32

Les futurs enseignants et leur plurilinguisme

Dominique HECHES
Équipe Cresem, Université de Perpignan
Rita PEIX
Équipe Alfa (Lirdef), Université de Montpellier
Thierry TREFAULT
Dipralang, Université Paul-Valéry Montpellier 3

La faculté d'éducation (FdE) de l'Université de Montpellier forme les enseignants de demain. L'un des cinq sites de cette faculté, celui de Perpignan, a la particularité de comporter une filière catalane, pour la formation des enseignants qui exerceront dans les classes bilingues français-catalan à parité horaire. A ce bilinguisme structurel, il faut ajouter une situation transfrontalière qui fait de l'espagnol une langue très répandue dans le répertoire verbal de beaucoup, renforçant encore le caractère plurilingue de l'établissement.

L'objet de la présente communication au congrès du réseau francophone de sociolinguistique a pour objet de présenter les premiers résultats d'une recherche-action qui a été menée dans le cadre d'un groupe de recherche.

1. Un groupe de recherche innovation et formation

L'étude s'inscrit dans un projet Groupe Recherche Innovation Formation (GRIF) intitulé Langues d'ici, langues d'ailleurs. Des représentations des étudiants aux pratiques de classe en langue vivante étrangère ou régionale. Le GRIF est un dispositif interne qui permet la rencontre des formateurs de la FdE, de statut universitaire ou pas, et des enseignants de terrain engagés également dans la formation avec les étudiants de master. Pour l'année universitaire 2015-2016, les objectifs du GRIF étaient de :

- relever les représentations sur la propre bi/plurilingualité des étudiants en formation initiale se destinant à l'enseignement primaire,
- valoriser les répertoires linguistiques des étudiants et développer chez eux la capacité à reconnaître l'ensemble des compétences linguistiques et culturelles développées dans leur environnement familial, social et scolaire,
- encourager les étudiants à engager une réflexion sur l'impact de leur propre « fond de connaissances et compétences » dans leur approche de l'enseignement, pour bâtir avec eux leur identité professionnelle,
- accompagner les étudiants dans la création et l'expérimentation de dispositifs favorisant le plurilinguisme en milieu scolaire, comme les « Sacs d'histoires » plurilingues.

Aujourd'hui, le multilinguisme [1] fait partie du quotidien des enfants et les élèves sont dès leur plus jeune âge au contact d'une multiplicité des langues, qu'elles soient officielles, régionales, d'origine ou étrangères. Or, les acteurs de l'enseignement en France ont bien du mal à considérer positivement cette diversité linguistique, et la conception populaire – parfois même chez les enseignants − admet généralement que le contact avec d'autres langues nuit à la maitrise du français. En travaillant sur les représentations du répertoire linguistique des futurs enseignants et sur les concepts liés au plurilinguisme, nous espérons faire évoluer les mentalités et par là même, les pratiques de classe.

2. Principes épistémologiques et contexte

Nous considérons le plurilinguisme en tant que compétence et en tant que valeur, suivant ainsi les options du Conseil de l'Europe (2001). La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie dans le Cadre européen commun de références pour les langues (2001) comme la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement. Elle est possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. Cette définition s'oppose à l'idée que la compétence plurilingue et pluriculturelle soit une simple superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes ; on considère au contraire qu'il existe bien 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.

Nous partageons l'idée que la formation des enseignants doit favoriser l'émergence et la remise en cause des systèmes de croyances, représentations et savoirs de manière à évoluer vers une nouvelle compétence professionnelle (Fons & Palou 2015). D'après Cambra (2003), les croyances fonctionnent comme des éléments personnels peu structurés, les représentations comme des notions élaborées et partagées par un groupe social ou une culture professionnelle et les savoirs comme des opinions communément acceptées.

Cette compétence professionnelle s'acquiert progressivement dans le cadre d'une formation initiale des professeurs des écoles au sein d'un master MEEF (Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation) et la préparation d'un concours de la fonction publique, le CRPE et le CRPE-LR (langues régionales) qui donne accès à la carrière d'enseignant du premier degré. Les enseignants en formation initiale débutent leur cursus universitaire et leur professionnalisation avec des représentations diverses sur les langues et leur enseignement : sur leur langue première d'abord, sur la langue de scolarisation lorsqu'elle diffère de leur langue 1, sur les langues de l'environnement, sur les langues qu'ils auront à enseigner… Ces représentations sont dépendantes de leur origine familiale, des langues qu'ils ont pu apprendre au cours de leur parcours scolaire et universitaire, des langues rencontrées, utilisées au cours de leurs

1. Il faudrait « distinguer le *plurilinguisme* comme compétences des locuteurs capables d'employer plus d'une langue du *multilinguisme* comme présence des langues dans un territoire donné » (Beacco & Byram 2007 : 10).

voyages ou d'une activité professionnelle antérieure, pour certains d'entre eux. Peu sont conscients de la richesse que constitue le plurilinguisme et peu sont sensibilisés au fait de rencontrer dans leurs futures classes des élèves plurilingues, allophones, pour lesquels pratique orale ou écrite de la langue de scolarisation, majoritairement le français, peut poser problème. Il est intéressant de repérer si leurs représentations évoluent au fil de leur formation et si ces évolutions vont dans le sens d'une pédagogie prenant en compte la diversité linguistique.

Le contexte du site de Perpignan de la Faculté d'éducation est particulier. Dans le département des Pyrénées orientales (P.O.), qui compte 480 000 habitants, on dénombre près de 40 000 élèves à l'école publique, d'après les chiffres de la DSDEN 66. Une proportion de 6,56 % d'entre eux suivait à la rentrée 2014 un enseignement bilingue français catalan à parité horaire. Cette proportion montre à quel point le catalan est un incontournable de l'identité régionale, et même s'il se fait discret à l'oral dans la sphère publique, il est impossible d'y échapper à l'écrit par la signalétique urbaine. L'espagnol tient aussi une grande place dans les compétences des habitants de P.O., aux portes de l'Espagne. Pourtant, c'est bel et bien l'anglais qui est enseigné très majoritairement dans les classes primaires comme langue vivante. La langue du voisin ne devrait-elle pas être prépondérante ?

De plus, le cadre législatif constitué par les textes officiels ne cesse d'évoluer vers toutes formes de particularismes linguistiques. Ceux de 2016 traduisent bien cette évolution. Au cycle 1, de la maternelle, on parle maintenant explicitement d'éveil à la diversité linguistique : « Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF) » (p. 7). Au cycle 2, les classes de CP, CE1 et CE2, on légitime la présence dans la classe des « langues différentes », « Les activités langagières en LVER sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou les langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse. » (p. 34). En fin au cycle 3 (CM1, CM2 et 6e), on ose évoquer le répertoire verbal des élèves : « De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français. » (p. 125).

3. Les résultats et leur analyse

3.1 Méthodologie 2015-2017

Le processus adopté s'inspire de la recherche de type ethnographique. La recherche ethnographique sur l'enseignement se focalise sur les acteurs et tout particulièrement sur l'enseignant – ici l'enseignant en devenir – dans sa qualité du futur agent jouant un rôle fondamental dans l'application des programmes. Les outils utilisés ont été d'une part un questionnaire que nous avons distribué aux 91 étudiants de master 1 de notre communauté de recherche thématique,

entre 2015 et 2017, et d'autre part un entretien collectif semi-dirigé réunissant 8 étudiants. L'échantillon s'est composé de 5 femmes et de 3 hommes : 4 étudiants se déclarant bilingues et plurilingues dont 2 se déclarant bilingues avec le catalan ou une autre langue dite régionale et 2 se déclarant bilingues dans d'autres langues ; 4 étudiants se déclarant monolingues dont 2 se déclarant au contact d'autres langues que le français et deux disant n'être en contact qu'avec le français.

3.2 Le lieu de naissance des M1

Tout d'abord, nous nous sommes interrogés sur le lieu de naissance de ces étudiants qui ont fait le choix d'enseigner dans le département des Pyrénées Orientales considérant que le lieu de naissance influencerait les réponses de certains, notamment celles relatives à leur répertoire linguistique. Les résultats nous indiquent que presque la moitié des futurs enseignants qui passeront le CRPE dans les Pyrénées Orientales sont nés hors département, ce qui souligne la diversité des origines des professeurs des écoles se destinant à l'enseignement primaire dans ce département (v. annexe 1). Le nombre des étudiants de la FdE nés dans le département à tendance à diminuer puisqu'il chute de 53,84 % en 2015-2016 à 35,89 % l'année suivante, tendance qui serait à confirmer sur plusieurs années.

3.3 Les langues présentes dans l'environnement proche des étudiants

Les langues citées par les 91 participants s'élèvent à 16. Six de ces langues ont en France un statut de langue régionale. Les langues déclarées comme étant les plus présentes sont l'espagnol, suivi du catalan puis de l'anglais et de l'arabe. C'est l'espagnol qui atteint le pourcentage le plus élevé, et cela avant même le catalan, ce qui souligne que le phénomène de substitution linguistique du catalan par le français dans les P.O. est avancé. La forte présence d'immigration espagnole pour des raisons historiques, économiques et géographiques a fait qu'on pouvait s'attendre à ce que le castillan soit particulièrement présent. Par ailleurs, l'espagnol est souvent la deuxième langue apprise au collège et au lycée après l'anglais (v. annexe 2).

3.4 Bi/plurilingualité des M1…

Une tendance à la hausse du nombre d'étudiants se déclarant bilingues semble se dessiner, qu'il faudra confirmer cependant, puisqu'on passe de 13,46% d'étudiants se déclarant bilingues avec une langue régionale à 25,64%, et de 32,69 à 46,15% pour ceux qui se déclarent bilingues avec une autre langue. Il est à noter que les étudiants qui se déclarent bilingues avec le catalan ou une autre langue régionale disent l'être aussi dans une autre langue étrangère (v. annexe 3).

3.5 Des représentations

Les trois premières questions de l'enquête permettent de mettre en valeur les représentations des étudiants sur le bilinguisme :

1. Vous considérez-vous comme bilingue / plurilingue ?

2. Comment définiriez-vous la personne bilingue ?
3. Comment définiriez-vous la personne plurilingue ?

Il ne s'agit aucunement d'une évaluation des compétences que ces futurs enseignants peuvent avoir dans telle ou telle langue mais bien de la représentation qu'ils ont de leur propre bi/plurilingualité. Les compétences linguistiques sont le critère le plus redondant dans les réponses recueillies (questions 1 et 2). S'agissant de la question 2, on remarque une forte proportion de réponses évoquant des compétences identiques dans deux langues, comme l'illustre la réponse de cette étudiante pour qui « est bilingue toute personne étant capable de parler deux langues parfaitement ». C'est le bilinguisme appelé « bilinguisme équilibré » ou « équilinguisme ». Des expressions comme *« maîtrise parfaitement ; de manière égale, aussi bien ; de manière identique »*... se retrouvent dans 38,5 % des réponses de l'enquête proposée en septembre 2015 dans la représentation de ces futurs enseignants. Or, le bilinguisme comme maîtrise accomplie de deux ou plusieurs langues est un cas particulier et assez rare. Nous sommes très éloignés de la définition de la compétence plurilingue du Conseil de l'Europe évoquée plus haut.

3.6 La langue première des M1

D'après le Conseil de l'Europe, le *Portfolio européen des langues* est un document dans lequel tout apprenant en langues peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage.

Le répertoire linguistique déclaré par les participants à l'entretien collectif semi-dirigé contient de 0 à 3 langues (v. annexe 4), et l'anglais n'apparaît que dans un des profils. Alors que le myènè n'avait pas été mentionné par l'un des étudiants (E5) comme étant une des langues présentes dans son environnement proche dans l'enquête, cette langue parlée au Gabon est citée au cours de l'entretien collectif comme étant « la langue de la maison » et le français « la langue de scolarisation », ce qui montre que cet étudiant est conscient de la situation diglossique du Gabon d'où il est originaire. Il explique que « le français a pris la place de sa langue maternelle » et qu'il ne parle plus le myènè qu'avec sa mère et sa grand-mère, alors qu'avec ses frères il parle désormais en français.

3.7 Les langues parlées par les M1

Le répertoire linguistique déclaré par les participants contient de 0 à 3 langues, et l'anglais n'apparaît que dans un des profils. L'espagnol et le catalan sont les langues les plus parlées d'après les étudiants. Et ce parmi les étudiants se destinant à l'enseignement général ayant comme langue de scolarisation exclusive le français. Rappelons que la langue la plus étudiée en tant qu'objet d'étude est très majoritairement l'anglais dans les P.O.

3.8 Comment ces langues ont-elles été apprises par les M1

Certaines langues – comme l'anglais notamment – qui n'avaient pas été évoquées comme des langues dans lesquelles les participants seraient capables de tenir une conversation, sont par contre citées comme des langues ayant été

« apprises ». Devons-nous en déduire que ces futurs enseignants différencient les langues qu'ils sont capables de « parler » des langues qui leur ont été enseignées ? Si tel était le cas, faut-il comprendre que pour certains de ces étudiants l'enseignement des langues au lycée et au collège n'a pas fait d'eux des « parleurs »?

3.9 Les langues que les M1 aimeraient enseigner

Maintenant que nous connaissons mieux les représentations des participants sur leur bilingualité et la conception qu'ils ont de leur propre répertoire linguistique, nous avons demandé aux huit personnes participant à l'entretien collectif de se projeter en tant que futurs enseignants afin de nous dire quelles étaient les langues qu'ils aimeraient enseigner à leurs futurs élèves du primaire.

Si l'anglais apparaît comme la langue incontournable, l'enseignement-apprentissage de l'espagnol et du catalan apparaît comme ayant plus de sens pour trois des participants (v. annexe 5). Ils défendent pour l'école primaire un plurilinguisme local, davantage ancré dans l'environnement proche de l'élève. Ainsi, une étudiante fait le choix de l'anglais parce qu'elle « a plus d'aisance » dans cette langue mais dit-elle :

> Dans une région transfrontalière comme la nôtre [...] il m'apparaît plus intéressant d'enseigner l'espagnol, voir le catalan, même si (en riant) je ne m'en sens pas capable parce que je me dis que l'anglais ils (les élèves) vont en faire de toute manière dans le cursus à venir (.) et comme c'est un incontournable de toute façon ils y seront amenés au bout d'un moment (.) donc peut-être que c'est l'occasion justement d'accentuer sur une autre langue que l'anglais à l'école primaire.

4. Un dispositif pédagogique : le « sac à histoires »

Au-delà de la recherche menée auprès des étudiants, un des objectifs de notre GRIF a été la création de ressources multilingues à partir de leur propre fond de connaissances, de leur propre répertoire linguistique. Ces Sacs ont été expérimentés au sein des classes et ont donné lieu à des mémoires. Certaines ressources ont été présentées dans les écoles dans le cadre de la semaine des langues et aux membres du Casnav [2].

Le *Sac d'histoires* est apparu comme un instrument idéal pour valoriser aussi bien les langues vivantes étrangères ou régionales (LVER) que les langues d'origines des élèves allophones, et les langues du monde en général. L'idée du Sac d'histoires est née en 1997 en Angleterre (Story Sacks, Neil Griffiths) tout d'abord avec des albums monolingues destinés à l'apprentissage de l'anglais avec l'objectif de lutter contre l'échec scolaire. A tour de rôle, pendant 3 ou 4 jours, les élèves amènent à la maison ce sac, qui prend souvent la forme d'un sac à dos. En 2001, l'expérience s'est exportée au Québec sous la forme d'albums bilingues français-anglais, accompagnés d'un CD avec les enregistrements de l'histoire et d'un jeu. Plus récemment, à Genève en 2007, Christiane Perregaux

2. Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et du voyage. Le Casnav a pour mission d'organiser la scolarisation des elèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

et Elisabeth Zurbriggen ont diversifié les versions bilingues en fonction des langues des familles et ont ajouté un glossaire et une surprise.

4.1 Des Sacs à histoires, à comptines, des kamishibaïs… multilingues

La création des sacs à histoires par les étudiants a permis :

- l'écriture ou réécriture de contes en français,
- la traduction des contes aux langues des répertoires linguistiques des étudiants (français, allemand, anglais, arabe, catalan, espagnol, norvégien, occitan, persan, portugais, roumain, russe, turc) et écriture en braille,
- l'enregistrement par les étudiants ou par des membres de leurs familles,
- l'élaboration des glossaires à compléter par les familles dans la langue de leur choix,
- la création de jeux et de surprises.

4.2 Quel impact chez les étudiants ?

Des propos, recueillis après évaluation du dispositif, vont bien dans le sens d'une valorisation des répertoires linguistiques des étudiants.

> Chacun s'est impliqué au maximum, ce qui a accentué la coopération au sein du groupe.
>
> Une production concrète, valorisante et utile ou plaisante pour des destinataires identifiés ; pour ma part, j'ai beaucoup apprécié le fait de pouvoir inclure ma langue maternelle, le portugais, dans le projet. C'est l'une des rares fois de ma scolarité où j'ai pu le faire. De plus, il est très agréable de produire, une fois dans l'année, quelque chose de concret, à destination des élèves.

Le nombre de ceux-ci souhaitant travailler sur ces thématiques reflète une volonté de prendre en compte la diversité linguistique des élèves au service des apprentissages :

> Nous étions heureux de pouvoir présenter dix langues différentes qui représentaient notre environnement et notre entourage. Je pense que ces productions seront très utiles pour un grand nombre d'élèves, pour qu'ils puissent échanger avec leurs familles, et pour certains pouvoir étudier les différences ou les régularités entre les langues.

5. Une recherche-action à poursuivre

Au-delà des témoignages, ce groupe de recherche innovation et formation, et notamment sa partie la plus concrète consistant en l'élaboration des sacs à histoire a des conséquences positives sur la valorisation des répertoires linguistiques de chacun. L'investissement des étudiants dans ces tâches collectives occasionne une prise de conscience de la richesse et de l'étendue des langues connues dans un groupe vingtaine d'étudiants. La comparaison des réponses aux mêmes questions posées au même groupe d'étudiants, l'une en octobre 2016 et l'autre en juin 2017 permet de s'en rendre compte, notamment par le recul des conceptions sur le « bilinguisme équilibré », mentionné plus haut, qui passe de 1/3 à 1/5^{e} des réponses au profit, entre autre, d'explications à la fois plus nuancées, plus

précises et plus développées sur les compétences métalinguistiques et pragmatiques. Commencent à apparaître les notions de réflexion interlinguistique, de maîtrise différentiée, d'adaptation du discours au contexte et à l'interlocuteur, etc. [3]

Le projet incite en outre à identifier et à dépasser quelques-uns des points de résistance en faveur d'une éducation ou d'un enseignement bi/plurilingue.

- La conception perfectionniste de la compétence plurilingue,
- La dichotomie entre les langues dites « apprises » et les langues dites « parlées »,
- L'insécurité linguistique dans les autres langues que l'anglais de la part des futurs enseignants.

D'autres propos indiquent que le projet incite les futurs enseignants à agir pour la valorisation du répertoire linguistique des élèves de manière à faciliter l'entrée dans les apprentissages, ainsi que pour les circonstances et les projets qui favorisent les relations entre l'école et les parents.

L'ensemble du projet montre également une certaine fécondité du point de vue du travail de recherche des étudiants. Chaque année des mémoires de master sont produits sur les différents dispositifs liés au bilinguisme : expérimentations de séquences Evlang, monographies d'élèves allophones ou nouvellement arrivés, observations de classes bilingues etc. Pour l'année 2015-2016, on compte 3 mémoires sur les sacs à histoires ; 5 à l'issue de l'année suivante.

Ce foisonnement incite à mettre en place une compilation de ces travaux de recherche, aboutissant à une méta-recherche sur ces dispositifs. Les enquêtes sur le répertoire verbal des étudiants pourraient donner naissance à un processus de suivi des langues pratiquées au sein de la faculté d'éducation, voire une recherche portant sur le profil de l'enseignant bi/plurilingue.

L'une des méthodologies employées, permettant d'effectuer un état des lieux des représentations des langues les plus présentes à la FdE, et aussi d'en mesurer l'évolution sur le moyen terme, est celle donnée par la « Méthode d'analyse combinée » (M.A.C.) mise au point par Bruno Maurer (2013), qui permet d'effectuer des séries d'analyses qualitatives et quantitatives sur les représentations des langues. Les quatre langues retenues sont l'anglais, le catalan, l'espagnol et l'arabe. Des entretiens en petits groupes ont été menés, pour préparer une sélection de quinze items issus des propos des locuteurs de ces langues. Cette enquête devrait être menée auprès de la totalité des étudiants de M1 à la rentrée de septembre 2017.

Références bibliographiques

CAMBRA M., 2003, Une approche ethnographique de la classe de langue, Paris, Didier.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier (en ligne).

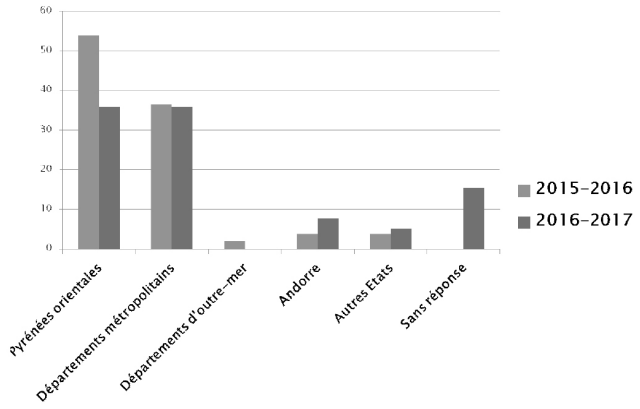
FONS M. et PALOU J., 2015, «Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación», dans P. Monjo et R. Peix (dir.),

3. Une analyse plus approfondie du contenu des réponses sera le sujet des exploitations futures de cette recherche.

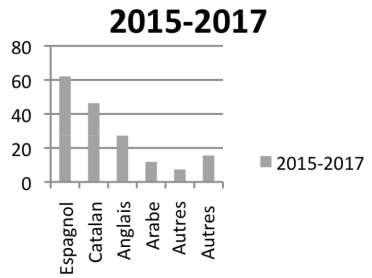
Enseignement plurilingue et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques. Tréma n° 42, p. 115-126.

MAURER B. et DESROUSSEAUX P.-A., 2013, *Représentations sociales des langues en situation multilingue, la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*, Paris, Edition des archives contemporaines.

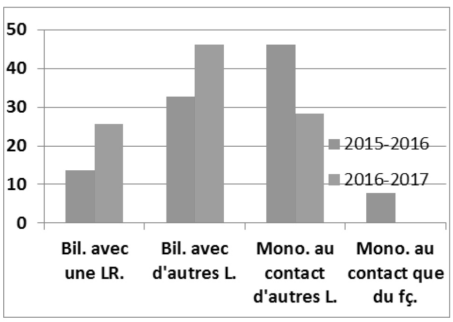
Annexe 1 : Lieu de naissance



Annexe 2 : Langues présentes dans l'environnement proche



Annexe 3 : Bi/plurilingualité



Annexe 4 : Langue maternelle

Participants *	Langue maternelle
E1	français
E2	français
E3	catalan
E4	français
E5	myènè
E6	français
E7	français
E8	français

(Le chiffre indique l'ordre dans lequel la langue a été citée)*

Annexe 5 : Langues que les M1 aimeraient enseigner

Participants	anglais	catalan	espagnol
E1	1	3	2
E2	1	2	3
E3	1	2	3
E4			1
E5	1		2
E6	2		1
E7		1	2
E8			1