



**HAL**  
open science

# Quelques effets de la pluralité linguistique des élèves sur le travail enseignant

Sébastien Urbanski

► **To cite this version:**

Sébastien Urbanski. Quelques effets de la pluralité linguistique des élèves sur le travail enseignant. I. Audras. Patrimoines culturels des élèves, Presses universitaires de Rennes, pp.237-250, 2022, 978-2-7535-8664-2. hal-03759144

**HAL Id: hal-03759144**

**<https://hal.science/hal-03759144>**

Submitted on 29 Dec 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.

Sébastien URBANSKI

## QUELQUES EFFETS DE LA PLURALITÉ LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES SUR LE TRAVAIL ENSEIGNANT

*DÉBATS ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES DANS UN COLLÈGE MOBILISÉ  
POUR OBTENIR UNE UPE2A ET LE LABEL REP*

### INTRODUCTION

Le présent texte vise à éclairer le travail d'enseignants non formés à la prise en compte du plurilinguisme, dans un établissement particulier marqué par la diversité linguistique et culturelle des élèves, ainsi que par des actions de grève pour l'attribution d'une UPE2A et du label REP<sup>1</sup>. Notre objectif est d'identifier si les enseignants parviennent ou non à construire une expertise sur le sujet, à partir de leurs représentations pédagogiques voire politiques, leur parcours personnel, leurs ressources disciplinaires, etc. On posera l'hypothèse que ce processus, non institutionnalisé et peu stabilisé au plan collectif, est susceptible de provoquer des différends au sein de l'établissement voire des « disputes en justice » (Périer, 2010, p. 87) et des tensions entre collègues. En effet, si la littérature spécialisée au niveau européen recommande des pistes pédagogiques pour reconnaître les usages linguistiques et culturels minoritaires en contextes scolaires (Castellotti et Moore, 2010), ces orientations ne font pas l'unanimité dans l'espace public (politique, médiatique, etc.) et sont loin d'être mises en œuvre dans la plupart des établissements français. Par conséquent, les pratiques effectives en ce domaine, peu cadrées et peu accompagnées, donnent prise à toutes sortes de différends. Mais à l'inverse, cette situation pourrait également être propice à l'inventivité sur le terrain, sur la base de compétences professionnelles ordinaires.

Le présent article étudie un collège particulièrement intéressant à cet égard, situé en Pays de la Loire, au moyen d'entretiens et d'observations de terrain. Les enseignants qui y exercent, ainsi que la direction, soulignent qu'ils travaillent avec des élèves de vingt-cinq nationalités différentes, ce qui expliquerait – selon

---

1. Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants et Réseau d'éducation prioritaire.

elles/eux – la forte diversité culturelle et linguistique ressentie. Cette problématique a notamment émergé lors d'un mouvement de grève en 2016 (l'année précédant l'enquête) suivi par la quasi-totalité des enseignants afin d'obtenir le label REP ainsi qu'une UPE2A. Les langues citées par les professionnels sont notamment : le roumain, le russe, l'arabe, « le bantou », le wolof. Les deux premières (roumain et russe) sont le plus souvent mentionnées comme nécessitant des adaptations dans le travail enseignant et les règles de vie scolaire. La présence du roumain est expliquée par la présence de deux campements roms illégaux aux abords du collège ; la présence du russe est expliquée par l'accueil de primo-arrivants de Tchétchénie. Finalement, malgré une grève très suivie, y compris dans les médias régionaux qui déploraient des classes de 4<sup>e</sup> à trente élèves, ni le label REP ni l'UPE2A n'ont été accordés. Dès lors, une question importante émerge : comment les enseignants travaillent-elles/ils dans ce milieu relativement complexe avec – de leur point de vue – si peu de soutien institutionnel ?

Pour y répondre, nous avons mené vingt-six entretiens et diverses observations (salle des professeurs, couloir, cour) dont une particulièrement éclairante lors d'une « réunion civilité » avec toute l'équipe enseignante et éducative (après-midi banalisée). On verra que les principes sous-tendant les recommandations européennes sur la prise en compte des répertoires plurilingues des élèves sont non seulement ignorés, mais également combattus, à travers une volonté d'intégrer les élèves à la nation française dont l'uniformité linguistique est envisagée, par la majorité des citoyens, comme une composante essentielle (Pehrson, 2020). Toutefois, il sera possible de faire apparaître des compétences professionnelles implicites (ou en tout cas peu formalisées) en terme de prise en compte du plurilinguisme, liées à la discipline, au parcours personnel ou à la sensibilité pédagogique de certains enseignants – bref à leur « métier » au sens large (Lantheaume, 2017).

Dans un premier temps, nous présenterons la méthodologie, les caractéristiques sociologiques de l'établissement enquêté et les débats saillants qui y ont eu lieu lors d'une réunion plénière consacrée à la civilité au collège (section 1). Puis nous explorerons plus en détail les positionnements et pratiques d'enseignants plus ou moins « ouverts » à la pluralité linguistique : certains souhaitent interdire l'usage des langues étrangères y compris dans la cour et les couloirs (section 2) ; d'autres éprouvent des difficultés à travailler en contexte plurilingue tout en suggérant des pistes d'action pour faciliter sa prise en charge sans interférer avec la liberté des élèves (section 3). Enfin, certaines situations font apparaître que la pluralité linguistique engendre, d'une part, une complexification du travail en l'absence de véritable accompagnement institutionnel ; mais d'autre part cette pluralité peut également être utilisée comme ressource ponctuelle (section 4).

## MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE ET PROFIL DU COLLÈGE

Le présent texte prend appui sur une enquête plus vaste intitulée ReDISCO (*Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire*) portant à ce jour sur soixante-cinq collèges et lycées publics de sept académies françaises<sup>2</sup>. Comme son nom l'indique, celle-ci ne porte pas explicitement sur la pluralité linguistique, mais elle fait écho aux travaux sur les « répertoires plurilingues et pluriculturels » (Castellotti et Moore, 2010) qui eux-mêmes ne se limitent pas aux questions de langue : ils incluent en effet des réflexions relatives à la tolérance, l'expérience de l'altérité et les compétences civiques. Le protocole d'enquête ReDISCO, centré sur les professionnels (enseignants, directions, personnels de vie scolaire) octroie dans un premier temps aux interviewés une certaine liberté dans le choix des thématiques à évoquer : c'est en effet à elles/eux, et non au chercheur, de mettre en avant ce qui leur semble le plus important en fonction du contexte de travail. La question d'amorce portait ainsi sur la *diversité sociale et culturelle*<sup>3</sup>. Si dans d'autres établissements, les professionnels répondaient en mettant l'accent sur des thématiques liées à la laïcité, aux religions, aux inégalités sociales ou au racisme, c'est bien la pluralité linguistique qui fut particulièrement saillante dans les propos recueillis au sein du collège que nous allons maintenant étudier. En premier lieu, quelques statistiques permettent de saisir des éléments de contexte.

Soulignons d'abord que les demandes de départ des enseignants pour intégrer un autre établissement sont importantes (double du taux national). Le taux était d'ailleurs encore plus élevé l'année précédente (39 %). Comment l'expliquer, alors que le collège se situe dans une zone urbaine très accessible (par le tramway, les réseaux routiers) et dans une académie attractive en termes de demandes d'affectations<sup>4</sup>? En outre, le public scolarisé est assez similaire à la moyenne nationale en termes de PCS<sup>5</sup>; il est même plus favorisé si l'on regarde la ligne « Cadres supérieurs et enseignants ». La question a été évoquée lors des débats concernant les actions de grève en vue du label REP. Quelques interviewés admettent que ce dernier n'aurait pas été très conforme à la population du collège en termes de PCS. C'est d'ailleurs un argument évoqué par les très

2. Recherche portée par l'université Lyon 2 en partenariat avec l'Institut français de l'éducation : [<http://redisco.hypotheses.org>]. Les résultats globaux seront publiés en ~~2022~~ 2023 sous forme d'ouvrage collectif. Une investigation supplémentaire est en cours dans les établissements privés sous contrat.

3. « Avez-vous eu l'expérience, dans votre activité professionnelle, de situations en lien avec la diversité sociale et culturelle des élèves, de leur famille? Si oui, pouvez-vous décrire ces situations? » La suite du guide d'entretien consiste à comprendre au mieux l'activité du professionnel : ses ressources, ses justifications, les autres acteurs impliqués, etc.

4. Le taux de demandes d'affectation dans cette académie est nettement supérieur aux taux de demandes de sortie en vue d'une autre académie.

5. Professions et catégories socioprofessionnelles.

rare opposants à l'action syndicale : d'après eux, elle risquait de faire fuir les PCS favorisées, qui réagissent négativement aux fermetures d'établissements en allant solliciter des collèges alternatifs (privés, etc.). En revanche, aucun enseignant ne parvient à s'expliquer le refus de création d'une classe d'UPE2A : le seul motif qui vient à l'esprit est d'ordre budgétaire.

Année 2016-2017	Établissement	France (moyenne)
Effectifs	393	490
Cadres supérieurs et enseignants	26 %	16 %
Cadres moyens	12 %	12 %
Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	16 %	25 %
Ouvriers et inactifs	44 %	43 %
Élèves résidant en ZUS*	31 %	7 %
Taux de réussite au DNB**	74 %	86 %
Demandes de départ des enseignants	33 %	16 %

\* Zone urbaine sensible.

\*\* Diplôme national du brevet.

Tableau 1. – Profil du collège d'après la fiche APAÉ (Aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements).

- sans toutefois l'expliquer -

Dès lors, pour éclairer le taux de demandes de départ des enseignants, il faut étudier plus avant leurs conditions de travail, dont la complexité apparaît au grand jour lors d'une « réunion civilité<sup>6</sup> ». Les thématiques évoquées y sont foisonnantes : efficacité des sanctions, des exclusions, priorité à donner à l'éducation ou à l'instruction, etc. Sans que l'on puisse les isoler tout à fait (car les multiples aspects du travail se recoupent dans les situations concrètes), soulignons les questions de diversité linguistique :

« Principal — Il y a eu des plaintes de certains d'entre vous évoquant le fait que des élèves parlent en roumain et peuvent vous insulter, et donc il faudrait interdire les langues étrangères. Peut-être pas interdire mais restreindre fortement. [...] On fait passer une liste de gros mots en roumain et en russe pour qu'on puisse savoir s'ils nous insultent ? [rires].

Enseignante (HG) — Mais c'est bien connu que les ados vont chercher leur langage de bande !

6. Mise en place suite à des soucis de comportement de certains élèves et des exclusions fréquentes.

Enseignant (EPS 1) — Ça me gêne, car on dit qu'on a vingt-cinq nationalités différentes et que c'est une richesse. Mais le code commun c'est : on parle le français.

Principal — Mais il y en a qui parlent français tellement mal qu'on les comprend pas ; il y en a qui ne parlent pas français... à ce moment-là on interdit la traduction, sauf qu'on en a besoin. »

La réunion oppose les enseignants favorables à l'interdiction ou la « forte restriction » des langues étrangères<sup>7</sup> dans les espaces de vie scolaire (cour, cantine, couloirs) à ceux qui n'y sont pas favorables. La direction et la conseillère principale d'éducation font partie du second camp, mais le Principal a été obligé de mettre la question à l'ordre du jour en raison de l'insistance des partisans de l'interdiction ou « forte restriction<sup>8</sup> ». L'extrait montre que la pluralité linguistique pose problème (par exemple : on ne sait pas si on est insulté ou pas) mais que d'un autre côté elle est incontournable : quand des parents ne parlent pas français, il peut s'avérer nécessaire de demander aux élèves de faire les interprètes, et donc de mobiliser leur langue maternelle au service de l'institution scolaire. Outre ces questions techniques, des tensions émergent lors de cette réunion. Comment savoir si un élève qui parle une langue étrangère le fait par provocation ? S'agit-il d'un « langage de bande » innocent ou tout simplement d'une langue de communication ? Est-ce que cela remet en question le code commun qui serait de parler français ? Si les partisans de l'interdiction sont minoritaires, on verra que la question soulevée n'en est pas pour autant facile à résoudre car la pluralité linguistique des élèves influe sur les aspects ordinaires du travail, ce qui le rend plus complexe (et plus difficile selon les témoignages) en l'absence d'accompagnement institutionnel.

### **LES JUSTIFICATIONS INVOQUÉES POUR IMPOSER LA LANGUE FRANÇAISE DANS LA VIE SCOLAIRE**

Les entretiens approfondis avec chacun des personnels permettent de mieux saisir les justifications à l'appui des positionnements particuliers. Ils permettent aussi d'entrevoir l'activité professionnelle dans des situations concrètes. Commençons par cet enseignant qui défend le « code commun » (« on parle le français ») lors de la réunion susmentionnée, et souhaiterait restreindre

7. Nous reprenons la terminologie utilisée lors de la réunion mais il s'agit plus précisément de langues étrangères *n'ayant pas de place dans l'enseignement officiel*. En effet, si des élèves parlaient anglais ou allemand dans la cour, cela serait probablement mieux perçu que le wolof ou le roumain.

8. Expression utilisée lors de la réunion. La différence exacte entre « interdire » et « restreindre fortement » n'a pas été éclaircie : elle relevait du débat et de la recherche de compromis. Ni l'une ni l'autre position n'ont finalement été officiellement adoptées : la « charte de civilité » rédigée à la fin de la séance n'inclut aucune disposition – ni inclusive, ni prohibitive – relative aux langues des élèves.

fortement la possibilité d'utiliser une langue étrangère, même dans les couloirs ou dans la cour :

« C'est le sens de ma réaction lors de la réunion [civilité] la dernière fois, lorsqu'on évoquait la problématique de parler dans une autre langue dans le collège ; je dis : attention on doit discuter, on doit se comprendre, on doit apprendre à se connaître, mais définir aussi un bien commun par des valeurs et des règles, des contenus d'enseignement, une langue. *Oui vous aviez dit d'instaurer une règle comme quoi on parle français y compris dans le couloir et dans la cour ?* Oui, pour se dire "on se retrouve" il y a certaines choses qui sont à définir, et pour moi un collège c'est une petite cellule d'intégration dans la culture de notre pays, à un moment donné il faut passer par des choses qui sont fermes, qui sont claires. Ça ne veut pas dire que je refuse qu'un élève utilise sa langue à un moment donné mais... » (EPS 1)<sup>9</sup>.

L'interviewé ne se veut donc pas dogmatique, mais il est beaucoup plus restrictif que la plupart de ses collègues. Pour comprendre ce positionnement, il faut explorer d'autres éléments de son approche indissociablement politique et pédagogique. Il s'avère que cet enseignant est fortement animé par sa religion (protestantisme) au point de considérer la laïcité comme étant, dit-il, « une religion d'État promue par M. Peillon et M<sup>me</sup> Taubira ». Il récuse une laïcité « aseptisée » et voudrait pouvoir, dans le cadre de l'école publique, « inviter un représentant du culte musulman, catholique, protestant [...] [pour] avoir connaissance de ces différents faits religieux, de ce qui les anime, du sens que ça donne à la vie des gens, et aussi les dérives qui existent » (*ibid.*). Cette orientation est envisagée dans un esprit de tolérance, mais aussi dans l'objectif de donner aux élèves des règles qui auraient selon lui une véritable « consistance symbolique » (*ibid.*). Ainsi en est-il lors d'une situation où une élève de nationalité tchétchène refusait de toucher un garçon lors d'une séance d'accrobranche. L'enseignant a décidé de signaler le cas au chef d'établissement, dans la mesure où « c'était religieux » selon lui :

« C'était religieux, elle disait "je toucherai pas, j'ai pas le droit". Je veux bien que l'élève soit gênée parce qu'il y a une ambiguïté, mais il faut qu'elle soit capable d'en parler, parce que je vois bien qu'il y a une symbolique derrière tout ça. Si elle peut me dire l'importance que ça a pour elle, ensuite la questionner justement sur cette importance de connaître l'autre, de connaître la différence, parce qu'à un moment donné, être en contact ce n'est pas manquer de respect. C'est ce type de dialogue que je souhaite, cet esprit-là qui leur permet de comprendre notre culture [...]. Je pense qu'aujourd'hui,

---

9. Le discours oral est transcrit avec ajout des normes de l'écrit (virgules, etc.) et en ignorant les attitudes linguistiques (« euh », silences peu significatifs). Les italiques indiquent la parole de l'enquêteur.

la laïcité appauvrit un petit peu les relations qu'on a avec nos élèves, on a des choses qui sont très techniques : on va parler d'attitude, de valeurs... mais derrière les valeurs qu'est-ce qu'on met ? Comment on le vit ? » (EPS 1).

L'interviewé souhaiterait ainsi pouvoir donner plus de place aux expressions religieuses pour pouvoir les « questionner ». Il s'agit d'une approche à la fois ouverte à la pluralité culturelle et mettant fortement en avant ce qu'il appelle « nos valeurs » et « notre culture » qui indiqueraient les limites à ne pas dépasser (ici en termes d'égalité femme-homme)<sup>10</sup>. La mise en avant du « bien commun » comporte pour l'enseignant « des valeurs et des règles, des contenus d'enseignement, une langue » (voir plus haut). Avec l'appui de collègues, cette perspective l'a conduit à mettre à l'ordre du jour de la réunion civilité le projet d'interdiction des langues étrangères afin de faire face place au « code commun » et permettre « l'intégration ». Toutefois, l'objectif n'a pas été atteint en raison de résistances d'autres acteurs, suivis par le Principal, sur la base de justifications décrites en section suivante.

#### **CONSTRUIRE UN LANGAGE COMMUN MALGRÉ LA COMPLEXITÉ DES SITUATIONS ET LES DIFFICULTÉS INSTITUTIONNELLES**

Une enseignante de la même discipline (EPS) est très engagée dans l'insertion des élèves migrants par le sport, qu'elle décrit comme étant très utile à certains élèves allophones pour qu'ils puissent, dit-elle, « trouver leur place » car le langage corporel est « universel » et nécessite peu de « traductions ». Par exemple, à propos d'un enfant nouvellement arrivé du Cameroun : « Le sport c'est un lieu où il peut s'exploiter, et on lui demande pas de parler français, mais un minimum, et il peut vivre des choses avec les copains et les copines sans pour autant être obligé d'utiliser une langue qu'il ne maîtrise pas pour l'instant » (EPS 2). De manière générale, les professeurs d'EPS de ce collège – y compris celui qui veut restreindre l'usage des langues étrangères – soulignent l'intérêt du langage corporel dans leur discipline, qui renvoie à des « transversalités mimo-gestuelles » (Castellotti et Moore, 2010, p. 15). L'enseignante considérée ici fait part de son hésitation à restreindre l'usage des langues étrangères dans le cadre de la vie scolaire, tout en soulignant la complexité de la question :

« Des enfants qui arrivent d'un pays étranger, qui ne maîtrisent pas bien le français, je pense qu'à un moment donné c'est rassurant aussi de pouvoir retrouver ses pairs et de parler un peu, de communiquer sur tout et rien, sur les mêmes sujets peut-être qu'ont les copains de classe qui parlent, eux, français. Alors c'est assez compliqué parce qu'effectivement, à la fin de la

10. L'oscillation entre promotion de la diversité culturelle et rappel des valeurs culturelles « nationales » n'est pas spécifique à la France : elle peut s'illustrer par la récente promotion des *British values* dans le *National curriculum* outre-Manche.



réunion [civilité] l'autre jour, on disait que ce n'est pas toujours simple parce qu'on a des fois l'impression qu'on fait une réflexion à un enfant et quand il répond dans une langue étrangère qu'on ne maîtrise pas, on se demande s'il est en train de se moquer de nous ou de nous insulter. Je dirais à la limite s'ils sont à discuter entre eux sur la cour, ça ne me pose pas de problème ; par contre quand on s'adresse à eux et qu'ils se répondent entre eux, en nous regardant, dans une langue étrangère, c'est pas facile à gérer » (EPS 2).

Cela dit, malgré sa bienveillance de principe, l'enseignante souligne que même l'utilisation « entre élèves » d'une langue étrangère dans la cour peut poser problème, car elle constitue parfois un moyen pour se faire remarquer. Avec toutefois une question en suspens : est-ce que la langue étrangère est objectivement plus « ostensible » que la langue française ? Ou bien son caractère dérangeant dépend-il la perception subjective qu'en a le personnel enseignant ?

« En tant qu'enseignants on a des degrés de sensibilité qui sont très différents. Ça ne va peut-être pas me gêner qu'ils soient en train de discuter dans une autre langue, par contre des élèves qui sont en train d'en appeler un qui est à l'autre bout et qu'on sent que c'est : "Je t'interpelle, t'es à l'autre bout de la cour, et je parle pas la même langue, et je me fais remarquer par rapport à ça", là je suis pas forcément d'accord. Après, ce n'est pas forcément mieux d'interpeller l'autre en hurlant en français ! [Mais] celui qui crie dans une langue étrangère, il sait bien que 90 % des élèves ne vont pas comprendre et donc vont se retourner [...]. Je sais pas si ça doit être la cour, si ça doit être le couloir, difficile de limiter géographiquement dans le collège » (EPS 2).

L'indétermination concerne ici non seulement le plurilinguisme en tant que tel, mais également ses effets sur des aspects plus habituels du travail : comment identifier une éventuelle provocation de la part des élèves ? Quels critères établir pour juger de la légitimité d'un rappel à l'ordre pour usage trop « audible » d'une langue vernaculaire (Auger, 2007) ? Comment établir des règles communes dans le collège sachant qu'« on a des degrés de sensibilité qui sont très différents » (ibid.) ? On retrouve là une question similaire à celle qui fut posée en 2004 à propos des « signes religieux ostensibles » : la langue étrangère est-elle ostensible en elle-même, ou s'agit-il d'une interprétation subjective de la part des enseignants ?

- comme le dit l'interviewée ci-dessus?

Sans résoudre les ambiguïtés bien documentées de certains espaces scolaires comme la cour ou le couloir (Van Zanten, 2012), l'enseignante fait entrevoir une piste pour agir dans les situations d'incompréhension entre parents et enseignants, notamment lorsqu'il s'agit d'évoquer des questions complexes comme la suite du parcours d'études. Une meilleure circulation de l'information et une coordination plus fluide entre acteurs associatifs et scolaires pourraient résoudre en partie ce problème de « code commun » évoqué lors de la réunion civilité :

« Il y a une maman un jour qui me dit : “Mais moi j’aimerais bien que Natacha...”, elle me fait comprendre que Natacha était déjà venue. Je dis “Natacha?” et elle me parle d’une association, donc j’en ai parlé à la direction. Ils m’ont dit : “Bah, on a été en contact une fois avec une association qui s’appelle l’AMSA.” OK, je suis allée faire des recherches sur Internet et j’ai trouvé cette association, je l’ai contactée, la dame m’a expliqué que dans la mesure où on était un établissement public, il n’y avait pas de frais supplémentaires, et qu’il suffisait de dire la langue qu’on souhaitait, les horaires d’un rendez-vous et on calait ça : ils faisaient venir quelqu’un, quoi ! J’étais des fois en difficulté de communication avec des parents et je ne connaissais pas l’existence de cette association ! Ça fait douze ans que je suis là, je l’ai appris que cette année. Ils ont quatorze langues » (EPS 2).

Certes, il est parfois suffisant de communiquer avec les familles grâce à une traduction « amateur » réalisée par l’élève ou sa sœur ou son frère. Rappelons toutefois qu’en *principe*, ce n’est ni à l’élève ni à un quelconque membre de la famille de réaliser le travail d’interprétariat. En l’occurrence, la fameuse Natacha était précieuse dans la mesure où l’élève ne connaissait lui-même pas très bien la langue de ses parents (le russe) et aucun membre de la famille disposant des compétences recherchées n’était disponible. Par ailleurs, selon l’enseignante : « l’élève était un petit peu filou, donc je ne suis pas sûre qu’il “traduisait” fidèlement... » (*ibid.*). Enfin, les informations à transmettre étaient complexes et portaient à fortes conséquences : il s’agissant d’expliquer que l’élève est sérieux et travailleur, mais que des apprentissages « concrets » lui conviendraient peut-être mieux, avec à la clef un possible stage en boulangerie grâce au réseau du collège. Bref, seul un professionnel indépendant peut vraiment lever certaines ambiguïtés liées à la scolarité et favoriser une véritable intercompréhension entre acteurs de la « communauté éducative ». Encore faut-il que les enseignants soient bien informés de l’existence de ces ressources, quand elles existent...

#### **LE PLURILINGUISME COMME OUTIL DE MÉDIATION : UNE RESSOURCE POUR LES ENSEIGNANTS**

D’autres situations se caractérisent non par le manque mais au contraire la présence de ressources linguistiques – certes limitées – relatives à la discipline d’exercice d’une part, et au parcours personnel d’autre part. Un élève victime de racisme a pu s’appuyer sur la langue anglaise avec sa professeure principale qui était aussi sa professeure d’anglais :

« C’est mon élève anglophone qui vient des Pays-Bas qui est venu me voir à la fin de l’heure et qui m’a tout déballé. Il a été victime de racisme [anti-noir] par un autre élève. Il m’a dit des mots très très forts en anglais, du coup j’ai dû retranscrire ça à l’adjoint et j’ai même eu du mal à le retranscrire en

français tellement les mots étaient forts [...]. Parce qu'il ne parle pas français, il baragouine des trucs. *Donc ça tombait bien que la professeure principale ce soit la professeure d'anglais ?* On peut dire ça. Alors j'ai vu qu'il était à la limite de péter un câble alors il fallait agir vite, je lui dis que le jour même je vais m'occuper du problème et on a une direction qui est bien réactive, heureusement » (Anglais).

On a là une illustration – certes très ponctuelle – de l'utilisation de l'anglais comme « langue tierce » ou « passerelle » permettant de faciliter la communication (Castellotti et Moore, 2010, p. 16). L'élève racisé est obligé de passer par l'anglais et par une enseignante maîtrisant assez bien cette langue pour qu'elle puisse non seulement comprendre son message, mais également le traduire en urgence à destination de sa hiérarchie, ce qui a permis finalement d'organiser un conseil de discipline. Cette même enseignante mobilise également une ressource linguistique plus personnelle, qui lui permet d'établir un rapport de connivence et d'autorité avec certains élèves :

« Je sais qu'il y a des élèves qui de temps en temps s'amuse à parler quelques mots d'arabe, mais moi aussi j'ai quelques mots d'arabe donc il m'est arrivé de répondre en arabe, et après notre réputation est faite. *Et les mots d'arabe tu les as d'où ?* C'est mon oncle qui a été diplomate au Maroc. Par contre je suis incapable de tenir une conversation, je connais quelques mots genre “ça suffit tais-toi”. Donc en fait je ne comprenais pas ce que disaient les élèves, mais j'avais les mots suffisants pour leur montrer que genre je connaissais la langue et ça a super marché [...] ils pensent que j'ai compris » (Anglais).

Contrairement aux cas présentés dans les sections précédentes, la langue est ici non un obstacle mais une ressource permettant de construire une relation pédagogique perçue comme plus efficace, voire une « réputation<sup>11</sup> ». Cet élément permet de contrebalancer une difficulté récurrente rencontrée par la plupart des personnels féminins de ce collège : certains publics (élèves ou parents) sont réticents à accepter l'autorité féminine dans des situations où l'autorité masculine est relativement bien acceptée. C'est du moins ainsi que le problème est décrit :

« C'est une différence en termes de culture puisqu'il y a des parents, quand le professeur principal est une femme ils ne souhaitent pas avoir affaire, ils souhaitent voir la direction [en l'occurrence des hommes]. *Et ils le disent clairement ?* Oui ils le disent clairement : parce que vous êtes une femme [...].

---

11. Il s'agit là également de « mise en confiance » des élèves : une démarche possible « sans nécessairement disposer d'une grande compétence dans de nombreuses langues » (CASTELLOTTI et MOORE, 2010, p. 17). Notons également que l'utilisation de la ressource linguistique nécessite un petit subterfuge (puisque l'enseignante ne connaît pas vraiment l'arabe) et donc une prise de risque qui nécessite une connaissance fine du métier : l'interviewée a dix ans d'expérience.

L'ennui c'est en classe que ça peut être compliqué parce qu'on sait que derrière, les élèves peuvent avoir le soutien de leur famille donc forcément on n'a pas le même poids si on sanctionne » (Anglais).

« C'est des rapports avec ces garçons-là qui sont très difficiles, on peut pas rentrer en communication, quand on leur demande de faire du travail ça devient compliqué [...]. *C'est par rapport au fait que vous êtes une femme?* Oui. On discutait en conseil de classe et ça revenait : le comportement avec un professeur masculin était complètement différent qu'avec moi ou d'autres femmes » (F).

Ces phénomènes relevant de la pluralité culturelle (telle que les professionnels la perçoivent) contribuent à éclairer – sans toutefois les expliquer – les tentatives de créer une certaine uniformité dans le collège ainsi que des « valeurs communes » via une langue commune : autant de sujets évoqués lors de la réunion civilité décrite plus haut. L'interdiction serait-elle un moyen, certes discuté et finalement refusé, de restaurer une certaine autorité notamment lorsqu'on ressent un manque de soutien institutionnel ?

C'est ici que la direction d'établissement considère qu'elle a un rôle à jouer, tout en soulignant ses marges de manœuvre limitées. D'une part, bien que le Principal ait été obligé de placer « l'interdiction des langues étrangères » à l'ordre du jour de la réunion civilité, il adopte en entretien un regard ironique sur la question ainsi qu'une position très libérale (comparativement à certains enseignants) autorisant les langues étrangères *y compris dans la classe* :

« Ça m'a fait beaucoup rire, même si quand j'en ai parlé [en réunion civilité], c'est pas pour des prunes. Il y en a, de temps en temps, ils me disent : "Oui, il y en a [des élèves] dans ma classe [qui parlent en langue étrangère]. Alors est-ce qu'on interdit ?" Bin non. Et même dans la classe. C'est sûr, si on avait des élèves passant des heures à converser en arabe dans la classe pendant que le prof fait cours... mais non, c'est pas le cas ! Parfois il y a des échanges dans la classe, les élèves roumains parlent beaucoup en roumain, voilà. »

Le Principal évoque également le statut équivoque du russe, parlé par les élèves tchéchènes : mal perçu par certains enseignants, il n'en demeure pas moins « valorisable » et l'a même été pendant une année, bien que cela fut en raison d'un hasard de remplacement d'un congé maladie.

« C'est intéressant, car une année, il y avait une enseignante [remplaçante] d'origine kazakh qui animait le russe en atelier sur la pause du midi, pour que les élèves [tchéchènes] qui parlent le russe continue à l'entretenir. Parce qu'on avait dit, vous parlez le russe c'est un atout. En France pas beaucoup de gens parlent le russe, alors on disait que ça peut ouvrir des perspectives pour l'emploi, etc., c'est vraiment important de garder cette langue d'origine !

Après, le dialecte africain, c'est moins utile que les grandes langues comme le russe et le chinois. Option au lycée, et quand on voit des cadres de haut niveau qui parle le russe ou le chinois... » (*ibid.*).

C'est donc encore une fois sous forme d'un bricolage, peu institutionnalisé, que la valorisation des répertoires linguistiques des élèves a lieu. Les personnels mettent volontiers à profit les ressources disponibles (en l'occurrence suite à un remplacement) mais ces dernières sont rarement stabilisées dans le temps.

Cela dit, si un désaccord important persiste entre la direction « libérale » et certains enseignants « répressifs », c'est aussi parce que les conditions de travail demeurent difficiles : « là on sera à seize conseils de disciplines depuis le 1<sup>er</sup> septembre, ce qui est énorme [l'entretien a lieu à la mi-mars]. Énorme et moi, c'est mon record toutes catégories, alors que j'ai une trentaine d'années dans l'éducation nationale ! » (principal). Autrement dit, on ne saurait simplement opposer des enseignants « ouverts à la diversité » à d'autres qui seraient trop « fermés » voire intolérants : le bricolage de *ressources* linguistiques comme la volonté de créer des *interdictions* sont des réponses – certes divergentes – à des conditions de travail dégradées, dont la grève susmentionnée fut une expression. D'où la volonté d'équilibre manifestée par le Principal : fortement opposé aux demandes d'interdiction, même dans la classe, il indique néanmoins : « quand j'en ai parlé [en réunion civilité], c'est pas pour des prunes » (voir plus haut).

## CONCLUSION

La diversité linguistique et culturelle est décrite par la très grande majorité de l'équipe comme une richesse. Toutefois, cette dernière n'est pas systématiquement mise à profit et demeure un facteur de complexification du travail. Même si le plurilinguisme est loin d'être le seul facteur en jeu, on comprend un peu mieux pourquoi les enseignants ont été grévistes pour obtenir le label REP alors que les critères statistiques ne laissent pas clairement deviner un contexte très « défavorisé<sup>12</sup> ». Le taux de demandes de départ élevé des enseignants pourrait s'expliquer <sup>(en partie)</sup> non pas directement par la diversité linguistique et culturelle des élèves, mais plutôt par le refus des autorités d'accéder aux demandes de l'équipe concernant le label REP et l'UPE2A dans ce contexte si particulier. Certes, les labels peuvent engendrer des effets de stigmatisation de l'établissement, influant négativement sur les choix scolaires des familles, mais il n'en demeure pas moins que des effectifs de trente élèves par classe ne peuvent guère contribuer à atténuer la complexité du travail. À cet égard, on pourrait poser l'hypothèse que la proposition – minoritaire mais relativement audible – de restreindre l'usage des langues étrangères, dans l'établissement considéré,

---

12. Sauf au regard du pourcentage d'élèves résidant en ZUS, plus élevé que la moyenne nationale (voir plus haut).

est un effet (parmi d'autres) de conditions de travail dégradées, de la même façon que l'interdiction des « signes religieux ostensibles » a pu être expliquée par les « conditions de travail fragilisées [et] la dévalorisation accélérée » du statut social des enseignants qui sont alors tentés de faire des interdictions « la condition de leur travail professionnel » (Balibar, 2004, p. 151).

Il reste que, dans l'établissement étudié ici, des pratiques professionnelles valorisent à leur manière le plurilinguisme, pour contourner un obstacle perçu ou faciliter le travail pédagogique. Ainsi, nous avons souligné que les informations au sujet d'associations spécialisées dans l'interprétariat circulent mieux qu'auparavant. Dans un autre cas considéré plus haut, c'est *via* la discipline de l'enseignante qu'une langue est mobilisée à des fins de communication lors d'une plainte : celle de l'élève racisé venant des Pays-Bas. La discipline EPS permet quant à elle de susciter le « langage universel » du corps en « relâchant la pression sur l'élève allophone » (comme le dit l'enseignante) : ce dernier peut alors communiquer gestuellement avec ses pairs sans utiliser le français qu'il ne connaît pas encore. Enfin, dans une quatrième situation, c'est la langue des élèves qui est valorisée : en l'occurrence l'arabe pour favoriser une « connivence linguistique » recherchée par l'enseignante.

Certes, de telles initiatives pourront sembler très modestes : les langues des élèves sont vues majoritairement comme des obstacles (à l'exception de l'anglais, langue de prestige incluse dans le curriculum scolaire) tandis que celles des enseignants – quand elles existent – constituent des ressources : anglais, arabe, langage corporel en EPS. Il est toutefois utile de faire apparaître les compétences enseignantes ordinaires, déjà présentes sur le terrain, dans la mesure où c'est en prenant appui sur elles qu'il est plausible d'accompagner voire de transformer les pratiques professionnelles (Ria, 2016) en vue d'une prise en compte des répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

- AUGER Nathalie, 2007, « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », *Le français aujourd'hui*, 158.
- BALIBAR Étienne, 2004, « Dissonances dans la laïcité », *Mouvements*, 33.
- CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle, 2010, « Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire », in DIRECTION DE L'ÉDUCATION ET DES LANGUES (CONSEIL DE L'EUROPE), *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, [<https://rm.coe.int/16805a1cb3>], consulté en février 2021.
- LANTHEAUME Françoise, 2017, « Recherche en éducation, action publique éducative et transformation du métier d'enseignant : la tentation du grand ménage et du couteau suisse », in Jean-François MARCEL et Thierry PIOT, *Changements en éducation. Intentions politiques et travail enseignant*, Toulouse, Octarès.

- PEHRSON Samuel, 2020, « Argumentative Contexts of National Identity Definition », in Gina GUSTAVSSON et David MILLER (éd.), *Liberal Nationalism and Its Critics*, Oxford University Press.
- PÉRIER Pierre, 2010, *L'ordre scolaire négocié*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- RIA Luc (dir.), 2016, *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle – Tome 2*, Bruxelles, De Boeck.
- VAN ZANTEN Agnès, 2012, *L'école de la périphérie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».