

Les enseignants face la diversité des répertoires langagiers et culturels des élèves : représentations en tension

Bigot, Violaine

Diltec EA2288
violaine.bigot@univ-paris3.fr

Maillard, Nadja

CERIEC EA922
Nadja.maillard@univ-angers.fr

Kouame, Jean-Martial

Université Félix Houphouët-Boigny
Jeanmartial.kouame@gmail.com

Cet article rend compte d'une enquête menée par questionnaire auprès de 126 enseignants d'écoles primaires et de collèges, pour examiner, à travers leurs réponses à des questions fermées et des questions ouvertes, leurs représentations, attitudes, pratiques éducatives déclarées, face à l'hétérogénéité des répertoires langagiers des élèves.

Nous revenons dans une première partie sur les recherches qui, depuis dix ans, s'interrogent sur le monolinguisme et le mononormativisme de l'institution scolaire et de ses acteurs. C'est à partir des conclusions de ces recherches que l'équipe du projet de recherche Pluri-L¹ a construit le questionnaire. Une partie des réponses apportées par les enseignants sera analysée dans les parties 2 et 3 : nous pourrons ainsi confirmer des points de résistance de l'institution face à la diversité langagière mais aussi nuancer certains résultats d'enquêtes antérieures et montrer que l'ouverture des acteurs à l'hétérogénéité culturelle et à la diversité des répertoires langagiers des élèves et à leur nécessaire prise en compte dans les pratiques de classe est peut-être plus forte que ne pourraient le laisser penser les textes officiels de cadrage et les travaux présentés dans la partie 1.

1. Monolinguisme et mononormativisme de l'école française : un objet de recherche foisonnant

1.1. Le monolinguisme de l'école française : illusion monolingue ou politique volontariste ?

Plusieurs études ont montré, dans une perspective historique plus ou moins large, comment la France, et plus précisément l'École française, ont fait de la langue nationale une des « valeurs fondatrices de la République » (Bertucci et Corblin 2004 : 6). La manière dont la diversité des répertoires langagiers des élèves a été combattue, ignorée, partiellement prise en compte, ou, dans quelques cas plus rares, « valorisée » a été scrutée à travers une analyse fine des lois, programmes, instructions officielles, notes d'information, susceptibles de nous renseigner sur les orientations idéologiques des politiques mises en œuvre. Des parallèles ont été établis entre la politique monolingue de l'éducation qui a conduit à quasiment éradiquer les langues régionales des répertoires familiaux et la politique linguistique et éducative d'intégration des enfants issus de l'immigration. Ils montrent une certaine continuité dans la « logique assimilatrice » qui prévaut depuis 150 ans en France vis-à-vis des élèves allophones (Puren et Minh 2009 : 364).

Les programmes de français idéalisent un élève monolingue, francophone. Pour le primaire, l'étude des programmes de 1995 et de 2002 (Bertucci et Corblin 2004) révèle entre autres que le terme *langue* y est la plupart du temps utilisé pour désigner « la langue française » quand il n'est pas utilisé comme un synonyme de « langage » sans que jamais la diversité des statuts que peut occuper le français dans les répertoires des élèves ne soit mentionnée. Que l'élève ait pu entrer dans le langage dans une ou d'autres langues que le français n'entre pas en ligne de compte. Cette négation de la richesse du répertoire langagier des élèves migrants se confirme dans une formule particulièrement ambiguë de la circulaire sur l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés parue en 2012². Dans le paragraphe consacré aux élèves de plus de 16 ans, on y lit que les dispositifs d'accueil ont pour but « faire accéder ce public à la maîtrise de *la langue* (orale et écrite) ». Le fait de ne pas préciser qu'il s'agit de la maîtrise de « la langue française » nie les compétences langagières que ces jeunes ont forcément construites dans d'autres langues avant leur prise en charge dans le système éducatif français. Enfin, si M-M Bertucci a pu considérer que « l'introduction explicite de la notion de français langue seconde » dans les programmes du secondaire de 1996 constituait un « signal fort de la reconnaissance de l'hétérogénéité des élèves » (Bertucci 2004 : 126), Klein et Sallé remarquent laconiquement en 2009 dans leur rapport sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France que « les nouveaux programmes de français pour le collège publiés en août 2008 ne traitent pas des élèves nouveaux arrivants » (Klein et Sallé : 14).

Finalement, seuls les textes concernant l'accueil des élèves nouvellement arrivés abordent frontalement la question de la diversité du répertoire des élèves. S. Galligani (2008)

analyse les différentes dénominations et les définitions que l'on trouve dans les textes officiels qui concernent la scolarisation des élèves allophones. Ceux-ci sont avant tout³ désignés par leur absence de compétence en français. Sur ce point également, les dernières circulaires⁴ envisagent la spécificité de l'orientation des élèves nouvellement arrivés en termes de déficit langagier. On y lit en effet, dans le point 2.3, que les équipes éducatives doivent veiller à ce « qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française » alors même que la référence au portfolio⁵ (dans la section 3.3.) pourrait inciter à veiller à ce que des voies adaptées leur soient ouvertes sur « le seul argument » de la richesse de leur répertoire langagier. V. Castellotti (2008), qui a fait une étude systématique de trois textes consacrés à l'accueil des élèves issus de l'immigration (en France et en Europe), montre également que l'on est loin d'une véritable prise en compte du plurilinguisme de ces élèves. Si les langues premières sont évoquées, elles sont toujours désignées au singulier⁶, méconnaissant d'emblée le plurilinguisme déjà là de nombre d'élèves, au moment de leur arrivée en France. Par ailleurs, V. Castellotti montre le rôle de « passerelle » auquel ces langues sont reléguées. Le rapport Klein et Sallé, bien que postérieur aux documents analysés par V. Castellotti, confirme ses analyses. Pour eux, le français langue seconde « doit devenir peu à peu non seulement la langue de la communication quotidienne mais aussi la langue des apprentissages et des expériences spécifiques. » (Klein et Sallé : 13). Dans le même ordre d'idée, on notera que si les dernières circulaires semblent entrouvrir la porte aux langues parlées par les élèves à leur arrivée en France, c'est uniquement au moment de la phase d'accueil (informations à destination des familles sur le fonctionnement du système scolaire français, évaluations initiales du degré de littéracie dans les langues de première scolarisation). À terme, la communication quotidienne, les apprentissages et les « expériences spécifiques » semblent toujours voués à ne plus se faire que dans une seule langue : le français.

Le concept de « français langue de scolarisation » (FLSco), qui s'est peu à peu imposé depuis 2002, semble propice à la prise en compte de la diversité et de l'hétérogénéité des formes et des fonctions du français (on reconnaît d'autres « variétés du français » que le FLSco) y compris dans le répertoire des élèves (l'élève dispose dans son répertoire d'autres variétés de langue pour communiquer avec sa famille, ses camarades etc.). Il peut permettre de penser cette question pour les élèves allophones nouvellement arrivés (désormais EANA) et même pour tous les élèves pour lesquels la « maîtrise des langages disciplinaires » constitue également « une difficulté majeure dans l'accès aux disciplines » (Spaeth 2008 : 87). Pourtant il n'en est rien et « la langue des disciplines scolaires constitue un point aveugle du dispositif scolaire » (ibid.). Le concept de FLSco reste, dans les textes officiels, attaché à la scolarisation des EANA et, même pour eux, ne garantit pas que l'institution reconnaisse et accompagne la dimension plurilingue des compétences langagières qu'ils construisent.

Les analyses de ces textes officiels montrent par ailleurs (et c'est lié) que l'institution exerce une pression non seulement monolingue mais également mononormative. Pour M-

F Chanfrault-Duchet, les programmes font « l'impasse sur l'oralité » et « privent les élèves d'une notion leur permettant d'appréhender leurs « propres pratiques langagières » (2005 : 235) Mais cette opposition entre un oral oublié et un écrit survalorisé ne suffit pas à rendre compte de l'absence de prise en compte de l'hétérogénéité des pratiques langagières. L'écrit aussi connaît (notamment avec le développement des nouvelles technologies) une grande variété que les textes officiels n'abordent guère. Ceux-ci sont en effet sous-tendus par le mythe de la « langue standard » qui ne « constitue pas une variété parmi les autres mais élimine la notion même de variété » (Quéré cité par Bertucci 2004 : 125).

Ces études des documents et politiques officielles pointent donc une incapacité de l'institution à prendre en compte la diversité du répertoire langagier des élèves et l'hétérogénéité des situations langagières qu'ils auront à affronter. Ce refus institutionnel de l'hétérogénéité, après avoir longtemps pris la forme d'une politique de promotion de la langue française et d'éradication des autres langues, prend plutôt, ces dernières années, la forme d'une prophétie du monolinguisme qui se veut auto-réalisatrice.

1.2. Et du côté des pratiques et représentations des acteurs de l'éducation nationale ?

Que nous révèlent les études qui s'intéressent aux représentations, répertoires et pratiques des acteurs du système éducatif du point de vue de leur ouverture au plurilinguisme, de la manière dont ils prennent en compte et/ou cherchent à développer la diversité des répertoires langagiers des élèves ? Laissant ici de côté les apprenants, nous nous focaliserons sur les études qui traitent des enseignants. E. Delabarre et F. Leconte, à partir d'une expérimentation qui consistait à demander⁷ à des enseignants de construire des tests permettant de « mesurer l'hétérogénéité linguistique de leurs élèves » relèvent les propos d'une enseignante pour qui « la présence d'une langue familiale autre que le français est une gêne pour l'apprentissage de celui-ci » (Delabarre et Leconte 2003 : 73). Une autre enseignante considère que l'hétérogénéité linguistique est « dangereuse socialement » (p. 76) car susceptible de générer des malentendus. Les auteures considèrent que « pour les enseignantes, l'hétérogénéité linguistique ne peut être envisagée qu'en termes négatifs, comme si la connaissance de deux systèmes de communication était nécessairement un handicap langagier, de même que l'emploi de variétés non standard ». Dans la conclusion de leur étude, les auteures posent que pour les enseignants « hétérogénéité va de pair avec lacune, pauvreté de vocabulaire ou manque de communication. La norme langagière de l'institution scolaire reste la surnorme académique fondée sur l'écrit littéraire » (p.79) puis, dans les dernières lignes : « bien que « la diversité soit une richesse », aucun enseignant n'envisage une classe à la fois « forte » et « hétérogène » » (p.80). M-F Chanfrault-Duchet (2005), s'appuyant sur une dizaine d'entretiens réalisés avec des enseignants de collèges sensibles de Tours, décrit des enseignants « très attachés aux représentations traditionnelles du français », qui « posent

la grammaire et la littérature comme des incontournables » et qui « centrent leurs efforts sur l'apprentissage du « bon » français – *i.e.* écrit »

Pourtant, la présentation de la recherche de E. Delabarre et F. Leconte, dont nous avons relevé les conclusions assez radicales, nous donne à voir une prise en compte de l'hétérogénéité, et une relation finalement assez ambivalente des enseignants face à la diversité des répertoires des élèves. A propos des enseignantes du collège de ZEP péri-urbaine sur lesquelles se concentre la fin de l'article, les chercheuses soulignent la volonté de « ne pas stigmatiser [leurs] élèves ». L'expression apparaît à trois reprises dans l'article, assortie la dernière fois d'une gradation (« et de valoriser leur compétence »). A propos d'un des enseignants, elles indiquent qu'il « insiste sur les bonnes compétences à l'oral de ses élèves » et sur le fait que cet enseignant s'attache à ne pas hiérarchiser les variétés de langue. Les tests écrits et oraux produits par ces enseignants dans le cadre de l'expérimentation font une large place à des variétés non académiques du français.

D'autres études viennent relativiser cette vision « monolingue et mononormative » des représentations et pratiques en contexte éducatif et montrent que les pratiques langagières qui se développent à l'école, y sont, comme ailleurs, traversées par diverses formes d'hétérogénéité, commentées, sans forcément être rejetées. V. Bigot et M.T. Vasseur (2012), à partir d'études ethnographiques conduites en écoles maternelles, élémentaires et collèges, dans des quartiers fortement pluri-ethniques, remarquent que le caractère plurilingue des répertoires des élèves n'est quasiment jamais thématiqué dans les discours et encore moins mobilisé dans les interactions didactiques. En revanche, l'observation de ces dernières montre que la variation intralinguale est à l'école, comme ailleurs, tout à fait manifeste et qu'une même forme, rejetée comme inappropriée à un moment, peut être acceptée voire encouragée (ou utilisée par l'enseignant) à un autre moment. Le traitement de la norme apparaît, dans les faits, plus complexe et plus ouvert à la variation que ne pourraient le laisser penser d'autres études. De même, L. Leferrec, à partir d'un corpus recueilli dans des cours de différentes disciplines, rappelle aussi que « l'oral de l'enseignant loin d'être un écrit oralisé, se présente comme un continuum entre deux extrémités : un oral relâché, parfois familier et un oral contrôlé, proche de la norme écrite » (Leferrec 2012 : 42).

2. Une recherche par questionnaire pour mieux connaître les représentations des enseignants

C'est pour mieux comprendre les contradictions que révèle la confrontation de ces différentes études que nous avons mené une enquête par questionnaire auprès d'enseignants en poste. Nous intéressait tout particulièrement, en effet, une mise au jour des freins et des leviers pour développer une pédagogie permettant d'accompagner les élèves dans la construction de répertoires plurilingues.

L'enquête par questionnaire nous a permis de travailler sur les représentations et les attitudes de 126 enseignants, travaillant dans des contextes d'enseignement variés⁸. Les questions fermées et ouvertes adressées aux enseignants permettent de nous interroger sur la manière dont ils perçoivent ou prennent en compte la diversité des répertoires des élèves. La dimension hétérogène des répertoires est prise en compte aussi bien sur le plan de la diversité des variétés du français que sur celui de la diversité des langues qui le constituent. Ce sont les questions qui permettent d'explorer les représentations et pratiques déclarées des enseignants concernant ce deuxième aspect du plurilinguisme qui seront étudiées dans cet article. Nous nous interrogerons sur

1. Les représentations sur les liens entre développement des apprentissages scolaires et diversité linguistique et culturelle
2. Les attitudes par rapport au développement de pratiques interactionnelles plurilingues dans le contexte scolaire
3. Les pratiques didactiques déclarées qui manifestent une prise en compte de la diversité linguistique des répertoires des élèves.

2.1. Diversité linguistique des élèves et des classes : des attitudes contrastées et parfois ambivalentes

Les réponses à quatre questions fermées du questionnaire sont analysées ci-après :

Tableau 1 : attitudes des enseignants relatives à la diversité linguistique des élèves et des classes

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	d'accord	Tout à fait d'accord
32. La diversité culturelle des élèves est un enrichissement pour la vie de la classe	0,0%	1,6%	35,7%	61,9%
33. Les élèves qui parlent d'autres langues à la maison ont de manière générale plus de difficultés d'apprentissage à l'école	31%	44,4%	21,4%	1,6%
34. Il est plus difficile de suivre le programme dans les classes où beaucoup d'élèves ne parlent pas français chez eux	3,2%	28,6%	52,4%	12,7%
35. Une classe pluriculturelle constitue un frein pour les apprentissages des élèves	30,2%	54%	13,5%	1,6%
36. Les élèves qui parlent plusieurs langues réussissent mieux à l'école	2,4%	31%	54,8%	4,8%

Certes le plurilinguisme ne déclenche pas, comme c'est le cas pour le pluriculturalisme des réponses manifestant une attitude unanimement positive. Néanmoins, les réponses apportées aux questions fermées mentionnées ci-dessus manifestent une attitude globalement positive : les trois quarts des enseignants s'opposent (pas d'accord et pas du tout d'accord : 75,4%) à l'affirmation 33, qui pose le plurilinguisme familial comme un handicap scolaire. Ils sont par ailleurs plus de 59,6% à penser que les élèves plurilingues ont des facilités d'apprentissage (question 36).

Si le plurilinguisme ne constitue pas un frein pour les apprentissages et constitue même, aux yeux de beaucoup d'enseignants ayant répondu à l'enquête, un atout pour la réussite scolaire (question 36), il est vu de manière plus négative lorsque la question porte sur le plurilinguisme du groupe classe (question 34). 65,1 % des enseignants se déclarent en effet d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée qu'il est plus difficile de suivre le programme dans une classe où beaucoup d'élèves ne parlent pas français chez eux. La relative ambivalence vis-à-vis du plurilinguisme qui se révèle lorsqu'on confronte les réponses apportées aux questions 34 et 36 peut trouver diverses pistes d'explication.

Tout d'abord, la manière de désigner les élèves. Si dans la question 36, la formule (*les élèves qui parlent plusieurs langues*) peut renvoyer à des formes diverses de plurilinguisme (y compris un plurilinguisme « scolaire »), les formules utilisées dans la question 34 (*les élèves qui ne parlent pas français chez eux*), tout comme dans la question 33 (*les élèves qui parlent d'autres langues que le français à la maison*) renvoient aux élèves venant de familles immigrées. La question 34, en désignant des élèves dont le répertoire langagier familial n'inclut pas le français, renvoie probablement à l'image d'élèves dont les familles sont issues de migrations relativement récentes, ce qui pourrait suffire à justifier le fort taux de réponses manifestant une inquiétude par rapport à la possibilité de terminer le programme.

Une autre piste pour expliquer les contradictions apparentes dans les attitudes vis-à-vis du plurilinguisme exprimées dans ces réponses se trouve peut-être dans le fait que la question 33 et la question 36, qui ont provoqué des réponses révélant des attitudes plutôt positives vis-à-vis du plurilinguisme, sont situées à l'échelle de l'individu, renvoyant plutôt à des qualités cognitives intrinsèques des élèves plurilingues tandis que la question 34 renvoie à la gestion d'un groupe classe. « Suivre le programme » est vu comme un défi à relever par beaucoup d'enseignants, quel que soit le contexte dans lequel ils exercent. Il n'est, dans ce cas, guère surprenant qu'un plurilinguisme, compris comme lié à une situation de migration récente et donc de moindre maîtrise du FLsco, puisse être vu comme une difficulté supplémentaire pour relever ce défi du programme, même par un enseignant qui par ailleurs considère le plurilinguisme comme un atout cognitif.

L'analyse des réponses données à ces questions montre donc que le pluriculturalisme, et dans une moindre mesure le plurilinguisme, font l'objet de représentations / discours

positifs. L'hétérogénéité ne suscite pas chez les enseignants interrogés le regard négatif qui a pu être dépeint dans des recherches reposant sur d'autres modes d'investigation. Les contradictions dans les réponses apportées manifestent une certaine ambivalence vis-à-vis du plurilinguisme des élèves mais révèlent aussi combien la maîtrise du français langue de scolarisation constitue pour les enseignants un facteur déterminant pour les apprentissages scolaires.

2.2. L'utilisation des langues des répertoires familiaux dans l'enceinte scolaire : une pratique difficilement acceptée

Une question ouverte qui demandait aux enseignants de commenter un petit scénario éducatif, a permis de révéler des noyaux de représentations assez forts au sujet de l'usage des langues des répertoires familiaux dans l'enceinte scolaire :

« Un membre de l'équipe éducative utilise une langue (autre que le français) qu'il partage avec un élève pour le réprimander. Que pensez-vous de la situation ? »

Les réponses (21 mots en moyenne) ont fait l'objet d'une analyse à l'aide du logiciel QDA miner. Nous avons eu, dans un premier temps, recours à six codes pour classer les réponses : approbation franche, approbation nuancée, désapprobation franche, désapprobation nuancée, approbation et désapprobation (réponse associant les deux attitudes sans les hiérarchiser), pas clair (réponse peu compréhensible et/ou difficile à classer dans les catégories précédentes). Ce premier classement est illustré à travers quelques extraits du corpus en annexe. Nous avons ensuite procédé à une analyse des arguments avancés dans les réponses pour justifier l'orientation argumentative globale des réponses.

Le recours à une autre langue que le français apparaît comme clairement rejetée puisque 50,8% des enseignants interviewés la condamnent (36% de désapprobation franche et 14,8% de désapprobation nuancée) tandis qu'ils sont 29,1% à l'approuver (11,4% d'approbation franche et 16,7% d'approbation nuancée).⁹

3 types de commentaires récurrents, que l'on ne peut ranger ni du côté des « arguments pour » ni du côté des « arguments contre » sont apparus à la lecture des réponses : la suggestion d'une traduction (5 occurrences), le fait que l'utilisation de cette autre langue soit acceptable s'il ne se répète pas trop (6 occurrences), le fait qu'il soit dommage d'utiliser cette langue pour réprimander (9 occurrences soit 8,3 %). Ce dernier commentaire nous a conduit à réévaluer le pourcentage d'informateurs défavorables à cette pratique plurilingue (voir en annexe le classement de la réponse donnée dans le questionnaire 3). En effet, ceux qui ont formulé un tel commentaire, désapprouvent le recours à la langue maternelle mais manifestent implicitement une attitude potentiellement ouverte aux pratiques plurilingues à condition qu'elles prennent place dans un dialogue constructif. On ne peut donc les comptabiliser comme « informateur

manifestant une attitude défavorable aux pratiques plurilingues en contexte scolaire ». En conséquence, sur les 50,8% d'enseignants qui désapprouvent le scénario, nous n'en avons comptabilisé « que » 42,5% qui manifestent vraiment une hostilité à des pratiques plurilingues mobilisant les langues familiales.

Parmi les arguments les plus cités pour désapprouver le scénario on en trouve trois qui s'appuient sur le principe de l'unicité de la langue comme ciment social. 28 informateurs citent le français comme la seule possible dans l'institution parce qu'elle est « langue officielle de notre pays », « langue de référence », « langue de l'administration » « langue de la République »... Les « valeurs républicaines » (deux informateurs convoquent même la laïcité dans leur argumentaire) font partie des arguments qui contribuent à montrer combien sont prégnantes dans l'imaginaire des enseignants l'idée qu'une école pour tous ne peut se construire qu'autour d'une même langue pour tous. A cet argument de la nécessité d'une langue unique viennent s'ajouter, ou se substituer, d'autres arguments qui ne sont pas sans lien : 12 personnes citent le risque de mettre à l'écart (ou de stigmatiser) soit l'élève polyglotte, soit le reste de l'équipe enseignante ou des élèves et 12 autres les problèmes d'intercompréhension par les autres membres de l'équipe éducative ou par les autres élèves.

Du côté des 32 enseignants qui considèrent que le scénario peut être (partiellement ou totalement) justifiable, on trouve 22 réponses qui interprètent la situation comme mettant en scène un EANA, comme si ce contexte était le seul où cette pratique plurilingue puisse être imaginable (ou, pour certains, comme le seul acceptable). L'argument avancé est ainsi pour 22 enseignants, la nécessité de se comprendre. Les arguments en lien avec le bien-être de l'élève (12) et/ou le fait que la langue maternelle peut avoir plus d'impact (5) ne préjugent pas du statut d'EANA de l'élève impliqué dans le scénario. 3 commentaires voient dans cette pratique une manière de reconnaître les différences de l'élève et/ou de valoriser ses compétences. 7 enseignants commentent le scénario de manière très laconique pour en souligner le caractère tout à fait acceptable, comme « allant de soi ».

A la suite de cette question ouverte cherchant à explorer les attitudes des enseignants par rapport à des pratiques plurilingues en contexte éducatif non didactique, deux questions portaient sur les pratiques d'enseignement.

3. Les pratiques déclarées des enseignants et ce qu'elles nous révèlent sur leurs représentations

3.1. Les langues de la maison dans les activités de classe : des pratiques contrastées

Nous avons donc interrogé les enseignants sur les activités qu'ils menaient éventuellement en lien avec le répertoire plurilingue de leurs élèves, pour connaître la place donnée aux langues de la maison lors des activités de classe (plurilinguisme

didactisé). Il leur a ainsi été demandé si, « durant les activités qu'ils conduisaient en classe, ils sollicitaient ces langues jamais, parfois, souvent, très souvent ».

Tableau 2 : sollicitation des langues de la maison durant les activités de classe (pratiques déclarées)

	Maternelle	Ecole élémentaire	Collège	TOTAL
Non réponse	0,0%	5,4%	4,8%	4,0%
jamais	26,1%	37,8%	42,9%	38,1%
parfois	60,9%	51,4%	42,9%	49,2%
souvent	8,7%	5,4%	3,2%	4,8%
très souvent	4,3%	0,0%	6,3%	4,0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Les réponses à cette question fermée témoignent du caractère occasionnel de la sollicitation des langues de la maison, en écho à la place congrue accordée aux didactiques du plurilinguisme à l'école.

En effet, la réponse la plus fréquemment donnée est *parfois* (49,2% des réponses), alors que les réponses *souvent* et *très souvent* concernent 4,8% et 4% des enseignants, et la réponse *jamais* 38,1% d'entre eux.

Sur ce point, la variable niveau d'enseignement est intéressante à examiner : l'école maternelle est le niveau où on recourt le plus à cette sollicitation. Si on additionne les réponses *souvent* et *très souvent*, on constate qu'elles représentent 13% des réponses d'enseignants de maternelle ; vient ensuite l'élémentaire (5,4 %), et le collège (9,5%). On observe donc une sollicitation des langues de la maison d'autant plus fréquente que les élèves sont jeunes.

On retrouve cette même spécificité des enseignants de maternelle lorsqu'on cherche à savoir s'il y a convergence entre les attitudes relatives au plurilinguisme scolaire (celui qui se manifeste dans des échanges éducatifs non planifiés) et au plurilinguisme didactisé (celui qui se développe dans le cadre d'activités de classes).

Tableau 3 : comparaison des attitudes vis-à-vis du plurilinguisme scolaire et du plurilinguisme didactisé

	Maternelle	Elémentaire	Collège
N'ont jamais recours aux langues de la maison durant les activités de classe	26,1%	37,8%	42,9%
Condamnent le recours aux langues de la maison pour réprimander un élève¹⁰	64,7%	48,4%	48,6%

Cette convergence est nette en ce qui concerne les enseignants de collège et d'élémentaire : les pourcentages de ceux qui n'introduisent jamais d'activités liées aux langues de la maison et de ceux qui condamnent le recours à ces mêmes langues pour réprimander un élève dans l'enceinte de l'établissement sont relativement proches. En revanche, les enseignants de maternelle condamnent très largement à 64,7% l'usage des langues de la maison dans la vie scolaire mais ne sont que 27,8 % à ne jamais les utiliser dans des activités de classe : le différentiel est ici nettement supérieur (près de 37%). Ainsi, pour la maternelle, si le nécessaire déroulement de la vie scolaire en mode monolingue (français) est très nettement affirmé, les activités de classe sont ouvertes à une pluralité de langues.

Le questionnaire proposait aussi aux enseignants de donner quelques exemples d'activités à l'occasion desquelles ils pouvaient solliciter ainsi les langues de la maison. Cette question semi ouverte a donné lieu à 68 réponses constituant un « réservoir » de pratiques diversifiées existant autour du plurilinguisme, et ce en dehors de toute formation ad hoc aux didactiques du plurilinguisme qui auraient pu être suivies par ces enseignants (une seule mention est explicitement faite à l'Éveil aux langues par exemple).

Certaines réponses (5) soulignent explicitement que cette sollicitation du plurilinguisme des élèves reste peu fréquente, et motivée par la présence semble-t-il exceptionnelle d'un élève plurilingue dans leur classe. Deux enseignants soulignent à l'inverse qu'ils ont eu l'occasion de s'investir dans un projet plus complet autour du plurilinguisme des élèves (P-52 : création d'un « jeu plurilingue où nous demandons aux élèves de traduire du vocabulaire ou expressions de classe dans leur langue maternelle », et P-85 : « activités d'éveil aux langues, mise en place dans ma classe dans le cadre d'un projet »).

3.2. La didactisation du plurilinguisme : quatre grands types de finalités

Nous avons dégagé quatre grands types de finalités (parfois co-présentes au sein d'une même réponse) que les enseignants assignent à ces activités qui sollicitent le répertoire plurilingue des élèves :

- le recours aux langues de la maison a une finalité fonctionnelle dans 4 réponses : comprendre les élèves et se faire comprendre d'eux (par ex. P-53 : « pour aider à la compréhension ») ;

- il permet aussi de valoriser et de motiver les élèves plurilingues (5 réponses) : P-47 parle ainsi de « valoriser un élève en difficulté mais qui maîtrise une autre langue ». Ces activités ont un bénéfice pour les élèves plurilingues eux-mêmes, qui se sentent mis en confiance, reconnus et acceptés ;
- à l'inverse, 5 réponses postulent qu'elles enrichissent aussi les autres élèves. Ainsi pour P-47, elles vont « /provoquer/ la curiosité et le questionnement des autres ». Le seul plaisir de la découverte d'une langue nouvelle peut aussi être visé : P-125 demande ainsi à un « élève d'origine étrangère » de « lire à voix haute pour que les autres élèves apprécient la musicalité de la langue » ;
- la finalité la plus fréquemment envisagée (13 réponses) est d'ordre métalinguistique : la comparaison des langues, de leur lexique, de leur prononciation (par ex. P-20 : « pour faire des comparaisons phonologiques ou de sens avec la langue enseignée »), mais aussi le travail sur les emprunts d'une langue à l'autre, les étymologies communes (par ex. P-35 : « mots de langue française empruntés à d'autres langues, faire appel à la culture, à l'étymologie pour comprendre les faits de langue »).

3.3. Caractérisation des activités autour du plurilinguisme spontanément citées par les enseignants

Si les enseignants n'évoquent pas tous explicitement la question de la finalité de ces activités, ils en donnent en revanche presque systématiquement des exemples précis : leurs réponses mettent ainsi au jour des pratiques diversifiées, partageant cependant des caractéristiques en commun du point de vue des unités de langage concernées, des types d'activités et des supports privilégiés.

Ces activités portent essentiellement sur le mot : 16 réponses l'évoquent explicitement comme l'unité par / et pour laquelle on sollicite la langue maternelle dans la classe (comparaison de mots, étymologie, emprunts...). Le travail métalinguistique que nous évoquions supra se fait ainsi le plus souvent à cette échelle, même si d'autres unités comme les « sons » (P-7) ou « certaines structures de phrases » (P-125) peuvent être ponctuellement citées.

Les rituels de classe, les comptines et les chansons sont souvent cités comme occasion d'introduire les langues de la maison. Sont mentionnés : les chants d'anniversaire (9 fois), les comptines (8 fois) la célébration de Noël et de la bonne année (2 fois), ainsi que des actes de parole simple comme dire bonjour, dire « non » (3 fois).

Les fréquentes mentions à la littérature de jeunesse ont elles aussi retenu notre attention : 10 réponses évoquent ainsi explicitement le recours aux contes, albums ou poèmes, avec des modalités fort nombreuses :

- introduction de textes en langue étrangère (2 réponses) ;
- commentaire sur la langue dans laquelle ont été écrits des ouvrages étudiés en cours en version traduite, comme le Coran ou l'épopée de Gilgamesh (2 réponses)
- comparaison entre plusieurs versions d'un même conte écrit en plusieurs langues (1 réponse)
- travail à partir de textes plurilingues (6 réponses), contes ou albums (2 réponses) qui font cohabiter plusieurs langues à l'intérieur du même texte (par ex. P-77 : « dans certains albums il peut y avoir des mots transcrits en langues étrangères. Ex pour cette année CP nous avons lu et travaillé sur *Famille Totem* de L Corvaisier »).

Ces quelques réponses font écho aux constatations et aux propositions de C. Hélot (2011) et témoignent du potentiel de la littérature de jeunesse en matière de didactique du plurilinguisme.

3.3.1. Un enjeu : places respectives des enseignants et des apprenants

Dernier point enfin, les réponses apportées par les enseignants mettent aussi en évidence la reconfiguration des rôles enseignants / apprenants initiée par le recours aux langues de la maison. Celle-ci n'est pas directement thématisée, mais transparaît à travers les activités décrites. Les élèves apparaissent en effet (dans au moins 5 réponses) comme détenteurs de savoirs que l'enseignant ne partage pas nécessairement (voire que personne d'autre qu'eux ne possède dans la classe) et se retrouvent ponctuellement expert, « moteurs » (P-01), voire personnes ressources : P-24 parle ainsi de prendre « appui sur les connaissances d'un élève d'origine anglophone ».

Deux d'entre eux s'associent même aux autres élèves, dans un « nous » qui les place, eux aussi, dans la position de celui qui apprend (par ex. : P-30 « on peut chanter en chinois, un élève **nous** l'a appris»). Ici, le lien peut évidemment être fait avec la valorisation de l'élève plurilingue que permet la sollicitation de sa langue première. L'expert peut aussi être un parent, invité à rendre présentes les langues de la maison dans la classe.

Enfin, l'enseignant peut aussi s'effacer devant des médiations entre élèves : un élève primo arrivant peut par exemple être aidé par un autre élève, qui l'aide à comprendre et / ou à s'exprimer, comme dans la réponse de P-10 qui évoque un « exercice de « traduction » par un élève qui possède la langue de l'élève primo-arrivant. »

3.3.2. Les langues de la maison : un objet flou pour les enseignants ?

17 réponses apportent des précisions quant aux langues de la maison qui peuvent être présentes dans la classe. Parmi les 28 noms de langues (ou de pays) ainsi mentionnés,

l'arabe revient le plus fréquemment cité (7 occurrences), suivi de l'espagnol (6) et de l'anglais (5).

Néanmoins, ces langues de la maison restent pour certains enseignants un objet un peu flou, avec lequel ils ne se sentent pas complètement à l'aise – en témoignent des *glissements* identifiables dans leurs réponses.

Le premier s'opère entre langue et culture : au moins 8 réponses décrivent des activités qui évoquent plutôt la sollicitation des cultures des élèves que celle de leurs langues. Ainsi, P-79 donne l'exemple d'activités autour de « recettes de cuisine », ou de « fêtes religieuses », comme Noël.

Il serait intéressant de commenter plus avant certaines des catégorisations utilisées (*kosovo, tchéchénie, sénégalais*), qui témoignent à la fois de l'attention prêtée aux répertoires langagiers des élèves, mais aussi de la difficulté à le décrire avec exactitude (association nom de langue / nom de pays).

Le second glissement est relatif à la nature de ces langues : l'expression « langues de la maison » n'est pas interprétée de la même manière par tous. Certains mentionnent des activités sollicitant d'autres langues que, à proprement parler, les langues de la maison : P-47 donne pour exemple le « retour de voyage d'un élève » qui peut être l'occasion de faire découvrir d'autres langues à la classe. Pour 4 enseignants de langue, le français est explicitement envisagé comme « langue de la maison » de leurs élèves : ils soulignent la difficulté à mener un cours entièrement en langue « cible » dans un contexte scolaire et l'intérêt à établir des rapprochements entre celle-ci et le français. Et 5 autres n'envisagent de solliciter la langue de la maison que lorsque c'est aussi la langue enseignée – anglais ou espagnol - qui a alors naturellement droit de cité dans la classe.

En conclusion, si les propositions qui se succèdent depuis plusieurs années pour développer cette éducation au plurilinguisme n'ont pas eu l'impact escompté sur les textes officiels, elles contribuent sans doute à une évolution des représentations. Les premières analyses des réponses données au questionnaire montrent que si l'ouverture de l'espace scolaire à des pratiques plurilingues reste un tabou pour de nombreux enseignants, des brèches vers une acceptation de pratiques plurilingues s'ouvrent (notamment par la présence des EANA). L'attitude très fortement positive des enseignants vis-à-vis des atouts cognitifs du plurilinguisme constitue un levier sur lequel on peut s'appuyer pour développer des pratiques d'enseignement prenant en compte la diversité langagière. Celles-ci sont déjà présentes chez de nombreux enseignants qui rendent compte, dans les questionnaires, de nombreuses pratiques « ordinaires » d'éducation à la diversité langagière.

L'étude de la partie du questionnaire concernant la variation en français, dans le contexte scolaire, est en cours (Maillard et Bigot à paraître). En complétant la présente recherche

par une étude des attitudes, représentations et pratiques langagières des enseignants par rapport à l'hétérogénéité du français et à la mission de l'école face à cette diversité, le projet vise à appréhender dans toute leur complexité les questions du plurilinguisme et du développement des répertoires langagiers des élèves. Ces répertoires plurilingues se constituent en partie en dehors de l'école, puisqu'ils comprennent, en premier lieu, les apprentissages langagiers développés dans le cadre de la socialisation familiale et de la socialisation entre pairs.

L'école française doit alors non seulement contribuer à développer les ressources de ces répertoires (en enseignant notamment le « français langue de scolarisation » et diverses langues « étrangères ») mais elle doit également accompagner leur « aménagement linguistique » au sens où l'on parle « d'aménagement du territoire ». Pour cela, elle doit dépasser la tentation de hiérarchisation des variétés voire de négation du statut de langue de certaines variétés « déjà là » dans le répertoire des élèves. La sociolinguistique décrypte depuis longtemps les idéologies qui sous-tendent les discours sur la « qualité » de langue mais il convient de s'interroger frontalement sur la persistance et l'évolution de ces idéologies dans le contexte scolaire. Doivent aussi être questionnés et confrontés les discours circulant sur les bienfaits du plurilinguisme, les programmes officiels et les pratiques éducatives langagières qui cohabitent, se heurtent, s'ignorent partiellement et révèlent, peut-être, dans leurs tensions, voire leurs contradictions, un rapport à la diversité langagière, en pleine mutation.

Annexe :

Tableau 1 : Exemple de réponse pour chacune des catégories d'« orientation argumentative » (1^{ère} occurrence par ordre de numérotation des questionnaires – ceux-ci ont été numérotés au fur et à mesure de leur collecte)

N° questionnaire	Réponse	Codage
1	C'est inadmissible (familier)	Condamnation franche
2	C'est dommage d'utiliser cette langue commune pour quelque chose de négatif	Condamnation franche Recatégorisée, en deuxième analyse, comme la manifestation d'une attitude positive vis-à-vis de pratiques plurilingues (= les dissocier des réprimandes)
3	La langue de l'enseignement la langue de l'engueulade ...	Pas clair

5	Si cela a un côté « pratique » (être compris plus facilement, plus directement) cela nuit à l'intégration de cet élève avec l'ensemble de l'équipe éducative car il est mis « à part » et l'équipe éducative aussi.	Condamnation nuancée
7	Si c'est la langue maternelle du membre de l'équipe ou si le membre de l'équipe est vraiment bilingue cela me semble normal ou logique. Quand on touche aux « sentiments », aux « émotions » l'expression spontanée ressurgit. Et ça ne me choque pas car même ceux qui ne comprennent pas la langue savent très bien de quoi il retourne, pas de sentiment d'exclusion.	Approbation franche
14	Pourquoi pas mais cela doit rester « ponctuel » et ne pas être systématique dans les rapports éducateurs/élèves en question.	Approbation-nuancée
18	Je suis partagée : d'un côté l'élève peut se sentir stigmatisé par rapport aux autres élèves (différent...) d'un autre côté, lui parler dans sa langue crée une relation où le code culturel commun est une aide. En tout état de cause la langue partagée par le professeur (ou autre) et l'élève ne doit pas être utilisée dans le cadre de la réprimande.	Approbation-condamnation

Références bibliographiques

Bertucci M.M. et Corblin C. (2004) : *Quels français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.

Bigot V. et Vasseur M.-T. (2012) : « Variations langagières en contexte scolaire pluriculturel : quelle dynamique pour la socialisation langagière des élèves ? », dans *Hétérogénéité et Variations, Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, Dreyfus et Prieur eds, Houdiard éditeur, p. 168-182

Castellotti V. (2008) : « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours purilingues et pluriculturels ? », Chiss J.L. (dir.) *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, pp. 231-276.

Chanfrault-Duchet M.F. (2005) : « Enseigner le français dans les banlieues : les enjeux de l'oralité » dans Bertucci M.M. et Houdart-Merot V. *Situations de banlieues : langues, enseignement, culture*, Lyon, INRP, collection « Education, politiques, sociétés ».

Delabarre E. et Leconte F. (2003) : « L'évaluation de l'hétérogénéité linguistique par les enseignants de collège » dans C. Caitucoli (dir), *Discours sur l'hétérogénéité linguistique*, Coll. DYALANG, Publications de l'Université de Rouen, pp. 59-81.

Galligani S. (2008) : « L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'éducation nationale depuis 1970 : Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme » dans *Plurilinguisme et enseignement*, Riveneuve, pp. 113-127.

Hélot C. (2011) : "Children's literature in the Multilingual Classroom : Developing Multilingual Literacy Acquisition" dans Hélot, C. & O' Laoire, M. eds. *Language Policy for the Multilingual Classroom : Pedagogy of the Possible*. Bristol : Multilingual Matters Language.

Klein C. et Sallé J. (2009) : La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. *Rapport 2009-082*.

Leferrec L. (2012) : « Le Français langue de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines » dans Cadet, L. et Guérin, E. eds, « FLM, FLS, FLE « au-delà des catégories », *Le Français Aujourd'hui* n°176, pp 33-47.

Maillard, N et Bigot, V. à paraître : « « Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris... » Représentations d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire », dans *Lidil N° 50 : Variation stylistique et diversité des contextes de socialisation : enjeux sociolinguistiques et didactiques*, PUG.

Puren L. et Minh T. (2009) : « L'élève face à la politique linguistique de l'école : langues minoritaires/langue(s) nationale(s) », dans Zarate, G, Lévy, D. et Kramersch C. : *Précis du Plurilinguisme*, édition des archives contemporaines, pp. 361-367.

Spaeth V. (2008) : « Le français langue de scolarisation et les disciplines scolaires », dans Chiss J.L. (dir.) *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, pp. 64-100.

¹ Recherche conduite dans le cadre du projet Pluri-L, financé par la région Pays de Loire.

² Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

³ L'article reprend cependant les circulaires de 1978 et 1983 qui invitent à valoriser les acquis culturels et linguistiques antérieurs des élèves issus de la migration et à les développer. Mais ces textes font figure d'exception.

⁴ Voir note 2 supra.

⁵ En fait, la manière même dont le portfolio est évoqué, en conclusion de la circulaire, est très éloigné de l'esprit de valorisation de la compétence plurilingue dans laquelle il a été conçu et, révèle bien la perspective déficitaire dont les instructions officielles ont bien du mal à se défaire : « Le portfolio des langues réalisé par le Conseil de l'Europe constitue également un bon support pour la communication entre enseignants afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte **les difficultés liées à la langue** qui peuvent subsister. » (nous soulignons).

⁶ Pour certains items de notre questionnaire le répertoire langagier de la famille a également été évoqué, de manière un peu trop simpliste, sur un mode « mono », comme dans la question 6 évoquée dans cet article.

⁷ L'expérimentation a été conduite en 1999 avec des enseignants de trois zones contrastées (centre ville, ZEP périphérie de ville et ZEP rurale). Les tests s'adressent à des élèves entrant en 6^{ème} et sortant de 3^{ème}. L'étude s'appuie sur les tests conçus par les enseignants et, pour le collège de ZEP urbaine, les discours produits par quatre d'entre eux lors d'entretiens et enfin les résultats des élèves aux tests, mis en regard des attentes des enseignants.

⁸ Les questionnaires ont été diffusés dans différents établissements de l'académie, essentiellement par des enseignants non-impliqués dans le projet Pluri-L, et qui ont servi de relais dans les équipes éducatives. 18,3 % des enseignants enquêtés enseignent en école maternelle. 29,4 % enseignent en école élémentaire. 50% enseignent en collège. 3 informateurs n'ont pas répondu à cette question.

Seuls 35% des enseignants ont répondu à la question ouverte (située à la fin des 4 pages de questionnaire) leur demandant de caractériser leur établissement. Les 44 réponses données se répartissent de la manière suivante : milieu favorisé : 4 ; établissement rural : 8 ; zone périphérique : 4. zones d'enseignement prioritaires : 27 (dont 12 en zones de type Eclair). La question avait délibérément été posée de manière ouverte de manière à connaître les modes de catégorisation privilégiés par les enseignants, qui ont finalement révélé des catégories, plus ou moins assez institutionnelles, partagées. Il est fort probable que les enseignants de ZEP ont plus massivement répondu à cette question que les autres, qui ont pu la juger non-pertinente. Ces 44 réponses ne représentent donc probablement pas de manière proportionnelle la répartition des 126 enseignants dans les différentes zones mais elles témoignent en tout cas de la diversité des contextes d'enseignement des informateurs, comme l'avait d'ailleurs prévu le mode de diffusion des questionnaires, par des enseignants relais, pour la plupart non impliqués dans le projet Pluri-L.

⁹ Le reste des réponses se répartit entre les réponses qui approuvent et désapprouvent le recours à une langue tierce décrit dans le scénario (4,4 %), les réponses pas claires (7%) et les non-réponses (9,6%).

¹⁰ Cf. question traitée dans la partie 2.2