

Rosa Maria Faneca

Universidade de Aveiro, CIDTFF
rfaneca@ua.pt

Maria Helena Araujo e Sá

Universidade de Aveiro, CIDTFF
helenasa@ua.pt

Sílvia Melo-Pfeifer

Universität de Hambourg, CIDTFF
silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

Langues-Cultures d'Origine comme ressource pédagogique. Quels défis pour les enseignants ?

Résumé : Cette contribution vise à cerner les représentations d'enseignants par rapport à un travail pédagogique avec les Langues-Cultures d'Origine (LCO) dans les écoles portugaises.

Les résultats de la recherche nous montrent que l'inclusion d'une éducation dans / avec les LCO en tant que projet didactique n'est pour l'heure pas d'actualité. L'acceptation de l'intégration des LCO en salle de classe, que ce soit ou pas des cours de langues, semble encore poser problème d'un triple point de vue : i) reconnaissance de leur utilité; ii) articulation avec les contenus disciplinaires ; iii) manque de préparation et de ressources éducatives.

Mots-clés : Éducation interculturelle et plurilingue; langues-cultures d'origine; immigration; représentations des enseignants.

Abstract: The aim of this contribution is to identify teachers' representations regarding pedagogical work with Heritage Languages-Cultures (HLC) in Portuguese schools.

The results of the research show that the inclusion of an education in / with HLC as a didactic project is not part of teachers' priorities. The integration of HLC in the classroom still seems to pose problems from three points of view: (i) recognition of their utility; (ii) articulation with curricular content; (iii) lack of preparation and educational resources.

Keywords: Intercultural and Multilingual Education; Heritage Languages-Cultures; Immigration; Teachers' Representations.

Introduction

Les défis liés à l'intensification des mouvements migratoires au Portugal ainsi que la présence, dans nos milieux scolaires, d'une importante diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, questionnent, de façon sensible, la mise en œuvre d'une éducation inclusive et la prise en compte des LCO. Autrefois, la langue de l'école correspondait à la langue maternelle (LM) de la grande majorité des apprenants, mais il y a aujourd'hui une grande variété de (premières) langues présentes dans les écoles portugaises. Cela a pour conséquence que les méthodes traditionnelles d'enseignement ne sont plus adaptées à cette nouvelle réalité. Le problème pour les enseignants n'est pas seulement qu'ils n'ont pas été formés pour ce type d'enseignement mais aussi que beaucoup d'entre eux n'ont pas développé une attitude d'ouverture envers la diversité culturelle et linguistique et ne sont donc pas prêts à l'intégrer dans leur enseignement (Kramersch, 2014). Pourtant, l'école, dans sa triple mission d'*instruire* dans un monde du savoir, de *socialiser* dans un monde pluraliste et de *qualifier* dans un monde en changement (Laroui, 2010), se doit de jouer un rôle central dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive qui mettrait l'accent sur l'égalité des chances et l'équité envers les élèves provenant de minorités linguistiques et culturelles, scolarisés, pour la plupart, dans une langue autre que leur LM.

Dans ce texte, nous nous attachons à présenter les résultats d'une étude qui se donne comme finalité majeure le diagnostic et l'analyse des représentations d'enseignants par rapport à un travail pédagogique avec les LCO dans les écoles portugaises. Ainsi, nous nous proposons i) d'analyser les savoirs et les représentations des enseignants en ce qui concerne les LCO de leurs élèves, ii) de comprendre quel est le rôle que ces enseignants, et l'école en général, attribue aux LCO, et iii) d'examiner si les enseignants prennent en compte les LCO.

Contextualisation théorique – Plurilinguisme et langues-cultures d'origine

L'espace scolaire est devenu le lieu où se cristallisent de plus en plus d'enjeux politiques, institutionnels et démocratiques (Hélot et Ó Laoire, 2011). Ces enjeux sont particulièrement exacerbés dans le contexte mondial actuel qui engendre mobilités et migrations accrues de populations. Afin de répondre à la nécessité de communiquer avec les autres, conduits par le désir ou la nécessité, les individus développent des compétences en plusieurs langues (Coste, Moore, Zarate, 2009), conduisant à ce que le plurilinguisme fasse partie de leur vie. Dans les situations de contact de langues, la compétence plurilingue est valorisée, car elle permet d'utiliser un répertoire

plurilingue pour répondre aux besoins de communication ou pour interagir avec des personnes d'autres origines (Coste *et al.*, 2009). Il y a ainsi, dans la plupart des classes, des élèves avec, pour chacun, des histoires de migration particulières, qui parlent à la maison des langues qui diffèrent de la langue d'enseignement (portugais du Brésil, langues créoles de base portugaise (du Cap-Vert, Guinée Bissau et Sao Tomé et Príncipe), allemand, espagnol, français, gujarati, hindi, anglais, mandarin, moldave, roumain, russe et ukrainien) et qui possèdent déjà, de ce fait, une telle compétence plurilingue, certes en construction, mais qui pourrait constituer une ressource précieuse pour la classe (Ball, 2011). Celle-ci, toutefois, n'est généralement guère valorisée... Ceci justifie par conséquent, ces dernières années, l'intérêt croissant qu'il s'agit d'accorder au développement des LCO de ces élèves ainsi qu'au rôle et à l'espace qu'écoles et enseignants devraient leur attribuer.

Nous désignons ici la LCO comme la langue associée à la présence d'une communauté immigrée au sein de la société du pays d'accueil, langue dont l'acquisition débute dans l'environnement familial et qui fait partie du répertoire plurilingue des sujets. En ce sens, la LCO fait partie intégrante de la « culture d'origine » des groupes issus des migrations, à savoir un ensemble de traits culturels transmis lors de la première socialisation par la famille d'origine et par son (ses) groupe(s) d'appartenance(s).

Pour comprendre les statuts assignés aux langues présentes dans la société, il faut tenir compte de la place qu'occupent ces LCO dans l'imaginaire linguistique social, à savoir si elles sont valorisées et vues comme des atouts, comme un capital linguistique, par rapport aux autres LE enseignées dans le système scolaire portugais. Cette question a été évoquée par de nombreux chercheurs, qui montrent que l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues étrangères (LE) est certes perçu comme une plus-value et un capital linguistique pour la nation, pour le développement cognitif des individus et leur futur investissement professionnel (Lo-Phillip, 2010)... mais que cela ne vaut pas pour toutes les langues. Malheureusement, en effet, de nombreuses représentations sociales dévalorisent l'enseignement-apprentissage, la transmission, la légitimation et le développement de certaines LCO au sein même des communautés transplantées (Cummins, 2005). Les systèmes scolaires prescrivent dès lors l'apprentissage des LE présentes dans les *curricula*, mais sans tenir compte du bagage linguistique des élèves issus de l'immigration qui, pour la plupart, sont certes plurilingues – car ils connaissent et parlent d'autres langues en dehors des LE – mais pas pour les langues prises en compte par l'école (Faneca, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, 2016). L'effet possible d'une telle idéologie linguistique est que l'école transforme ces bi-plurilingues en monolingues (Cummins, 2005), en bloquant leur développement plurilingue déjà initié. Ainsi, l'*habitus*, l'idéologie et la tentation du monolinguisme (Gogolin, 2008; Goi, 2015) qui règnent dans le système scolaire engendrent une situation pour le moins ambiguë et souvent néfaste qui occulte le plurilinguisme des élèves et empêche les enseignants d'en tenir compte dans leurs pratiques pédagogiques (Bertucci, 2008).

Méthodologie de l'étude empirique : questions de recherche, objectifs et méthodologie

Cette étude s'insère dans une recherche plus vaste intitulée *Le rôle des langues d'origine dans la compétence plurilingue des jeunes de minorités linguistiques et culturelles : une étude de cas dans les écoles des districts d'Aveiro et de Coimbra*, développée entre janvier 2013 et décembre 2015. Elle vise à comprendre les relations que les élèves de minorités linguistiques et culturelles établissent avec leur(s) LCO et les autres langues de leur répertoire, et à analyser la mobilisation et la rentabilisation de ces répertoires plurilingues par les enseignants en salle de classe. Pour atteindre les objectifs du projet global, plusieurs phases ont été mises en place (questionnaires aux élèves et enseignants, entretiens biographiques et observations de cours).

Cet article rend compte des résultats obtenus dans le questionnaire en ligne adressé aux enseignants de deux collèges et lycées du centre du Portugal (districts de Coimbra et d'Aveiro), pendant l'année scolaire 2013/2014. Au total, 59 enseignants ont accepté d'y répondre : 78,43 % de ces enseignants sont de sexe féminin, 41 % d'entre eux enseignent des disciplines linguistiques (DL) et 59 % des disciplines non linguistiques (DNL).

L'ensemble des données ici présentées ont été traitées quantitativement pour les réponses aux questions fermées et qualitativement (analyse de contenu) pour les questions ouvertes. Le but est de décrire les représentations des enseignants concernant les LCO de leurs élèves, le rôle que l'école attribue aux LCO et la prise en compte des LCO en salle de classe.

Présentation des résultats

1. Savoirs et représentations des enseignants en ce qui concerne les LCO

Dans cette section du questionnaire, il s'agissait d'appréhender les connaissances que ces enseignants ont à propos des LCO de leurs élèves de minorités linguistiques et culturelles. Les résultats à la question « Avez-vous des élèves de minorités linguistiques et culturelles dans vos salles de classe ? » montrent que 6,12% des 59 enseignants disent ne pas avoir d'élèves de minorités linguistiques et culturelles dans leurs salles contre 77,55 % qui savent qu'ils ont des élèves de minorités linguistiques et culturelles. 16,33% de ces enseignants méconnaissent cette réalité et ne peuvent donc répondre à la question. Ces résultats confirment donc la présence d'élèves de minorités linguistiques et culturelles dans les écoles portugaises et montrent que la grande majorité des enseignants connaissent cette réalité. De ces 77,55% qui ont ces élèves dans leurs salles de classe, 97,37% savent quels sont les pays d'origine de ces élèves et leurs familles.

Les résultats de la question « Connaissez-vous les LCO de vos élèves de minorités linguistiques et culturelles ? » montrent que 55,10% des enseignants savent quelles sont les langues et les origines de leurs élèves et que 45,76 % d'entre eux sont capables de les nommer.

2. Rôle que l'école et les enseignants attribuent aux LCO

L'analyse des résultats obtenus à la question « Quel rôle l'école attribue-t-elle aux LCO ? » montre qu'école et enseignants n'accordent pas trop d'importance aux LCO de leurs élèves. En effet, lorsque les LCO ne sont pas convoquées, elles sont rapidement abandonnées. Lorsqu'elles sont prises en compte, elles le sont presque et uniquement comme intermédiaires et leur présence n'est convoquée que de manière transitoire pour accélérer l'apprentissage de la langue de scolarisation. Les justifications données par les enseignants se réfèrent surtout au besoin de mieux connaître et intégrer les élèves et surtout de les aider en portugais, comme nous pouvons le constater dans les extraits suivants, où les enseignants indiquent, essentiellement, que les cours de portugais ou les activités visant à développer les compétences dans cette langue sont les mesures d'intégration les plus visées par l'école :

« L'école accueille les élèves ayant des parcours migratoires pour mieux les intégrer dans le nouveau système d'enseignement, ils ont des cours de soutien en portugais et parfois un tuteur » ID 25

« En règle générale, l'école ne tient pas compte de la langue d'origine, elle se préoccupe, simplement, de savoir si l'élève a ou non besoin de soutien en portugais ». ID 50 (DL)

Ces enseignants, même s'ils reconnaissent la diversité linguistique et culturelle et le bien-fondé (humaniste) d'une meilleure intégration des LCO, ne voient pas leur présence comme un potentiel pédagogique. Le premier obstacle à cela est constitué par des programmes scolaires qui sont centrés sur la seule langue de scolarisation (le portugais) : les textes portugais ne préconisent l'enseignement d'aucune langue d'origine que ce soit.

L'enseignant pourrait toutefois développer les plurilinguismes et tirer profit de la diversité langagière existant en salle de classe comme le proposent les principes européens de l'« éducation plurilingue ».

3. Prise en compte des LCO dans l'apprentissage du portugais

Les résultats obtenus à la question « Avez-vous recours à la LCO de vos élèves de minorités linguistiques et culturelles ? » indiquent que seuls 28,57 % font appel aux LCO de leurs élèves contre 69,39 % qui ne le font pas. Nous constatons que les arguments mis en avant par les enseignants visent, en général, à aider les élèves à dépasser l'« obstacle » de la langue portugaise. Ces 28,57 % s'appuient sur la LCO pour activer les transferts de compétence (entre langues ou variations de la LP), à tous les niveaux linguistiques et communicationnels : phonologique, lexical, syntaxique, discursif, interactionnel, relation à l'espace et au temps, aux valeurs :

« Juste comme exemple et à titre comparatif, principalement quand surgissent des questions de fonctionnement de la langue ». ID 32 (DL)

« Pour aider l'élève dans la compréhension et l'acquisition de vocabulaire en portugais ». ID 68 (DNL)

Lorsqu'ils ont recours aux LCO, ils le font donc pour mieux intégrer ces jeunes et les aider à améliorer le portugais, car ils considèrent sa maîtrise comme le principal vecteur de réussite scolaire. Pour les autres 69,39 %, la présence/mobilisation explicite des LCO en salle de classe leur semble inadéquate dans le cadre de leurs disciplines. Ils reproduisent donc, dans leurs pratiques, les modèles monolingues de l'enseignement-apprentissage.

En ce qui concerne la valorisation des ressources linguistiques et culturelles préalables des élèves (question « Pratiquez-vous des activités liées à l'apprentissage de la LCO dans vos classes ? »), à peine 22,45 % de ces enseignants déclarent développer des activités liées à l'apprentissage de la LCO dans leurs cours mais ils ne les exemplifient pas toujours, rendant impossible une vision plus concrète de leurs pratiques. Comme dans la plupart des écoles portugaises, cela n'est de loin pas une évidence partout reconnue et peut constituer un premier pas non négligeable qui suggère que ces enseignants ne sont déjà plus dans une idéologie purement monolingue.

L'acceptation de l'intégration des LCO en salle de classe, que ce soit ou non des cours de langues, semble pourtant poser problème pour 77,55 % des répondants et ceci d'un triple point de vue : i) la reconnaissance de leur utilité ; ii) l'articulation avec les contenus disciplinaires; et iii) le manque de préparation et de ressources éducatives.

Les enseignants disent valoriser les LCO de leurs élèves mais, comme ils suivent les préconisations officielles, ils ne les voient pas comme un atout pédagogique. Pour eux, l'apprentissage de ces langues ne s'inscrit pas dans le cadre de la politique linguistique éducative portugaise :

« Ne répond pas aux programmes des langues enseignées. » ID 42 (DL)

« Les LCO ne sont pas intégrées dans les matières enseignées dans les écoles. L'école offre, seulement, le soutien en LP pour l'intégration de ces élèves dans le pays d'accueil. » ID 58 (DNL).

Pourtant, les résultats obtenus à la question « Quel est le rôle de la LCO dans l'apprentissage de la langue portugaise ? » montrent que seuls 27,27 % des enseignants considèrent que la LCO ne joue aucun rôle et qu'elle peut même avoir un effet négatif dans l'apprentissage du portugais. Les autres (63,63 %) estiment que la LCO joue un rôle important dans l'acquisition du portugais et affirment que le bagage linguistique de ces élèves est à prendre en considération dans l'acquisition du portugais. Cependant, ils explicitent peu comment cette importance peut se concrétiser, de notre point de vue, ceci s'explique par la méconnaissance de l'existence de propositions didactiques possibles autour de l'articulation entre langue d'origine et apprentissage du portugais. Ces résultats mettent en évidence le chemin déjà parcouru et la nécessité d'une formation pour leur montrer « comment faire », comment prendre appui sur les LCO pour approcher la langue de scolarisation et ainsi, obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Ainsi, dans les discours de ces enseignants et dans leurs pratiques pédagogiques, l'enseignement des LCO ne se présente ni comme une ressource linguistico-culturelle, ni comme un facteur de succès académique car, ce qui est perçu comme valable, du moins en contexte scolaire portugais, ce sont les résultats en LP. Selon leur perspective, les LCO sont plutôt un obstacle et donc dévalorisées/occultées. Notons donc que près de 64% des enseignants reconnaissent l'importance des LCO. Toutefois, les enseignants ne semblent guère ressentir le besoin de chercher de nouvelles stratégies et des méthodologies adéquates pour les intégrer. Le problème nous semble surtout dans l'absence d'outils concrets pour travailler en salle de classe. On peut juste percevoir une volonté restreinte de mettre en œuvre des situations d'apprentissages diversifiées, significatives et fécondes pour les élèves et leurs LCO.

Conclusions

Si notre étude est restée limitée à une mise en œuvre locale et contextualisée (2 collèges et lycées) et ne peut déboucher sur des lois générales pour l'inclusion des LCO en classe, elle nous a permis cependant de dégager des schémas interprétatifs et des logiques d'action (Verhoeven, 2006, p. 104) de nature à prendre sens également dans d'autres contextes. Les résultats de cette étude nous semblent, en effet, présenter quelques garanties de transférabilité ne serait-ce que par son ancrage dans la réalité quotidienne des classes, tant sur le plan institutionnel (absence de prise en compte des LCO dans les programmes portugais) que sur le plan didactique (absence de stratégies explicites). Ceci démontre notamment la nécessité d'une formation initiale et continue des enseignants à la diversité, à l'importance des approches plurielles, à l'importance de l'articulation des langues des élèves avec la langue de scolarisation pour mieux apprendre.

Dans le contexte actuel, pourtant de plus en plus caractérisé par la diversité des langues premières des élèves, la présence des LCO est encore le plus souvent évaluée comme peu significative ou, plus gravement, comme un obstacle dans la salle de classe (Little, 2010). Lorsque les enseignants ont tout de même recours aux LCO, ils le font pour mieux intégrer ces jeunes et les aider à améliorer le portugais, puisqu'ils considèrent sa maîtrise comme le principal vecteur de réussite scolaire. Pour dépasser l'idéologie de l'homogénéité qui prévaut encore dans le système scolaire portugais, malgré le chemin déjà parcouru, il importe par conséquent de ne plus lier la réussite scolaire à la seule maîtrise de la langue de scolarisation. C'est ainsi qu'on pourra alors aller vers une réelle reconnaissance des langues d'origine des élèves et de l'importance de leur apprentissage, et de leur permettre ainsi de mettre en valeur le répertoire plurilingue qui est le leur.

Références bibliographiques

- Ball, J. (2011). *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris: UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>.
- Bertucci, M-M. (Éds.). (2008). Le plurilinguisme des enfants de migrants en milieu scolaire. In C. Extramiana, J. Sibille (Eds.). *Migrations et plurilinguisme en France. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques 2* (pp. 16-24). Paris : Didier
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, (2016). *Educação em Números - Portugal 2016*. Lisboa : Edição DGEEC.
- Faneca, R.M.; Araújo e Sá, M.H., Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44-68.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Goï, C. (2015). *Des enfants venus d'ailleurs*. Paris : Canopé éditions.
- Hélot, C., Ó Laoire, M. (éds.) (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the possible*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kramersch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311.
- Laroui, R. (2010). Les pratiques enseignantes face aux enjeux culturels à l'école. L'exemple du Québec. In R. Malet (Dir.). *Écoles, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales* (p. 228). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Brussels: Council of Europe.
- Lo-Philip, S. (2010). Towards a theoretical framework of heritage language literacy and identity processes. *Linguistics and Education*, 21, 282-297.
- Verhoeven, M. (2006). Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux. In L. Paquay, M. Crahay, J.-M. De Ketele (Eds.) *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 65-78). Bruxelles : De Boeck Université.