



Perceptions et attitudes des enseignants grecs de langues étrangères à l'égard du plurilinguisme et de l'inclusion dans la didactique de langues étrangères

Athina Varsamidou

Université Aristote de Thessalonique, Grèce

avarsamidou@frl.auth.gr

<https://orcid.org/0009-0008-6161-9153>

Natalia Sakellari

Université Aristote de Thessalonique, Grèce

nsakellari@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8582-2983>

Reçu le 11-06-2024 / Évalué le 19-09-2024 / Accepté le 10-02-2025

Résumé

Dans le présent article, nous présenterons les résultats d'une recherche qualitative visant à étudier les perceptions et les attitudes des enseignants grecs de langues étrangères à l'égard du plurilinguisme et des pratiques d'inclusion adoptées pour valoriser les biographies langagières des élèves. La recherche s'est déroulée en 2023 dans la région de Macédoine Centrale auprès d'un échantillon de 20 enseignants de langues étrangères et l'outil méthodologique était un entretien semi-structuré. L'analyse qualitative a montré que grand nombre d'enseignants ignore les termes liés au plurilinguisme, que la gestion de la diversité n'est pas encore atteinte au sein des établissements scolaires et que des formations sur les sujets en question pourraient être un vrai bénéfice.

Mots-clés : plurilinguisme, inclusion scolaire, diversité linguistique, didactique des langues étrangères

Perceptions and attitudes of Greek foreign language teachers regarding plurilingualism and inclusion in foreign language didactics

Abstract

In this article, we present the results of qualitative research aimed at studying the perceptions and attitudes of Greek foreign language teachers towards plurilingualism and the inclusive practices adopted to enhance pupils' language biographies. The research took place in 2023 in the region of Central Macedonia with a sample of 20 foreign language teachers and the methodological tool was a semi-structured interview. The qualitative analysis showed that a large number of teachers were unaware of the terms associated with plurilingualism, that diversity management had not yet been

achieved within schools and that training on the subjects in question could be of real benefit.

Keywords: plurilingualism, school inclusion, linguistic diversity, foreign language didactics

Introduction³

La langue définit l'identité de chaque individu et fait partie du patrimoine commun. Dans les sociétés modernes dont la composition est en constante évolution, le terme de plurilinguisme acquiert une dimension particulièrement importante car il s'agit d'une capacité fondamentale de l'individu nécessaire à l'épanouissement personnel, à un mode de vie sain et durable, à l'employabilité, à la participation active à la vie de la communauté et à l'inclusion sociale (OEP, 2019). Le CECRL (2021) met l'accent sur le plurilinguisme, surtout dans le cadre de la didactique des langues, et l'associe aux concepts de diversité sociale et culturelle. En ce sens, les biographies langagières acquièrent un intérêt grandissant en tant qu'outils de réflexivité sur la pluralité linguistique de l'individu (Maalouf, 1998). De l'autre, l'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques visant à ce que chaque élève se sente valorisé, confiant et en sécurité, afin qu'il puisse réaliser son plein potentiel.

Elle repose sur un système de valeurs et de croyances axé sur le meilleur intérêt de l'élève, favorisant non seulement sa participation active aux apprentissages et à la vie scolaire, mais aussi son sentiment d'appartenance, son développement social et ses interactions positives avec ses pairs et la communauté scolaire (Rousseau *et al.*, 2018). Les établissements scolaires partagent ces valeurs et croyances pour permettre le développement personnel, social et cognitif de tous les apprenants. Concrètement, l'inclusion scolaire se réalise dans des communautés scolaires qui soutiennent la diversité et veillent au bien-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres et elle se concrétise par la mise

³ Athina Varsamidou est auteur du résumé, de l'introduction, de la première partie, Natalia Sakellari des parties 2, 3 et 4. Les autres parties de l'article ont été coécrites.

en place de programmes et de services publics et communautaires accessibles à tous les élèves (Abdulnour, 2019).

1. Les principes du plurilinguisme

Le plurilinguisme se définit comme l'utilisation, à des degrés divers, de plus d'une langue par une même personne (Auger *et al.*, 2003, 2014). Ce concept se distingue du multilinguisme, qui désigne la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée d'une majorité d'individus qui peuvent s'exprimer à différents niveaux de compétence dans plusieurs langues, c'est-à-dire des individus plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être composée d'une majorité d'individus monolingues qui ne connaissent pas la langue de l'autre (OEP, 2019 ; Huver *et al.*, 2023). Le plurilinguisme en tant que concept est lié à l'acceptation de la diversité, mais aussi à la valorisation des groupes minoritaires et, par conséquent, son rôle dans le système éducatif s'avère très important. Le CECRL (2021) affirme que le plurilinguisme peut contribuer à répondre aux besoins des élèves en tant qu'« acteurs sociaux ». Lorsque les principes du plurilinguisme sont intégrés dans les programmes d'études, les élèves peuvent devenir des membres actifs de la société, y participer, s'y intégrer de manière harmonieuse, communiquer et élargir leurs horizons en s'appuyant sur leurs expériences ainsi que sur leurs représentations linguistiques et culturelles en les mettant en valeur.

Dans le même contexte, le CARAP (2013) complète le CECRL (2021) et promeut les *approches plurielles des langues et des cultures* qui sont au nombre de quatre et se présentent comme suit : 1) éveil aux langues, 2) didactique intégrée, 3) intercompréhension entre les langues parentes et 4) approche interculturelle. Le terme *approches plurielles* renvoie aux approches didactiques qui mettent en œuvre des activités tenant compte des variétés linguistiques et culturelles par opposition aux approches singulières tout en fournissant des outils permettant de concevoir des interventions pédagogiques qui favorisent le plurilinguisme dans l'éducation (Candelier, 2008 ; Rigeade *et al.*, 2023).

2. Plurilinguisme et inclusion dans le système éducatif grec

En raison de l'augmentation de l'immigration et des flux de réfugiés en Grèce ces dernières années, la question du plurilinguisme et de l'inclusion dans le système scolaire public grec semble revêtir une importance majeure et constitue un enjeu pour la politique linguistique éducative. Le ministère de l'Éducation Nationale de la Grèce met en œuvre des politiques d'inclusion des enfants réfugiés et immigrés dans le système éducatif grec dans le but de construire l'école interculturelle et inclusive du 21^e siècle. Selon les données officielles du ministère de l'Éducation Nationale pour l'année scolaire 2022-2023, 16 417 élèves (près de 95 % de ceux qui entrent en Grèce) issus de l'immigration et des réfugiés ont été inscrits dans des centres et des classes d'accueil dans l'enseignement primaire et secondaire, tandis que les différentes institutions scolaires ont été renforcées par des enseignants recrutés. En même temps, à partir de 2020, 87 postes de coordinateurs pour l'éducation des réfugiés ont été créés (ministère de l'Éducation Nationale, 2024). De plus, à partir de l'année scolaire 2022-2023, un nouveau programme d'interprétation et de traduction dans plus de 20 langues a été mis en place pour les groupes scolaires. Pour les élèves ayant peu ou pas de connaissances en langue grecque et dans le but de les inclure harmonieusement au sein de l'école, le ministère de l'Éducation Nationale a créé de nouvelles classes d'accueil. Dans le cadre de ces classes, les élèves ont la possibilité d'apprendre la langue grecque -à raison de 15 heures par semaine- tout en suivant les autres cours dans leur salle de classe habituelle. Concrètement, les structures d'accueil pour l'éducation des réfugiés font partie de l'éducation formelle et offrent des programmes d'intégration qui répondent non seulement aux besoins cognitifs des enfants réfugiés (apprentissage du grec comme deuxième langue étrangère et valorisation de leur langue maternelle), mais aussi à leur contact avec le contexte scolaire et ses limites, ainsi qu'au processus éducatif. Plus important encore, ils visent à apporter un soutien psychologique aux enfants, à renforcer leur identité dans le nouvel environnement dans lequel ils vivent et à retrouver une routine calme dont ces enfants ont été privés (ministère de l'Éducation Nationale, 2024).

Dans ce contexte, les langues des enfants sont précieuses et constituent un champ de compréhension et d'acceptation réciproque de la civilisation

(Abdulnour, 2019). Par conséquent, la promotion du répertoire langagier des élèves qui entrent dans l'éducation sans avoir le grec comme langue maternelle est considérée comme très importante et constitue un axe clé de la politique linguistique éducative, mais il existe encore de nombreux obstacles et faiblesses qui sont principalement liés à l'acceptation de la diversité et de différents points de départ des élèves (culturels, sociaux, linguistiques, religieux).

3. La biographie langagière

La biographie langagière est un dispositif inspiré de la sociologie (Bertaux, 1997, 2016) qui peut devenir un outil efficace pour l'enseignement des langues. Il s'agit d'un recueil- souvent écrit- contenant des éléments biographiques de la personne qui le rédige dans lequel elle peut relater son parcours de vie l'associant à ses pratiques langagières et à toutes les langues qui forment son capital langagier. Selon Molinié (2006) :

La biographie langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. [...] Ce travail biographique permet de développer chez l'apprenant de langues la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Parce qu'elles permettent de penser les langues comme les éléments inter-reliés dans l'histoire, le répertoire culturel et le bouquet plurilingue du sujet, les biographies langagières contribuent à nourrir la réflexion menée actuellement en didactique, sur le plurilinguisme (Molinié, 2006 : 8).

Dans ce contexte, l'intégration de la biographie langagière dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères peut être une piste intéressante pour l'amélioration du processus éducatif. Elle offre de nombreux avantages sur le plan social et les relations interpersonnelles dans le contexte scolaire, ainsi que sur le plan cognitif et métacognitif de l'apprenant. Plus concrètement, elle permet aux apprenants immigrés et réfugiés, dans une ambiance amicale et agréable au sein de la classe, de s'ouvrir et de parler de leur répertoire langagier et culturel sans avoir peur d'être critiqués ou mal vus. De plus, cela donne l'occasion à l'ensemble des autres élèves de se rendre compte des différences linguistiques et culturelles contribuant ainsi à leur ouverture à l'altérité et à la diversité.

En d'autres mots, on crée un terrain propice à l'instauration de l'inclusion et de la prospérité sociale.

Sur le plan cognitif et métacognitif, tenant compte du fait que la biographie langagière présuppose que la personne qui la rédige raconte son propre vécu, l'apprenant est directement impliqué dans son apprentissage, il peut réfléchir sur ses pratiques langagières et enfin, il peut faire son autoévaluation. On retrouve, d'ailleurs, dans le *Portfolio Européen des Langues* (2014) une partie consacrée à la biographie langagière visant d'une part, la promotion du plurilinguisme et d'autre part, le développement des compétences métacognitives des apprenants.

4. L'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif grec

En Grèce, le grec est la seule langue officielle. Au sein du système scolaire grec, tous les cours sont dispensés en langue grecque et à partir de la maternelle, les enfants commencent à apprendre l'anglais la première langue étrangère obligatoire. L'enseignement de l'anglais s'étend tout au long de leur scolarité jusqu'à la fin du lycée.

À partir de 2005, une deuxième langue étrangère a été introduite pour les élèves des deux dernières classes du primaire (les classes du primaire étant au total six). Les langues offertes sont, au choix, le français ou l'allemand. L'enseignement de la deuxième langue étrangère continue au collège à raison de deux heures par semaine et au lycée à raison de deux heures par semaine pour la première classe et à raison d'une heure par semaine pour la deuxième classe. Son enseignement dépend également du nombre d'élèves qui l'ont choisie, pour la constitution des classes de langues car le nombre minimum requis est de 14 élèves pour les grandes villes et de 12 pour les régions éloignées.

5. La problématique de la recherche

Dans un monde en perpétuelle évolution, la langue reste une valeur insurmontable, car elle est porteuse de culture, de pensée et d'idées. Chaque langue est unique et importante, car elle représente la continuité de la pensée et assure une vision différente du monde. Le principe de base

de la linguistique moderne est qu'il n'y a pas de langues supérieures et inférieures, nécessaires ou sans utilité. D'autre part, les sociétés modernes sont aujourd'hui plutôt multilingues et des personnes ayant des origines linguistiques, culturelles, sociales, religieuses différentes sont invités à coexister dans le même contexte géographique, de sorte que la langue devrait être un outil de convergence et non pas d'éloignement ou de marginalisation. Dans ce contexte social complexe et contradictoire, l'éducation est appelée à gérer les différentes langues, cultures et religions qui coexistent dans la classe (Koiliari, 2015 ; Lemoine-Bresson, 2019 ; Blondeau *et al.*, 2020).

Plus précisément, dans le système éducatif grec, l'anglais est enseigné comme langue étrangère obligatoire et le français et l'allemand sont enseignés comme langues optionnelles, bien qu'elles soient obligatoires. Il y a quelques années, les élèves dont la langue maternelle n'était pas le grec étaient principalement d'origine albanaise, bulgare, russe ou, dans une moindre proportion, turque. Cependant, ces dernières années, la Grèce a accueilli un grand nombre de réfugiés et d'immigrés principalement originaires de pays asiatiques et africains. Les principes du plurilinguisme et de l'inclusion sont des piliers essentiels de la politique éducative du Ministère de l'Éducation Nationale et la question est de savoir dans quelle mesure ces stratégies plurilingues d'acceptation et d'inclusion peuvent être effectivement mises en œuvre.

Dans des recherches antérieures (Koutroubeli, 2018 ; Koutsiouri, 2021 ; Rigeade *et al.*, 2023), les enseignants interrogés de toutes les disciplines ont exprimé leurs préoccupations concernant l'intégration réussie des stratégies de plurilinguisme dans le système éducatif et ils ont constaté un manque de formation sur les questions d'enseignement par le biais des pratiques de plurilinguisme (Farini *et al.*, 2021).

Dans ce cadre, nous visons à étudier les perceptions et les attitudes des enseignants grecs de langues étrangères par rapport à l'intégration des pratiques plurielles dans l'acte didactique dans le but de valoriser les biographies langagières des apprenants et réussir l'inclusion scolaire.

6. Objectifs et questions de recherche

L'objectif de la présente recherche est d'étudier les attitudes et les perceptions des enseignants grecs de langues étrangères du secteur public (primaire et secondaire) en ce qui concerne la mise en œuvre des pratiques plurilingues pour favoriser l'inclusion scolaire et l'acceptation dans l'enseignement des langues étrangères. Les questions de recherche posées qui constituent les axes à étudier sont les suivantes :

a) Définir le plurilinguisme et présenter son intégration dans l'enseignement des langues étrangères afin qu'il ajoute de la plus-value à l'enseignement d'une langue vivante.

b) Le développement de l'inclusion dans l'enseignement des langues étrangères et les pratiques pédagogiques adoptées à ce sens.

c) La gestion de la question de la diversité linguistique dans les classes actuelles qui sont hétérogènes au niveau linguistique et les obstacles/difficultés posés.

d) Le degré de satisfaction des participants en termes de formation sur la mise en œuvre d'activités plurilingues dans l'enseignement des langues vivantes.

Les questions posées lors de l'entretien découlent des axes précédents et se présentent comme suit :

a) Quelle définition donnez-vous au plurilinguisme et comment peut-il être intégré dans l'acte didactique afin de garantir de véritables bénéfices pour les élèves ?

b) L'inclusion est-elle développée dans l'enseignement des langues étrangères et quelles pratiques adoptez-vous à cet égard ?

c) Comment gérez-vous la diversité linguistique et quels obstacles rencontrez-vous ?

d) Êtes-vous satisfaits de votre formation concernant la mise en œuvre d'activités plurilingues dans l'enseignement des langues étrangères ?

Ces questions visent à approfondir la compréhension des pratiques éducatives en matière de plurilinguisme et d'inclusion, ainsi qu'à identifier les défis et les opportunités du développement d'une conscience plurilingue au sein de l'école.

7. Méthodologie et outil de recherche

Notre échantillon est composé de 20 enseignants⁴ de langues étrangères (titulaires et vacataires) dans des écoles publiques du secondaire et du primaire de Macédoine Centrale. La recherche s'est déroulée entre le 20 septembre et le 20 décembre 2023. La sélection a été effectuée à l'aide de la méthode d'échantillonnage aléatoire « simple ». Comme outil de recherche, nous avons utilisé l'entretien, et en particulier l'entretien approfondi semi-structuré (Paraskevopoulos, 1999), afin que les enseignants de l'échantillon soient à l'aise d'exprimer confortablement leurs points de vue et leurs préoccupations concernant les questions de recherche. Nous avons ainsi tenté de recueillir autant d'informations que possible sur les expériences, les opinions, les attitudes et les représentations des participants. En particulier, nous avons choisi l'entretien semi-structuré, car nous avons cherché à orienter la personne interrogée sur des questions-clés, tout en lui permettant de développer ses pensées et ses opinions librement et en profondeur.

Nous avons, donc, conçu une série de questions prédéterminées, mais avec une certaine flexibilité en ce qui concerne leur ordre, la modification de leur contenu en fonction de la personne interrogée. Au cours de l'entretien, nous avons choisi d'utiliser principalement des questions ouvertes. Enfin, nous avons conçu des questions descriptives pour obtenir des informations spécifiques de la part des participants, liées à des caractéristiques spécifiques, telles que le sexe, la tranche d'âge, le niveau d'enseignement, les années de service, le statut professionnel (titulaire/vacataire), la discipline (anglais, français et allemand). Pour présenter les résultats de la recherche, nous nous en tenons à une analyse qualitative en raison de la petite taille de l'échantillon.

⁴ Nous les remercions de leur participation à notre recherche.

8. Profil sociolinguistique des participants

Au total, 20 enseignants d'anglais, de français et d'allemand (titulaires et vacataires), tous hellénophones, travaillant dans le secteur public en 2023-24 dans des établissements scolaires du secondaire et du primaire en Macédoine Centrale ont participé à la recherche. Parmi eux, 18 étaient titulaires et 2 étaient vacataires. En ce qui concerne le sexe, 18 femmes et 2 hommes ont participé à la recherche. En termes de discipline, 11 enseignants d'anglais, 7 enseignants de français et 2 enseignants d'allemand y ont participé. En ce qui concerne le niveau d'enseignement, 9 enseignants étaient dans l'enseignement primaire et 11 dans l'enseignement secondaire.

N	Sexe	Tranche d'âge	Discipline	Statut professionnel	Année de services	Niveau d'enseignement
I1	Femme	45-55	Anglais	Titulaire	10-15	Primaire
I2	Homme	45-55	Anglais	Titulaire	10-15	Secondaire
I3	Femme	35-45	Français	Titulaire	10-15	Secondaire
I4	Femme	35-45	Français	Titulaire	10-15	Secondaire
I5	Femme	25-35	Français	Vacataire	0-5	Primaire
I6	Femme	35-45	Anglais	Titulaire	10-15	Primaire
I7	Femme	45-55	Anglais	Titulaire	15-20	Secondaire
I8	Femme	55 +	Français	Titulaire	15-20	Secondaire
I9	Femme	45-55	Anglais	Titulaire	15-20	Secondaire
I10	Femme	25-35	Anglais	Vacataire	0-5	Primaire
I11	Femme	55 +	Anglais	Titulaire	20-30	Primaire
I12	Femme	55 +	Allemand	Titulaire	20-30	Secondaire
I13	Femme	45-55	Français	Titulaire	10-15	Primaire
I14	Homme	45-55	Anglais	Titulaire	10-15	Secondaire
I15	Femme	45-55	Anglais	Titulaire	15-20	Secondaire
I16	Femme	25-35	Français	Titulaire	10-15	Primaire
I17	Femme	45-55	Allemand	Titulaire	15-20	Secondaire
I18	Femme	45-55	Anglais	Titulaire	15-20	Secondaire
I19	Femme	35-45	Anglais	Titulaire	10-15	Primaire
I20	Femme	35-45	Français	Titulaire	10-15	Primaire

Tableau 1 : Profil sociolinguistique des participants

9. Résultats de la recherche

Après l'étude des réponses des participants à la recherche concernant la première question portant sur la notion du plurilinguisme (*Quelle définition donnez-vous au plurilinguisme et comment peut-il être intégré dans l'acte didactique afin de garantir de véritables bénéfices pour les élèves ?*), nous avons remarqué qu'il y a une compréhension problématique du terme de la part des participants. Seuls 4 sur 20 enseignants l'ont défini correctement comme le répertoire langagier et culturel plurilingue qui forme l'identité

d'un individu. Pour les autres, 6 d'entre eux ont défini le *plurilinguisme* comme une excellente connaissance de plusieurs langues, 8 enseignants ont soutenu que le *plurilinguisme* est l'enseignement de plusieurs langues étrangères à l'école, tandis que 2 enseignants n'étaient pas en mesure de donner une définition pour le terme en question.

Il est à noter que les participants qui ont su définir le terme *plurilinguisme* appartiennent à la plus jeune tranche d'âge et sont ceux qui ont moins d'ancienneté. Les réponses données à la deuxième partie de la question sur la manière d'intégrer le plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères vont dans le même sens que les réponses recueillies à la question sur la définition du plurilinguisme. Les enseignants qui confondent la langue étrangère enseignée à l'école avec le terme du plurilinguisme considèrent que l'intégration du plurilinguisme est davantage liée au développement des compétences de production orale et écrite.

Pour ce qui est de la deuxième question (*L'inclusion est-elle développée dans l'enseignement des langues étrangères et quelles pratiques adoptez-vous à cet égard ?*) nous avons constaté qu'il y a un malentendu par rapport à la définition du terme *inclusion*, tandis qu'il y a un effort de mettre en place des pratiques pour promouvoir le plurilinguisme. Plus précisément, un grand nombre d'enseignants appartenant à la tranche d'âge 45 + (12/20) entendent le terme *inclusion* comme l'adaptation des élèves allophones au système grec et la non-utilisation de leurs langues maternelles au sein des établissements scolaires, ce qui les aideraient à mieux réussir aux cours. Concernant les pratiques utilisées afin de promouvoir l'inclusion, nous constatons que l'essentiel (17/20) d'entre elles relèvent de l'approche interculturelle (exploitation des chansons, des cartes du monde, travail sur des recettes de différents pays, travail en groupe culturellement et linguistiquement hétérogène). Nous avons donc remarqué qu'il y a un effort d'appliquer l'approche interculturelle afin de faire référence aux pays d'origine des élèves non-hellénophones.

Pour la troisième question (*Comment gérez-vous la diversité linguistique et quels obstacles rencontrez-vous ?*), la réponse était unanime dans la mesure où tous les enseignants ont fait part de leur difficulté à gérer la diversité linguistique et ont signalé plusieurs types d'obstacles dont les

principaux sont les suivants. Tout d'abord, le rejet de l'altérité (10 occurrences) par les parties prenantes extérieures (parents et familles des élèves hellénophones). Ensuite, l'interdiction par certains enseignants d'autres matières du moindre recours à la langue maternelle des élèves non-hellénophones (5 occurrences). Puis, le nombre très restreint d'activités plurilingues dans les manuels scolaires (5 occurrences). Pour finir, le manque d'implication de certains élèves non-hellénophones (4 occurrences) dû à la non-priorité donnée à l'école par leurs familles confrontées à de nombreux problèmes.

Pour la quatrième question (*Êtes-vous satisfaits de votre formation concernant la mise en œuvre d'activités plurilingues dans l'enseignement des langues étrangères ?*) la réponse était unanime. Tous les enseignants participant à la recherche sont insatisfaits de leur niveau de formation quasi inexistante concernant la mise en place des pratiques promouvant le plurilinguisme et l'inclusion. Seuls 6 enseignants sur 20 ont indiqué avoir été sensibilisés aux notions du plurilinguisme au travers de la formation sur la pédagogie différenciée ou de leurs études de Master sans avoir pu réellement les mettre en pratique en classe.

En synthèse, si nous rapprochons les résultats obtenus aux axes des questions de recherche, nous pouvons dire que la majorité des enseignants de langues ne connaissent pas correctement la définition des termes *plurilinguisme* et *inclusion*. Ils essaient pourtant d'appliquer les principes de l'approche interculturelle dans leur classe, même s'ils font face à de nombreux obstacles. Pour finir, ils ne se considèrent absolument pas formés sur les notions en question.

10. Discussion

Dans la discussion on va préciser les résultats mentionnés *supra*, au travers d'une étude plus détaillée des réponses présentées par axe de recherche.

a) *Comment les enseignants de l'échantillon définissent-ils le terme de plurilinguisme et comment l'intègrent-ils dans l'enseignement des langues étrangères de manière qu'il soit pertinent pour les élèves et qu'il apporte un bénéfice au cours de langue étrangère ?*

Les réponses enregistrées à cette question sont examinées à la fois en termes de statut professionnel (titulaire ou vacataire) et d'années de service, mais aussi en termes de niveau d'enseignement (secondaire ou primaire). L'analyse qualitative des réponses données montre qu'il existe une confusion quant à la définition du plurilinguisme. Un enseignant d'anglais titulaire au primaire ayant de nombreuses années d'expérience dans l'enseignement (I11) déclare :

« ... pour moi, le plurilinguisme est lié aux langues enseignées à l'école. Dans le système éducatif grec, l'anglais est enseigné comme première langue étrangère, mais si nous voulons mettre l'accent sur le plurilinguisme, nous devons augmenter le nombre d'heures d'enseignement et lier la langue étrangère enseignée dans l'école à la certification ».

Un enseignant d'allemand titulaire du secondaire (I12) propose une définition similaire :

« ... deux langues étrangères sont enseignées à l'école, l'anglais comme première langue étrangère et le français ou l'allemand comme deuxième langue étrangère optionnelle. Il est important de renforcer l'enseignement des langues vivantes et d'en enseigner davantage afin d'avoir de véritables classes plurilingues. Le ministère doit veiller à ce qu'il y ait beaucoup de langues et une approche interdisciplinaire. De temps en temps, j'ai des élèves dont les parents ont vécu en Allemagne, ils se débrouillent parfaitement en allemand, donc, ils sont plurilingues ».

En revanche, les enseignants ayant peu d'années de service et les vacataires semblent définir le plurilinguisme différemment. Un enseignant d'anglais vacataire au primaire (I10) déclare :

« ... j'ai suivi un module à l'Université Ouverte Hellénique sur la diversité linguistique et je pense que le plurilinguisme est lié aux langues parlées et utilisées par une personne. Dans nos classes, nous avons des élèves qui ont des langues maternelles différentes et nous devons les respecter. J'essaie de faire des activités qui permettent aux élèves d'utiliser leur langue maternelle, mais le manuel ne m'aide pas beaucoup. Très souvent, les enfants ne se sentent pas sûrs d'eux ou ont peur de parler dans leur propre langue en classe. Ils pensent que les autres vont se moquer d'eux ».

Les réponses données nous permettent de conclure que les enseignants ayant de nombreuses années d'expérience ne connaissent pas la différence entre langue maternelle, langue étrangère et langue d'enseignement et que, par conséquent, ils n'intègrent pas dans leurs cours de pratiques

pédagogiques visant à mettre en valeur les biographies langagières des élèves.

En revanche, les enseignants les plus jeunes qui ont fait des études complémentaires semblent être particulièrement sensibles aux questions de gestion des langues en classe, conscients de la valeur des langues maternelles des élèves et essayant de mettre en valeur les langues des élèves pour que le cours de langue étrangère prenne un sens pour eux. Des recherches similaires ont montré que la clarification conceptuelle des termes liés aux langues (langue scolaire ou académique, langue maternelle, langue étrangère, bilinguisme, multilinguisme, plurilinguisme) est souvent source de confusion pour les enseignants (Geiger-Jaillet *et al.*, 2023 ; Fillol *et al.*, 2023).

b) *Dans quelle mesure l'inclusion est-elle développée dans l'enseignement des langues étrangères et quelles sont les pratiques adoptées par les enseignants de l'échantillon ?*

Le terme d'inclusion, comme celui de plurilinguisme, semble rester vague pour les enseignants. Beaucoup pensent que l'inclusion ne s'applique qu'aux classes de réfugiés ou d'immigrés. Un enseignant d'anglais titulaire dans l'enseignement secondaire (I18) rapporte :

« ... j'enseigne dans le centre-ville et j'ai dans mes classes des élèves d'origine albanaise et russe, mais ils sont totalement intégrés dans la culture grecque, ils parlent couramment le grec et je n'ai donc pas besoin de faire quoi que ce soit de plus. La véritable inclusion consiste pour l'enseignant à traiter tous les élèves de la même manière et à ne pas faire de discrimination sociale ou culturelle ».

D'autre part, un enseignant de français vacataire dans l'enseignement primaire (I5) souligne :

« ... parfois, en classe, j'ai l'impression de ne pas en faire assez pour les élèves dont le grec n'est pas la langue maternelle. J'ai dans ma classe des élèves ukrainiens ou syriens qui, après un ou deux ans en Grèce, se retrouvent à l'école sans bien parler la langue de scolarité. Ils ont des problèmes surtout aux disciplines liées à la langue, comme l'histoire et la littérature. En maths, ils ont souvent de très bons résultats. Mais les collègues ou parfois leurs familles ignorent que leur obstacle est la langue de l'école. Moi j'essaie de proposer des activités qui mettent en valeur leur culture, comme la présentation de recettes de cuisine ou de chansons, même si je sais que l'inclusion ne se limite pas à cela. Au cours de français c'est plus facile de valoriser la langue ou la culture d'origine ».

Les réponses montrent que les enseignants de l'échantillon varient dans leur perception de l'inclusion et dans les pratiques qu'ils adoptent en classe.

La différenciation est liée à la fois aux années de service, au niveau d'enseignement (primaire ou secondaire) et au statut professionnel (titulaire ou vacataire). Il s'avère que les enseignants du secondaire ayant de nombreuses années d'ancienneté perçoivent l'inclusion comme un traitement égal de tous les élèves.

En revanche, les enseignants les plus jeunes, en début de leur carrière, comprennent l'importance de toutes les langues et tentent de proposer des activités d'inclusion ou de pédagogie différenciée en classe. La priorité accordée aux pratiques de développement de la conscience interculturelle chez les apprenants dans l'enseignement des langues étrangères est confirmée par des recherches antérieures similaires (Colles *et al.*, 2007 ; Koutsouri, 2021 ; Kataki, 2017), mais il est intéressant de noter l'écart significatif parmi les réponses données par les enseignants de langues étrangères en fonction de leur niveau d'enseignement (primaire ou secondaire), ainsi qu'en fonction du nombre d'années de service.

c) Comment les enseignants de l'échantillon traitent-ils la question de la diversité linguistique dans les classes actuelles linguistiquement hétérogènes et quels obstacles rencontrent-ils ?

La diversité linguistique fait référence à l'existence et à la coexistence de plusieurs langues et dialectes différents au sein d'une classe. De nos jours, les classes grecques hétérogènes au niveau de la langue sont une réalité et les enseignants doivent gérer cette diversité, souvent sans ressources ni soutien. Un enseignant d'anglais titulaire qui enseigne au secondaire (I6) souligne :

« ... la gestion de la classe est très difficile aujourd'hui. Les enfants ne montrent pas d'intérêt et l'hétérogénéité linguistique pose des problèmes supplémentaires. Les élèves du secondaire, surtout au Lycée, ne participent pas, ils font du bruit, ils ne veulent pas apprendre une langue étrangère, ils ont d'autres priorités. Bien sûr, c'est la même chose dans toutes les disciplines, pas seulement en anglais. J'essaie de les convaincre que l'anglais est la langue de communication internationale et qu'ils en auront besoin à l'avenir, mais cela ne les intéresse pas. Le livre ne propose pas d'activités adéquates. J'enseigne l'anglais en grec et je m'adresse à des élèves dont les langues maternelles sont le grec, l'arabe, l'albanais, le turc, le russe et l'ourdou. C'est une situation nouvelle et inconnue, ce n'était pas comme ça quand j'ai commencé à enseigner et cela nous rend la tâche difficile, principalement parce que nous n'avons pas de soutien ».

Il y a bien sûr des enseignants qui essaient de susciter l'intérêt de tous les élèves et de les motiver à participer à l'enseignement des langues étrangères. Un enseignant de français titulaire qui enseigne dans l'enseignement primaire (I20) souligne :

« ... au primaire, l'enseignement du français se fait de manière ludique. On est plus libres ! Lors d'un cours, j'ai demandé à un élève d'origine ukrainienne de chanter une chanson de son pays. Le rythme était tellement agréable que tout le monde a chanté et appris les paroles. Une autre fois, on a localisé sur la carte les pays d'origine de tous les élèves. J'essaie d'impliquer tous les élèves dans le cours et de leur faire comprendre que le français est une langue de communication qui aide à surmonter les différences linguistiques et qui nous unit. Une autre fois, je leur ai demandé de dire "bonjour" dans toutes les langues qu'ils connaissent et la réponse de chacun a été impressionnante pour la classe, on a partagé de très beaux moments ».

L'analyse qualitative des réponses données montre que les attitudes des enseignants varient en fonction du niveau d'enseignement. La tranche d'âge des élèves joue un rôle très important. Les enseignants qui enseignent dans les écoles du secondaire ont des perceptions ancrées autour de la diversité linguistique et trouvent qu'il est difficile ou inutile d'intégrer des stratégies innovantes pour impliquer tous les élèves en utilisant la langue étrangère comme véhicule.

D'après les réponses données, cela est dû à l'âge des élèves. Les élèves les plus âgés ne trouvent pas d'intérêt à la langue étrangère, ce qui fait que les enseignants se sentent frustrés ou découragés dans leurs efforts. En revanche, les enseignants du primaire trouvent des moyens de susciter l'intérêt de tous les élèves. Par le biais d'activités ludiques, ils mettent en valeur les langues de la classe tout en soulignant la valeur de la langue étrangère enseignée. Des obstacles similaires ont été relevés dans des recherches antérieures, qui soulignent la nécessité de donner la priorité au potentiel d'action des élèves sur leurs répertoires plurilingues, pluriculturels et dynamiques ce qui peut permettre aux enseignants de construire des outils pour une didactique plurilingue (Dinvaut, 2008 ; Brouillette, 2018).

d) Quel est le degré de satisfaction des enseignants à l'égard de leur formation sur la mise en œuvre d'activités plurilingues dans l'enseignement des langues étrangères ?

Cette question tente de répertorier les réponses des enseignants sur la question très importante de leur formation sur le plurilinguisme et les

questions d'inclusion. Les enseignants souhaitent vivement être formés et savoir comment gérer des classes plurilingues et hétérogènes. Un enseignant d'anglais titulaire dans l'enseignement secondaire (I7) note :

« ... la situation en classe est très difficile pour l'enseignant de langue étrangère, nous enseignons une langue étrangère qui pourrait être un élément positif pour faire passer le message du plurilinguisme et de l'acceptation de toutes les langues. Mais nous travaillons sur la base de notre expérience, nous n'avons pas été formés. J'ai seulement participé à la formation sur la pédagogie différenciée, un programme très intéressant du ministère, mais nous avons planifié des activités et des scénarios didactiques que nous n'avons pas appliqués dans la classe réelle. La gestion des langues en situation réelle devrait faire l'objet d'une formation proposée. Il faut lier la théorie à la pratique, et non se contenter du savoir théorique ».

Un enseignant d'anglais vacataire dans l'enseignement primaire (I10) déclare :

« ... j'ai suivi un cours sur les sociétés multilingues dans le cadre de mon Master et j'ai beaucoup appris sur le plan théorique. Mais dans la salle de classe, la situation est difficile et différente. La théorie ne suffit pas. Il faut connaître les pratiques, les stratégies, les moyens, savoir comment aider tous les élèves. Nous travaillons sur la base de l'intuition et du peu d'expérience que nous avons. Il y a des enseignants qui interdisent aux enfants de parler leur langue maternelle à l'école. S'il n'y a pas de cadre commun, malheureusement, les élèves ne pourront jamais s'intégrer. Et nous avons l'impression que notre travail est en train d'être sous-estimé ».

Sur cette question, les avis des enseignants qui ont participé à l'enquête sont similaires. Ils agissent à l'instinct, manquent de connaissances théoriques suffisantes et prônent la nécessité d'une formation continue et d'une sensibilisation de tous les parents, des institutions, des chefs d'établissement et de la société aux questions du plurilinguisme et de l'acceptation de la diversité linguistique.

Les langues sont un élément essentiel de l'identité des personnes et des communautés. La diversité linguistique permet aux gens d'exprimer leur identité et de se rapprocher de leur communauté, et le rôle des écoles, des programmes d'études et surtout des enseignants est très important. C'est pourquoi il est impératif de mettre en place une formation systématique et continue liant la théorie et la pratique sur les questions d'inclusion et du plurilinguisme. La nécessité d'une formation systématique des enseignants sur les questions de plurilinguisme et d'inclusion scolaire

est également soulignée dans de nombreuses recherches précédentes (Koutroubeli, 2018 ; Kelianopoulou, 2020 ; Koutsiouri, 2021 ; Varras, 2022).

Conclusion

Dans le contexte du présent article, nous avons présenté les résultats d'une recherche qualitative visant à étudier les perceptions et les attitudes des enseignants grecs de langues étrangères (anglais, français, allemand) du secteur public à l'égard du plurilinguisme et des pratiques d'inclusion adoptées pour valoriser les biographies langagières des élèves. L'analyse qualitative des données recueillies a montré que : a) les enseignants interrogés semblent confondre les termes de plurilinguisme, multilinguisme et bilinguisme, tout en soulignant, par contre, l'importance d'un enseignement efficace des langues plurielles dans le système éducatif, b) ils considèrent que les pratiques d'inclusion des locuteurs non natifs du grec et la valorisation de leurs autobiographies langagières sont mises en œuvre avec difficulté, souvent en raison des perceptions bien ancrées, c) des problèmes sont apparents en ce qui concerne la gestion de la diversité linguistique dans le cadre de la didactique des langues étrangères, et d) la nécessité d'une formation efficace et continue reliant la théorie et la pratique s'avère très importante.

Il est indéniable que le contexte scolaire peut constituer le terrain propice pour la formation de jeunes citoyens sensibilisés aux notions du plurilinguisme et de l'inclusion de toute personne ayant sa propre identité langagière et culturelle. Au travers de notre étude, nous constatons que le système éducatif grec nécessite des modifications afin de répondre aux exigences sociales et éducatives imposées par l'existante diversité linguistique et culturelle caractérisant son public scolaire. Pour ce faire, il y a un grand travail de formation de toutes les parties prenantes (internes et externes) à mettre en place afin que la diversité constitue une opportunité de promotion du plurilinguisme et de l'inclusion et qu'elle contribue au changement des représentations négatives existantes envers le différent, envers l'autre.

En outre, l'étude s'étant limitée géographiquement à la région de Macédoine Centrale, même si c'est une région démographiquement

importante, il serait bon afin de bien confirmer les résultats, d'étendre l'étude à d'autres régions de Grèce.

Bibliographie

Abdulnour, J. 2019. *Pour une inclusion scolaire et une socialisation des EANA : le scénario d'apprentissage-action*. Thèse de doctorat. Paris, Inalco.

Auger, N. et al. 2003. *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquêtes et analyses*. Paris : Le Harmattan.

Auger, N. 2014. « Didactique et interculturel : Un engagement ». *Le Langage et l'homme*, 49 (1), p.14-23.

Bertaux, D. 1997. *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan Université.

Bertaux, D. 2016. *Le récit de vie : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin (4^e édition).

Blondeau, N. et al. 2020. « Littératures des migrations et des exils : espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues ». *Italiano Lingua Due*, 12 (2), p. 491-432.

Brouillette, M. D. 2018. « Essai de modélisation des pratiques inclusives ». *Canadian journal for new scholars in education*, 9 (1), p. 40-51.

Conseil de l'Europe 2013. Le CARAP. *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe 2014. *Portfolio Européen des Langues (PEL)*.

Conseil de l'Europe 2021. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Candelier, M. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les cahiers de l'Acedle*, n° 5, p. 65-90.

Colles, L. et al. 2007. *Didactique du FLE et de l'interculturel : Littérature, biographie langagière et médias*. Éditions E.M.E.

Dinvaut, A. 2008. *La didactique plurilingue des langues : obstacles et propositions*. Thèse de Doctorat, Université de Lyon.

Farini, C., Navé, E. 2021. Émojis partagés, cultures illustrées : Retour sur un échange interculturel multimodal Arabie-Italie en didactique du FLE. Conférence des diplômés Leggere (ri) scrivere e condividere : vecchie e nuove pratiche di significazione, Bologne, Italie.

Fillol, V., Razafimandimbimanana, E. 2023. « Gestions du plurilinguisme en famille ? Perspectives intergénérationnelles ». *Glottopol*, n° 38, Les langues dans la famille, p.88-98.

Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. 2023. *Plurilinguisme scolaire en Alsace : Pratiques plurilingues dans des écoles élémentaires ABCM-Zweisprachigkeit (vol. 1) : Cadre général et premiers résultats*. Collections Sciences Humaines, EDBH.

Huwer, E., De Robillard, D. 2023. *Diversité, plurilinguisme, appropriation : Un parcours en didactique des langues avec Véronique Castellotti*. Éditions Lambert Lucas.

Kataki, Ch. 2017. Inclusion, Self-efficacy and Applicable Inclusive Accommodations for Students with Specific Learning Difficulties in the EFL Classroom: Primary and Secondary EFL Teachers' Beliefs in the Greek State School'. Mémoire, Université de Macédoine, Thessalonique.

Kelianopoulou, E. 2020. *Le plurilinguisme au service du professeur ; enseigner pour aider à apprendre la langue française et à développer une compétence plurilingue et pluriculturelle*. Université Ouverte Hellénique, Patras.

Koiliari, A. 2015. « L'enjeu du plurilinguisme dans le système éducatif grec ». *Sciences de l'Éducation*, p.206-218.

Koutroubeli 2018. Perceptions des enseignants sur le multilinguisme et la « gestion » des langues dans le système éducatif grec. Mémoire, Université de Macédoine, Thessalonique.

Koutsouri, S. 2021. « Inclusion and Language Education in Disadvantaged School Contexts ». *Education Sciences*, 2021 (2), p. 102- 122. [En ligne] : <https://doi.org/10.26248/v2021i2.1531> [consulté le 12 mai 2024].

Lemoine-Bresson, V. 2019. « Pour un interculturel à visée praxéologique en classe : L'apport de la triade des 3i (imprévu didactique-incertitude-interculturel) ». *Le Langage et l'homme*, p. 35-48.

Maalouf, A. 1998. *Les identités meurtrières*. Édition Grasset.

Molinié, M. 2006. « Biographie langagière et apprentissage plurilingue ». *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, n° 39, p.10-20.

Observatoire Européen du Plurilinguisme et Charte Européenne du Plurilinguisme. Conférence européenne sur le plurilinguisme 2019. [En ligne] : <https://www.observatoirereplurilinguisme.eu/> [consulté le 12 mai 2024].

Paraskevopoulos, I. 1999. *Questionnaire of interpersonal and intrapersonal adjustment*. Hellenic Letters.

Rigeade, A., Al, Dakr, L., Ferreira-Meyers, K., Toman, C. 2023. *Bilinguisme, plurilinguisme et francophonie : Mythes et réalités*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Rousseau, N. et al. 2018. L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), p. 71- 90. [En ligne] : <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902> [consulté le 12 mai 2024].

Varras, P. 2022. *Teachers'opinions on the inclusive education of students with disability and special educational needs in mainstream schools*. Mémoire, Université Kapodistrienne, Athens.

Sitographie

Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, Δράσεις ΥΠΑΙΘ για τη συμπερίληψη παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.
<https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/refug-educ> [consulté le 12 mai 2024].

Eurydice Brief: Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 19 février 2018,
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/eurydice-briefkey-data-teaching-languages-school-europe> [consulté le 29 mai 2024].



© *Synergies Sud-Est européen*, n° 6, Année 2025.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42722517z>

Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-sud-est-europeen>

