



**HAL**  
open science

# Innover en formation initiale des enseignants français du primaire : le plurilinguisme comme ressource et objectif

Rita Peix

## ► To cite this version:

Rita Peix. Innover en formation initiale des enseignants français du primaire : le plurilinguisme comme ressource et objectif. Universidad de Almería. Educación, salud y TIC en contextos multi-culturales: nuevos espacios de intervención, 60, 2017, Libros electrónicos n° 60., 978-84-16642-45-8. hal-04104218

**HAL Id: hal-04104218**

**<https://hal.science/hal-04104218v1>**

Submitted on 25 May 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.

## CAPÍTULO 59

### INNOVER EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS FRANÇAIS DU PRIMAIRE : LE PLURILINGUISME COMME RESSOURCE ET OBJECTIF

**Rita Peix**

*Équipe ALFA (Activité Langage Formation Apprentissage),  
laboratoire LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation),  
Équipe d'accueil n°3749, Université de Montpellier.*

#### **Introduction**

Aujourd'hui, le multilinguisme 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 reproduisent parfois un enseignement peu intégré de ces langues, le contact avec d'autres langues étant parfois même perçu comme un phénomène négatif qui nuit à la maîtrise du français. En travaillant sur les représentations du répertoire linguistique des futurs enseignants et sur les concepts autour du plurilinguisme nous espérons faire évoluer les pratiques de classe.

#### **Description succincte du projet**

La première phase des travaux que nous présentons s'inscrit dans un projet Groupe Recherche Innovation Formation (GRIF) de la Faculté d'Éducation (Université de Montpellier) intitulé « Langues d'ici, langues d'ailleurs. Des représentations des étudiants aux pratiques de classe en langue vivante étrangère ou régionale ».

Ainsi, pour l'année universitaire 2015-2016, nos objectifs sont :

- relever les traces d'un état des représentations des étudiants en formation initiale se destinant à l'enseignement primaire sur leur propre bi/plurilingualité
- développer chez les étudiants en formation la capacité à reconnaître l'ensemble des ressources linguistiques et culturelles développées et acquises au cours du temps dans leur environnement familial, social et scolaire
- valoriser les répertoires linguistiques des étudiants
- développer chez les étudiants la capacité à prendre en compte leur propre « fond de connaissances et compétences » pour bâtir leur identité professionnelle

- encourager les étudiants à engager une réflexion sur l'impact de leur propre « fond de connaissances et compétences » dans leur approche de l'enseignement
- accompagner les étudiants dans la création de « Sacs d'histoires » plurilingues

### **Contexte de l'étude**

Dans le contexte français qui nous concerne ici, la formation initiale aux métiers du professorat et de l'éducation est assurée dans le cadre de masters professionnels dont l'objet est de permettre aux étudiants d'acquérir les compétences indispensables à une bonne pratique. Le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) est dispensé au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Au cours des deux années d'études du master, les étudiants suivent une formation en alternance qui intègre la préparation aux épreuves du Concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE). Les épreuves de celui-ci ont lieu en fin de master 1.

Le site FDE de Perpignan se situe dans les Pyrénées Orientales (environ 480 000 habitants). Il accueille cette année 210 étudiants en première année de Master. Ce département français possède des affinités historiques, culturelles et linguistiques avec la Catalogne autonome en Espagne. Il appartient à une zone transfrontalière et euro régionale (Catalogne Sud, Îles Baléares en Espagne, région Midi-Pyrénées et Région Languedoc-Roussillon en France).

En France, la répression du catalan à l'école fut une des conséquences de ce traité du 7 novembre 1659, signé à l'Ille des Faisans au Pays Basque entre Louis XIV, roi de France et Philippe IV, roi d'Espagne. La langue catalane fut interdite dans les actes et documents officiels. Pour que le catalan retrouve le chemin de l'école, il fallut attendre la loi Deixonne (n° 51-46 du 11 janvier 1951). Aujourd'hui, malgré les réserves de la République française sur les dispositions de conventions internationales relatives au respect des minorités, l'offre d'enseignement en catalan à l'école publique fait à nouveau partie du paysage éducatif. Depuis 1993, la langue catalane s'enseigne dans les écoles des Pyrénées Orientales avec la mise en place de sections bilingues. À la rentrée 2014, et d'après les données communiquées par la Direction académique des services de l'Éducation Nationale des Pyrénées-Orientales, sur un total d'élèves à l'école publique de 39 150, 6,56 % suivaient un enseignement bilingue à parité horaire.

Les Bulletins officiels de l'Éducation nationale hors-série n°3 du 19 juin 2008 en vigueur jusqu'en juin 2016 et spécial n°11 du 26 novembre 2015 en vigueur à la rentrée 2016 fixent la durée annuelle de l'enseignement de la langue vivante étrangère ou régionale (LVER) à 54 h. À la fin de la

scolarité primaire, les élèves doivent atteindre le niveau A1 du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL), c'est-à-dire le niveau minimal dans l'utilisation de la langue. Dans le département des Pyrénées Orientales, et ce malgré la proximité géographique avec l'Espagne, c'est l'anglais qui est majoritairement enseigné. Malgré la stratégie officielle en faveur de la diversité linguistique défendue dans les textes du ministère de l'Éducation nationale, au niveau étatique les élèves « n'étaient plus que 8% l'année dernière » dans le premier degré à étudier une autre langue que l'anglais (Éducation nationale, 2016, p.1).

Le défi de l'école aujourd'hui est de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves dans des classes de plus en plus multilingues.

### **Appuis théoriques**

La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie dans le CECRL (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.

Dans un contexte d'immigration économique, provoquée par la globalisation, nous avons vu se développer à la fin du XX<sup>e</sup> siècle les premières approches plurielles des langues et des cultures (Candelier, 2011) destinées à un public scolaire avec l'objectif principal de susciter des attitudes positives envers les autres systèmes linguistiques. Le *Sac d'histoires* nous est apparu comme un instrument idéal pour valoriser aussi bien les LVRE 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. 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 et Elisabeth Zurbriggen ont diversifié les versions bilingues en fonction des langues des familles et ont ajouté un glossaire et une surprise.

Considérant que les pratiques éducatives des enseignants sont en relation avec leurs représentations, nous nous appuyons sur le modèle de système de représentations, croyances et savoirs (RCS) des enseignants (défini dans Cambra et al., 2000 ; voir aussi Cambra, 2003). Nous entendons que les représentations sont élaborées et partagées par un groupe social ou une culture professionnelle, les croyances sont peu structurées et personnelles et les savoirs sont conventionnellement acceptés. Notre but est de contribuer à explorer des stratégies de formation initiale des enseignants plus adéquates aux défis d'innovation posés par les nouveaux besoins de l'école et d'offrir une éducation linguistique qui tienne compte des plurilinguismes des jeunes apprenants.

### **Méthodologie de l'étude**

Le parcours du premier degré comprend une initiation à la recherche de 20h en première année et de 20h en deuxième année. Parmi les différentes Communautés de recherche thématiques (CRT) du site de la Faculté d'Éducation de Perpignan (ESPE Languedoc-Roussillon, Université de Montpellier), les formateurs de français et de langues vivantes étrangères et régionales ont proposé la thématique « Langue de scolarisation et diversité linguistique. Littérature, arts et humanité ». C'est dans ce cadre que nous avons pu inscrire les approches plurielles dans la formation des étudiants (2015-2016) ayant fait le choix de cette CRT en Master 1 et que nous avons pu recueillir les premières données. La maquette de Master 1 prévoit aussi une unité d'enseignement (UE) intitulée « Projet interdisciplinaire » de 20h. Cet espace va nous permettre de proposer en mai 2016 un projet autour de la création de « Sacs d'histoires » et notamment de l'écriture de contes plurilingues à partir des propres répertoires linguistiques et culturels des étudiants. Ce sont ces « Sacs d'histoires » que pourront expérimenter désormais l'année prochaine (2016-2017) les étudiants de Master 2 admis au CRPE pendant l'exercice à mi-temps dans une classe de l'école primaire comme professeur d'école fonctionnaire stagiaire.

Le processus adopté dans la première phase de notre étude (2015-2016) s'inspire de la recherche de type ethnographique de par son caractère à la fois participatif et génératif. Il s'intéresse aux participants, à leurs croyances, représentations et savoirs avec un regard critique. 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. Le tableau suivant présente les outils dont nous nous sommes dotés et les informateurs :

Tableau 1 : méthodologie (première phase : 2015-2016)

| Objectif général   | Questions   | Outils              | Informateurs   |
|--|---|---------------------|--|
| 1. Représentations des étudiants sur leur/la plurilinguïté                               | 1-1 Vous considérez-vous bilingue ? plurilingue ?<br>1-2 Comment définiriez-vous la personne bilingue ? plurilingue ?   | Questionnaire       | Nombre : 52 étudiants inscrits en master 1<br>Âge : entre 20 et 45 ans<br>Moyenne d'âge : 26 ans |
| 2. Les langues que les étudiants déclarent être présentes dans leur environnement proche | Quelles sont les langues présentes dans votre environnement proche ?  |                     |  |
| 3- Croyances, représentations et savoirs   | 3-1 En excluant le français, quelles langues parlez-vous et avec qui ?<br>3-2 Quelle est votre langue maternelle ?<br>3-3 Comment avez-vous appris les langues citées précédemment ?<br>3-4 En qualité de futur professeur des écoles, quelle ou quelles langues aimeriez-vous enseigner ? Pourquoi ? | Entretien collectif | Nombre : 8 étudiants de master 1   |

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. Le tableau ci-dessous présente les résultats de notre enquête :

Tableau 2 : Lieu de naissance des étudiants

| Lieu de naissance           | Répartition des 52 réponses | Pourcentages |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------|
| Pyrénées Orientales         | 28                          | 53,84        |
| Départements métropolitains | 19                          | 36,5         |
| Départements d'outre-mer    | 1                           | 1,92         |
| Andorre                     | 2                           | 3,84         |
| Autres états                | 2                           | 3,84         |

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.

En plus du questionnaire, nous avons décidé d'intégrer à notre dispositif d'enquête un entretien collectif. Nous avons élaboré un guide d'entretien semi-directif qui nous a permis de lister les thématiques/questions à aborder. Pour ce qui est de la sélection des participants, nous avons fait le choix de composer le groupe en fonction de la catégorisation des réponses des étudiants à notre questionnaire (voir tableau 1). 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

### Brève analyse des premiers résultats (phase 2015-2016)

Dans cette section nous commencerons par présenter les résultats aux questions formulées sur la bilinguisme et les langues présentes dans l'environnement proche des participants (52) sous la forme de différents tableaux :

Tableau 3 : Question 1-1 : « Vous considérez-vous bilingue ? plurilingue ?

| Nombre et pourcentage d'étudiants se déclarant... |  |                               |        |
|---|--|-------------------------------|--------|
| 1-  | bilingues avec le catalan<br>ou une autre langue régionale | 7<br>(6 cat. +<br>1 autre LR) | 13,46% |
| 2-  | bilingues dans d'autres langues                            | 17                            | 32,69  |
| 3-  | monolingues au contact d'autres langues<br>que le français | 24                            | 46,15  |
| 4-  | monolingues et n'être au contact que du<br>français        | 4                             | 7,69   |

Bien que plus de la moitié des étudiants soient nés dans les Pyrénées orientales, seuls 11,54 déclarent être bilingues avec le catalan. 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. Ce faible pourcentage est à mettre en relation avec une rupture de la transmission intergénérationnelle du catalan. Mais il faudrait être prudent quant à l'interprétation des résultats car 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/plurilinguisme. Les compétences linguistiques sont le critère le plus redondant dans les réponses recueillies (question 1-2) comme l'illustre la réponse de cette étudiante pour qui « est bilingue toute personne étant capable de parler deux langues parfaitement » (étudiant 07). C'est le bilinguisme appelé « bilinguisme équilibré » ou « équilinguisme », qui prévaut 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 présentée dans notre partie théorique.

Quant aux résultats relatifs aux langues que les étudiants mentionnent comme étant présentes dans

leur environnement proche, le tableau suivant synthétise les résultats de l'enquête :

Tableau 4 : « Quelles sont les langues présentes dans votre environnement proche ? » (question 2)

|    | Langues citées<br>par les étudiants | Pourcentage par<br>langue |
|----|-------------------------------------|---------------------------|
| 1  | espagnol                            | 71,15                     |
| 2  | catalan                             | 57,69                     |
| 3  | anglais                             | 28,84                     |
| 4  | arabe                               | 13,46                     |
| 5  | italien                             | 5,76                      |
| 6  | portugais                           | 5,76                      |
| 7  | allemand                            | 3,84                      |
| 8  | ch'ti                               | 3,84                      |
| 9  | <i>américain</i>                    | 1,92                      |
| 10 | breton                              | 1,92                      |
| 11 | créole                              | 1,92                      |
| 12 | mirandês                            | 1,92                      |
| 13 | réunionnais                         | 1,92                      |

Les langues citées par les 52 participants s'élèvent à 13. Six de ces langues ont en France un statut de langue régionale. Les quatre langues les plus citées comme étant les plus présentes dans l'environnement de ces futurs enseignants sont par ordre décroissant : l'espagnol, le catalan, l'anglais et l'arabe. C'est l'espagnol qui atteint le pourcentage le plus élevé et ce avant même le catalan, ce qui souligne que le phénomène de substitution linguistique du catalan par le français en Catalogne du Nord est avancé. La forte présence d'immigration espagnole pour des raisons historiques, économiques et géographiques a fait que nous nous attendions 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. Malgré la domination de l'anglais dans l'enseignement-apprentissage (Forlot, 2015) et sa forte présence dans les médias, l'écart entre la présence de l'anglais et de l'espagnol atteint 42,31%. Il est fort probable que l'emplacement de la FDE à la frontière avec l'Espagne influe sur les résultats supérieurs de l'espagnol. Il n'est pas surprenant non plus de trouver l'arabe en bonne position étant donné que la région du Languedoc-Roussillon est l'un des principaux pôles nationaux d'immigration et que les personnes d'origine maghrébine sur trois générations représentent 8,7 % de la population française des moins de 60 ans (Tribalat, 2011).

Le tableau 5 liste les langues que les personnes qui sont intervenues dans l'entretien collectif disent « parler » :



Tableau 5 : « En excluant le français, quelles langues parlez-vous et avec qui ? »

| Participants | anglais       | catalan                                | espagnol                               | myènè*                 | portugais | nombre de langues parlées |
|--------------|---------------|--|--|------------------------|-----------|---------------------------|
| E1           |               |  | X (en Espagne)                         |                        |           | 1                         |
| E2           |               | X (avec ses enfants)                   |  |                        |           | 1                         |
| E3           | X (en voyage) | X (famille et amis)                    | X (amis)                               |                        |           | 2                         |
| E4           |               |  | X (famille)                            |                        |           | 1                         |
| E5           |               |  | X (amis)                               | X (mère et grand-mère) | X (amis)  | 3                         |
| E6           |               | X (des personnes âgées de son village) | X (des personnes âgées de son village) |                        |           | 2                         |
| E7           |               | X (famille)                            |  |                        |           | 1                         |
| E8           |               |  | X (en Espagne)                         |                        |           | 1                         |

\* langue parlée au Gabon

Le portfolio linguistique<sup>1</sup> déclaré par les participants contient de 0 à 3 langues, et l'anglais n'apparaît que dans un des profils. Alors que le myènè n'avait pas été mentionnée par 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.

Par ailleurs, deux des huit futurs professeurs des écoles déclarent comme langue maternelle une autre langue que le français ce qui met en évidence une certaine diversité linguistique chez ces futurs enseignants :

<sup>1</sup> 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.

Tableau 6 : « Quelle est votre langue maternelle ? »

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

\*E3 est une étudiante de nationalité andorrane se destinant à l'enseignement bilingue français-catalan en France

Pour ce qui est de la manière par laquelle ces étudiants disent avoir appris les langues étrangères ou régionales est évoqué principalement l'apprentissage scolaire et/ou universitaire. 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 (voir tableau 5), 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 » ? Cette interprétation devrait alors interroger l'efficacité de l'enseignement scolaire tel qu'il est pratiqué aujourd'hui.

Tableau 7 : « Comment avez-vous appris les langues que vous avez citées ? »

| Participants | français                    | anglais  | catalan                          | espagnol  | myènè                 | portugais                  |
|--------------|-----------------------------|--|----------------------------------|---|-----------------------|----------------------------|
| E1           | « langue maternelle »       | - collège/lycée<br>- « dans la vie de tous les jours, les chansons, les médias » |                                  |   |                       |                            |
| E2           | « langue maternelle »       |  | « au lycée puis à l'université » | langue d'origine (père)   |                       |                            |
| E3           | « langue de scolarisation » | collège/lycée  | « langue maternelle »            | - « dans la rue »<br>- « en regardant la télévision »<br>- « au lycée » |                       |                            |
| E4           | « langue maternelle »       |  |                                  | - « à l'école »<br>- « famille d'origine espagnole »                    |                       |                            |
| E5           | « langue de scolarisation » | collège/lycée /université  |                                  | collège/lycée / université  | « langue maternelle » | collège/lycée / université |
| E6           | « langue maternelle »       | ←  | - collège/lycée                  | →   |                       |                            |
|              |                             |  | - dans le milieu professionnel   |   |                       |                            |
| E7           | « langue maternelle »       |  |                                  | « famille originaire de Catalogne »                                     |                       |                            |
| E8           | « langue maternelle »       | collège/lycée  |                                  | collège/lycée   |                       |                            |

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.

Tableau 8 : « En qualité de futur professeur des écoles, quelle ou quelles langue(s) aimeriez-vous 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        |

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

Les langues citées sont trois : l'anglais, l'espagnol et le catalan. L'anglais est la première langue mentionnée par 4 des participants. Elle apparaît sans surprise comme la "lingua franca", la langue des échanges internationaux, que ce soit sur le plan des contacts scientifiques ou techniques, commerciaux ou touristiques. Ainsi, E5 fait le choix de l'anglais « de part son caractère universel », et E6 « [mise] sur l'anglais car ils [les élèves] vont en avoir de plus en plus besoin. Maintenant beaucoup de choses se font au niveau informatique et la langue de l'informatique c'est plus l'anglais que l'espagnol ». Si l'anglais apparaît comme la langue incontournable aujourd'hui dans un monde de plus en plus globalisé, de part la situation géographique des Pyrénées Orientales, l'enseignement-apprentissage de l'espagnol apparaît comme ayant plus de sens pour 3 des participants. Ainsi, E1 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 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 ». Tout comme E1, E7 défend pour l'école primaire un plurilinguisme local, davantage ancré dans l'environnement proche de l'élève:

E7: moi/ au regard de la région pour y revenir dessus le catalan voir l'espagnol serait plus judicieux parce qu'ils (les élèves) ont tous les moyens maintenant >le TGV tout ça< on a plus d'accès plus rapidement à certains monuments patrimoine de l'histoire et c'est vrai que de petits les parents puissent leur inculquer ces valeurs en les amenant par exemple >juste en traversant la

frontière ou en Espagne ou en Catalogne ils (les élèves) pourraient avoir un certain suivi<sup>2</sup>

Pour ces deux participants, chaque contexte régional nécessiterait une entrée spécifique dans l'enseignement plurilingue et interculturel.

### **Conclusions et perspectives**

Le rôle vital des enseignants pour la réussite d'une éducation plurilingue et interculturelle nous paraissant évident, nous avons voulu relever les traces d'un état des représentations, croyances et savoirs des étudiants en formation initiale considérant que celles-ci entretenaient des liens forts avec les processus d'enseignement-apprentissage qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. Les résultats obtenus nous font penser que le travail de recueil de représentations et croyances sur la bi/plurilingualité et sur les répertoires et biographies langagières a contribué à développer chez ces étudiants en formation la capacité à reconnaître l'ensemble des ressources linguistiques et culturelles développées et acquises au cours du temps dans leur environnement familial, social et scolaire.

Pour les formateurs, la première phase de cette étude a permis aussi d'identifier les points de résistance qui risquent d'entraver la mise en place aussi bien d'une éducation plurilingue – qui viserait le plurilinguisme comme valeur – qu'un enseignement plurilingue dont la finalité serait le développement de la compétence plurilingue. Nous avons relevé parfois une conception perfectionniste des langues qui risque de détourner les élèves de l'apprentissage des langues ou de certaines langues. L'entretien collectif a permis d'ouvrir des pistes de réflexions relatives au choix des langues du curriculum de l'école primaire favorables à un développement d'un plurilinguisme proche constitué par les langues des minorités linguistiques présentes dans le territoire national ou bien encore par les échanges fréquents avec les états limitrophes. Celui-ci s'inscrirait dans un continuum qui favoriserait la construction d'une compétence plurilingue enrichie de langues territorialement ou culturellement plus éloignées. Nous nous inscrivons alors dans les orientations de l'Union européenne qui prônent l'apprentissage de trois langues avant 12 ans, la sienne, celle du voisin, et une troisième de grande diffusion internationale comme l'anglais (Tschoumy, 2008).

Enfin, notre projet GRIF s'échelonnant sur deux ans, il s'agira pour les formateurs de français et de langues vivantes étrangères et régionales d'accompagner les fonctionnaires stagiaires dans la conception, la mise en œuvre et l'analyse de séquences d'enseignement qui viseront l'inclusion au

---

<sup>2</sup> Conventions de transcription : intonation ascendante, descendante / \ ; pause courte (.) ; commentaire (commentaire) ; accélération du débit >...<.

sein des classes de tous les élèves. Ainsi, au cours de l'année universitaire 2016-2017, nous encouragerons l'expérimentation d'une démarche leur permettant de faire le lien entre la famille et l'élève grâce notamment aux « Sacs d'histoires » qu'ils auront créés pendant leur première année de formation dans le cadre du Projet interdisciplinaire. En nous inscrivant dans une approche plurielle des langues et des cultures, nous espérons agir sur les représentations et croyances des futurs enseignants convaincus qu'elles entretiennent des liens forts avec la posture de l'enseignant et par conséquent avec les processus d'apprentissage de leurs élèves.

### Bibliographie

- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., & Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17–18, 25–40.
- 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. Editions Didier [en ligne]. Disponible sur [\[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf\]](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).
- Forlot G. (2015). De l'anglais dominant dans l'éducation: contributions sociolinguistiques à des reinterpretations didactiques. In P. Monjo & R. Peix (coord.), *Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants*. (pp. 7-20) Montpellier: Faculté d'Éducation de l'Université de Montpellier 2.
- Michèle Tribalat, « Une estimation des populations d'origine étrangère en France en 2011 », *Espace populations sociétés* [En ligne], 2015/1-2 | 2015, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 08 mai 2016. URL: <http://eps.revues.org/6073>.
- Ministère de l'Éducation nationale (1951). Loi Deixonne, no 51-46 du 11 janvier 1951.
- Ministère de l'Éducation nationale (2008). Programme d'enseignement de l'école primaire. *BO hors-série num. 3 del 19 de juny 2008*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). Stratégie langues vivantes. Dossier de presse.
- Tschoumy, J.-A. (coord.) (2008). La spectaculaire avancée des politiques d'éducation linguistique en Europe. In J.-A. Tschoumy, *Parler européen aujourd'hui*. Genève: AEDE.