ou successif et il est dynamique et mouvant. La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie par Coste et al. (1997) comme :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe,

voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (p. 12)

Le plurilinguisme n'est effectivement pas une juxtaposition de monolinguisms comme cela pouvait être affirmé (Bloomfield, 1935, cité dans Hamers et Blanc, 2000, p. 6). Les compétences acquises dans une langue ne sont pas cloisonnées et peuvent être réutilisées dans d'autres langues. Toutes ces langues composent donc la biographie langagière d'un individu, qui, d'après le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère, est :

L'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (2003, pp. 36-37)

Les langues, acquises au travers d'expériences, participent donc à notre formation personnelle.

Je viens de présenter différents termes qualifiant les locuteurs d'une ou de plusieurs langues. Je souhaiterais à présent m'attarder sur le terme allophone. En confrontant plusieurs définitions issues de dictionnaires, ce dernier apparaît être un néologisme récent qui est composé du préfixe « allo- » qui signifie autre et de « -phonie » traduit par « son de la voix ». Une personne allophone est donc un locuteur dont la langue première est différente de celle du pays dans lequel il se trouve. Ces locuteurs étaient jusqu'alors appelés non-francophones. Cette appellation soulignait l'incapacité de ces personnes à parler français tandis que le terme allophone souligne le fait qu'elles soient capables de parler une autre langue. L'accent est donc mis sur leurs capacités et non sur leurs inaptitudes. Cela permet la reconnaissance des compétences de ces locuteurs. Bien que fréquent dans la didactique des langues, le terme allophone n'apparaît dans les textes officiels que tardivement. Dans la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, il est question de l'accueil et de la scolarisation des EANA c'est-à-dire des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés pour lesquels des dispositifs institutionnels sont mis en place. En effet, les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) leur permettent d'être inscrits dans une classe ordinaire et de bénéficier selon leurs besoins d'un enseignement renforcé en Français Langue de Scolarisation (FLSco). Le FLSco est, comme le souligne le centre

académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV)⁴ (2021) :

Un usage scolaire de la langue qui articule oral et écrit dans toutes les disciplines scolaires. La langue française est ici à la fois objet d'étude et outil d'apprentissage des autres objets d'étude, le français n'est pas abordé sous l'angle d'un apprentissage purement linguistique, mais comme un outil commun visant à acquérir les savoirs des autres disciplines recouvrant des concepts, des notions et des méthodes. Ainsi le FLSco s'adresse non seulement à ceux qui enseignent dans les UPE2A mais à tous les enseignants.

Ajoutons que, selon la circulaire n°2012-143 du 2 octobre 2012, les CASNAV sont des pôles d'expertise pédagogique et de conseils mais aussi des instances de coopération active et de médiation pour les différents acteurs concernés par la scolarisation des EANA entre autres. Ces centres ont également pour mission de fournir des ressources et des formations aux enseignants.

Comme je viens de présenter les UPE2A, je souhaiterais à présent m'attarder sur la présence de diverses langues à l'École de la République. La loi n°11-696 du 28 mars 1882 qui rend l'école obligatoire la rend par la même occasion multilingue. En effet, de nombreux élèves sont, déjà à cette époque, plurilingues et/ou allophones car ils sont locuteurs de langues régionales. Cependant, sous prétexte d'unifier la nation, l'emploi de ces langues devient interdit (Penloup, *et al*, 2022, p. 24-25). Qu'en est-il aujourd'hui ? En France, aucune donnée concernant l'origine des élèves ne peut être collectée car l'article 8 de la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 l'interdit. Cette loi est souvent mal interprétée et les professionnels de l'éducation pensent qu'elle interdit également la collecte de données au regard des langues des élèves. Par conséquent, il est pratiquement impossible d'estimer le nombre d'élèves plurilingues à l'école de la République. Cependant, comme le soulignent Simon et Maire Sandoz (2008) :

Nul ne contestera aujourd'hui le caractère plurilingue et pluriculturel du public scolaire de nos jours. Par la simple présence des enfants, l'école se voit conférer

⁴ CASNAV (2021). *Espace EANA : définir le FLM/FLE/FLS/FLSco*, <https://www.ac-corse.fr/casnav-espace-eana-definir-le-flm-fle-fls-flsco-122567>, consulté le 20/11/2022

un caractère « plurilingue et pluriculturel » qui n'est malheureusement pas toujours reconnu comme tel par ses acteurs dont les représentations tendent souvent à renvoyer à un idéal fortement monolingue. (p. 266)

L'École de la République est donc bien multilingue et multiculturelle (Simon, Maire Sandoz, 2008, p. 266). Malgré cela, peu de futurs enseignants sont sensibilisés au fait qu'au cours de leur carrière, ils seront amenés à enseigner à des élèves plurilingues et/ou allophones. En effet, comme l'indique Nathalie Auger, « chaque enseignant a une forte probabilité d'accueillir un ENA au cours de sa carrière et une chance sur deux de recevoir un élève qui parle une autre langue à la maison » (2010, p. 20). Ceci est d'autant plus vrai dans notre département qui est transfrontalier et qui se voit accueillir de nombreuses familles de différentes origines qui souhaitent s'y établir ou y rester le temps de rejoindre un autre espace géographique. En outre, les enseignants eux-mêmes doivent maîtriser au moins une langue étrangère au niveau B2 du Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL), niveau requis pour passer le Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE) et donc pour enseigner dans le premier degré. Dès lors, ce critère de sélection souligne l'importance accordée aux langues étrangères. Les enseignants ont pour mission de former les citoyens de demain qui seront censés être plurilingues à la fin de leur scolarité. En effet, selon le cadre stratégique européen Éducation et Formation 2020, chaque citoyen européen devrait se voir enseigner dès son plus jeune âge au moins deux langues en plus de sa langue première⁵. De même, l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) préconise « l'apprentissage intensif et transdisciplinaire d'au moins une troisième langue (...) dans l'enseignement secondaire, de telle façon qu'en fin de scolarité l'élève puisse s'exprimer en trois langues - ce qui devrait constituer l'éventail normal des connaissances linguistiques pratiques au XXI^e siècle » (2003, p. 32).

J'ai choisi de rédiger mon mémoire autour du thème du plurilinguisme car j'ai moi-même été élevée dans un environnement plurilingue. En effet, mes grands-parents parlaient français, catalan, espagnol et anglais. Dès mon plus jeune âge, ils m'ont communiqué leur passion pour les voyages et les autres cultures. Cette appétence pour l'altérité me pousse à toujours découvrir de nouvelles cultures. Par conséquent, c'est tout naturellement que j'ai décidé d'ef-

⁵ Langue première équivaut à « langue maternelle » mais cette expression lui est préférée car cette langue n'est pas nécessairement celle de la mère.

fectuer mes études à l'étranger en Norvège et en Slovaquie. À la suite de cela, j'ai eu l'opportunité de vivre huit années en Turquie où j'ai exercé en tant que professeure de Français Langue Étrangère (FLE). J'y suis également devenue examinatrice-correctrice pour l'obtention du Diplôme d'Enseignement en Langue Française (DEL F). Mes élèves venaient de divers horizons : ils étaient Turcs, Mexicains, Russes, Canadiens, Syriens... J'ai donc dû m'adapter à leur profil afin de donner à chacun les mêmes chances. Étant à présent de retour en France et souhaitant devenir professeure des écoles, j'aimerais que tous mes camarades et futurs collègues prennent conscience de la richesse que constitue le plurilinguisme. En effet, ce sont mes expériences personnelles et professionnelles qui m'ont permis de m'ouvrir au monde et qui me donnent envie de valoriser la culture et les langues d'origine de mes élèves. Dès lors, je peux affirmer que mes représentations du plurilinguisme sont positives mais j'émet l'hypothèse que ce n'est pas le cas de tous mes camarades. La notion de représentation sociale apparaît en 1961 grâce aux travaux de recherche de Moscovici inspirés de ceux de Durkheim sur la notion de représentation collective en 1898 (Moliner, Guimelli, 2015, p. 13). Les représentations sociales sont « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003, p. 53). Elles proviennent généralement de *préconstruits culturels* (Grize 1990, cité dans Py, 2004). Elles apparaissent alors comme une réalité commune au groupe social concerné. Les représentations ne sont donc pas vérifiées scientifiquement mais elles sont uniquement l'expression de la pensée sociale. Py (2004, p. 8) entend par représentations sociales des *micro-théories prêtes à l'emploi* qui « se donnent pour des constats factuels avérés » et qui, par conséquent, ne laissent aucune place à un possible débat argumenté. Elles se basent fréquemment sur des expressions préconstruites et il est difficile de les faire évoluer. Pour l'auteur, ces représentations « ont pour fonction de fournir des interprétations utiles à une activité en cours » (*ibid.*) que celle-ci soit technique ou symbolique. L'auteur différencie les représentations sociales de référence qui se donnent comme absolues et anonymes car elles sont décontextualisées et les représentations sociales d'usage qui sont, quant à elles, mobilisées dans des contextes discursif et pratique particuliers :

Les RS [représentations sociales] de référence se manifestent volontiers comme expressions verbales préfabriquées : maximes, clichés, dictions, proverbes ou expressions stéréotypées, alors que les RS d'usage sont souvent implicites ou se manifestent, le cas échéant, comme l'aboutissement d'activités réflexives ou de

reformulerions *a posteriori* facultatives (qui peuvent bien entendu consister dans la citation d'expressions préfabriquées), comme récit d'une expérience et formulation de sa *morale*, ou encore comme description d'une habitude ou d'une préférence. (p. 13)

Analyser les représentations sociales des futurs enseignants sur le plurilinguisme et l'allophonie me permet d'obtenir des informations sur leurs processus cognitifs ainsi que sur leurs interactions sociales (Jodelet, 2003, p. 53). Dès lors, cette analyse pourra éclairer leurs choix en termes de pratiques de classe.

Les informations précédentes viennent donc compléter ma première hypothèse selon laquelle les représentations du plurilinguisme ne sont pas toujours positives et me permettent d'ajouter que selon moi :

- Elles varient selon leur(s) origine(s) familiale(s), leurs expériences personnelles et professionnelles et leur formation initiale ;
- Elles influencent leurs pratiques de classe.

En conséquence, ce travail de recherche tentera de répondre à la problématique suivante : quelles sont les représentations sociales du plurilinguisme et de l'allophonie des futurs professeurs des écoles et, de quelle manière celles-ci influencent-elles les pratiques de classe ?

Pour répondre à cette problématique, j'ai ancré ma recherche dans une démarche mixte : dans un premier temps, quantitative avec un questionnaire à destination d'étudiants en deuxième année de Master MEEF inscrits à la faculté d'éducation de Perpignan et, dans un second temps, qualitative en menant des entretiens semi-dirigés auprès d'un panel d'acteurs qui sera précisé dans la partie pratique de mémoire.

La partie théorique me permettra d'exposer la place accordée au plurilinguisme en France, de lister les bénéfices du plurilinguisme en classe ordinaire mais aussi les représentations des enseignants, puis de recenser les formations offertes aux futurs enseignants. La partie pratique, quant à elle, explicitera la démarche utilisée pour le recueil de données ainsi que les résultats obtenus que je tenterai d'analyser.

PARTIE 1 – THEORIE

1. Du monolinguisme à la valorisation de la diversité linguistique en France

L'UNESCO, dans son document-cadre (2003), souligne que les contextes plurilingues sont majoritaires à travers le monde. En effet, comme le souligne Auger, environ 60 % de la population mondiale est plurilingue. Elle ajoute que 75 langues sont parlées en France mais que seulement quelques-unes sont proposées dans les écoles (2018, p. 57). Le document-cadre de l'UNESCO évoque également l'enjeu auquel nous sommes aujourd'hui confrontés : la sauvegarde de la diversité linguistique mondiale. Les futurs enseignants peuvent donc participer à préserver cette richesse en valorisant les langues et les cultures des élèves. Par conséquent, je m'interroge sur la place accordée au plurilinguisme en France puis plus particulièrement dans notre système éducatif. Comment le plurilinguisme a-t-il évolué en France ? Que disent aujourd'hui les programmes scolaires ?

1.1 Une construction sur le temps long

L'article d'Evenou (2018) m'éclaire sur l'évolution du plurilinguisme. Comme je l'ai souligné dans l'introduction, la France est historiquement un territoire multilingue. Cependant, loin de prendre en compte la richesse de cette diversité, le monolinguisme a longtemps été imposé. En effet, à cette époque, il fallait se rassembler autour d'une seule et même langue dans le but de fédérer la nation. Chaque Français devait être obligatoirement monolingue francophone. Dès lors, l'usage d'une autre langue était perçu comme fragilisant l'unité nationale. Leur pratique était une honte et les langues régionales étaient interdites à l'école. En 1700, suite à l'édit du roi Louis XIV⁶, l'usage du catalan, entre autres, fut interdit dans tout document public. Le plurilinguisme était perçu comme un obstacle entravant l'acquisition du langage et l'apprentissage du français. L'enseignement du français de référence se faisait dans un climat de classe peu propice aux apprentissages. En outre, jusqu'à la moitié du XXe siècle, comme l'affirme Molinié (2010, p. 3), le plurilinguisme était perçu comme la création d'entités distinctes, identifiées et juxtaposées. Une personne plurilingue était alors considérée comme une personne doublement monolingue. De nombreuses études attestaient que les monolingues réussissaient mieux les tests linguistiques et cognitifs que les bilingues, puis, la tendance s'est inversée à partir des années 60 (Grosjean, 2018, p.13). Il faudra attendre 2001, lorsque la Délégation Générale à la Langue Française (DGLF) devient la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), pour que la diversité linguistique soit enfin

⁶ <https://www.axl.cefano.ulaval.ca/francophonie/Decret-interdiction-catalan1700.htm>, consulté le 04/01/2023

reconnue officiellement. L'un des objectifs de cette délégation est de favoriser la diversité linguistique notamment en promouvant les 78 langues de France. La même année connaîtra l'élaboration et la publication du CECRL qui redéfinit les objectifs et les méthodes d'enseignement. Il permet également aux apprenants de se positionner au regard de leurs apprentissages.

En 2005, six familles sur dix déclaraient parler principalement français à leurs enfants alors que les parents étaient tous deux immigrés (Insee, 2005). De plus, le recensement national de 1999 montre que seulement un tiers des parents plurilingues a choisi de parler sa langue première à ses propres enfants. Ces faibles taux de transmission linguistique peuvent être expliqués par la pression sociale de se conformer aux normes de la République. En effet, les langues minoritaires sont souvent perçues comme ne méritant pas d'être transmises. Elles ont souvent une image négative et sont perçues par certains comme un signe de non-intégration. Cependant, la tendance semble s'inverser aujourd'hui. En effet, une « renaissance régionale » (Le Coadic, 2001, cité dans Filhon, 2009) émerge aux quatre coins de notre territoire. Dans les écoles, il est tout aussi possible d'apprendre l'anglais que la langue de sa région comme c'est d'ailleurs le cas à Perpignan où un enseignement bilingue catalan est même proposé. Je peux donc me demander quelle place est attribuée aux langues et plus largement au plurilinguisme dans les programmes des cycles 1, 2 et 3.

1.2 La place du plurilinguisme à l'école de la République

Pendant longtemps les enfants allophones devaient mettre de côté voire oublier leur langue première afin d'apprendre la langue du pays d'accueil : le français. Il était courant de penser que les apprentissages devaient être cloisonnés et que l'acquisition d'une langue ne pouvait se faire qu'au détriment d'une autre. Ces propos font échos à ceux de Galligani (2015) :

[...] La politique éducative qui fonde l'école française est à visée monolingue. Cette institution fait le plus souvent table rase des compétences linguistiques plurielles des élèves, d'autant plus si ces compétences ont été acquises en dehors de l'école, et en particulier s'il s'agit de langues de migration, ou même de variétés régionales de français. (p. 10)

L'auteur souligne le fait que l'école de la République a tendance à ne prendre en considération que les savoirs acquis dans l'enceinte de l'école et qui sont, par conséquent, ceux acquis dans la langue de scolarisation : le français.

Pour connaître la place aujourd'hui accordée au plurilinguisme à l'école française, il est important de consulter les textes officiels. Commençons par l'article 29 de la Convention internationale des droits de l'enfant qui souligne que « l'éducation de l'enfant doit viser à inculquer à l'enfant le respect de ses parents, 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 ». La langue et la culture de chaque élève doivent donc être légitimés. De plus, l'article 30 insiste sur le fait « [qu']un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit [...] d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe. » L'enseignant doit prendre en compte la culture et la langue d'origine de ses élèves mais il doit également les autoriser à employer cette dernière. Attardons-nous maintenant sur le Code de l'éducation. L'article L312-9-2 stipule 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. » Par conséquent, les langues premières des élèves peuvent servir d'éveil linguistique. Il n'est donc pas question de renier ou d'interdire ces langues dans l'enceinte de l'école mais bien de les prendre en compte et de les valoriser. L'article L321-3 parle, quant à lui, d'initiation à la diversité linguistique. Concernant l'accueil et la scolarisation des EANA, les modalités sont régies par l'article L321-4 du Code de l'éducation mais aussi par la circulaire n°2012-141 du 2-10-2012. Ainsi, l'inclusion de ces élèves ne saurait relever de la seule responsabilité des enseignants des UPE2A. En effet, toute l'équipe éducative doit être impliquée afin de permettre la réussite de ces élèves. L'enseignant de classe dite ordinaire peut mettre en place des dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé pour leur permettre d'acquérir une autonomie linguistique. Cette circulaire précise également que les compétences des élèves ayant été acquises dans une autre langue doivent être prises en compte et valorisées. De plus, la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République stipule dans son article 39 que les langues des familles peuvent servir à initier les autres élèves à la diversité linguistique.

Analysons à présent les programmes en vigueur. Comme précisé précédemment, le plurilinguisme a fait son entrée dans le programme de cycle 1 depuis la rentrée 2021. Le BO n°25 du 24-6-2021 dont le programme est issu y fait référence à trois reprises. Tout d'abord, dans l'introduction du domaine 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » où il est question « d'écouter d'autres langues parlées. », puis dans l'un de ses sous-domaines « l'oral », où l'éveil à la diversité linguistique occupe une place importante. Il est précisé que les élèves vont

découvrir d'autres langues qu'elles soient étrangères ou régionales dont celles de leurs camarades. Un éveil à cette diversité linguistique leur est proposé en classe. De plus, pour la première fois, le programme souligne l'importance de valoriser la langue d'origine des élèves mais aussi la richesse que constitue le multilinguisme d'une classe. Il est également précisé que cet éveil est un atout pour consolider la maîtrise de la langue française car il permet de développer différentes aptitudes chez les élèves telles que la sensibilité, la sensorialité ainsi que leurs compétences motrices, relationnelles et cognitives. Le programme prône non seulement l'inclusion des langues des élèves mais aussi celle de leurs cultures. En effet, le domaine 5 « Explorer le monde » sous-domaine « découvrir l'environnement » préconise à l'enseignant de partir des cultures des élèves pour ouvrir la classe au reste du monde.

Le programme du cycle 2 souligne que l'enseignant doit prendre en compte les EANA et s'adapter à leurs besoins. Il y est également stipulé que « en dehors de l'école, dans leurs familles ou ailleurs, les enfants acquièrent des connaissances dans de nombreux domaines : social, physique, de la langue orale et de la culture. Ces connaissances contribuent aux fondements des apprentissages. L'élève est encouragé à comprendre ce qu'il sait et sait faire ainsi qu'à utiliser sa réflexion lors des temps d'apprentissage. » En effet, il est important que l'enseignant valorise toutes les compétences et connaissances des élèves qu'elles soient acquises à l'école ou en dehors, en français ou dans une autre langue. Concernant l'enseignement de langues étrangères et/ou régionales, il commence dès le cours préparatoire (CP) et a pour but de développer la compétence plurilingue des élèves. De plus, le programme précise que « en français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles avec le français, sur les mots, l'ordre des mots, la prononciation ». Je souligne ici le recours à l'une des approches plurielles citées dans l'introduction qui pourrait être utilisée en classe ordinaire pour donner du sens aux apprentissages des élèves allophones ou plurilingues mais qui serait également bénéfique pour les autres élèves. De plus, « les langues vivantes étrangères et régionales participent à la construction de la confiance en soi lorsque la prise de parole est accompagnée, étayée et respectée. Cet enseignement permet l'acceptation de l'autre et alimente l'acquisition progressive de l'autonomie. » Il semblerait donc que la valorisation de la diversité linguistique permette d'enseigner aux élèves le respect d'autrui.

Au cycle 3, l'enseignement de langues vivantes permet aux élèves de s'ouvrir aux autres cultures et donc de mieux comprendre le monde actuel et ses problématiques. Cela permet également de comparer le système linguistique du français à celui de la langue enseignée mais

également à ceux des langues des élèves. Pour répondre à ces deux objectifs, des albums bilingues peuvent être utilisés en classe.

Le bulletin officiel numéro hors-série du 14 février 2002 apporte de nombreuses informations concernant le plurilinguisme. L'article 6 stipule même que dans certains cas l'enseignement de la langue et de la culture d'origine des élèves est possible. La partie 5, quant à elle, souligne qu'un grand nombre d'élèves de l'école de la République est allophone ou plurilingue et que cela peut ne pas ralentir l'acquisition de la langue française surtout si chacune des langues occupe un espace défini : le français à l'école et la langue familiale à la maison. L'accent est également mis sur l'importance de ne pas dévaloriser les langues d'origine et de prendre en compte les cultures/traditions orales des enfants étrangers. Ce n'est seulement que dix ans plus tard que le site Eduscol se verra proposer des documents, dont *Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde*, prenant en compte le plurilinguisme des élèves. En effet, il y est stipulé que « l'apprentissage du français ne se fait pas au détriment des savoirs acquis. Le français ne doit pas remplacer mais venir développer la compétence plurilingue des élèves ». Un an plus tard, la loi d'Orientation introduit le fait que les langues d'origine des élèves peuvent être utilisées en classe lors d'initiation à la diversité linguistique. Les langues des élèves sont enfin reconnues officiellement onze années après la publication du premier document évoqué ce qui m'amène à me questionner : pourquoi cette reconnaissance officielle a-t-elle été aussi longue ? Qu'est-ce qui a empêché le ministère de l'éducation nationale (MEN) de le faire plus tôt alors même qu'il était conscient des enjeux du plurilinguisme à l'école ?

Petit à petit, le plurilinguisme commence donc à prendre de l'ampleur dans les programmes. Celui de cycle 1 de 2021 accorde une place importante à l'éveil à la diversité linguistique alors même que les programmes de cycles 2 et 3 de 2020, soit un an avant, ne font qu'évoquer les langues des élèves. Cette partie m'amène à orienter notre réflexion autour des langues proposées dans les écoles primaires perpignanaïses.

1.3 Les langues enseignées à l'école perpignanaïse

Dans l'académie de Montpellier, douze langues sont proposées du premier degré au lycée⁷. Huit d'entre elles sont enseignées dans les trente-trois écoles primaires que compte Perpignan⁸. Il y est presque inévitable d'apprendre l'anglais puisque cette langue est enseignée

⁷ <https://applications.ac-montpellier.fr/cartographie/QGIS2WEB%20-%20LV%20LR%20complet/LV%20LR%20complet.html#13/42.6858/2.9066>, consulté le 15/11/2022

⁸ <https://www.mairie-perpignan.fr/education-petite-enfance/education/ecoles/maternelles-et-elementaires>, consulté le 15/11/2022

dans trente-deux écoles contrairement à l'espagnol qui n'est enseigné que dans six écoles alors même que Perpignan ne se situe qu'à quelques kilomètres de la frontière espagnole. Il en va de même pour le catalan qui n'est enseigné que dans huit écoles avec la présence d'un dispositif bilingue et dans huit autres écoles sans ce dispositif. Je peux ensuite lister l'italien dans quatre écoles, l'allemand dans trois écoles, l'arabe dans deux écoles, le chinois dans deux écoles, le russe dans une école. Notons que dans deux des écoles il n'est pas possible pour les élèves de continuer aux cycles 2 et 3 l'apprentissage de la langue commencé en cycle 1. En effet, à Pierre de Coubertin ainsi qu'à Émile Roudayre le catalan n'est proposé qu'en maternelle. Au cycle 1, seuls l'anglais et le catalan sont proposés sauf à Ludovic Massé où les élèves peuvent apprendre l'italien et à Square Platanes l'espagnol.

L'École, tout comme la France, est un espace multilingue et multiculturel (Simon, Maire Sandoz, 2008, p. 266). Toutefois, la diversité des langues a longtemps été perçue de manière négative. À présent, comme l'indiquent les programmes en vigueur, le plurilinguisme est considéré comme une richesse qui doit être prise en compte et valorisée par les enseignants afin de permettre à chaque élève les mêmes chances de réussir. Par conséquent, les approches plurielles, que j'ai définies précédemment, pourraient être mises en place dans les classes ordinaires. Dès lors, je peux me demander quels sont les bénéfices du plurilinguisme en classe ordinaire. Ces bénéfices sont-ils réservés uniquement aux élèves allophones et/ou plurilingues ?

2. Les bénéfices du plurilinguisme en classe ordinaire

L'utilisation des approches plurielles en classe dès l'école maternelle a de nombreux avantages. Premièrement, ces approches peuvent être utilisées pour comprendre notre propre langue qui est composée d'emprunts et de compositions savantes. Deuxièmement, comme le stipule la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : « l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. » Dès lors, les approches plurielles peuvent être utilisées comme un dispositif particulier permettant ainsi l'inclusion des élèves allophones. En outre, comme rapporté précédemment, le programme de cycle 1 de 2021 insiste sur l'importance de l'éveil à la diversité linguistique. Troisièmement, ces approches plurielles permettent de former de futurs citoyens plurilingues comme le recommandait déjà le Conseil de l'Europe en 1998 lors du comité des ministres aux états membres concernant les langues vivantes : « [Mesures à mettre en œuvre concernant l'apprentissage et l'enseignement

des langues vivantes :] Promouvoir le plurilinguisme à grande échelle : en encourageant tous les Européens à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues ». Enfin, les approches plurielles permettent de développer diverses compétences chez tous les élèves et non uniquement chez ceux qui sont allophones et/ou plurilingues.

2.1 Le plurilinguisme permet de mieux comprendre notre propre langue

Il est complexe de faire évoluer la langue française car elle nous apparaît comme sacralisée (Walter, Poinso, 2010, p. 131). L'usage de la langue se fait avec rigueur surtout depuis la création de l'Académie française (*ibid.*). Ainsi, les rectifications orthographiques de 1990 ne sont toujours pas couramment usitées. De même, l'affluence de mots anglais fait craindre aux français la dénaturation de leur langue alors même que le français est en réalité composé de nombreux emprunts (*ibid.*). L'histoire de la France a permis l'enrichissement de sa langue et de sa culture. En effet, chaque migration importante a eu une incidence plus ou moins observable. Le français s'est nourri et se nourrit encore d'échanges avec d'autres langues régionales ou étrangères. En outre, comme le souligne Walter (2010, pp. 133-134), de nombreux mots ont été empruntés, entre autres, à l'italien, l'espagnol, l'anglais, l'arabe. Comparer le français avec les autres langues des élèves permettrait alors de mieux comprendre comment s'est formée notre langue. Cela permettrait également aux élèves de comprendre que nous ne serions rien sans *l'autre* et que s'ouvrir à la diversité est bénéfique pour tous. Plus de 150 projets de recherches (Cummins, 2001, p. 17) montrent que connaître d'autres langues permet de mieux comprendre notre langue première car il nous est alors possible de l'analyser en la comparant.

Le Recteur de l'académie d'Aix-Marseille (cité dans Molinié, 2010, p. 7) soulignait que le travail d'inclusion réalisé en classe « est aussi un travail d'enrichissement de l'enseignement du français même. » De plus, le programme de cycle 1 précise que l'éveil à la diversité linguistique bénéficie à l'ensemble des élèves car il « contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle, en faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves » (2021, p. 10).

2.2 Le plurilinguisme favorise l'inclusion

Un EANA ou un élève plurilingue est un enfant qui évolue entre plusieurs langues et cultures. Par conséquent, il peut se sentir perdu et chercher sa place au sein de la société et donc au sein de l'école car il est en pleine construction de son identité. Cummins (2001, p. 19) écrit que « quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant ». Renier la langue

première d'un élève a de graves répercussions sur ses apprentissages (Simon, Maire Sandoz, 2008, p. 267). Cette insécurité linguistique et psychologique engendrée freine ses apprentissages (Auger, 2018, pp. 57-58). D'autant plus que les élèves ont leurs propres représentations concernant les langues qu'ils parlent. Auger les appelle des « autoreprésentations linguistiques » et précise qu'elles proviennent d'« hétéroreprésentations » c'est-à-dire des représentations véhiculées dans leur milieu familial (2018, p. 57).

A contrario, comme le souligne Molinié, la reconnaissance du plurilinguisme des élèves influence positivement leur intégration et leur réussite scolaire (2010, pp. 5-7). L'élève dont la langue première sera mise en valeur trouvera sa place dans la classe mais aussi dans la société (Auger, 2007, p. 85). La commission réunie autour du Rapport Bénisti explique que l'emploi simultané de la langue première et de la langue de scolarisation permet aux élèves d'atteindre un meilleur niveau scolaire (Bénisti, 2005, p. 40). Ajoutons que nombreux sont les élèves qui n'ont pas conscience de leur biographie langagière (Simon, Maire Sandoz, 2008, pp. 271-272). De ce fait, et plus généralement, reconnaître le plurilinguisme des élèves les aidera à se sentir légitimes mais aussi à construire leur identité (Simon, Maire Sandoz, 2008, p. 271 et p. 274). L'inclusion de toutes les langues et de toutes les cultures est donc un marqueur identitaire (Filion, Guérin-Pace, 2006, cité dans Filhon, 2009).

Le plurilinguisme n'est en aucun cas un obstacle à l'apprentissage de la langue de scolarisation ni même aux apprentissages au sens large (MEN, 2019). Les différentes langues se nourrissent les unes des autres. Il est alors important d'utiliser les langues des élèves afin de les comparer au français. L'enseignant pourra alors utiliser l'approche « Comparons nos langues » (Auger, 2007) :

- Pour faciliter l'apprentissage de la langue dominante pour les enfants possédant d'autres langues ou variations intralectales,
- Comme ressource linguistico-culturelle dont les enfants issus de milieu majoritaire peuvent profiter (p. 83).

Cette approche permet de faire le lien entre la langue de scolarisation et les langues d'origine, impliquant ainsi les élèves et les valorisant. L'enseignant peut également avoir recours à un autre outil pédagogique : le *translanguaging*, qui est, comme l'a défini Baker « le processus de construction de sens, de mise en forme des expériences, d'accès à la compréhension et aux connaissances à travers l'utilisation de deux langues. » (Baker, 2011, p. 288 cité dans 2016, p. 79). Nul besoin pour lui de maîtriser la langue première de l'élève car cet outil est basé sur le

partage des connaissances linguistiques. Il permet ainsi à l'élève d'avoir recours à sa langue première afin de mieux appréhender certains concepts dans sa langue de scolarisation (2016, p. 78). En outre, comme le souligne Dalgalian (2005, cité dans Young, 2011), « la source du danger n'est donc pas le contact avec deux langues mais, bien au contraire, dans le contact insuffisant avec l'une des langues et peut-être avec les deux. » De plus, comme le confirme Auger (2007), la pédagogie de l'inclusion invite les élèves à coopérer et à s'entraider mais elle favorise également l'autonomisation :

Cette pédagogie [La pédagogie de l'inclusion] incite aussi à la coopération, à l'entraide en même temps qu'à l'autonomisation. Inclure permet de faire lien, de partager son vécu, ses expériences en tant qu'être humain. L'apprenant peut alors se sentir appartenir à sa classe, son école, sa société. On peut peut-être y voir ici le dépassement du concept d'intégration et considérer le profit pour tous les élèves à entrer dans la diversité des pratiques multilingues. (p. 85)

Cette pédagogie est donc bénéfique non pas seulement pour les élèves dont les langues d'origine sont différentes de la langue de scolarisation mais pour tous les élèves. En outre, comme le souligne Simon et Maire Sandoz (2008, p.274) et Auger (2018, p. 64), l'inclusion scolaire est source de cohésion sociale. Le rapport définitif Bénisti reconnaît d'ailleurs que « la langue est un élément, psychoéducatif, d'unité nationale et de cohésion » (Aziz Sahiri cité dans Bénisti, 2005, p. 40).

2.3 Le plurilinguisme participe à la formation des futurs citoyens français

Comme le précise le Conseil de l'Europe, le plurilinguisme ne se résume pas à la capacité d'un locuteur à employer plusieurs langues : c'est aussi « une valeur éducative fondant la tolérance linguistique » (2007, p.18). Le futur citoyen formé à l'école de la République devrait être plurilingue car il lui est proposé l'apprentissage d'au moins deux langues vivantes étrangères au fil de sa scolarité. Dès lors, cela lui permettrait donc d'acquérir d'autres valeurs fondamentales. C'est ce qui est souligné par l'UNESCO (2003, pp. 30-34) dans ses recommandations aux états membres concernant l'éducation plurilingue. En effet, selon l'organisation, cela permettrait « d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et de l'expérience des apprenants et des enseignants », « de promouvoir l'égalité sociale et entre les sexes », « d'encou-

rager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux. Cela développerait donc d'autres valeurs telles que la tolérance, la fraternité et le respect entre les différentes populations.

Dans la société actuelle, être plurilingue est une nécessité professionnelle et même personnelle (Filion, 2009). Par conséquent, il semble paradoxal d'encourager l'apprentissage de langues vivantes étrangères à l'école quand certaines langues minoritaires y sont parfois bannies. L'école souhaite qu'un élève allophone et/ou plurilingue apprenne des langues européennes en contexte fictif afin de le rendre plurilingue alors qu'en réalité il l'est déjà. Auger appuie ces propos en soulevant la problématique suivante : « pourquoi inciter à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes d'un côté et ignorer les langues déjà présentes de l'autre ? » et en proposant une solution : « Inclure l'altérité linguistique peut permettre de résoudre ce paradoxe » (2007, p. 85). Dans ce type de situations, l'élève comprend qu'il existe une hiérarchie des langues et que toutes les langues n'ont pas la même valeur : certaines sont désirables, valorisées et autorisées, d'autres non. Young (2011, p. 101) soulève également ce problème : « Le plurilinguisme est-il un idéal pour l'enfant monolingue francophone, mais un interdit pour l'enfant allophone qui le vit déjà ? ». Toutefois, notons que le programme de cycle 1 de 2021 officialise et légitime l'importance d'inclure toutes les langues à l'école. Ainsi tous les enseignants de maternelle devront inclure dans leurs pratiques de classe l'éveil à la diversité linguistique.

2.4 Le plurilinguisme développe et améliore diverses compétences chez tous les élèves

Comme détaillé précédemment, il se pourrait qu'accueillir le plurilinguisme des élèves permette aux autres de s'ouvrir au monde, de s'enrichir culturellement. De plus, nous savons aujourd'hui que le bilinguisme n'affecte pas négativement le développement cognitif des enfants comme il l'a longtemps été dit (Nussbaum, 2014, p. 2) (Kail, 2015, p. 82). Les enfants plurilingues se montrent même meilleurs que les monolingues dans certains domaines tels que l'attention sélective, les opérations linguistiques et la capacité à s'adapter à de nouvelles règles (Grosjean, 2018, p. 8). Le plurilinguisme développe aussi le contrôle exécutif (Kail, 2015, pp. 93-98). De plus, les travaux de recherche ont montré que le bilinguisme n'entraîne pas de retard dans l'acquisition du langage car les grandes étapes sont atteintes aux mêmes moments chez les monolingues et les bilingues (Grosjean, 2018, p.8). Les approches plurielles qui utilisent les langues minoritaires des élèves comme une ressource linguistico-culturelle sont bénéfiques pour tous les élèves (Auger, 2007, p. 83).

Selon Vygotsky (1962), le plurilinguisme améliore certaines compétences métalinguistiques telles que « la résolution de problèmes du type soleil/lune utilisées par Piaget » (cité dans Kail, 2015, p. 91). De plus, les locuteurs plurilingues ont de meilleurs résultats en syntaxe et en phonologie. Ils sont également plus aptes à résoudre des conflits de type sens/forme d'une phrase (Kail, 2015, pp. 91-93). Le plurilinguisme a des conséquences sur le contrôle exécutif mais surtout sur le contrôle inhibiteur qui est plus développé que chez des sujets monolingues (Kail, 2015, pp. 93-94). En outre, les personnes plurilingues semblent plus aptes à réussir des tâches nécessitant le contrôle de l'attention (Kail, 2015, p. 97). Plus récemment, dans son guide pour l'enseignement des langues, le MEN (2019) affirme que les élèves bilingues développent des capacités dans certains domaines qui sont supérieures à celles d'enfants monolingues :

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. (p. 22)

Auger explique qu'utiliser comme ressource l'environnement multilingue de la classe est bénéfique pour tous les élèves, et non seulement pour les EANA. Cela leur permet « d'expérimenter l'inclusion, les langues étrangères, une métaréflexion sur le français et les disciplines enseignées [...] » (2020, p. 101).

Grâce au développement de ces compétences, le plurilinguisme ralentirait le déclin cognitif qu'il soit lié à l'âge ou engendré par une pathologie telle qu'Alzheimer (Bialystok *et al.*, cité dans Kail, 2015, pp. 102-103). En effet, être plurilingue retarderait l'apparition des premiers symptômes de la maladie l'Alzheimer (Kail, 2015, pp. 103-105). Cette maladie neurodégénérative touche 1 000 000 de personnes en France et près de 15% des plus de 80 ans⁹. Inclure le plurilinguisme dans ses pratiques classe et donner envie à ses élèves de parler plusieurs langues pourrait donc faire gagner environ quatre années (Kail, 2015, p. 104) aux futurs malades.

Le plurilinguisme est un outil permettant de mieux comprendre notre propre langue, d'inclure les élèves allophones et/ou plurilingues mais aussi de développer chez tous les élèves des compétences métalinguistiques, leur contrôle inhibiteur et le contrôle de l'attention. Inclure

⁹ <https://alzheimer-recherche.org/la-maladie-alzheimer/quest-maladie-dalzheimer/definition-et-chiffres/> ; consulté le 12/11/2022

les approches plurielles dans sa pédagogie semble donc n'avoir que des bénéfices. Dès lors, je peux me demander pourquoi ces approches ne sont pas plus répandues dans les classes. Quelles sont les représentations des enseignants ou futurs enseignants sur le plurilinguisme ?

3. Les représentations des enseignants, enseignants stagiaires et futurs enseignants sur le plurilinguisme

Comme je l'ai évoqué précédemment, le monolinguisme francophone a longtemps été privilégié en France car il était perçu comme un outil unifiant le peuple français. Le fait de parler plusieurs langues a longtemps été considéré comme ralentissant les apprentissages et plus particulièrement celui du français, unique langue officielle que tout citoyen/élève se doit de maîtriser. De plus, Auger souligne que « les convictions des enseignants concernant la langue peuvent constituer un obstacle : la façon dont elle fonctionne, la façon dont elle est utilisée par les êtres humains et la façon dont elle est apprise » (2020, p. 105). Py (2004, p. 15) ajoute que certaines représentations sociales peuvent même être des freins à l'apprentissage. Il est donc important d'identifier les représentations que peuvent avoir les futurs enseignants afin de leur proposer une formation adaptée.

3.1 La négation de certains plurilinguismes

Certains enseignants perçoivent différemment le plurilinguisme selon les langues concernées. Molinié parle de « bilinguisme à deux vitesses » (2010, p. 2). C'est également ce qui est souligné par Filhon (2009) qui ajoute que dans :

De nombreuses institutions tels les milieux scolaires et professionnels, il existe une reconnaissance et une promotion de quelques variétés linguistiques, et à l'inverse, une disqualification sociale d'autres langues, ce qui conduit les individus à hiérarchiser les langues et à leur accorder une plus ou moins grande valeur symbolique. (chapitre 8)

Les résultats d'une approche ethnographique menée depuis 2003 en classe ordinaire dans quatre écoles maternelles, cinq écoles primaires, trois collèges et deux lycées montrent que les enseignants de ces écoles « sont plus favorables au plurilinguisme si les langues parlées par les

élèves sont des langues enseignées à l'école (par exemple, l'anglais, l'espagnol ou l'allemand) » (Auger, 2018, p. 58). L'article de Young (2011) analysant les paroles d'enseignants ou de futurs enseignants précise que :

Nombreux étaient les directeurs/chefs d'établissement qui associaient le plurilinguisme exclusivement au bilinguisme scolaire (français/allemand) ou à l'apprentissage de l'allemand ou de l'anglais en tant que langue étrangère, occultant ainsi toutes les autres langues parlées par les élèves et considérant uniquement les langues scolaires comme langues légitimes. (2011, p. 99)

Dès lors, il semblerait que le bilinguisme français-anglais d'un élève sera mis en valeur quand celui d'un élève parlant français et une langue issue de l'immigration telle que le turc ou l'arabe sera perçu négativement (Akinci, 2006, p. 94). Hamurcu-Süverdem et Akinci (2016) précisent que le bilinguisme français-langue issue de l'immigration est fréquemment ignoré par les enseignants. Certaines langues sont perçues comme n'ayant pas leur place à l'école mais aussi comme des obstacles à l'apprentissage du français et donc aux apprentissages scolaires en général (Molinié, 2010, p. 3). Ces représentations sociales sont ancrées à tel point que les parents ne perçoivent même pas leurs langues comme valant la peine d'être transmises. De plus, comme le soulève Auger (2007, pp. 80-81), en France certaines communautés minoritaires ont une mauvaise image. Ainsi, pour que le mythe de l'homogénéité se perpétue ces minorités sont rendues invisibles. De ce fait, certains enseignants sont contre l'intégration des langues des élèves dans leurs pratiques de classe. Les paroles d'un enseignant rapportées par l'auteur appuient cette justification :

Écoutez déjà ils sont/// hum :: vraiment différentes comme élèves/// les attitudes leurs habitudes de vie en dehors de l'école alors/// non il vaut il vaut mieux faire comme s'ils étaient comme les autres et ne pas faire de différence///// quant à accepter leurs langues non non vraiment. (*ibid.*)

En outre, d'autres enseignants craignent que la prise en compte du plurilinguisme fasse émerger des communautarismes au sein de l'institution comme le soulignent les paroles rapportées par Auger (2007, p. 82) « laisser les enfants parler leur langue ça les met à part quoi // ça renforce les communautarismes // non ce n'est pas bon. » De même, un enseignant confie à Young

(2011, p. 101) que « les enfants ne doivent pas parler dans leur langue d'origine entre eux à l'école. [...] Le but est d'éviter que l'enfant fasse un repli culturel notamment lorsqu'il a du mal à parler français. », et que « l'intégration vient de l'apprentissage du français et de l'obligation de communiquer en français » (*ibid.*). Ces propos illustrent la méconnaissance de la pédagogie interculturelle mais aussi et avant tout de *l'autre*. Dès lors, mieux former les futurs enseignants apparaît comme une urgence. En outre, le rapport définitif Bénisti de 2005 (cité dans Zirotti, 2006, p. 74) discrimine et marginalise d'autant plus ces catégories de population en identifiant leur plurilinguisme comme étant l'une des causes possibles des déviances de leurs enfants. En effet, ce rapport prône l'usage exclusif du français par les parents et surtout par les mères avec leur(s) enfant(s) (Chottin, 2005, p. 60). Ce rapport préconise la détection des difficultés de comportement des enfants dès leur entrée en crèche dans le but de prévenir et d'endiguer la délinquance (Chottin, 2005, p. 61).

D'autres enseignants n'ont, eux-mêmes, pas conscientisé leur propre plurilinguisme. En effet comme Molinié l'affirme :

Nous pensons que, pour être en mesure de développer un répertoire didactique intégrant la diversité linguistique et culturelle de ses élèves comme composante de son enseignement, l'enseignant novice doit, au préalable, avoir appris à connaître et à reconnaître par lui-même et entre pairs, la variation linguistique et la pluralité culturelle constitutive de son identité sociale, de celle de ses pairs et de notre société. Cette triple (re)connaissance lui permet de construire des ressources professionnelles sur lesquelles prendre appui afin de co-développer la compétence plurilingue-pluriculturelle de ses élèves. (2010, p. 8-9)

L'identification et la reconnaissance de son propre parcours langagier permettrait à l'enseignant d'avoir le recul nécessaire pour adapter ses pratiques de classe à l'inclusion des élèves allophones et/ou plurilingues.

3.2 Une vision erronée du plurilinguisme découlant d'une forme d'ethnocentrisme français

Les programmes actuels disent que l'école inculque les mêmes valeurs citoyennes et prône l'accès aux mêmes enseignements pour tous, sans distinction. Parallèlement à cela, cela

loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance précise que l'un des objectifs majeurs de l'école est l'inclusion de tous les élèves. Abdallah-Pretceille écrit que « la valorisation des différences accompagne une critique systématique de la nature normative de l'école » (2017, p. 86). De ce fait, les enseignants se retrouvent partagés entre deux aspects qui semblent contradictoires : l'homogénéisation et la différenciation. En effet, ils doivent permettre à leurs élèves d'acquérir les mêmes apprentissages tout en différenciant leur pédagogie c'est-à-dire en l'adaptant aux besoins de chaque élève.

Le monolinguisme est souvent perçu comme un outil facilitant tous les apprentissages des élèves. L'apprentissage de la langue française est d'ailleurs une priorité des programmes du MEN. Pour accélérer ce processus, l'élève se voit interdire l'usage d'une quelconque autre langue dans l'enceinte de l'école. Les entretiens avec des directeurs d'école menés par Young (2011, p. 101) illustrent ce phénomène : « Le directeur m'affirme qu'il est important pour lui, que les élèves parlent français entre eux. L'utilisation d'autres langues est interdite, sans pour autant être sanctionnée. » et :

La directrice remarque que beaucoup d'élèves ne parlent plus correctement le français. En effet, les enseignantes sont d'accord pour dire que le niveau de français est de plus en plus faible en ce qui concerne le vocabulaire ou encore la structure de la langue. Elles pensent donc qu'il faudrait se rassembler autour d'une langue commune et privilégier le français. Par conséquent, elle n'encourage pas le plurilinguisme. (2011, p. 99)

Toutes ces pratiques persistent alors même que le MEN souligne le contraire dans son *Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école*. En effet, il y est stipulé que « toutes les craintes exprimées quant au fait que l'apprentissage des autres langues pourrait se faire au détriment du français s'avèrent infondées » (2019, p. 23).

Certains enseignants oublient que les élèves ont acquis des compétences dans leur langue d'origine. Ils estiment que ces élèves ne savent rien car ils ne parlent pas français. Dès lors, ils se focalisent sur l'enseignement de la langue, mettant de côté les autres disciplines. Le CASNAV a déconstruit cette idée reçue en précisant que le français s'apprend :

Dans des contextes et des situations variées et pas seulement en cours de français ; un EANA apprend en même temps le français et la physique, le français

et la pratique sportive, le français et l'histoire et la géographie. Les connaissances disciplinaires acquises dans un autre système éducatif l'aident aussi à apprendre le français. (2012, p. 6)

Ajoutons que certains termes sont régulièrement employés incorrectement de manière ethnocentrée : langues étrangères est utilisé pour parler des langues premières des élèves allophones et langue maternelle renvoie à la langue du pays, le français, qui n'est en réalité rien d'autre que leur langue de scolarisation (Young, 2011, p.99). C'est d'ailleurs pour cette raison que Madame Ric, formatrice à la FdE Midi-Pyrénées, souligne qu'il faille travailler cette terminologie avec les futurs enseignants pendant leur formation initiale (CASNAV, 2014, p. 2).

Toutefois, certains enseignants, en interdisant l'usage des langues des élèves dans leur classe voire dans l'enceinte de l'école, pensent bien faire et agir dans l'intérêt des élèves. En effet, selon eux, cela leur permettrait d'être en situation d'immersion totale (Young, Mary, 2016, p. 84). De même, il peut être recommandé aux parents l'usage exclusif du français avec leurs enfants afin d'en accélérer l'apprentissage (Young, Mary, 2009, p. 91). D'autres pensent que le monolinguisme est plus répandu que le bilinguisme ce qui légitime l'exclusion des langues élèves. Selon Young et Mary (2016), « le monolinguisme français constitue la norme institutionnelle prescrite et qu'en tant que fonctionnaires de l'État [...], qu'ils [les enseignants] sont responsables du maintien de cette norme » (pp. 81-82). De même, Simon et Maire Sandoz parle du monolinguisme comme de « la référence normative dans les représentations communes » (2008, p. 266). De ce fait, grand nombre d'enseignants ne connaissent pas les langues parlées dans les familles alors même que cette information est primordiale pour qu'ils puissent adapter leurs gestes professionnels et leur démarche pédagogique (Young, Mary, 2016, p. 81).

Il était question dans le prérapport Bénisti en 2004 (cité dans Zirotti, 2006, pp. 73-74) que les personnes d'origine étrangère et qui sont parents d'enfants d'un à trois ans « devront s'obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer. » Ces comportements vont à l'encontre même de ce qu'est censé faire l'enseignement car ils créent un fossé entre les élèves et leurs familles en tentant de leur faire assimiler à tout prix une culture et une langue uniques autres que celles d'origine (Cummins, 2001 - op. cit.). Le CASNAV met à la disposition des enseignants un document intitulé *Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française* (2012) où il est précisé que la pratique de la langue d'origine d'un élève n'impacte pas négativement son apprentissage du français.

Ajoutons que la langue première des élèves n'est pas le seul aspect à n'être ni reconnu ni exploité. En effet, leurs compétences langagières et culturelles acquises dans cette langue le sont également (Simon & Maire Sandoz, 2008, p. 267). Madame Gabry, formatrice au CASNAV, indique que les enseignants doivent prendre conscience que les élèves allophones ont des compétences disciplinaires qui ont été acquises dans une autre langue. De la non-reconnaissance de ces compétences découlent parfois une simplification des tâches attribuées à ces élèves, ne leur permettant pas d'atteindre le même objectif que les autres élèves (CASNAV, 2014, pp. 5-6).

La définition du plurilinguisme de certains enseignants est erronée. En effet, pour eux, être bilingue signifie parler et écrire deux langues en les maîtrisant. Cette définition ne correspond pas à celle du Conseil de l'Europe car pour eux être plurilingue c'est être capable de parler parfaitement au moins deux langues. Cela renvoie alors au « bilinguisme équilibré » ou « équilinguisme » concept qui dans la réalité n'existe pas. Certains professeurs stagiaires pensent qu'en acceptant les langues des élèves dans leur classe leur apprentissage du français en sera ralenti (Young, Mary, 2009, p. 91). D'autres pensent même que le fait que les élèves évoluent dans une langue minoritaire différente de leur langue de scolarisation dominante ralentira l'acquisition de leurs compétences scolaires. En réalité, comme l'a démontré Cummins, cela n'a aucune incidence négative sur leur scolarité (Auger, 2018, p. 59). Toutes ces représentations sont ce que Grosjean (2018) appelle les mythes du bilinguisme. Il les liste comme suit :

Il [le bilinguisme] s'agit d'un phénomène rare (en fait, environ la moitié de la population du monde est bilingue) ; la personne bilingue possède une maîtrise parfaite et équivalente de ses différentes langues (il est rare qu'une telle maîtrise soit atteinte dans toutes les langues) ; le bilinguisme précoce chez l'enfant retarde l'acquisition du langage (en réalité, les grandes étapes d'acquisition sont atteintes aux mêmes moments chez tous les enfants, monolingues ou bilingues) ; le bilinguisme affecte négativement le développement cognitif des enfants possédant deux ou plusieurs langues (en vérité, il semblerait que l'enfant bilingue peut montrer une supériorité par rapport à l'enfant monolingue pour ce qui est de l'attention sélective, la capacité à s'adapter à de nouvelles règles, et les opérations métalinguistiques). (p. 8)

Ces mythes, bien que déconstruits scientifiquement, continuent d'alimenter nombre de représentations (Gkaintartzi, 2015 ; Thomausk, 2011 ; Young, 2014, cités dans Young, Mary, 2016, p. 76).

3.3 Le plurilinguisme vu comme une ressource

Certains futurs enseignants ont une représentation positive du plurilinguisme qu'ils voient comme un outil permettant d'ouvrir les élèves à l'altérité (Audras, *et al.*, 2018, p. 6). Ils comprennent la nécessité d'avoir recours à des approches plurielles en classe. Pour eux, mettre en parallèle le français et les langues des élèves permet non seulement à ces derniers un meilleur apprentissage de la langue française mais aussi au reste de la classe une meilleure compréhension du français (Audras, *et al.*, 2018, p. 7). D'autres futurs enseignants soulignent que les savoirs, savoir-être et savoir-faire (dont l'esprit critique et l'autonomie) ainsi développés seront utiles dans d'autres domaines (*ibid.*). Comme Evenou (2018, p. 19) le souligne, le décroisement des compétences linguistiques est aujourd'hui de plus en plus répandu. Les enseignants valorisent les compétences des élèves qu'ils ont acquis dans une autre langue. Le plurilinguisme est alors perçu comme substrat permettant l'acquisition d'autres langues.

Quand des activités interculturelles sont mises en place en classe, elles sont le plus souvent réservées aux élèves allophones. Pourtant, comme nous l'avons vu précédemment, elles sont bénéfiques pour tous les élèves et devraient donc être mises en place pour l'ensemble de la classe. Abdallah-Preteille (1986, cité dans Abdallah-Preteille, 2017) écrit que « malgré la tentative d'élargissement à l'ensemble des élèves, les activités interculturelles sont restées limitées à des actions ponctuelles et isolées, et ont été longtemps marginales, marginalisées, voire ignorées. »

Un grand nombre d'enseignants ont conscience de la richesse du plurilinguisme et souhaitent l'intégrer dans leurs pratiques de classe. En revanche, du fait de leur méconnaissance leur démarche pédagogique n'aboutit pas. D'une part, certains peuvent avoir tendance à faire ce que l'on appelle de la *pédagogie couscous* (Augier, 2007, p. 82) car ils s'intéressent principalement aux traits folklorisants des autres cultures. D'autre part, leur pédagogie interculturelle peut s'inscrire dans une perspective binaire qui oppose la culture française aux autres cultures. Cela accentue les stéréotypes et le déséquilibre (Abdallah-Preteille, 2017). C'est en partie ce qui est souligné par un inspecteur de l'Éducation nationale dont les paroles sont rapportées par Auger :

Surtout ce que je reproche à l'inter culturel si on le travaille pas [...] ça veut dire qu'on a une espèce de / stéréotype sur la culture franco-française et puis sur l'autre/ ça ça me gêne quoi je trouve que / enfin ça laisse pas du tout sa part à la complexité / à la dimension à la fois complexe et multipolaire et / bricolé de l'identité d'un être humain, fût-il un enfant/// et donc sans le vouloir je crois qu'on renforce l'idée de culture de référence un peu / monolithique / un peu comme ça que je le ressens/// en tout cas chez les enseignants ordinaires c'est très présent que ce soit / qu'on parle de transculturel, d'interculturel de biculturel / chaque fois on sent bien que la référence ça va être, y a notre culture / y a la leur / qu'est qu'on peut faire pour faire des ponts dans le meilleur des cas, or ça nie un peu à l'individu dans sa complexité quoi. (p. 87)

Certains enseignants débutants ne savent pas comment mettre en place les approches plurielles en classe et ne se sentent pas légitimes pour le faire (CASNAV, 2014, p. 7). En outre, comme le rappelle Isabelle Rigoni, « la plupart des enseignants rencontrés déplorent l'inexistence d'outils les aidant dans l'accompagnement scolaire des élèves » (2017, p. 48). Ceci peut expliquer les pratiques de certains enseignants. En effet, certains auraient tendance à placer l'élève allophone au fond de la classe réalisant une tâche simplifiée, différente de celle destinée au reste de classe (Jacobs, 2018, p. 65). D'autres auraient recours à des pairs-tuteurs, c'est-à-dire qu'ils chargeraient un autre élève d'aider l'élève allophone (*ibid.*). Cependant, comme le souligne Jacobs, « la mise à l'écart progressive de l'élève de l'activité principale de la leçon l'isole également du groupe classe ». Ces pratiques vont donc à l'encontre de l'inclusion prônée dans les textes officiels.

Les représentations des enseignants sur le plurilinguisme sont nombreuses et variées et influencent leurs pratiques de classe. Certains en ont une vision erronée voire négative, d'autres ont conscience de la richesse que constitue la diversité des langues d'une classe mais ne réussissent pas à l'inclure dans leur pédagogie. Dès lors, la formation initiale proposée aux futurs enseignants devrait avoir deux objectifs : se baser sur la recherche afin de rétablir la vérité concernant le plurilinguisme mais aussi permettre à tous d'acquérir les gestes professionnels

adéquats pour, une fois en poste, réussir l'inclusion. Qu'en est-il en réalité ? Quelle est la place accordée au plurilinguisme dans le Master MEEF 1er degré de la FdE de Perpignan ?

4. La formation des enseignants

Auger explique que ces représentations sociales des enseignants proviennent d'un manque d'information et de formation (2010, p. 20 & pp. 111-112). Par conséquent, la formation initiale et continue des enseignants est primordiale. Elle précise que c'est « la clé du succès de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France... et des autres, qui font également partis du processus d'inclusion » (2020, p. 105). En 2014, le CASNAV a organisé un séminaire « Quelle formation des personnels pour favoriser l'inclusion ? ». Lors de la table ronde n°3 ayant pour objectif « d'échanger concernant la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle, au regard du principe d'inclusion qui prévaut désormais pour les élèves allophones et les élèves itinérants » plusieurs points ont été soulevés (2014, p. 2). Tout d'abord, Madame Gabry, formatrice au CASNAV, affirme que le principal enjeu dans l'inclusion des élèves est la formation de l'ensemble de l'équipe éducative et non plus seulement des enseignants en UPE2A (2014, p. 5). C'est également l'enjeu soulevé par Madame Ric, formatrice à la FdE Midi-Pyrénées, lorsqu'elle préconise une formation au plurilinguisme pour tous les enseignants, incluant donc ceux de classes ordinaires (2014, p. 2). Comment sont formés les futurs professeurs des écoles ? Quelles sont les formations qui leur sont proposées ?

4.1 La formation initiale des enseignants

La diversité culturelle et linguistique est de plus en plus mise en avant. Comme nous venons de le voir, la valorisation du plurilinguisme est préconisée par les programmes et les textes officiels. Les enseignants doivent donc prendre en compte toutes les compétences des élèves y compris celles acquises dans une langue autre que le français. Toutefois, peu de futurs enseignants ou d'enseignants novices sont prêts (Young, Mary, 2008, p. 87). Dès lors, il s'agit de s'intéresser à la formation initiale qu'ils reçoivent. Quelle est la place consacrée au plurilinguisme et à l'allophonie dans le master MEEF ?

Tout d'abord, l'article L721-1 du Code de l'éducation souligne que seuls les futurs enseignants dans les académies d'outre-mer sont préparés « aux enjeux du plurilinguisme et à la scolarisation des enfants allophones. » C'est d'ailleurs dans cet article que l'on retrouve l'unique occurrence du terme *plurilinguisme*. L'étude des fiches Unité d'Enseignement (UE) des deux semestres de Master 1 (2021/2022) et des deux semestres de Master 2 (2022/2023)

MEEF premier degré de la FdE de Perpignan, l'emploi de l'expression *diversité des élèves* est récurrent. En effet, c'est une compétence travaillée dans de nombreuses unités d'enseignement et surtout dans l'unité d'enseignement 201 « Cadre de référence : Valeurs et exigences du service public et de la République avec les modules Comprendre le concept d'école inclusive et L'école inclusive en pratique ». En revanche, seulement un cours de Travaux Dirigés (TD) de deux heures se concentre sur « Les élèves à besoins éducatifs particuliers : une hétérogénéité de profils et de besoins (dys, allophones, EFIV, « EHP », TSA, THADA etc. ». Soulignons que le terme « allophones » est entouré d'autres termes qui, pour la plupart, renvoient à des troubles du développement. Les difficultés sont donc pointées alors même que, comme je l'ai répété tout au long de ce mémoire, ces élèves sont un atout pour la classe. En outre, comme le précise Jacobs, « la singularité des élèves dans une classe, la multiplicité des besoins individuels est une réalité, mais elle ne devrait pas conduire les étudiants à considérer l'écart à la norme scolaire comme un signe de difficultés scolaires tangibles » (2018, p. 67). En résumé, être allophone ne signifie pas être en difficulté scolaire. Ajoutons que le temps alloué pour traiter la problématique de l'accueil des élèves allophones semble insuffisant.

En outre, il est proposé, pour l'unité d'enseignement 207 « Construire son projet de mémoire », la Communauté de Recherche Thématiques (CRT) 1 intitulée *Lire, écrire, parler dans une perspective inclusive*. Cette CRT propose d'explorer les différents champs du plurilinguisme en traitant des langues à l'école et des langues de l'école c'est-à-dire des langues comme supports des apprentissages, des langues comme objets d'apprentissage mais aussi des langues du répertoire verbal des élèves.

4.2 Les formations continues proposées aux enseignants

Le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et du Sport a mis en place la plateforme M@gistère proposant à tous les personnels de l'éducation nationale de se former. Les formations sont proposées selon diverses modalités. Elles peuvent s'effectuer de manière accompagnée ou en autoformation, en présentiel et/ou à distance. Les enseignants peuvent choisir entre deux parcours : celui national de formation ou celui de formation produit en académie. Sur 362 formations, seules trois ont pour thème l'allophonie et seulement une formation a pour thème le plurilinguisme :

- « Qu'est-ce qu'un élève allophone arrivant ? » permet aux enseignants de « réfléchir autour des représentations sur l'élève allophone arrivant », de « comprendre les différents enjeux

et dimensions liés à l'arrivée et à l'inclusion de l'élève allophone dans le pays d'accueil et l'école » et de « connaître le cadre législatif et réglementaire de la [sa] scolarisation ».

- « Accompagner un élève allophone nouvel arrivant dans l'école (EANA) » a pour objectifs d'« appréhender les compétences linguistiques et scolaires des EANA » mais aussi de « construire un pont entre les compétences construites par les EANA dans leurs langues et pays d'origine et les séances en classe. » Cette formation vise également à apporter aux enseignants des outils pour que toute la classe bénéficie de la richesse du plurilinguisme.
- « Enseigner la lecture à un élève allophone v2 » qui a pour ambition de former les enseignants aux spécificités de la lecture en langue française en leur permettant de se décentrer pour mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves allophones.
- « Comment valoriser le plurilinguisme des élèves à l'école ? » se focalise sur l'éveil à la diversité linguistique comme préconisé dans le programme de cycle 1.

Les objectifs de ces quatre formations sont donc bien en adéquation avec les textes officiels. Ils mettent en avant différents aspects cruciaux du plurilinguisme que j'ai évoqués plus haut dans ce mémoire tels que la reconnaissance des compétences acquises par les élèves dans une autre langue et le fait que le plurilinguisme représente une richesse pour tous les élèves. Toutefois, la seule et unique formation proposée autour du plurilinguisme se cantonne à l'éveil linguistique alors même que l'on sait que le plurilinguisme comprend bien d'autres approches. En outre, il convient de s'interroger quant à la durée et au format de ces formations. En effet, la durée de chacune est de trois heures ce qui semble insuffisant pour couvrir tous les objectifs fixés. Par ailleurs, ce sont des autoformations qui s'effectuent donc à distance de manière individuelle alors même que le plurilinguisme défend l'idée d'échanges.

Comme l'écrit Isabelle Rigoni :

La formation des enseignants aux problématiques migratoires et aux relations interculturelles est extrêmement faible voire inexistante, même pour ceux qui font le choix d'enseigner en UPE2A. Seuls les CASNAV proposent une ou plusieurs journées de formation annuelles, mais les moyens varient selon les académies. (2017, p. 48)

En effet, force est de constater que l'allophonie et le plurilinguisme ne sont que survolés voire oubliés dans les maquettes alors même que tous les enseignants devraient y être formés. Ce

manque de formation pourrait être expliqué par le fait que les deux années de Master MEEF 1er degré sont déjà très intenses et tentent de couvrir le maximum de problématiques éducatives. De même, très peu de formations sont proposées par le ministère aux enseignants une fois en poste. Retenons la conclusion de Madame Ric, formatrice à la Fde Midi-Pyrénées, lors de la table ronde n°3 organisée par le CASNAV : « Mais donner ne serait-ce que deux heures à la formation obligatoire au niveau de l'enseignement-apprentissage des langues sur le plurilinguisme, c'est toujours ça de gagné et de connu par les étudiants » (2014, p.7).

La partie théorique m'a permis de mieux cerner la problématique qui entoure l'inclusion des élèves allophones en classes ordinaires. De nombreux travaux de recherche ont montré l'importance de reconnaître mais aussi et surtout de valoriser les langues d'origine des élèves. Cette partie m'a également donné l'occasion d'appréhender les diverses représentations sociales des enseignants à l'encontre des élèves allophones et/ou plurilingues. Certains ont des visions erronées quand d'autres perçoivent la richesse du plurilinguisme. Ces représentations ont un impact sur leurs pratiques de classe. Toutefois, il demeure que chaque enseignant a besoin d'être formé. En effet, la formation initiale en Master MEEF pourrait permettre de faire évoluer les représentations, le cas échéant, mais aussi d'accompagner et guider les futurs enseignants en mettant à leur disposition les outils et gestes appropriés. Leurs pratiques de classe seraient alors plus efficaces et leurs élèves progresseraient davantage. Dans la deuxième partie de ce mémoire, je tenterai d'analyser la réalité du terrain en recueillant divers témoignages.

PARTIE 2 - PRATIQUE

1. Le contexte de la recherche

1.1. Problématique

Comme je l'ai explicité dans l'introduction, je tente, au travers de ce travail de recherche, de comprendre la construction des représentations sociales des futurs professeurs des écoles envers le plurilinguisme mais aussi leur influence sur leurs pratiques de classes. Éclairée par de nombreux apports théoriques, la première partie de ce mémoire m'a permis d'avoir une vue d'ensemble concernant le statut du plurilinguisme et de l'allophonie en France et plus spécifiquement à l'école de la République. Je sais donc qu'en théorie, selon les textes officiels, tous les professeurs des écoles doivent différencier leurs pratiques de classe afin d'inclure les élèves allophones et/ou plurilingues en valorisant leur(s) langue(s) d'origine. Toutefois, qu'en est-il en pratique ? Que mettent-ils en place dans leur classe ? La formation qu'ils reçoivent est-elle suffisante ? Ce travail de recherche tentera donc de répondre à la problématique suivante : Quelles sont représentations sociales du plurilinguisme et de l'allophonie des futurs professeurs des écoles et, de quelle manière celles-ci influencent-elles leurs pratiques de classe ?

1.2. Les hypothèses

Concernant les résultats de la recherche, j'émetts les hypothèses suivantes :

- Sur les représentations du plurilinguisme et de l'allophonie des futurs professeurs des écoles :
 1. Certains ont des représentations positives car ils se sentent concernés et se sont donc renseignés ;
 2. Certains ont une vision erronée qui a été forgée par leur propre histoire et/ou par le manque de formation ;
- Sur leurs pratiques de classe :
 3. Certains aimeraient inclure les élèves allophones mais n'y parviennent pas par manque de temps et/ou de formation ;
 4. Certains mettent déjà en place une approche plurielle et/ou de la différenciation pédagogique dans leur classe à destination des élèves allophones et/ou plurilingues ;
 5. Certains pensent que c'est aux élèves et à leurs familles de faire des efforts pour apprendre la langue française et donc pour s'intégrer.

2. La méthodologie du recueil de données

Mon travail de recherche s'inscrit dans une démarche mixte : tout d'abord, dans une démarche quantitative avec un questionnaire puis, dans une démarche qualitative avec des entretiens semi-directifs.

2.1. Le questionnaire

Le questionnaire a été réalisé à l'aide de la plateforme Google Forms. L'objectif est d'imposer le moins possible de contraintes afin qu'il soit complété par le plus grand nombre de personnes. J'ai envoyé le lien par courriel à tous mes camarades de la promotion 2022-2023 avant notre entrée en deuxième année de Master, c'est-à-dire courant août 2022. Ce moment me permettait de faire le point sur ce que les étudiants avaient appris lors de leur première année de Master, stages compris. De plus, ils n'avaient pas encore commencé leur stage en responsabilité (SR) pour certains et leur stage d'immersion et de pratique accompagnée (SIPA) pour d'autres. Le questionnaire me permettait d'avoir une première idée de leurs connaissances du système éducatif sur les questions liées à l'allophonie et au plurilinguisme ainsi que sur les informations obtenues sur le sujet pendant la formation initiale. Le questionnaire comporte vingt-deux questions dont trois sous-questions (voir annexe A).

Les résultats de ce questionnaire ne permettent pas de répondre à la problématique de ce travail de recherche. Par conséquent, j'ai choisi de les affiner et d'en obtenir d'autres en accentuant ma recherche sur une démarche qualitative car, comme le relève Alami, celle-ci « met l'accent sur la diversité en démontrant l'existence de différentes pratiques ou représentations et, ce faisant, permet notamment d'identifier des éléments parfois marginaux en termes quantitatifs, mais néanmoins décisifs en termes opérationnels, prospectifs et stratégiques » (2019, p. 18). En effet, loin d'une volonté de généraliser, les entretiens semi-directifs permettent de souligner la diversité des réponses.

2.2. Les entretiens semi-directifs

Mon travail de recherche comporte plusieurs entretiens semi-directifs. Ce type d'entretiens me semble être le plus pertinent. En effet, constitué de questions ouvertes, il permet aux informateurs de répondre librement contrairement à l'enquête directive dont les réponses sont prédéterminées et donc limitées. De plus, Blanchet que « l'entretien semi-directif permet également de recueillir du discours, du matériau linguistique plus autonome sinon plus spontané que lors de réponses fermées [...] » (2011, p. 88). L'entretien semi-directif est guidé par une grille adaptable qui permet de lister des thèmes dans lesquels seront incluses les questions qu'il

est nécessaire d'aborder lors de l'entretien. En effet, sans cette grille, il serait possible d'oublier de recueillir des données importantes. Il est aussi possible d'y inclure des questions de relance afin de fluidifier et de dynamiser l'entretien.

J'ai choisi de mener divers entretiens avec des profils différents concourant à couvrir tous les éléments importants de mon mémoire : représentations sociales, pratiques de classe, formations initiale et continue, accueil et scolarisation des élèves allophones. D'une part, il était opportun de recueillir des informations auprès d'un chargé de missions au CASNAV auquel je ferai référence par l'emploi de la lettre F. Cet entretien semi-directif me permet de mieux appréhender la situation spécifique aux EANA du premier degré scolarisés dans l'académie de Montpellier et plus particulièrement dans le département des Pyrénées-Orientales. Cela me permet également de mieux comprendre l'organisation et les missions du CASNAV mais aussi le rôle qu'il joue dans les formations initiale et continue des professeurs des écoles. J'ai également eu l'opportunité qu'Isabelle Rigoni, experte dans son domaine, m'accorde un entretien. En effet, cet entretien avec la sociologue me permet de recueillir des données concernant les représentations sociales des enseignants, les enjeux liés à l'inclusion et à la valorisation des langues des élèves. De plus, à travers cet entretien, je tenterai de comprendre quels sont les obstacles à la réussite de cet inclusion prônée dans les textes officiels. D'autre part, j'ai souhaité m'entretenir avec au moins quatre étudiants inscrits en Master 2 MEEF à la FdE de Perpignan dont la moitié serait en SR et l'autre en SIPA. De plus, ces étudiants devaient avoir dans leur classe au moins un élève allophone et/ou plurilingue. Les entretiens menés auprès de ce profil d'étudiants m'ont permis d'obtenir différentes données. Les questions adressées aux étudiants en SR ont contribué à l'analyse de leurs ressentis mais aussi des gestes professionnels et des démarches de différenciation qu'ils pourraient avoir mis en place en classe. Rappelons que ces étudiants sont en autonomie dans une classe chaque lundi. Cela m'a donc permis d'évaluer s'ils ont acquis suffisamment d'informations et d'outils grâce à leur formation initiale pour réussir l'inclusion des élèves allophones et/ou plurilingues. Les étudiants en SIPA sont, quant à eux, sous la responsabilité d'un maître d'accueil temporaire (MAT). Il m'a donc été possible d'analyser, comme pour les SR, ce qu'ils auraient pu proposer et instaurer auprès de leurs élèves mais aussi ce que leur MAT pourrait leur préconiser et mettre lui-même en place. Afin de préserver l'anonymat de ces étudiants, j'ai choisi de les nommer par une lettre : A. ; B. ; C. et D.

3. L'analyse des données

3.1. L'analyse des données du questionnaire

Pour une question de fidélité, les données des personnes interrogées seront reprises sans modifications. Le questionnaire a été complété par 34 des 74 étudiants inscrits en deuxième année de Master MEEF 1er degré à la FdE de Perpignan pour l'année 2022-2024. Google Forms permet d'extraire directement des données. J'ai donc pu télécharger un document Excel regroupant toutes les réponses des étudiants. De plus, sur le site Google Forms, pour chaque question à choix multiples un diagramme est proposé. Les sous-parties qui suivent reprennent les thèmes du questionnaire.

3.1.1. Le profil des étudiants

Les données recueillies révèlent que les étudiants ont des profils très hétérogènes tant au niveau de leur biographie langagière : certains sont plurilingues de naissance, d'autres ne s'estiment pas légitimes à se considérer comme plurilingues quand d'autres ne parlent que le français ; qu'au niveau de leur cursus universitaire : lettres, langues, commerce, histoire, arts, sciences de l'éducation, psychologie, musicologie, sciences politiques, sociologie, ressources humaines. Trente-et-un étudiants sont en formation initiale et trois autres, âgés de 31 à 40 ans sont en reconversion professionnelle. 61,8 % d'entre eux ont passé la majorité de leur scolarité dans les Pyrénées-Orientales et 76,5 % souhaitent exercer dans ce même département qui, comme je l'ai énoncé précédemment, est un département accueillant et scolarisant un grand nombre d'élèves plurilingues. 50 % des étudiants interrogés aimeraient enseigner au cycle 2, 32,4 % au cycle 1 et 17,6 % au cycle 3. Ces chiffres me montrent que 67,6 % d'entre eux seront probablement amenés à mettre en place une pédagogie différenciée à l'égard des élèves allophones qu'ils pourraient accueillir dans leurs classes. En effet, rappelons que ce n'est qu'à partir du cycle 2 que les dispositifs UPE2A sont mis en place et donc que les enseignants de classes ordinaires doivent adapter leur démarche pédagogique à destination des élèves allophones. Au cycle 1, il est admis que l'acquisition de la langue française se fasse naturellement au contact de l'autre en classe ordinaire. Sur les trente-quatre étudiants interrogés, seuls sept sont en SR et seront donc peut-être déjà confrontés à l'allophonie pendant l'année scolaire 2022-2023.

3.1.2. Le plurilinguisme

Pour la majorité des étudiants, être plurilingue c'est parler plusieurs langues. L'adverbe « couramment » est recensé dans huit réponses et le verbe « maîtriser » dans trois réponses. Un

étudiant indique que, pour être plurilingue, il faut « parler plusieurs langues (aussi bien que sa langue maternelle) ». A contrario, un étudiant souligne le fait que ces langues doivent être parlées « de manière quotidienne ». Les étudiants évoquent diverses façons de devenir plurilingue. Quinze des trente-quatre étudiants pensent qu'on le devient en voyageant ou en habitant dans un pays où est parlée cette langue. Huit autres pensent qu'étudier une langue permet de le devenir. Toutefois, uniquement cinq d'entre eux font référence à l'école quand les trois autres ne parlent que d'études au sens global. Par conséquent, je ne peux savoir si cela renvoie à un apprentissage autonome ou en milieu scolaire. Le fait que l'école ne soit évoquée que dans 14,7 % des réponses me renseigne sur le rôle que joue celle-ci dans l'apprentissage d'une langue mais aussi sur le statut des langues à l'école. En effet, il semblerait qu'avoir étudié au moins deux langues en contexte scolaire n'ait pas été suffisant pour que la grande majorité des étudiants interrogés considère que l'école est au service de l'apprentissage d'une langue étrangère. Onze réponses montrent que les futurs professeurs des écoles savent que le plurilinguisme peut être familial ou dû à l'environnement quotidien de la personne. Ajoutons que la plupart des étudiants utilisent les niveaux du référentiel du CECRL ce qui souligne leur connaissance en termes d'enseignement et/ou d'apprentissage d'une langue étrangère. D'autres attribuent leur niveau à ce qu'ils ont appris en milieu scolaire en répondant « niveau lycée ». Une écrasante majorité d'étudiants se déclare plurilingue car seuls deux des étudiants répondent ne parler que leur langue première, c'est-à-dire le français. Trois d'entre eux sont plurilingues de naissance car ils citent l'un des langues suivantes comme étant leur deuxième langue première : l'espagnol, le diakhanké et le créole réunionnais.

3.1.3. La connaissance des termes

Les réponses des étudiants révèlent qu'ils ne maîtrisent pas les termes pourtant essentiels lorsque l'on se destine à enseigner et ce même en classe ordinaire. En effet, onze étudiants savent à quoi renvoie l'acronyme EANA. Rappelons que ce questionnaire intervient entre les deux années de Master MEEF 1er degré. Il est donc surprenant que ces étudiants n'aient pas au moins déjà entendu parler d'EANA. En effet, certains semblent lire ce sigle pour la première fois (« ??? »). Ajoutons que huit d'entre eux n'ont pas répondu et qu'onze ont admis ne pas savoir. De même, seulement cinq étudiants, soit 14,7 %, connaissent le sigle UPE2A. Quatre autres oublient le terme allophone pourtant indispensable. D'autres ne savent pas à quoi correspond le sigle mais sont capables d'expliquer à quoi il renvoie : « Je n'ai plus le signe exacte mais je sais que cela sert pour des élèves qui ne parlent pas français de manière à examiner leur niveau et à leur fournir des dispositifs pour apprendre de plus en plus le français par exemple »,

« Structure pour les élèves allophones arrivants à l'école ». A contrario, 79,4 % des étudiants sont capables de dire qu'être allophone signifie ne pas parler la langue du pays dans lequel on réside. Seulement trois non-réponses sont recensées. Toutefois, les réponses des étudiants révèlent un point de vue ethnocentré comme cela a été présenté dans la partie 3.2 du cadre théorique. Trois étudiants donnent la définition selon leur propre point de vue : « Personne dont la langue maternelle n'est pas le français » et « Dont la langue maternelle n'est pas le français ». Quant aux termes FLE et FLS, les étudiants semblent un peu mieux les maîtriser même si certaines réponses illustrent un manque de connaissances. L'un d'entre eux pense que cela signifie « Fédération langues étrangères », un autre ne semble pas sûr « Français langue étrangère ? » et trois autres mettent français langue étrangère au pluriel. Ici, le FLE renvoie bien à l'apprentissage de la langue française par les personnes étrangères. D'autres réponses sont surprenantes. Parmi elles, trois attestent d'une confusion avec le sigle LSF qui signifie, quant à lui, Langue des Signes Française (« Fédération langue des signes », « Français Langue des Signes », « FRANCE LANGUE SIGNE »), et une autre définit le FLE comme la langue maternelle. Un étudiant répond « Français langue de scolarisation (ou seconde). » ce qui montre une connaissance des deux termes mais qui, pour lui, renvoient à une seule et même démarche ce qui, en réalité, n'est pas le cas.

3.1.4. L'accueil des élèves allophones et/ou plurilingues

La plupart des étudiants indique ici le but qu'ils aimeraient atteindre mais il est rare que les moyens pour y arriver soient concrètement évoqués : « Inciter les échanges pendant la récréation entre les élèves » ou bien « je veille à ce qu'il ne soit pas exclu des autres élèves ». Ils souhaiteraient inclure les élèves allophones dans l'enceinte de l'école mais ne savent pas comment y parvenir. De même, plusieurs étudiants parlent de différenciation sans expliciter la manière dont ils la mettraient en place. Ajoutons que le terme « intégrer » est prédominant alors que l'on parle aujourd'hui d'inclusion : « J'essaie de l'intégrer », « L'INTEGRER PAR LE JEU », « J'essaie de l'intégrer grâce à un traducteur ». Ces constatations illustrent le manque de connaissances des étudiants. Toutefois, certains tentent de fournir quelques brèves méthodes et/ou outils auxquels ils pourraient avoir recours pour communiquer avec les élèves allophones tels que des signes, des dessins, un élève traducteur, avoir recours à une langue intermédiaire commune. Deux étudiants répondent qu'ils essaieraient d'apprendre quelques mots dans la langue de l'élève. Ils proposent donc de s'adapter à ces élèves contrairement à d'autres qui attendent d'eux qu'ils fassent des efforts : « de nouveau, je comprends que c'est sa culture, son identité, donc je ne lui reproche pas mais que dans la classe il faut parler en français pour que

tout le monde puisse se comprendre ». Une autre réponse apparaît plus nuancée puisque l'étudiant prend en compte la langue première de l'élève et affiche sa volonté de ne pas renier celle-ci : « Je lui explique qu'il doit essayer le plus possible de parler français pour qu'il réussisse de mieux en mieux à le comprendre et à le parler. Sans pour autant l'empêcher de communiquer comme il peut avec les autres et en lui expliquant que ça n'effacera pas sa langue maternelle. » De même, un autre étudiant évoque l'importance d'échanger dans une langue différente. Cependant, seuls trois des étudiants interrogés pensent que la langue et la culture d'origine des élèves doivent être valorisées et partagées : « Si il sait parler français je lui demande de le parler et je lui propose de nous apprendre quelques mots et phrases (présentation ou autres) dans sa langue », « J'essaie de savoir laquelle et de me renseigner dessus pour qu'on puisse tous apprendre quelques mots de sa langue et l'intégrer au mieux », « Je vais discuter avec lui pour connaître son histoire, savoir si il parle couramment cette langue dans le but de faire partager sa culture et quelques mots avec les autres élèves de la classe ». Cinq d'entre eux ont répondu qu'ils laisseraient l'élève ou bien qu'ils ne feraient rien. La brièveté des réponses (« je le laisse », « rien ») ne me permet que d'émettre des hypothèses : ils ne savent pas quoi faire ; ils ne se sentent pas concernés ; ils pensent que parler une langue autre que le français est un atout. Une autre réponse semble difficilement analysable. En effet, l'étudiante dit qu'elle serait « vigilante à ce qui pourrait en découler ». Rappelons la définition du CNRTL de l'adjectif *vigilant* : « Qui porte une attention soutenue à certains faits ou événements, notamment dans une situation tendue ». J'envisage donc que cette réponse puisse traduire un regard inquiet voire négatif sur le fait que l'élève emploie sa langue d'origine au sein de l'école.

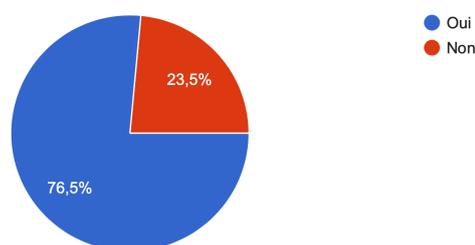
Concernant cette même situation mais cette fois-ci en classe, de la même façon, plusieurs profils se dessinent. Tout d'abord, l'un d'entre eux soulève l'importance d'inclure l'élève dans le groupe classe : « Il est aussi important d'avoir des moments où il peut faire pareil que ses camarades afin qu'il ne se sente pas à l'écart et que le reste de la classe ne le mette pas à l'écart. Ainsi lors des séances de sport ou d'arts visuels je lui fais faire les mêmes activités que le reste de la classe ». Deux étudiants voient cette situation comme l'opportunité d'ouvrir le reste de la classe à l'altérité : « Travail en EMC pour faire accepter la différence, travail sur les différentes cultures, mise en place d'un soutien pour l'élève », « Je lui demande comment il connaît cette langue, s'il veut bien nous faire partager sa culture ». D'autres expliquent que ce sont eux qui s'adapteraient à l'élève : « [...] et j'apprendrais du vocabulaire essentiel dans la langue de l'élève pour l'aider à comprendre ce qui est attendu de lui durant les différentes activités et durant le temps de vie scolaire en général. », « Je l'accompagne dans

l'apprentissage du français, tout en essayant de lui parler dans sa langue maternelle ou lui auto-riser un traducteur pour pouvoir communiquer ». Cependant, de nombreux étudiants donnent une réponse en ne proposant pas de mise en œuvre concrète. Pour eux, la priorité semble être l'apprentissage express de la langue française par l'élève. Cependant, hormis le concept de différenciation, rien ne m'indique comment ces futurs enseignants procéderont : « Essayer de l'amener à parler en français en classe au fur et à mesure », « J'essaie de l'intégrer », « Différenciation ». Toutefois, certains évoquent, eux aussi, la différenciation mais en expliquant brièvement en quoi celle-ci consisterait : « J'essaie de l'amener à pratiquer le français grâce à des manuels adaptés », « Je crée des exercices individualisés pour l'aider ». D'autres évoquent des outils de traduction, des dictionnaires ou des dispositifs tels que le tutorat par les pairs permettant à l'élève de comprendre et de faire partie du groupe classe : « Je lui mets un dictionnaire bilingue à disposition », « JE TENTE LE TUTORAT », « J'essaie d'installer des outils pédagogiques adéquats, l'entourer d'élèves qui pourraient peut-être l'aider, [...] », « j'essaie de l'inclure en faisant le lien avec sa langue et la traduction en français », « J'essaie d'engager les élèves pour lui parler, pour communiquer, et lui apprendre la langue française », « Lui expliquer les consignes dans sa langue, montrer ce qu'il doit faire grâce à un autre élève », « Il y aura des dispositifs mis en place pour l'aider à réaliser les exercices comme par exemple des traductions ou des étiquettes accompagnant les mots. », « J'achète des manuels qui font le lien entre sa langue et la mienne, sinon Google traduction ou l'anglais s'il le comprend ». Un étudiant semble, quant à lui, oublier que cet enseignement relève de sa propre mission : « J'essaie d'engager les élèves pour lui parler, pour communiquer, et lui apprendre la langue française ». D'autres encore semblent penser que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est qu'une question de volonté : « De parler français pour pouvoir s'améliorer », « Si c'est une classe où l'on parle français je demande à l'élève d'essayer de parler français », « De parler français pour pouvoir s'améliorer », « Je lui explique que nous sommes en France et qu'il s'agit de la langue utilisée et comprise par tous », « je comprends que c'est sa culture, son identité, donc je ne lui reproche pas mais que dans la classe il faut parler en français pour que tout le monde puisse se comprendre ». Ces réponses soulignent une certaine méconnaissance du processus d'apprentissage des langues. En effet, il ne suffit pas de le vouloir pour le pouvoir. Le fait que les élèves n'apprennent pas leur langue de scolarisation dès leurs premières semaines dans leur pays d'accueil ne relève donc pas d'une quelconque fénéantise. Par conséquent, ces données m'amènent à m'interroger concernant la formation qu'ont reçue ces étudiants.

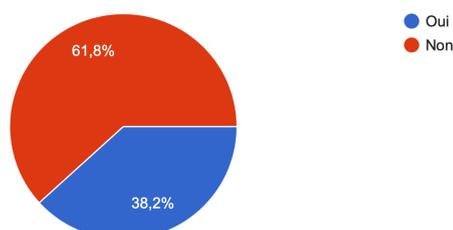
3.1.5. La formation

Les étudiants sont divisés quant à savoir si le Master MEEF leur a fourni des informations concernant l'enseignement à des élèves allophones. Tous devraient avoir fourni la même réponse puisqu'ils ont assisté aux mêmes cours dispensés dans la même faculté d'éducation. Toutefois, ceci peut être expliqué par la brièveté des informations transmises en UE201 (voir partie théorique). Certains peuvent donc avoir oublié que l'inclusion des élèves allophones a effectivement été évoquée. Concernant les étudiants ayant répondu oui, seulement 7,4 % les trouvent suffisantes, ce qui représente deux étudiants sur les trente-quatre interrogés. Toutefois, en étudiant les données de ces étudiants, je constate que le premier ne connaît aucun terme (FLE, FLS, EANA, UPE2A) et que le deuxième pense que FLS renvoie à la langue maternelle. De plus, ce deuxième étudiant trouve les informations fournies par la formation suffisantes mais ne se pense pas prêt à enseigner à des élèves allophones tout comme vingt autres étudiants. En effet, 61,8% des futurs enseignants interrogés ne s'estiment pas prêts à enseigner à un public allophone en classe ordinaire. Parmi eux, seuls dix font une proposition quant à la façon dont ils se formeront une fois en poste. La plupart d'entre eux le ferait par le biais de lectures d'articles de recherche et de documentations spécifiques. Certains échangeraient avec des enseignants en UPE2A. D'autres souhaiteraient s'inscrire à des formations continues et internet. Un étudiant partage sa volonté de pouvoir se former lors de la formation initiale à la FdE. Soulignons que personne ne pense à faire appel au CASNAV. Concernant les étudiants s'estimant prêts, précisons que seul l'un d'entre eux connaît le sigle EANA et cinq le sigle UPE2A.

Avez-vous eu, au cours de votre master MEEF, des informations concernant l'inclusion de ces élèves ?
34 réponses



Pensez-vous être prêt.e à enseigner à des élèves non francophones en classe ordinaire ?
34 réponses



3.2. L'analyse des données des entretiens

3.2.1. Le profil des personnes interrogées

Isabelle Rigoni est maîtresse de conférence en sociologie et experte auprès de la Commission européenne. Ses axes de recherche sont les relations interculturelles, les migrations, la mobilité, l'école, l'éducation, les représentations médiatiques ainsi que les inscriptions territoriales et l'espace public. Elle a travaillé en France, en Grande-Bretagne et en Allemagne. Elle a rejoint l'INSHEA en 2013 qui est un institut spécialisé sur les personnes à besoins éducatifs particuliers et sur l'éducation inclusive. Elle a participé au rapport de recherche d'étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, plus communément appelé EVASCOL.

F. a été conseiller pédagogique puis est devenu chargé de missions auprès des élèves allophones nouvellement arrivés au CASNAV du département des Pyrénées-Orientales. Ces centres académiques ont trois missions principales, celles :

- D'expertise auprès des EANA ;
- De médiation avec tous les partenaires de l'éducation nationale mais aussi avec les familles ;
- De formation qu'elle soit initiale ou continue.

Les associations, les communes, les professeurs des écoles, les parents... toutes personnes qui auraient besoin d'aide peuvent faire appel au CASNAV.

L'étudiante A. détient une licence en musicologie. Sa langue maternelle est le français. Elle ne se considère pas comme plurilingue même si elle avoue parler espagnol et avoir étudié l'anglais. Elle aimerait enseigner de préférence dans des écoles faisant parties d'un réseau d'éducation prioritaire (REP ou REP+). Elle a effectué deux stages dans une classe à double niveau : petite et moyenne sections, et en CP. Cette année, elle est en SR en grande section dans une école située dans un milieu rural. Sa classe comprend trois élèves allophones ukrainiens et un élève plurilingue lusophone. Elle est, pour le moment, attirée par le cycle 1 car c'est le cycle dans lequel elle a eu le plus d'expériences.

L'étudiante B. a effectué une licence en sciences de l'éducation. Tout comme A., elle n'a qu'une langue maternelle : le français et ne se considère pas comme plurilingue. Elle parle anglais à un niveau qu'elle définit comme intermédiaire et « un peu espagnol ». Elle a été contractuelle dans le premier degré pour l'éducation nationale en 2021/2022. Le fait d'y être remplaçante lui a permis d'enseigner dans chaque niveau. Cette année, elle est en SR en dans une classe à double niveau : en CP/CE1 dans un milieu rural. Cette classe compte une élève allophone, hispanophone. B. vient de passer les épreuves d'admissibilité du CRPE dans l'académie

de Montpellier et souhaiterait enseigner dans les Pyrénées-Orientales, plus particulièrement dans un milieu rural même si elle est également intéressée par les écoles classées en REP+. Le niveau qui l'intéresse le plus est le CE2.

L'étudiante C. a, elle aussi, obtenu une licence en sciences de l'éducation mais avec option « école et démarche inclusive ». Sa langue maternelle est le français. Elle ne s'estime pas bilingue bien qu'elle dise parler deux autres langues : l'anglais, niveau B2 et l'italien niveau B1. En première année de Master MEEF 1^{er} degré, elle a effectué des stages en petite section et dans une classe d'école de village qui regroupait des niveaux allant du cycle 1 au cycle 2. Elle est cette année en SIPA dans un double niveau : petite et moyenne sections dans un milieu urbain mais non classé en REP. Cette classe compte deux élèves allophones dont un qui vient d'arriver dans cette école. C. souligne également la présence de deux élèves plurilingues hispanophones. Lorsqu'elle sera en poste, les niveaux dans lesquels elle préférerait enseigner sont la grande section, le CP et le CE1. Cependant, elle n'a pas de préférence concernant le milieu dans lequel se situerait l'école.

L'étudiante D. est titulaire d'une licence de lettres. Sa langue maternelle est le français. Elle parle « un peu anglais, un peu espagnol ». Depuis, qu'elle est inscrite en Master MEEF, elle a eu l'opportunité de réaliser trois stages : un en triple niveau CE2/CM1/CM2, un en grande section et un en petite et moyenne sections. Depuis septembre, elle est SIPA dans le triple niveau CE2/CM1/CM2 dans une école située en REP+. Cette classe compte une majorité d'élèves plurilingues. Elle liste l'arabe, le portugais et le turc. Un élève est, quant à lui, allophone. Idéalement, C aimerait enseigner en CE2 dans une école en REP+.

Les quatre étudiantes ont pour langue maternelle le français. Elles ont toutes expérimenté l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères. Toutefois, aucune d'entre elles ne s'estime plurilingue. Toutes quatre passent le CRPE dans l'académie de Montpellier. Une fois le concours obtenu, elles souhaitent enseigner dans les Pyrénées-Orientales. Elles ont déjà vécu leurs premières expériences d'enseignement au travers de leurs stages et de leur statut de SIPA ou SR.

Les questions très ouvertes de la grille d'entretien ont permis de dégager les 4 thèmes qui suivent confirmant ainsi l'intuition que j'avais eu en la créant.

3.2.2. L'accueil des EANA

Chaque année, une enquête nationale permet de recenser le nombre d'EANA scolarisés sur le territoire français. Le département des Pyrénées-Orientales est le deuxième de l'académie en termes d'effectif. En 2021, dans notre département, 399 EANA étaient scolarisés dont 148

élèves en maternelle et 247 en élémentaire. F. souligne que l'effectif aurait augmenté d'environ 30 % depuis le début de la guerre en Ukraine. Dans le département, 52 écoles élémentaires accueillent au moins un élève allophone. Cet effectif peut également être expliqué par la proximité du département avec l'Espagne, pays de transition pour nombre d'immigrés maghrébins. Le chargé de missions au CASNAV admet que l'enquête de recensement est « lourde et non obligatoire ». Par conséquent, certaines écoles n'y participent pas et notamment les écoles maternelles car, comme le précise F., le CASNAV n'intervient pas vraiment au cycle 1 et les UPE2A ne sont implantées qu'à partir du cycle 2. De ce fait, les écoles ne voient pas toujours l'intérêt de participer à l'enquête. Il précise que les ouvertures d'UPE2A dépendent de la carte scolaire. Dans le département, sept enseignants sont dans ces unités qui sont principalement situées dans les zones où il y a le plus d'EANA. De plus, deux unités provisoires ont été créées afin d'assurer la scolarisation des élèves ukrainiens. Les élèves d'autres secteurs peuvent y être accueillis. Cependant, il arrive que certaines familles refusent car cela signifie de devoir effectuer un trajet plus long que si leurs enfants étaient scolarisés dans l'école du quartier. Le CASNAV intervient donc dans les écoles accueillant des EANA mais ne disposant pas d'UPE2A.

F. explicite l'accueil des élèves nouvellement arrivés. Les enseignants d'UPE2A testent les EANA dans leur langue d'origine dans deux compétences que sont les mathématiques et la compréhension de l'écrit. Cette dernière n'est évaluée qu'à partir du CE1 et ce uniquement pour les élèves ayant été scolarisés auparavant. Étant turcophone, j'ai souhaité consulter les tests proposés dans cette langue afin d'en apprécier les attendus. J'ai été surprise de constater qu'ils sont rédigés dans un turc grammaticalement approximatif voire incorrect. De ce fait, je m'interroge quant à leur pertinence. En effet, des élèves d'élémentaire ne seraient donc pas capables de les réussir et ce non pas parce qu'ils n'ont pas les compétences requises mais tout simplement car ils ne comprendraient pas les consignes ou les textes proposés. Lors de ces tests, leur niveau de français est également évalué. Les résultats permettent de placer les élèves dans le bon niveau de classe. Dans 80 % des cas, ils seront placés dans le niveau correspondant à leur âge mais ils peuvent aussi être placés dans une classe jusqu'à deux années de moins que leur âge (N-2). Les familles sont, à leur tour, convoquées pour leur expliquer la situation. Un interprète peut être demandé si besoin.

A. évoque l'importance des UPE2A qui devraient, d'après elle, commencer dès la maternelle. Elle estime que cela permettrait aux élèves d'acquérir la langue française plus rapidement mais aussi de soulager les enseignants qui se sentent démunis. Le chargé de missions au CASNAV rappelle que le fonctionnement de la maternelle suffit à faire acquérir la langue française aux élèves allophones. Il ajoute que, comme les textes le précisent, les EANA

doivent être accueillis en UPE2A, dès le cycle 2, pour une durée hebdomadaire de neuf heures. Cependant, il admet que ce quota est difficilement garanti lorsque l'effectif de l'unité dépasse une vingtaine d'élèves. Toujours selon lui, les EANA ont des profils très hétérogènes tant au niveau de leur scolarité :

Il y a des besoins différents parce que y a des élèves qui étaient scolarisés avant, d'autres élèves qui n'ont jamais été scolarisés qui arrivent et qui ne savent ni lire ni écrire donc bah là ça demande un accompagnement qui est complètement différent et il y a aussi les langues, quand vous avez une langue latine c'est plus facile et si vous avez une langue qui est très éloignée comme les langues asiatiques ou l'ukrainien par exemple où c'est pas le même alphabet bah ça demande une prise en charge qui est quand même plus compliquée et plus difficile et donc heu il faut parfois mettre en place des organisations qui au final ne garantissent pas de s'occuper neuf heures par semaine de chaque enfant.

Leur prise en charge est plus compliquée. Leur passage en UPE2A n'est pas limité. En effet, F. précise qu'ils bénéficient de ce dispositif pour une année scolaire qui peut être prolongée selon leur niveau, leur progression, leur autonomie, leurs difficultés, l'implication de la famille, etc. Dès qu'ils ont atteint les objectifs fixés, ils ne dépendent plus que de l'enseignant de la classe ordinaire.

Dès leur arrivée en France, les EANA sont considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Isabelle Rigoni émet un regard critique quant à la notion de besoins éducatifs particuliers qu'elle trouve enfermante. Elle reprend les travaux de recherches de Maïtena Armagnague en soulignant que les élèves allophones ont certes effectivement des besoins éducatifs particuliers mais ils devraient plutôt être considérés comme porteur de richesses. Elle ajoute que c'est en ce sens que le terme allophone a remplacé celui de non francophone. Pour la sociologue, il est important d'inclure et de valoriser les langues d'origine parce que « tout simplement ça apporte une richesse extraordinaire pour tous les élèves ». Cette valorisation permet de mettre en valeur les élèves allophones et participe à la construction leur estime personnelle mais elle permet aussi de travailler sur les représentations avec les autres élèves :

Dire que oui leur petit camarade il parle pas français bah c'est pas évident peut-être pour l'inclure dans les jeux et tout ça mais heu c'est pas parce qu'il parle pas français que heu il est bête (rires) tout simplement parce que les élèves ils sont pas tendres entre eux et c'est pas parce qu'il ne parle pas français et qu'il a d'autres pratiques que bah qu'il a un déficit quelque part, et puis les autres langues heu elles sont toutes utiles, elles sont importantes heu voilà c'est une ouverture au monde pour tous les autres élèves et c'est aussi respecter la différence, la diversité donc travailler là-dessus c'est pour les enseignants... j'allais dire heu... c'est tout bénéfice.

Isabelle Rigoni ajoute que cette valorisation de toutes les langues s'inscrit dans le respect des instructions officielles, en EMC par exemple, puisqu'elle permet d'ouvrir la classe au monde et d'enseigner la différence et le respect. De plus, comme évoqué dans la partie théorique, l'UNESCO (2003, pp. 30-34) spécifie que l'éducation plurilingue permet d'assurer le respect, l'égalité et la fraternité. Isabelle Rigoni ajoute que cela permettrait également aux enseignants d'engager une réflexion sur la considération et le statut des langues ainsi que sur leur hiérarchie. Elle précise que « Il y a des langues qui sont enseignées et qui sont même imposées aux élèves et puis y a d'autres langues au contraire qu'on essaye de mettre sous le tapis qui sont les langues heu des immigrés ». Effectivement, comme évoqué dans la partie théorique, certaines langues sont valorisées, enseignées et imposées aux élèves quand d'autres, les langues issues de l'immigration, sont mises de côté, cachées.

La sociologue émet des recommandations quant aux dimensions qui devraient être prise en compte lors de l'accueil d'EANA. Elle estime qu'il serait intéressant de travailler sur l'espace et le temps. D'une part, selon elle, l'UPE2A est souvent placée à l'écart des autres classes. Cette localisation a alors un impact négatif sur les représentations que le personnel éducatif et les autres élèves se font de ces élèves : « une classe à part pour des élèves à part ». De même, toujours selon elle, dans la cour de récréation, les élèves d'UPE2A ont leur propre rang. Elle estime qu'ils devraient être intégrés à celui de leur classe car l'UPE2A n'est autre qu'un dispositif. D'autre part, les EANA arrivent tout au long de l'année. Selon elle, cette situation est contraignante pour l'enseignant qui va alors accueillir un élève qui ne maîtrisera pas la langue de scolarisation et qui n'aura pas encore acquis tous les attendus scolaires du niveau de classe.

3.2.3. Une construction des représentations sociales parfois erronée

Comme je l'ai évoqué dans la partie théorique, les représentations sociales des enseignants sont diverses et variées. Isabelle Rigoni les définit comme étant :

La façon dont les différents acteurs imaginent... heu l'autre et portent un regard sur l'autre alors heu ça peut être un regard qui concerne différents aspects de la vie quotidienne, ça peut concerner effectivement la langue, le rapport à la langue ou aux langues plutôt. C'est effectivement oui la perception qu'on a de la façon de vivre des autres, la façon de s'intégrer aussi si on parle de mots très difficiles à définir aussi l'intégration, l'insertion, l'inclusion c'est le regard qu'on porte très généralement sur l'autre avec un grand A.

La sociologue estime donc que les représentations sociales sont des perceptions, des regards quand Grize (1990) parle plutôt de préconstruits culturels et Jodelet (2003) d'une forme de connaissance. Ces définitions, loin d'être à l'opposé, sont complémentaires. Elle ajoute que les représentations varient selon la communauté concernée. En effet, selon elle, elles diffèrent selon l'image qu'ont les immigrés d'eux-mêmes, de leur langue et de leur culture. Elle spécifie que nous avons tous des représentations : « Ces représentations sont construites pour tout le monde bien entendu et elles se heu elles sont produites et reproduites aussi ». Elle évoque également le rôle joué par les médias dans la construction de ces représentations. J'ajouterai que, comme je l'ai détaillé dans la partie théorique, les représentations sociales ne peuvent être que très difficilement remises en question car elles « se donnent pour des constats factuels avérés » (Py, 2004). C'est donc pourquoi la sociologue insiste sur le fait qu'il est nécessaire d'interroger nos propres représentations sociales afin d'apprendre à les déconstruire. Elle caractérise les représentations des enseignants comme étant communes :

En tant que citoyens français qui comme tout le monde s'informent par heu les mêmes médias que la plupart des autres personnes, donc c'est une représentation, on va dire heu ordinaire qu'ont les enseignants mais pas spécifique au domaine et à la problématique surtout de l'inclusion de ces élèves allophones et plurilingues.

La profession n'influerait donc pas sur les représentations. Elle ajoute que les enseignants auraient besoin d'être formés pour les aider à faire évoluer ces représentations. Il est donc important d'analyser les paroles des quatre étudiantes qui dans quelques mois auront terminé leur formation initiale.

Les quatre étudiantes interrogées se sentent concernées par l'enseignement à un public allophone. Toutes soulignent que ces élèves sont de plus en plus nombreux et d'autant plus dans notre département. En effet, A. et D. estiment qu'ils représentent une part non négligeable des élèves scolarisés à Perpignan. C. ajoute que cela peut être expliqué par la situation géographique de notre département qui se trouve à la frontière franco-espagnole. Quant à B., elle avoue avoir pris conscience de la présence des élèves allophones lors de ses remplacements et stages en REP. C'est d'ailleurs ce que souligne F. quand il dit que les enseignants des Pyrénées-Orientales se sentent concernés par l'inclusion des élèves allophones une fois qu'ils sont confrontés à ce profil d'élèves. Toujours d'après lui, ces mêmes enseignants ne perçoivent pas non plus la richesse que constitue la présence de ces élèves dans leurs classes. Toutefois, les quatre étudiantes interrogées reconnaissent qu'il est important de valoriser les langues d'origine des élèves. A. et B. pensent que cela permettra aux élèves de prendre confiance en eux. A. ajoute que cela participe à créer un sentiment de sécurité mais aussi à renforcer leur histoire familiale. Pour B., la valorisation des langues premières est nécessaire afin d'impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants et donc de réussir la coéducation. Ces étudiantes ont conscience qu'il faut valoriser les langues d'origine des élèves. Toutefois, lorsqu'il leur est demandé quelles langues elles choisiraient pour proposer un éveil linguistique au cycle 1, toutes évoquent l'anglais ou l'espagnol. A. précise que l'enseignant doit proposer un panel de langues qu'il maîtrise. Cependant, après un bref instant de réflexion, C. ajoute que ce choix serait également influencé par les élèves et qu'elle pourrait donc se servir de leurs langues. Je remarque ici qu'aucune ne semble avoir assimilé que la valorisation des langues d'origine des élèves passe par leur recours en classe. En outre, les étudiantes évoquent à plusieurs reprises le terme intégration plutôt qu'inclusion ce qui pourrait traduire une méconnaissance des termes actuels.

F. rapporte que certains enseignants rencontrés lors de ses missions au CASNAV recommandent aux familles de ne parler que le français qui est la langue du pays dans lequel ils vivent à présent. Ces propos viennent donc confirmer les travaux de recherche évoqués dans la partie théorique de ce mémoire. De même, A. explique, qu'elle et la titulaire de la classe, ont conseillé à un parent francophone d'aider son enfant en lui parlant français. Elle précise également un autre moment de l'entretien que le plurilinguisme serait une réelle richesse si les parents faisaient l'effort de parler à leurs enfants dans leur langue de scolarisation :

Normalement bah ça devrait être un plus parce qu'on sait bien que l'ouverture aux langues enfin voilà c'est positif pour les enfants enfin pour tout le monde mais heu c'est vrai que heu si y a pas de soutien plus que ça surtout en plus avec des classes nombreuses heu les enfants sont pas aidés enfin moi je sais que j'ai des amis qui ont vécu dans des pays étrangers et les enfants étaient scolarisés dans la langue du pays et ils s'en sortaient très bien parce qu'à la maison bah les parents entre guillemets se forçaient aussi à parler dans la langue de scolarisation.

Selon A., il serait donc préférable que les parents mettent de côté leur langue d'origine en privilégiant la langue du pays d'accueil, au moins le temps de certaines activités, pour permettre à leurs enfants d'acquérir celle-ci plus rapidement et donc ne pas ralentir leurs apprentissages. C. pense que le temps scolaire est insuffisant pour permettre aux élèves allophones d'acquérir la langue française. Cette pensée pourrait donc justifier ces recommandations. Toutefois, l'étudiante nuancerait cet emploi exclusif de la langue de scolarisation et proposerait plutôt aux parents de lire les mêmes albums ou de faire regarder les mêmes dessins animés dans les deux langues. Elle pense que cela leur permettrait de « faire le pont entre les langues ». Dans le même ordre d'idées, B. leur recommanderait :

D'essayer d'alterner entre les deux car ce n'est pas mauvais pour eux de parler l'une et l'autre. Ils ont une plasticité à ce moment-là... c'est des éponges donc heu... varier les deux pour que l'élève, il les assimile de plus en plus, qu'il fasse les liaisons plus facilement.

F. est d'accord sur le fait que les élèves vont devoir apprendre le français, langue du pays dans lequel ils vivent, mais il met en exergue l'importance de rassurer les parents sur le fait qu'ils ne doivent pas renier leur langue ou leur culture pour faire progresser leurs enfants : « Ils peuvent continuer à parler leur langue car c'est une richesse, ils peuvent quand même suivre les devoirs de leurs enfants sans parler la langue française [...] ». Les parents peuvent donc s'investir dans la scolarité de leur(s) enfant(s) sans que cela se fasse en langue française. Quant à D., elle ne recommanderait pas aux parents de parler plus une langue qu'une autre. Elle qualifie d'ailleurs spontanément, elle aussi, le plurilinguisme de richesse.

A. souligne, tout comme B., la malléabilité du cerveau de l'enfant. Selon elle, cela lui permettrait de progresser dans d'autres disciplines sans pour autant maîtriser la langue de scolarisation. Elle donne l'exemple de ses élèves ukrainiens qui réussissent à atteindre les objectifs visés en mathématiques. C. pense également qu'il n'est pas indispensable que l'élève sache parler français pour qu'il commence l'apprentissage des autres disciplines. Elle précise que de nombreux apprentissages peuvent s'effectuer sans avoir besoin de recourir à la langue française. Quant à D., elle pense que la connaissance de la langue de scolarisation favorise l'acquisition de compétences dans toutes les disciplines mais elle précise qu'en tant qu'enseignante elle peut aussi adapter ses pratiques aux élèves afin qu'ils puissent participer aux activités de la classe. Elle critique le fait d'attendre que l'élève soit capable de parler français pour lui enseigner les autres disciplines car elle estime que cela reviendrait à renier ses origines et que « cela peut le dégouter des apprentissages, créer du retard par rapport aux autres, ça peut freiner, heu, une inclusion avec les autres parce qu'il voit qu'il fait pas les mêmes choses que les autres ». Pour B., le fait de ne pas parler français est « un obstacle à surmonter, ça freine pas non plus tout mais c'est un gros ralentisseur quoi ». Elle pense qu'il faudrait que l'élève ait acquis un certain niveau de français lui permettant de comprendre au moins les consignes pour qu'un apprentissage efficace des autres disciplines lui soit proposé. Cela rejoint les propos de F. qui raconte que certains enseignants « voient plutôt une externalisation totale de l'élève » c'est-à-dire qu'ils considèrent qu'il est indispensable que l'élève allophone apprenne le français avant de pouvoir être inclus dans une classe ordinaire. Selon F., l'élève n'est donc pas considéré dans son intégralité. Il souligne également que les enseignants ont tendance à penser qu'un élève allophone n'a aucune compétence du fait qu'il ne parle pas français. Il ajoute que de nombreux enseignants craignent de « sacrifier » les autres élèves en différenciant leur pédagogie pour inclure un élève allophone. D'autres encore se plaignent que ces élèves s'ennuient, qu'ils ne veulent rien faire, qu'ils ne comprennent pas. Toujours selon lui, ces enseignants pensent que la condition *sine qua non* pour communiquer avec l'élève est de lui parler une langue qu'il comprend. Toutefois, soulignons que ces professeurs des écoles enseignent une langue vivante étrangère que les élèves ne connaissent pas. Cela démontre donc la possibilité de communiquer, de se faire comprendre et de transmettre des savoirs même lorsque la langue n'est pas partagée. Les méthodes et outils mis en place pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère en classe pourraient donc être utilisés auprès des élèves allophones. Je peux donc me demander ce qui empêche ces enseignants de transférer leurs pratiques d'une langue à une autre. Pour rappel, Molinié (2010) évoque un « bilinguisme à deux vitesses », Filhon (2009) une hiérarchisation des langues quand Young (2011), Hamurcu-Süverdem et

Akinci (2016), ainsi qu'Auger (2018) soutiennent que les langues dites scolaires sont considérées par les enseignants comme plus légitimes que celles issues de l'immigration. Cependant, à la question : « Pensez-vous qu'il existe une différence de statut entre les langues, c'est-à-dire que certaines langues seraient mises sur un piédestal et d'autres seraient dévalorisées ? », F. répond qu'il ne pense pas que ce soit le cas alors même s'il concède que les enseignants ne voient pas l'intérêt d'enseigner certaines langues. Quant aux étudiantes, elles disent ne pas faire de différence concernant les langues des élèves. A. ajoute que leurs langues premières devraient être un atout pour l'apprentissage du français mais qu'en pratique les élèves sont trop nombreux pour que cela soit réellement le cas. Elle évoque une mise en œuvre trop contraignante et chronophage.

3.2.4. Les pratiques de classe

La sociologue rappelle que les situations en classes ordinaires sont très hétérogènes et que les actions menées en faveur de l'inclusion des élèves allophones varient selon les enseignants. En effet, selon elle, les pratiques de classe sont « conditionnées au bon vouloir des enseignants qui vont vouloir faire ça en plus et je pense notamment aux liens avec les associations, les associations de quartier, les associations locales ». Elle évoque des enseignants qui essaient de mettre en place des choses mais qui sont en situation d'échec. En effet, c'est le cas pour D. qui regrette de ne pouvoir aider ces élèves :

Je ne savais pas trop quoi faire et même à certains moments quand je faisais mes séances ou quoi je pensais à comment faire par rapport à cet élève-là et souvent j'allais soit lui réexpliquer les consignes ou quoi mais des fois c'était un peu compliqué vu que si il comprend pas du coup bah... les mots heu... bah voilà c'est un peu compliqué.

Cela serait dû, selon Isabelle Rigoni, à un manque de formation. Par ailleurs, la sociologue liste un autre frein à la réussite de l'inclusion : l'effectif des classes. Elle explique qu'il est très difficile voire impossible de faire de la différenciation pédagogique lorsque les classes comptent trente élèves. En effet, les enseignants sont très souvent débordés par l'accueil d'élèves ayant des besoins éducatifs divers et variés et qui par conséquent nécessitent autant d'adaptations :

Il y a de plus en plus d'élèves à besoins éducatifs particuliers parce qu'il y a une reconnaissance, et tant mieux, il y a une reconnaissance plus importante de ces

besoins éducatifs particuliers mais donc les enseignants, ils sont aussi mis en difficulté par rapport à ça parce qu'ils ne peuvent pas complètement faire de la différenciation pédagogique.

Elle explique alors que les enseignants en REP ou en REP+ sont davantage enclins à réussir l'inclusion de ces élèves. En effet, les classes de grande section, CP, et CE1 d'écoles classées dans ces réseaux sont dédoublées, c'est-à-dire qu'officiellement elles ne peuvent accueillir plus de douze élèves. A., dont l'école est hors REP, avoue effectivement ne pas avoir assez de temps pour différencier les situations d'apprentissage et qu'il en est de même pour la titulaire de la classe. Elle explique qu'elle improvise et réagit sur le moment, selon les besoins de ses élèves. Il lui arrive de leur parler en anglais lorsqu'ils ne comprennent pas du tout. Elle s'estime frustrée car elle ne peut aider ces élèves comme elle le devrait. Il en résulte que lors des temps de classe ces élèves se mettent à l'écart et forment un groupe ce qui n'est pourtant pas le cas pendant les récréations.

Je suis un peu frustrée pour eux [les élèves ukrainiens] parce que heu je ne les fais pas progresser je ne les fais pas répéter enfin peu et...et... ils étaient volontaires au début et du coup bah c'est vrai que ça devient un élément perturbateur plus qu'autre chose pour la classe parce qu'ils parlent entre eux et ils s'excitent, ils jouent et ils ont du mal à raccrocher.

Les propos de A. soulignent comment le climat de classe pâtit de la non-inclusion des élèves allophones qui dès lors se retrouvent dans un espace dont ils ne comprennent ni les règles ni le fonctionnement. La sociologue ajoute qu'effectivement certains enseignants ne savent pas comment procéder pour inclure ces élèves dans leur classe :

Des enseignants parfois un petit peu dépassés par la situation qui plaçaient l'élève allophone au fond de la classe avec un manuel pas du tout adapté ni à son niveau de langue ni à son niveau scolaire. L'élève était...fff... bien souvent en autonomie et ne faisait pas grand-chose parce qu'il n'était pas accompagné pour ça.

C. avoue qu'elle-même ainsi que sa MAT ne différencient en rien leur pédagogie envers ces élèves si ce n'est leur parler en espagnol lorsque cela est nécessaire. Isabelle Rigoni rapporte

que d'autres enseignants demandaient à des jeunes en service civique de s'occuper d'eux. Ces derniers tentaient tant bien que mal d'accompagner ces élèves dans leurs apprentissages alors qu'ils ne sont pas non plus formés pour cela. Cela me fait m'interroger quant à la vraie raison de ce choix : ces enseignants pensent-ils que ces jeunes sont réellement à même d'aider ces élèves ou bien le font-ils pour se débarrasser d'une tâche qu'ils ne savent pas faire ? Dans le même ordre d'idées, elle ajoute qu'un système de tutorat est parfois mis en place. C'est d'ailleurs ce qu'évoque D qui est en SIPA : « souvent les autres élèves ils s'occupent de lui, ils vont lui dire ah bah faut que tu fasses ça mais je m'attendais à ce qu'il y ait plus de prise en compte de l'élève ». Certains enseignants demandent alors à un ancien EANA ou bien un élève parlant la langue de l'élève allophone de s'occuper d'un EANA. Cependant, E. estime que ce dispositif est contraignant pour l'élève accompagnateur qui doit réaliser ses propres apprentissages tout en aidant un autre élève à suivre les siens. Toutes ces pratiques font écho à celles évoquées par Jacobs (2018) qui précise qu'en privant l'élève de réaliser les mêmes tâches que les autres élèves, l'enseignant le prive également de faire partie du groupe classe. Les seuls enseignants qui semblent avoir acquis des gestes professionnels permettant l'inclusion des élèves allophones sont ceux qui, selon Isabelle Rigoni, « ont acquis un savoir-faire sur le tas et qui ont pu réfléchir à cet accueil dans leur classe » car ils sont plus habitués à accueillir ces élèves dans leur classe. B., qui a le plus d'expériences et notamment en REP et REP+, explique qu'elle n'a pas les mêmes attentes envers son élève allophone qu'envers le reste de la classe. Afin de l'aider, elle lui propose davantage d'activités orales qu'écrites. En effet, comme l'explique le chargé de missions au CASNAV, « une langue s'acquière principalement à l'oral ». Dès lors, F. regrette que l'oral n'ait pas une place plus importante dans les classes de cycles 2 et 3. L'apprentissage de la langue française par les élèves allophones en serait grandement facilité. Par ailleurs, cette constatation pourrait expliquer le fait que 85,3 % des étudiants interrogés à l'aide du questionnaire n'aient pas évoqué l'école comme moyen de devenir plurilingue. L'oral ne serait pas assez présent dans le système scolaire français et ne permettrait donc pas d'apprendre une langue. F. est persuadé que si tous les enseignants adoptaient des *microgestes* spécifiques à l'enseignement du FLE/FLS, cela aurait des répercussions positives auprès de tous les élèves. Pour F., l'un des intérêts du plurilinguisme est que cela permet l'ouverture d'esprit :

S'ouvrir aux langues c'est s'ouvrir aux autres, enfin il me semble que c'est ça c'est essayer de découvrir et au final c'est un petit peu comme beaucoup de choses c'est en s'ouvrant aux langues et en s'ouvrant à l'autre qu'en fait on

apprend à mieux se connaître soi quoi et on prend du recul par rapport à soi par rapport déjà à sa propre langue.

Effectivement, comme je l'ai détaillé dans la partie théorique, inclure les langues des élèves et les comparer à la nôtre permettrait à tous les élèves de mieux appréhender la grammaire française. De plus, F. précise, qu'à l'heure actuelle, les bénéfices du plurilinguisme ont été conscientisés (voir les mythes du bilinguisme de Grosjean dans la partie théorique). Je souhaite également reprendre ce qui a été tiré du guide pour l'apprentissage des langues vivantes du MEN et cité précédemment : « le plurilinguisme n'est en aucun cas un obstacle à l'apprentissage de la langue de scolarisation ni même aux apprentissages au sens large ». F. ajoute que les enseignants de classes ordinaires devraient être capables de concevoir que toutes les disciplines sont au service de la langue et donc que ces élèves apprennent le français grâce à toutes les situations d'apprentissage qu'ils vivent en classe. Il précise que généralement ces enseignants se focalisent sur l'objectif de « finir les programmes » alors qu'avec ces élèves ce n'est pas l'objectif principal.

3.2.5. Les formations initiale et continue

Isabelle Rigoni déplore l'absence de formation concernant l'accueil des EANA qui permettrait pourtant de faire évoluer les représentations de certains enseignants. Elle ajoute que :

Les enseignants n'ont jamais été formés en fait et ne le sont pas plus aujourd'hui alors même que cette question elle est encore plus prégnante aujourd'hui qu'il y a même quinze ans où cette question existait déjà mais aujourd'hui effectivement il n'y a pas un enseignant heu il n'y a pas un établissement qui n'accueillera pas des élèves allophones heu ces élèves ils sont répartis sur tous les établissements de France donc cette question elle est hyper importante et elle n'est toujours pas traitée.

L'étudiante D. est consciente de cette situation : « Je serai forcément confrontée à différents élèves de différentes origines et surtout bah je pense à l'Ukraine tout particulièrement ». Ces propos viennent appuyer ceux d'Auger déjà cités dans l'introduction : « chaque enseignant a une forte probabilité d'accueillir un ENA au cours de sa carrière et une chance sur deux de recevoir un élève qui parle une autre langue à la maison » (2010, p. 20). Dès lors, la sociologue déplore l'absence de formation des enseignants au regard du plurilinguisme et de l'allophonie

qui entrave l'évolution de ces représentations. Le chargé de missions assure que l'inspection doit faire des choix et que malheureusement, il est impossible de répondre à chaque besoin :

L'inspection a tellement de commandes c'est-à-dire heu par exemple heu l'inspection doit faire des plans français, des plans mathématiques, des plans sciences, des plans harcèlement, un plan laïcité, un plan numérique, un plan égalité garçons-filles mais aussi sur le handicap

À titre personnel, F. tente d'expliquer ces choix et donc cette absence de formation à l'allophonie :

Au milieu de tout ça il y a la formation initiale et donc je pense qu'au final les gens sont tellement concentrés à essayer de rentrer dans des maquettes et d'ingurgiter ce qui arrive du ministère que heu de manière très pragmatique sur le terrain c'est un peu compliqué et donc il y a tellement de chantiers que au final quelque chose qui je sais pas va représenter 3 % de la heu du nombre des élèves passe à la trappe.

Par ailleurs, à Perpignan, pour l'année 2022-2023 et contrairement à l'année précédente, aucune formation ni animation pédagogique ayant pour thématique le plurilinguisme et/ou l'allophonie n'est proposée. Cependant, le CASNAV prévoit d'en proposer à nouveau dès la rentrée prochaine. Il est effectivement important que ces centres compensent l'absence de formation des futurs enseignants en proposant des animations pédagogiques d'autant plus dans des départements scolarisant de nombreux allophones. Toutefois, F. précise que les centres académiques peuvent intervenir sur demande d'un membre de l'équipe éducative et que les professeurs des écoles peuvent s'appuyer, entre autres, sur le guide « Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire ». Après recherches, je constate que ce guide est téléchargeable moyennant finance depuis le site Canopé. La sociologue souligne la forte disparité entre les académies concernant le recrutement des enseignants ainsi que l'aide et les outils mis à leur disposition. De plus, elle regrette que même les enseignants d'UPE2A ne soient que très peu formés voire pas du tout : « on peut très bien devenir enseignant en UPE2A sans avoir jamais été formé à l'accueil de ces publics ». Le chargé de missions au CASNAV précise qu'il est proposé aux candidats désireux d'enseigner en UPE2A une formation sur 3 jours et que ceux-ci doivent aussi passer une certification suivie d'un entretien sur postes spécifiques. Il précise que :

[La certification] au final comme beaucoup de certifications met en avant les expériences passées qui justifient de compétences dans ce domaine mais il y a une formation, elle n'est pas énorme, elle se passe sur trois jours, elle prépare plus à passer la certification qu'à véritablement être heu détenir les compétences du FLE ou FLS.

Par conséquent, les propos du chargé de missions au CASNAV viennent appuyer ceux de la sociologue car effectivement ces enseignants spécialisés ne reçoivent aucune formation et vont devoir se former seuls en pratiquant.

Comme je l'ai spécifié précédemment, les quatre étudiantes interrogées se sentent concernées par l'inclusion des élèves allophones et/ou plurilingues car elles estiment qu'ils sont nombreux dans le département. Toutes comme les étudiants ayant répondu au questionnaire, elles jugent que leur parcours en Master MEEF ne les a pas préparées à enseigner à ce public spécifique. Elles soulignent n'avoir jamais entendu parler de méthodes ni d'outils qui pourraient être mis en place auprès de ces élèves et sont donc incapables de définir ce qu'est une approche plurielle. De ce fait, toutes les quatre apprécieraient, qu'au cours des deux années de Master, une option soit proposée. Elles aimeraient que celle-ci soit dédiée à la didactique du FLS ou bien tout simplement qu'elle leur donne des gestes, outils et dispositifs à mettre en place. En outre, elles regrettent de ne pas savoir à qui se référer pour obtenir de l'aide ou des conseils. En effet, seule l'une d'entre elles sait à quoi correspond le sigle CASNAV car elle en a entendu parler lors de sa licence en sciences de l'éducation option école et démarche inclusive. F. avoue que ces centres académiques sont encore méconnus d'un grand nombre d'enseignants bien qu'ils aient gagné en visibilité notamment depuis l'arrivée d'élèves ukrainiens. Par conséquent, les trois étudiantes n'ayant pas connaissance du CASNAV pensent qu'elles devront se former seules soit par des lectures soit en échangeant avec des collègues et en particulier avec ceux qui enseigneraient en UPE2A.

Conclusion

Ce mémoire avait pour vocation de tenter de répondre à la problématique suivante : quelles sont les représentations sociales du plurilinguisme et de l'allophonie des futurs professeurs des écoles et, de quelle manière celles-ci influencent-elles les pratiques de classe ? La partie théorique a permis de déconstruire *les mythes du plurilinguisme*. Elle a mis en exergue les bénéfices du plurilinguisme tant pour l'élève plurilingue que pour le reste de la classe mais aussi pour l'enseignant lui-même.

Lors de la partie pratique, la démarche mixte mise en place m'a permis de confirmer ou de nuancer mes hypothèses mais aussi les idées développées dans la partie théorique. J'envisageais que les représentations des futurs enseignants pouvaient être soit positives si les étudiants se sentaient concernés et qu'ils étaient renseignés ; soit erronées et qui auraient été forgées par leur propre histoire et/ou par le manque de formation à ces sujets. Les données recueillies ont permis de valider ces hypothèses en mettant en exergue deux profils. Premièrement, le questionnaire a souligné la persistance d'une vision du plurilinguisme qui est aujourd'hui reconnue scientifiquement comme étant erronée. En effet, nous savons aujourd'hui qu'être plurilingue ne signifie pas maîtriser au moins deux langues ni même les parler couramment. Le chargé de missions au CASNAV pense que les langues ont toutes le même statut. Toutefois, il avoue que les enseignants ne perçoivent pas toujours ni la richesse du plurilinguisme ni l'intérêt d'enseigner certaines langues. J'ajouterai qu'il est important de prendre conscience que certains élèves ne sont pas considérés comme plurilingues car leurs langues d'origine, souvent liées à l'immigration, sont reniées. C'est d'ailleurs ce que de nombreux chercheurs comme Isabelle Rigoni appellent la hiérarchisation des langues. De plus, même si l'éveil linguistique fait partie des programmes qui recommandent de partir des langues d'origine des élèves, les étudiantes interrogées choisiraient plutôt, pour ce faire, des « langues scolaires ». Force est de constater que certains enseignants recommandent encore aux parents de mettre de côté leur langue d'origine au profit de la langue du pays dans lequel ils résident. Ainsi, l'acquisition d'une langue se fera au détriment d'une autre. Cela aura des répercussions sur les apprentissages de l'élève en l'insécurisant tant linguistiquement que psychologiquement.

En outre, l'enfant plurilingue n'est souvent pas perçu dans son intégralité. Ses compétences autres qu'en langue française ne sont pas reconnues. Je souhaite ajouter que certains enseignants estiment ne rien pouvoir faire car ils ne parlent pas une langue commune alors qu'il leur suffirait de transférer et/ou d'adapter les pratiques de classe qu'ils ont lors de l'enseigne-

ment d'une LVE. D'autres professeurs des écoles pensent que les élèves font preuve de mauvaise foi en n'apprenant pas la langue française plus rapidement. Il serait donc intéressant de les faire réfléchir quant à leur propre parcours linguistique. Deuxièmement, les réponses tant au questionnaire qu'aux entretiens semi-directifs ont permis de souligner que la plupart des futurs enseignants perçoivent l'intérêt d'inclure et de valoriser les langues des élèves. Cette prise de conscience est souvent liée aux stages qu'ils ont effectués et pendant lesquels ils ont été confrontés à des élèves allophones. Certains d'entre eux qualifient le plurilinguisme de richesse. Leur volonté d'inclure les élèves allophones est fièrement affichée. Toutefois, rares sont ceux qui sont capables de détailler ce qu'ils mettraient en place pour atteindre cet objectif. Ces futurs professeurs des écoles, qui je le rappelle sont en classe tous les lundis, se sentent démunis voire impuissants. En outre, les entretiens ont permis de corroborer ce qu'Isabelle Rigoni soulignait : soit rien n'est mis en place, soit les enseignants s'en remettent à quelqu'un d'autre (tutorat, service civique, enseignant UPE2A). Cela m'amène à me demander si cela est dû aux représentations erronées de ces enseignants ou bien à un sentiment d'illégitimité et/ou d'incompétence de leur part.

La plupart des futurs enseignants souhaitent inclure les élèves allophones mais n'y parviennent pas par manque de temps et/ou de formation. Quelques-uns ont déjà eu recours à la différenciation pédagogique sans toutefois mettre en place d'approche plurielle telle que l'éveil à la diversité linguistique. Une minorité estime que les élèves devraient redoubler d'efforts pour apprendre la langue française et donc pour s'intégrer. Le questionnaire et les entretiens menés avec les étudiantes m'obligent à nuancer l'une des hypothèses formulées dans l'introduction. Même si les représentations et les pratiques sont intimement liées, les données recueillies ont montré que les pratiques de classe des futurs enseignants interrogés étaient plus favorablement influencées par la formation que par les représentations. En effet, ce travail de recherche m'a permis de comprendre que peu importe ces dernières, leurs pratiques inclusives sont quasi inexistantes et que, dès lors, la formation était la clé. Comme l'a indiqué Isabelle Rigoni, les seuls enseignants qui réussissent l'inclusion des élèves allophones et/ou plurilingues sont ceux qui ont de l'expérience - expérience, qui je le précise, a été acquise « sur le tas », par autoformation. Les étudiants regrettent que leur formation initiale ne leur permette pas de réussir l'inclusion pourtant prônée par les programmes du MEN. C'est également ce que relève la sociologue qui précise que même si la problématique est aujourd'hui connue et reconnue, les enseignants n'en sont pas mieux formés. En effet, bien que certains étudiants répondent que le Master MEEF leur a permis d'obtenir des informations concernant l'enseignement à des élèves

allophones, seulement 7,4 % les jugent suffisantes. De plus, la méconnaissance des sigles incontournables comme EANA et UPE2A mais aussi la confusion entre les termes intégration et inclusion attestent d'un sérieux manque de formation. Comme l'a relevé le chargé de mission au CASNAV, j'entends qu'il est complexe de répondre à chaque commande et de proposer une formation de qualité répondant à chaque problématique. Toutefois, il me semble essentiel que, dans un département comme le nôtre qui accueille un grand nombre d'élèves allophones et/ou plurilingues, les futurs enseignants soient au moins sensibilisés aux bénéfices du plurilinguisme. Si les nouvelles maquettes du Master MEEF ne le permettent pas, alors un minimum de quinze minutes pourraient être empruntées à un cours magistral pour le faire. Un chargé de missions au CASNAV pourrait alors intervenir pour présenter brièvement la situation dans les Pyrénées-Orientales, la problématique de l'inclusion et de la valorisation de toutes les langues, les ressources mises à disposition mais aussi et surtout les missions incombant à ces centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. En effet, il me semble anormal qu'aucun étudiant sur les trente-quatre interrogés n'ait connaissance de ces centres de ressources qui sont des appuis méthodologique et pédagogique pour l'équipe éducative. Cette courte sensibilisation, bien qu'insuffisante, permettrait au moins aux étudiants de prendre conscience de la réalité du terrain et de se préparer à devoir mettre en place une démarche pédagogique différenciée à l'attention de ces élèves. Une fois en poste, ces enseignants pourront facilement contacter le CASNAV afin d'obtenir de l'aide. La situation actuelle, c'est-à-dire, l'absence de formation, ne permet de faire évoluer ni les représentations sociales ni les pratiques de classe. Par conséquent, certaines représentations s'avèrent être des obstacles à l'inclusion des élèves allophones.

Les deux années du Master MEEF et plus particulièrement cette deuxième année ont été surchargées ne me laissant pas le temps nécessaire pour perfectionner ce mémoire. La lecture d'autres ouvrages de recherche mais aussi des observations en classe auraient enrichi ce travail. J'aurais aimé observer certains enseignants déjà en poste mais aussi mes camarades passant le CRPE cette année afin de comparer leurs pratiques et leurs représentations. Malheureusement, le temps m'a fait défaut. Concernant la partie pratique, les critères fixés pour les entretiens ne m'ont pas permis de recueillir les données d'étudiants de sexe masculin. En effet, il semblerait que cette année, aucun étudiant homme n'ait eu d'élève allophone dans sa classe. La problématique de ce mémoire traite de sujets complexes à appréhender mais intimement liés : les représentations sociales, les pratiques de classe et la formation. Les recherches ont donc été nombreuses et je me suis parfois égarée car une découverte en entraînait une autre.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). Chapitre I - Les stigmates du pluralisme en pédagogie. Dans : Martine Abdallah-Pretceille éd., *L'éducation interculturelle* (pp. 81-93). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation*, 9. <https://doi.org/10.4000/ree.4580>
- Akinci, M. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société*, 116, 93-110. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/ls.116.0093>
- Alami, S. (2019). *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, "Que sais-je ?"
- ALC (2009), *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*
- Audras, I., Benali, K., Candelier, M., Goletto, L., Ioannitou, G., Leclaire, F. (2018). *Former les enseignants du primaire à une approche plurilingue recherches sur une première expérience dans le cadre des nouveaux masters*, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01893909>
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158, 76-83. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France*, Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école?. *Devenir*, 30, 57-66. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/dev.181.0057>

- Auger, N. (2020). Un modèle en sept étapes pour enseigner le FLS à des publics allophones. *Administration & Éducation*, 166, 99-105. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/admed.166.0099>
- Barna, J. (2014). L'idéal-type enseignant comme acteur social plurilingue. *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, 111-120. Artois Presses Université. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01316043>
- Bénisti, J.-A. (2005). *Rapport de la Commission Prévention du groupe d'étude parlementaire sur la sécurité intérieure sur la prévention de la délinquance*, <https://www.vie-publique.fr/rapport/28167-rapport-de-la-commission-prevention-du-groupe-detude-parlementaire-sur>
- Blanc, M., Hamers, J. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*, Second edition. Cambridge University press. <https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99012600.pdf>
- Blanchet, P., Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Archive ouverte HAL. <https://hal.science/hal-01436588>
- Candelier, M., de Pietro, J.-F., Facial R., Lórinez, I., & Pascual, X. (s. d.). *Le CARAP - Une introduction à l'usage*
- CASNAV (2014). Séminaire du 9 avril 2014 « Quelle formation des personnels pour favoriser l'inclusion ? », Table ronde n°3, <https://eduscol.education.fr/1194/se-former-l-accueil-des-eana-et-efiv>
- CASNAV (2012). *Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde*.
- CASNAV (2012). *Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française*.
- Chottin, A. (2005). On n'en croit pas ses yeux. *Vacarme*, 31, 59-61. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/vaca.031.0059>

- Colin, A. (2009). « Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école », *Le Français aujourd'hui*, 2009/1 n° 164, p.87-97
- Commission européenne, « L'inclusion sociale », *Document de politique transversale française*, projet de loi de finances pour 2011, p. 9.
- Conseil de l'Europe, (1998). Recommandation n°R (98) 6, Du comité des ministres aux états membres concernant les langues vivantes.
- Conseil de l'Europe, (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.cuche.2010.01>
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2015). *Vers une pédagogie du plurilinguisme : les langues maternelles au service de l'apprentissage du français*, Paris
- Deprez, C., Filhon, A., Héran, H. (2002). *La dynamique des langues en France au fil du XXIe siècle*, Population & sociétés, numéro 376, pages 1 à 4.
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* sous la direction de J.-P. Cuq, CLE, 2003
- Evenou, G. (2018). *Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge*, Devenir 2018/1, Vol. 30, pages 11 à 30.

- Filhon, A. 2009. Plurilinguisme et hiérarchie sociale entre les langues en France. In Guérin-Pace, F., Samuel, O., & Ville, I. (Eds.), *En quête d'appartenances : L'enquête Histoire de vie sur la construction des identités*. Ined Éditions. doi :10.4000/books.ined.1178
- Galligani, S. (2015). *Vers une pédagogie du plurilinguisme : les langues maternelles au service de l'apprentissage du français*. Table-ronde organisée le 5 février 2015 par la DGLFLF.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII, 7-14. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007>
- Hamurcu-Süverdem, B. & Akinci, M. (2016). Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue française de linguistique appliquée*, XXI, 81-93. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/rfla.212.0081>
- Heches, D., Peix, R., & Trefault, T. (s. d.). *Les futurs enseignants et leur plurilinguisme*.
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche & formation*, 89, 57-69. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4423>
- Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans : Denise Jodelet éd., *Les représentations sociales* (pp. 45-78). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/puf.jodelet.2003.01.0045>
- Kail, M. (2015). Les conséquences cognitives du Bilinguisme. Dans : Michèle Kail éd., *L'acquisition de plusieurs langues* (pp. 82-108). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation Nationale & Ministère de la Recherche (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Numéro hors-série. N°1 du 14 février 2002

- Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports (2021). *Programme du cycle 1*.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports (2020). *Programme du cycle 2*.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports (2020). *Programme du cycle 3*.
- Molinié, M. (2010). Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux, in : Bertucci, Boyer, *Transfert des savoirs et apprentissages en situation interculturelles et plurilingue*, coll. Education comparée, l'Harmattan, (sous presse).
- Molinié, M. (2014). *La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue*
- Moliner, P., Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/pug.guime.2015.01>
- Muni Toke, V. (2009). Fantômes d'un plurilinguisme pathogène : le cas des rapports dits « bénisti ». *Le français aujourd'hui*, 164, 35-44. <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0035>
- Nussbaum, L. (2014). *Le parler plurilingue comme ressource d'apprentissage* in Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques (n°42) <https://journals.openedition.org/trema/3269>
- Peix, R. (s. d.). *El perfil profesional del maestro plurilingüe*
- Penloup, M.-C., Miguel Addisu, V., Kervyn, B. (dir.) (2022), Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français, *Repères*, 65, <https://journals.openedition.org/reperes/4934>
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, 6-19. <https://doi.org/10.3917/lang.154.0006>

Rigoni, I. (2017). Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France. *Alterstice*, 7(1), 39-50.

Simon, D. & Maire Sandoz, M. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 151, 265-276.
<https://doi.org/10.3917/ela.151.0265>

UNESCO (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant* (CIDE)

UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*.

UNESCO, *Fiche thématique Inclusion sociale*, <https://fr.unesco.org/fiche-inclusion-sociale>

Walter, H. & Poinot, M. (2010). Les mots migrants. *Hommes & Migrations*, 1288, 130-136.
<https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.4000/hommesmigrations.880>

Young, A. & Mary, L. (2009). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école. *Le français aujourd'hui*, 164, 87-97. <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0087>

Young, A. (2011). La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 93-110.
<https://doi.org/10.3917/nras.055.0093>

Young, A. & Mary, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation: Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 75-94. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/nras.073.0075>

Zirotti, J. (2006). Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école. *Langage et société*, 116, 73-91.
<https://doi.org/10.3917/ls.116.0073>

Annexe A

Questionnaire : Plurilinguisme et pratiques de classe

Voici l'un des questionnaires indispensables à mon mémoire. Il est à destination des étudiants qui seront en M2 à la rentrée 2022.

Je vous remercie de bien vouloir prendre le temps d'y répondre.

Bonne fin de vacances !

Pauline THEBAULT-PEKMEZ

** Indique une question obligatoire*

1. Quel âge avez-vous ? *

Une seule réponse possible.

20 et 25 ans

26 et 30 ans

31 et 35 ans

36 et 40 ans

41 et 45 ans

46 et 50 ans

2. Avez-vous passé la majorité de votre scolarité dans les Pyrénées-Orientales ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

3. Souhaitez-vous exercer dans le département ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

4. **Quel cycle vous intéresse le plus ? ***

Une seule réponse possible.

Cycle 1

Cycle 2

Cycle 3

5. **Avant votre entrée en M1 MEEF, qu'avez-vous étudié ? ***

6. **À la rentrée, serez-vous contractuel.le alternant.e ?**

Une seule réponse possible.

Oui

Non

7. **Quelle langue parlez-vous ? À quel niveau ? ***

8. **Avez-vous une langue première (maternelle) autre que le français ? ***

Une seule réponse possible.

Oui

Non

9. **Si oui, laquelle ?**

10. **Pour vous, être plurilingue c'est : ***

11. **D'après vous, comment devient-on plurilingue ? ***

12. **Que signifie FLE ?**

13. **Que signifie FLS ?**

14. **Que signifie EANA ?**

15. **Que signifie UPE2A ?**

16. **Que veut dire être allophone ?**

17. **Un élève parle une langue autre que le français dans la cour de l'école, que faites-vous ?**

18. **Un élève parle une langue autre que le français en classe, que faites-vous ? ***

19. **Pensez-vous être prêt.e à enseigner à des élèves non francophones en classe ordinaire ?**

Une seule réponse possible.

Oui

Non

20. **Si non, comment pensez-vous vous former ?**

21. **Avez-vous eu, au cours de votre master MEEF, des informations concernant l'inclusion de ces élèves ?**

Une seule réponse possible.

Oui

Non

22. **Si oui, les trouvez-vous suffisantes ?**

Une seule réponse possible.

Oui

Non