



**HAL**  
open science

## Quelles implications / perspectives pour la formation des enseignants ?

Emmanuelle Huver, Sylvie Wharton

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver, Sylvie Wharton. Quelles implications / perspectives pour la formation des enseignants ?. Daniel Coste. Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions, EME, pp.209-239, 2015, 978-2-8066-1030-0. <hal-02047320>

**HAL Id: hal-02047320**

**<https://hal.science/hal-02047320v1>**

Submitted on 18 Feb 2025

**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.



HAL Authorization

## Cinquième Partie

### Quelles implications / perspectives pour la formation des enseignants ?

*Coordination* : Emmanuelle Huver, Sylvie Wharton

*Équipe rédactionnelle* : M.-M. Bertucci, M. Causa, G. Forlot, E. Huver, M. Kervran, P. Lambert, D.-L. Simon, C. Tardieu, S. Wharton

#### Résumé

La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école ne peut s'envisager sans une réflexion et des interventions dans le domaine de la formation des enseignants<sup>1</sup> et de leurs formateurs, de manière à accompagner ceux-ci dans la construction réflexive et théoriquement fondée de leurs postures et de leurs pratiques. Ce chapitre – synthétique et non exhaustif – vise ainsi à fournir un appui aux formateurs d'enseignants du premier et du second degré et aux cadres de l'Éducation Nationale souhaitant soutenir / mettre en œuvre des formations intégrant la pluralité linguistique et culturelle ou intervenant dans des formations existantes concernées par ces problématiques. Pour cela, nous identifierons d'abord les principaux obstacles et ouvertures institutionnels, puis nous proposerons des contenus, des démarches et des dispositifs de formation, qui peuvent être envisagés comme une ossature globale et articulée ou comme une série de ressources sur lesquelles il est possible de prendre appui.

## 1. La formation des enseignants : entre obstacles et brèches

Au cours des années 2000, la formation professionnelle des enseignants du premier et du second degré a fait l'objet, en France, de transformations considérables lors de la réforme dite de « masterisation des métiers de l'enseignement ». Celles-ci ont généré un certain nombre de difficultés globales, qui impactent également la formation à l'enseignement des langues, notamment dans la perspective proposée dans ce volume. Toutefois, ces reconfigurations sont conjointement porteuses d'ouvertures potentielles à différents niveaux du parcours des enseignants.

### 1.1. Quels obstacles ?

Les difficultés liées à l'organisation et à la mise en œuvre d'une formation professionnelle des enseignants à une éducation à / par la diversité linguistique et culturelle sont dues à différents facteurs, parmi lesquels : les textes institutionnels relatifs à l'enseignement des langues (cf. parties 2 et 3) ; les référentiels de compétences professionnelles (dans la mesure où leur caractère normatif a des effets en amont sur la définition des contenus des formations) ; la mastérisation de la formation initiale aux métiers de l'enseignement. On peut également relever des difficultés qui touchent la formation continue.

#### 1.1.1. Textes institutionnels et référentiels

Les textes institutionnels à destination des enseignants (programmes, bulletins officiels, circulaires, etc.) sont pour la plupart flous – voire muets – quant à la prise en compte de la pluralité linguistique et de la variation (cf. deuxième partie). Or, le fait que ces textes s'inscrivent dans une perspective essentiellement monolingue a des répercussions sur la formation des enseignants : celle-ci consiste en des formations cloisonnées qui ne permettent pas aux (futurs) enseignants de se construire des pratiques et une posture à même de prendre en compte et de travailler avec la pluralité linguistique et culturelle des élèves.

De même, une interprétation « techniciste » du CECR, centrée sur les descripteurs et les niveaux communs de référence (Huver et Springer, 2011), relègue la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle au second plan, non seulement dans les programmes scolaires, mais aussi, par ricochet, dans les curriculums de formation des enseignants.

Enfin, les référentiels de compétences professionnelles des enseignants n'accordent qu'une place très réduite, voire inexistante, à la question de la diversité langagière. Ainsi, la diversité linguistique est quasiment (voire totalement) absente du référentiel des dix compétences professionnelles des maîtres élaboré par le système éducatif français (MEN 2007). Même la compétence C6 (« Prendre en compte la diversité des élèves ») réfère essentiellement à la dimension cognitive de la diversité (élèves à besoins particuliers, diversité des rythmes d'apprentissage et des facultés – cognitives – des élèves) et, plus implicitement, aux dimensions socio-culturelles ; la diversité linguistique n'est, quant à elle, pas évoquée en tant que telle.

---

<sup>1</sup> Par *enseignants*, nous ferons ici référence aussi bien aux professeurs des écoles qu'aux enseignants de langues ou de lettres. Etant donné que nous nous situons à la fois dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue, nous parlerons de (futurs) enseignants ou encore d'(apprentis) enseignants : les parenthèses, à considérer comme plus ou moins facultatives selon les situations et les temporalités – apprenti (enseignant), apprenti-enseignant, (apprenti) enseignant – symbolisent le fait qu'un enseignant est toujours en devenir, plus ou moins apprenti, plus ou moins enseignant tout au long de sa vie (Huver et Cadet, 2010).

Le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (Newby *et al.*, 2007) réduit quant à lui la diversité linguistique aux aspects lexicaux et aux registres de langue. De même, la capacité des enseignants à travailler avec la diversité des langues de la classe est certes évoquée (au travers du descripteur « Tenir compte des connaissances en d'autres langues que les apprenants peuvent déjà posséder et les aider à partir de ces connaissances lors de l'apprentissage de langues supplémentaires » - Newby *et al.*, 2007 : 17). Mais elle reste marginale puisqu'elle apparaît dans une sous-rubrique. Enfin, il faut souligner que ce référentiel n'est destiné qu'aux enseignants de langues étrangères, édulcorant de fait la question de l'articulation avec l'enseignement de la / des langue(s) de scolarisation.

### 1.1.2. Obstacles en formation initiale et continue

En France, la formation initiale des enseignants est une formation universitaire qui débute par trois années d'études dans une discipline de spécialité et qui se prolonge par un concours et une formation professionnelle, désormais au niveau Master.

Au niveau de la licence, les problématiques liées à la pluralité linguistique et culturelle ne sont pas – ou rarement abordées –, et ce, y compris dans les études de langue (langue française ou langues étrangères). La restructuration de la formation post-licence engagée en 2010, et qui fait suite à l'intégration des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) aux universités, a généré de fortes turbulences, certaines épreuves du concours ayant été transformées et/ou supprimées, en même temps que le niveau d'études requis était élevé de la Licence au Master.

Au niveau des concours, l'observation des modalités actuelles de recrutement des enseignants de français en lycées et collèges fait apparaître que les notions de variation ou de plurilinguisme ne sont pas davantage prises en compte dans les conditions actuelles du recrutement que dans la forme antérieure du concours, malgré la réforme de la formation. Le CAPES de Lettres Modernes est même régressif de ce point de vue, puisque la réforme s'est traduite par la disparition de l'épreuve de langue(s), anciennes ou modernes, à l'écrit comme à l'oral. De même, la notion de langue de scolarisation, induite implicitement par celles de variation et de plurilinguisme est très peu présente dans la formation des enseignants du second degré. Des constats similaires pourraient être avancés pour ce qui concerne les CAPES de langue (où les variations intralinguistiques restent très fortement stigmatisées, voire un motif d'échec au concours) ou le concours pour le professorat des écoles. Enfin, dans l'ensemble de ces cas, et notamment pour les (futurs) enseignants de français, cette même notion de langue de scolarisation n'a pas de place dans les épreuves des CAPES, lesquelles restent centrées sur la littérature (et la civilisation pour les CAPES de langues étrangères). Ainsi, si l'on prend l'exemple du CAPES de Lettres Modernes, la notion n'apparaît ni dans les épreuves de langue française du concours, ni dans l'épreuve sur dossier. De même, suite à une enquête menée par l'Association pour la Recherche en Didactique de l'Anglais auprès des collègues enseignant au sein de ces nouveaux Masters (ARDA 2011), il apparaît que l'intérêt de formations abordant cette problématique et communes à tous les enseignants (au moins du second degré) n'est que peu perçu et que ce type de formation n'est donc que rarement mis en place.

Les Masters « Métiers de l'enseignement », issus de l'élévation du niveau de qualification requis, ont quant à eux la triple fonction de professionnaliser les (futurs) enseignants, de les former à la recherche et de les préparer au concours. Les programmes, contenus et attentes liées au concours ont donc un poids particulièrement fort dans le parcours initial de formation et la faible place qui y est accordée aux notions de plurilinguisme et de variation n'est ainsi pas sans poser problème. Par ailleurs, l'élaboration de ces Masters s'est opérée dans l'urgence, ce qui a laissé peu de place à une réflexion globale et concertée sur les enjeux autour des langues, notamment dans les articulations à construire avec la / les langue(s) de scolarisation.

Outre cette concertation souvent trop réduite, le caractère disparate des objectifs visés (préparation au concours, formation professionnelle, formation à la recherche) constitue également un obstacle de taille : dans la mesure où formateurs et étudiants ont tendance à se focaliser sur ce qui semble immédiatement « utile » à la réussite du concours, la formation liée aux enjeux sociolinguistiques et didactiques de la pluralité linguistique à l'école reste souvent considérée comme secondaire, donc marginalisée, voire totalement éliminée. Il en va souvent de même pour les cours / séminaires à orientation réflexive, alors que ceux-ci constituent un socle et un point d'entrée particulièrement pertinents dans ces problématiques (cf. *infra*). Cette marginalisation est d'autant plus forte que l'élaboration des parcours de formation se fonde sur des représentations sociales qui associent le plurilinguisme et la diversité linguistique à certaines catégories de la population scolaire, pensées comme spécifiques (Enfants nouvellement arrivés en France, enfants issus de la migration, etc.). L'intérêt d'une formation abordant cette thématique à destination de tous les enseignants n'est donc que peu perçu, et par conséquent, peu d'initiatives allant dans ce sens sont mises en place. De manière générale, les choix effectués dépendent très largement des situations et des configurations locales (cf. *infra*).

La formation continue des enseignants et la formation des autres cadres de l'Éducation Nationale (formateurs de formateurs, inspecteurs, etc.) contiennent également très peu de modules sur les thématiques liées à la pluralité linguistique. Par exemple, à l'Institut Français d'Éducation (IFE), en charge de la formation des formateurs d'enseignants, la première formation intégrant des contenus liés au traitement de la diversité linguistique et culturelle a vu le jour en 2008. Là encore, les situations locales et la présence (ou non) d'acteurs (chercheurs, inspecteurs, formateurs de formateurs, etc.) sensibilisés à ces questions conditionnent fortement les options qui sont choisies.

## 1.2. Interstices et possibilités

Malgré ce constat initial plutôt pessimiste, des brèches et des interstices existent, qui rendent possible, dans différents espaces et dispositifs, la création de modules, voire de curriculums, permettant de former à une éducation à / par la pluralité.

### 1.2.1. Formations initiales de l'Éducation Nationale

Pour ce qui concerne les concours, si on prend le cas du CAPES de Lettres Modernes (et donc de la formation des futurs enseignants de français – langue de scolarisation), il semble possible de s'appuyer sur les épreuves actuelles pour introduire la variation et le plurilinguisme<sup>2</sup>. Deux épreuves du concours peuvent s'y prêter : l'étude grammaticale d'un texte postérieur à 1500 et l'épreuve sur dossier. Rien n'interdit, en effet, d'inviter les candidats à traiter les questions<sup>3</sup> de lexicologie, d'orthographe, de syntaxe, voire l'étude de style, d'un point de vue variationniste, et à envisager la question de la/des norme(s), sous un angle plus large que celui du bon usage. Ceci n'est pas neutre, quand on connaît la diversité des publics scolaires à laquelle sont confrontés les enseignants, au cours de leur carrière. Ce point de vue permettrait de considérer le français standard, enseigné à l'école, non comme une réalité immuable et stable, mais en lien avec des situations et des genres. Elle conduirait en outre les futurs enseignants à relativiser la norme, en prenant conscience du fait que la description de la langue offerte par la grammaire scolaire relève non d'une *réalité* linguistique, mais d'une construction sociale et historiquement située, fondée sur un jugement d'inégalité entre des productions linguistiques (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1986 : 424).

L'épreuve sur dossier, explicitement didactique<sup>4</sup>, peut également permettre d'aborder la variation et le plurilinguisme. Si on en croit le texte de cadrage, rien n'interdirait en effet d'y introduire, par exemple, des copies d'élèves. Cela amènerait les candidats à réfléchir à la variation et à s'interroger sur le statut de l'erreur à partir d'un corpus de textes produits par des enfants, et caractéristiques des "orthographe inventées" (Jaffré, 2000). De telles activités permettraient aux futurs enseignants d'appréhender la question des représentations sociales liées à la norme scolaire et à sa transmission.

Au-delà des concours, la création des Masters « Métiers de l'enseignement » a indéniablement constitué une « brèche » permettant d'insérer des contenus liés à la sensibilisation / formation à la pluralité linguistique dans la formation initiale des enseignants, soit en position centrale et transversale (comme de véritables parcours), soit, cas beaucoup plus fréquent, sous la forme de quelques cours. Ainsi, certains masters de langue à orientation « métiers de l'enseignement pour le second degré » ont mis en œuvre des dispositifs dans lesquels les enseignements théoriques sur l'acquisition et l'apprentissage sont communs à plusieurs langues ou encore des modules de formation didactique et professionnelle interlangues.

De même, une concertation entre des universités et des IUFM a permis de :

- construire des maquettes de master pour la formation des futurs Professeurs des Écoles intégrant, selon des modalités diverses, des éléments relatifs à la diversité linguistique et culturelle ;
- procéder à une mutualisation des objectifs, des outils, des contenus et des démarches de formation, pour assurer leur inclusion mais aussi leur institutionnalisation.

Néanmoins, il faut noter que les choix effectués (contenus, durée, public(s) ciblé(s), caractère obligatoire (ou non), etc.) dépendent fortement des situations locales, et notamment de l'implication et du poids, dans l'élaboration de ces masters, des personnes sensibilisées aux aspects sociolinguistiques et didactiques de la diversité (enseignants de FLE/S, didacticiens des langues, sociolinguistes, etc.).

### 1.2.2. Masters « didactique des langues / FLE/S »

Les masters de didactique du FLE/S visent initialement à former des enseignants de français qui interviendront auprès de publics allophones, en France ou à l'étranger, mais très généralement hors de l'Éducation Nationale. Toutefois, la validation de ce diplôme facilite, au sein de l'Éducation Nationale, l'obtention de la certification FLS (Français langue seconde), qui permet d'intervenir auprès des enfants allophones nouveaux arrivants. De même, certains étudiants choisissent de suivre cette formation, en amont ou en complément de leur formation d'enseignant (de français ou de langue), du fait de sa très forte coloration didactique.

---

<sup>2</sup> Si on admet avec B. Py que nous sommes tous plurilingues, et ce même dans notre « unique langue », du fait du répertoire de variantes dont nous disposons, très proche d'un répertoire plurilingue (Py, 2007 : 16).

<sup>3</sup> Les annales Zéro définissent la question de français moderne comme « l'étude synchronique d'un texte de français moderne ou contemporain : son objectif est de contrôler la compétence des candidats dans les domaines principaux de l'analyse linguistique : orthographe, lexicologie, morphologie, syntaxe, sémantique ». L'étude stylistique du texte de français moderne ou contemporain peut porter, notamment, sur un marquage global relevant des registres ou de contraintes génériques.

<sup>4</sup> L'épreuve doit permettre au candidat de montrer sa culture littéraire, linguistique et professionnelle ; sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ; sa réflexion sur l'histoire et les finalités de cette discipline et sur ses relations avec les autres disciplines (voir Annales Zéro).

Les transformations du système universitaire français (alignement sur le modèle européen LMD, transformation de la maîtrise en Master et suppression du cadre national des diplômes notamment) ont induit une diversification de ces masters, du point de vue des contenus, des choix de formation, des fondements épistémologiques, etc. Certains traitent ainsi de la pluralité langagière en classe, ces contenus y occupant une place plus ou moins ponctuelle ou transversale, voire centrale (notamment là où coopèrent des didacticiens et des sociolinguistes). Ces Masters peuvent être essentiellement adossés à des formations visant à la prise en charge des publics migrants allophones en France (associant alors la question de la pluralité à certains publics spécifiques) ou, au contraire s'inscrire dans une formation revendiquant la pluralité comme constitutive de tout enseignement / apprentissage, notamment de langue. Par conséquent, ce type de diplôme constitue un vecteur de formation qui peut certes paraître comme un détour dans la perspective de devenir enseignant dans le cadre de l'Éducation Nationale ; il reste néanmoins possible et pertinent, sous réserve d'une introduction explicite, et si possible transversale, de contenus liés à la pluralité linguistique et culturelle.

### 1.2.3. Formation continue, formation des cadres

Pour ce qui concerne la formation des cadres de l'Éducation Nationale (inspecteurs, etc.), les contenus liés à la didactique des langues renvoient essentiellement à l'utilisation du *Cadre européen commun de référence* (dans la perspective techniciste évoquée *supra*). Les questions liées à la diversité linguistique et culturelle restent quant à elles quasiment absentes des formations proposées.

La formation continue et la formation des formateurs offrent quelques possibilités. Ainsi, la question du plurilinguisme n'est pas complètement absente des plans académiques de formation, même si elle est à chaque fois associée à certaines catégories de la population scolaire pensées comme spécifiques (Enfants nouvellement arrivés en France notamment). Par ailleurs, des initiatives locales existent, qui ont par exemple permis de mettre en œuvre des actions de formation continue d'enseignement de l'anglais pour les enseignants du premier degré s'inscrivant dans la perspective d'une didactique intégrée plurilingue.

De même, un service de formation des formateurs a été créé en 2005 à l'INRP (depuis devenu l'IFE – Institut français d'éducation, intégré à l'École normale supérieure de Lyon), qui a proposé à partir de 2008 des modules de formation ayant trait à l'enseignement/ apprentissage des langues et au traitement de la diversité linguistique et culturelle. Dans ce but, deux « stratégies » ont été mises à l'œuvre :

- l'inclusion, par petites touches, de contenus relevant de la sociolinguistique et de la didactique du plurilinguisme dans des formations existantes, centrées sur d'autres thèmes (par exemple, intégration de contenus sociolinguistiques dans la formation « être élève en éducation prioritaire ») ;
- l'élaboration et la mise en œuvre de modules complets de formation (par exemple : « Diversité langagière à l'école : accueillir et scolariser des enfants nouvellement arrivés »).

Au final, la prise en compte et la didactisation de la diversité linguistique semblent constituer un point aveugle de la formation professionnelle des enseignants, malgré des savoir-faire existants, des occasions possibles et des initiatives locales, dont une cartographie précise reste encore à dresser. Au-delà de ce constat en demi-teinte, il s'agira ici de rendre compte d'un ensemble de principes formatifs, didactiques et sociolinguistiques communs et de présenter quelques dispositifs et activités de formation d'ores et déjà disponibles.

## 2. Finalités, principes, curriculums et activités de formation

Cet ouvrage a, jusqu'ici, permis de repérer les enjeux, les postulats de départ et les principes visant au développement d'une éducation langagière inclusive en terrain scolaire, surtout au niveau du premier degré. Prendre à cœur ces questions suppose :

- d'envisager l'enseignement et la formation à cet enseignement comme inter-reliés, les principes et objectifs éducatifs / formatifs se répondant comme en écho ;
- de développer avec les enseignants leur capacité d'agir de manière autonome au bénéfice de leur action didactique (*empowerment*).
- Dans cette perspective, on peut notamment repérer les objectifs formatifs suivants :
- se situer au regard des processus et des enjeux de diffusion et d'enseignement des langues en prenant conscience de leur caractère contingent car politiquement et historiquement situé ;
- prendre conscience de la pluralité des langues des élèves, des répertoires plurilingues et de leur complexité, des variations inter- et intra- linguistico-culturelles ;
- se reconnaître – soi-même – en tant que locuteur plurilingue et envisager ainsi le « plurilinguisme » comme un phénomène courant et commun (tout en repérant les asymétries, les rapports inégalitaires et de domination liés à ce phénomène) ;
- élaborer des réponses didactiques adaptées à cette pluralité et à son/ses propre(s) contexte(s) d'intervention.

Un travail ciblé et simultané sur ces objectifs suppose quatre axes prioritaires d'action :

- la construction d'une architecture et de parcours de formation qui permettent leur mise en œuvre et leur articulation ;
- l'introduction de contenus théoriques (notamment sociolinguistiques et didactiques) portant sur la pluralité linguistique et culturelle ;
- la construction d'un répertoire didactique<sup>5</sup> plus adaptable à la pluralité linguistique et culturelle et à la diversité des contextes et des situations d'enseignement/ apprentissage ;
- la construction d'une posture professionnelle réflexive, par le biais de démarches expérientielles et réflexives.

## 2.1. Une architecture (et des parcours) de formation à construire

Former à une éducation langagière inclusive suppose, autant que possible, d'inscrire cette formation, de manière longitudinale, dans l'ensemble du parcours de formation – notamment initiale / universitaire – des enseignants. On peut ainsi œuvrer à une intégration de modules en amont des enseignements du niveau Master, dès la Licence, soit dans le cadre de parcours propédeutiques aux métiers de l'enseignement, soit dans le cadre d'options. De même, les Masters Métiers de l'enseignement ou les Masters FLE/S peuvent intégrer, au niveau M1 et/ou M2, des contenus relatifs à la didactique du plurilinguisme (contenus théoriques, matériel didactique etc.) et/ou une dimension réflexive personnelle (par exemple à partir de la rédaction de dossiers, d'analyses de documents pédagogiques choisis ou de mise en œuvre d'activités pédagogiques contextualisées). Certains des étudiants invités à s'exprimer sur cette question reconnaissent d'ailleurs le bénéfice de tels apports pour leur futur métier, comme l'illustre le témoignage suivant :

« Je n'ai probablement pas pu le refléter dans le dossier mais j'ai réellement apprécié cette matière ; elle m'a énormément apporté et, je l'espère, va concrètement me servir dans les prochaines années (en tant que professeur des écoles) même si cela risque d'être difficile. Cela dit j'ai déjà pu tirer les bénéfices de l'approche car j'ai soumis à ma sœur de 10 ans quelques activités autour de l'éveil aux langues (sur les cris d'animaux, des élèves disant "bonjour" dans leur langues...) et cela lui a vraiment plu d'une part et lui a donné (sic) l'envie de poursuivre !

Aussi, je suis ravie car dans le cadre du tutorat d'anglais, j'ai été très fière de voir qu'ils nous ont proposé un module autour du thème des animaux en expliquant en deux mots l'approche propre à l'éveil aux langues et nous invitant à l'appliquer. Cela est une très bonne initiative que de faire connaître "l'éveil aux langues" à des "futurs" professeurs des écoles "en formation". Je pense que sensibiliser les professeurs de demain permettra la diffusion de cette approche et de ses apports (sur les enfants, voire même sur les professeurs qui en découvriront peut être autant que leurs élèves).

Il va donc sans dire que, pour ma part, cette matière devrait figurer dans les options obligatoires plus que facultatives... » (H.G. 25.01.2011 : Corpus Grenoble étudiante MES 2010-2011)

Des formations installées dans une certaine durée (cette durée pouvant par ailleurs largement varier) permettent en outre d'élaborer une architecture qui allie et articule ces dimensions théoriques, pratiques, expérientielles et réflexives. Certains Masters (Métiers de l'enseignement ou FLE/S) et certains modules de formation continue ont ainsi mis en résonance :

- des contenus (linguistiques, culturels, didactiques, historiques, etc.) relatifs à chaque langue en tant que discipline et qui intègrent les acquis de la recherche ;
- des contenus (notamment sociolinguistiques et didactiques) relatifs à la pluralité linguistique et culturelle et qui intègrent les acquis de la recherche ;
- des dimensions expérientielles et réflexives visant à « faire vivre » la confrontation à la diversité / altérité linguistique et culturelle et à accompagner ces expériences pour les articuler au vécu et aux compétences des enseignants en formation, afin de construire (ou d'approfondir la construction) des savoirs, des savoir-faire et des postures vis-à-vis de la pluralité linguistique et culturelle.

Ainsi, des enseignants de langues vivantes (anglais, arabe, allemand, espagnol, etc.) et de la / des langue(s) de scolarisation ont été invités à réfléchir ensemble à l'enseignement de leur langue en relation avec les autres, qu'elles soient présentes ou non dans la classe en travaillant par exemple sur les consignes dans différentes langues apprises au sein de la classe de manière à en repérer les implicites, ou, plus généralement, en comparant des langues ou des variétés de langues (cf. certaines des activités de classe proposées dans la 3<sup>ème</sup> partie).

De même, les formations professionnelles de FLE/S incluent toutes l'apprentissage d'une langue nouvelle, expérience à partir de laquelle les étudiants sont amenés à réfléchir à leurs stratégies d'apprentissage, à leurs réactions face à la nouveauté, à l'étrange, à l'imposé, etc. Certaines formations continues incluent également ce type de dispositif alliant expérientiel et réflexivité.

---

<sup>5</sup> On appelle répertoire didactique « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre une langue cible dans une situation d'enseignement / apprentissage donnée : il se forge à partir de modèles intériorisés et à partir de modèles proposés lors de la formation et il se modifie tout au long de l'expérience enseignante » (Causa et Cadet, 2006 : 69).

Des contenus relatifs à l'histoire de la discipline de la profession enseignante sont également parfois inclus dans ces formations et peuvent largement contribuer à amener les (apprentis)enseignants à « déconstruire le système des évidences contemporaines, ouvrir la porte au changement, à l'innovation, au lieu d'enfermer les étudiants dans un modèle dont l'intemporalité apparente masque des choix, historiquement, politiquement situés, des positions dont le caractère contingent ne peut manquer de frapper l'observateur averti »(Vigner 2012 : 81).

Enfin, de récents travaux de recherche-action ont tenté d'articuler expérience de mobilité professionnelle (séjours professionnels à l'étranger dans le cadre d'échanges interuniversitaires notamment) et travail sur cette expérience par le biais de portfolios, dans lesquels les (futurs) enseignants sont invités à réfléchir à leur expérience, à la manière dont celle-ci transforme leurs représentations (et leur rapport au divers, au différent, à l'étranger), et enfin à la manière dont ils peuvent réinvestir ce vécu dans leurs pratiques de classe (pour des exemples concrets, cf. notamment Foerster & Simon, 2003 a et b et Molinié, 2011).

## 2.2. Quels contenus théoriques ?

Pour que les enseignants en formation puissent circonscrire des modalités d'enseignement adaptées à leurs élèves, il faut qu'ils soient capables d'analyser au plus près les situations d'enseignement/ apprentissage auxquelles ils sont confrontés, en se fondant sur un socle de savoirs divers (relatifs par exemple à la linguistique, à la sociolinguistique, à la didactique, aux sciences de l'éducation, etc.).

Nous posons ici que les apports de la sociolinguistique et de la didactique des langues sont particulièrement pertinents dans le cadre d'une formation à une éducation langagière inclusive. En effet, « évoquer « le » plurilinguisme n'est qu'une facilité rhétorique qui cache malheureusement une complexité de fait lorsqu'on s'intéresse au développement plurilingue. Distance linguistique des langues concernées, vitalité sociolinguistique de ces langues, habitus langagiers des locuteurs sont par exemple des facteurs qui sont déterminants à examiner dès lors que l'on songe à une intervention didactique » (Wharton, 2009 : 101).

Par conséquent, nous proposerons ici, de manière ni exhaustive ni détaillée compte tenu du cadre de cet ouvrage, quelques thématiques majeures relatives à ces champs et qui peuvent éclairer la formation des enseignants à une éducation langagière inclusive.

### 2.2.1. Statuts des langues, politiques linguistiques

Sur le « marché » des langues, toutes n'ont pas le même statut, et des situations de confrontation linguistique entre des langues de valeurs sociales inégales peuvent se concrétiser par ce que les sociolinguistes appellent de l'*insécurité linguistique* chez les locuteurs concernés, insécurité susceptible de perturber (mais aussi, dans certaines conditions, de soutenir) le déroulement du processus d'enseignement / apprentissage.

Ces connaissances sur les statuts – inégalitaires – des langues visent à faire prendre conscience aux enseignants des enjeux de pouvoir, des processus de domination, etc. liés aux langues, de manière à ce qu'ils se construisent une représentation à la fois éclairée et distanciée de la notion de plurilinguisme. Il s'agit donc de ne pas éluder les rapports de force qui la traversent, les politiques linguistiques qui favorisent (ou pas) sa mise en œuvre, les contextes sociopolitiques dans lesquels celles-ci s'inscrivent, etc. De même, il s'agira d'étudier les conséquences des pratiques d'enseignement (monolingues et plurilingues) sur la construction identitaire, psycho-affective et cognitive des élèves, de manière à mettre en œuvre des pratiques didactiques favorisant la construction de passerelles plurilingues fondées notamment sur les connaissances des élèves, tout en étant capables d'identifier les limites de ces démarches et les précautions à mettre en œuvre.

On pourra pour ce faire étudier des séquences de classe ou des incidents critiques mettant par exemple en scène des enseignants interdisant l'usage des langues de la migration dans leur classe ou recourant aux langues régionales, ou encore assignant certains élèves à une langue dite « d'origine ». Il s'agira alors pour les enseignants en formation d'interpréter ces situations en formulant des hypothèses s'appuyant sur les éléments de sociolinguistique et de politique linguistique introduits durant la formation. De même, un travail sur des biographies langagières complexes permettra de faire réfléchir les (apprentis) enseignants sur les notions de langue maternelle, étrangère, seconde ainsi que sur les conséquences didactiques, socio- et psycho-affectives de ces catégorisations. À cette fin, on peut par exemple s'appuyer sur Billiez et Lambert (2005) qui proposent une présentation graphique d'une biographie langagière et de ses évolutions / reconfigurations, ou encore sur l'activité « I live in New York but je suis né en Haïti » (Éveil aux langues Projet Socrates/Lingua 42137-CP-1-97-1-FR-LINGUA-LD). L'un comme l'autre peuvent être exploités comme supports permettant d'introduire et d'illustrer certaines notions. L'exploitation de ces supports à des fins de réflexion notionnelle peut en outre constituer une occasion de mener également un travail réflexif et expérientiel (construction de sa propre biographie langagière) et/ou didactique (réfléchir aux modalités de mise en œuvre d'activités de type éveil aux langues).

### 2.2.2. Normes et variations

En 1996, C. Vargas (1996 : 87) faisait déjà remarquer que « le problème va devenir aigu lorsque les normes intégrées par l'enfant ne correspondent que très partiellement aux normes en usage à l'école. C'est-à-dire lorsque le français qu'il doit s'approprier et utiliser à l'école est pour lui un Français Normes Étrangères (FNE) ».

La connaissance de l'approche dite « variationniste » des langues permet aux enseignants de situer sans les stigmatiser les langues ou variétés parlées par leurs élèves, mais aussi de positionner de manière claire et raisonnée dans leur classe la norme scolaire du « français de scolarisation » (voir *infra*).

Il s'agit donc d'introduire dans la formation des connaissances relatives à la variation intralinguistique (variation sociale, géographique, stylistique, etc.) et à son statut, notamment au regard des représentations souvent homogénéisantes des langues (cf. enseignement (quasi) exclusif de la variante standard des langues étrangères, représentations homogénéisante de la langue de scolarisation, etc.). Cette réflexion sur la variation interne vise à permettre aux enseignants de se construire une représentation pluralisée de la notion de langue, en écho avec les problématiques liées au plurilinguisme et, dans un second temps, de construire des passerelles entre ces deux niveaux d'analyse.

### 2.2.3. La compétence plurilingue

Un point de départ à une prise de conscience des enjeux de l'éducation à / par la diversité langagière consiste à souligner les implications de la notion de *compétence plurilingue* pour les apprentissages de langues, quels qu'ils soient, à tous les niveaux de la scolarité. Cela passe tout d'abord par une redéfinition de cette notion non comme addition de monolinguisms disjoints et additionnels mais comme une compétence « *plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire langagier disponible pour l'acteur social concerné* » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 14). Il s'agit de substituer à la vision normée du bi/plurilinguisme (i.e. le bi/plurilinguisme comme caractéristique rare et inaccessible de quelques polyglottes), un « *modèle dynamique du plurilinguisme* » (Herdina et Jessner, 2002) qui mette en relief les intersections et les convergences entre les connaissances et les capacités langagières en jeu dans la classe plutôt que de les présenter comme des ensembles cloisonnés.

Outre cette remise en question des représentations du plurilinguisme, fondamentale, une formation à/par la diversité linguistique suppose d'amener les enseignants à identifier les savoirs, savoir-être et savoir-faire dont se compose la compétence plurilingue, afin de pouvoir organiser leur enseignement, leurs séquences, leurs activités. Les descripteurs du référentiel du *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)*, Candelier coord. 2007) et les ressources didactiques en ligne qui l'accompagnent constituent un support utile pour l'identification des objectifs, des possibilités d'intégration curriculaire des approches plurielles et des activités de formation susceptibles de les promouvoir (cf. Quatrième partie, 2.1.3.).

Dans cette perspective, on peut par exemple demander aux (futurs) enseignants de choisir un ou plusieurs documents (supports didactiques relevant d'une approche plurielle, articles théoriques sur les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme), qu'il s'agit ensuite :

1. de lire pour y souligner tout ce qui leur semble exprimer une compétence (ou une « ressource ») que l'on peut viser par les approches plurielles ;
2. d'essayer de faire correspondre les éléments soulignés aux descripteurs du CARAP, en termes de compétences d'une part et de ressources d'autre part.

Le détour par une réflexion sur l'évaluation, et notamment sur les référentiels et les critères, est également susceptible de faire ressortir les représentations, les questions et les enjeux liés à une conception monolingue vs plurilingue de la compétence langagière, tout en permettant, dans un second temps et en fonction des contextes et des disciplines d'intervention des enseignants, de travailler les descripteurs et les critères relatifs à la mise en œuvre d'une compétence plurilingue (Huver, 2010).

### 2.2.4. Développement langagier plurilingue

Comme l'avance avec conviction Lüdi (2004 : 167),

« *si le répertoire plurilingue représente le cas normal, alors tous les modèles linguistiques se doivent de le modéliser. (...) Face à ce constat, la réduction de la complexité des comportements langagiers dans beaucoup de modèles linguistiques frise le grotesque. Nous avons besoin de théories linguistiques pour lesquelles la diversité, l'instabilité et la variabilité des usages langagiers plurilingues dans les sociétés modernes ne sont pas un phénomène marginal mais représentent au contraire le cœur des phénomènes à expliquer* ».

Le développement langagier plurilingue fait l'objet de travaux récents qui s'intéressent aux différents facteurs contextuels entrant en ligne de compte dans le processus d'acquisition langagière en situation de plurilinguisme. L'inclusion de ces éléments sociolinguistiques dans la formation des enseignants est donc importante, puisqu'elle leur donne des clés pour analyser leur contexte d'enseignement/ apprentissage et élaborer, sur cette base, des démarches didactiques qui vont dans le sens d'une éducation langagière inclusive.

### 2.2.5. Histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues

Une perspective historicisante sur la diffusion et sur l'enseignement des langues, ainsi que sur la profession enseignante et la figure de l'enseignant permettront de faire prendre conscience aux (apprentis) enseignants du fait que :

- les raisons présidant aux choix d'apprendre telle ou telle langue ne tiennent pas essentiellement à des dimensions pédagogiques ;
- les langues (et leur diffusion / enseignement) entretiennent entre elles des relations variables dans le temps ;
- la figure « idéale » de l'enseignant (et notamment de l'enseignant de langue), telle que la véhicule la société actuelle, est une figure culturellement, géographiquement et historiquement située.

## 2.3. ...pour quels choix didactiques ?

Les quelques éléments théoriques évoqués ci-dessus visent à informer les (apprentis) enseignants des principaux travaux de recherche en matière de plurilinguisme, de manière à les inviter à choisir et à mettre en œuvre des modalités d'intervention didactique adaptées. Il s'agit de plaider ici pour une *didactique intégrée, résonante* du langage et des langues. On entend par là une didactique qui établit des liens entre les enseignements des différentes langues, voire des disciplines, dans le cadre d'une approche inter- et transdisciplinaire de l'enseignement, dans laquelle la diversité linguistique et culturelle fait fonction de pivot à une multiplicité de situations didactiques visant la diversification et la comparaison des langues et des cultures (Causa, 2007 ; Wharton, 2009).

### 2.3.1. Principes généraux

En formation, l'objectif est de sensibiliser les enseignants à l'intérêt de faire des liens à la fois entre les disciplines scolaires, entre les langues et cultures et entre les « classes » de situations didactiques, pour les rendre capables de *coordonner* les apprentissages linguistiques, culturels et disciplinaires. Ces croisements sont susceptibles de favoriser chez les élèves l'apprentissage « à long terme » (Brousseau & Centeno, 1991) de savoirs fondamentaux sur la relativité, la variabilité ou la perméabilité linguistiques et culturelles. Du point de vue de l'enseignant, il s'agit donc de viser des compétences plus amples et des découpages différents (Beacco, 2007) et – surtout – fondés sur l'interdisciplinarité.

Pour ce faire, et dans les contextes d'enseignement pertinents, on peut s'appuyer sur le kit d'(auto)formation EBP-ICI (*Éducation Bi-Plurilingue – Intercompréhension et compétences interlinguistiques*) qui vise plus particulièrement à constituer des langues minorisées (régionales, de migration) en « langues-ponts ». On peut également présenter et analyser des exemples variés de séquences didactiques proposées dans les outils existants relevant de la didactique du plurilinguisme<sup>6</sup>. La visée est dans ce cas de développer chez les enseignants la capacité à observer, analyser et exploiter sur le plan didactique la diversité présente dans leurs contextes d'intervention éducative, et ce, de manière transversale. La notion d'inclusion recouvre ici la question de l'inclusion disciplinaire, ce qui concerne plus particulièrement la langue de scolarisation (qui a de fait un statut transversal aux disciplines) ainsi que les filières bilingues (qui appellent, par définition, à une articulation langue / discipline) (cf. troisième partie : 2.2., 2.3.).

### 2.3.2. Formation à la transversalité disciplinaire par la langue de scolarisation

Nous avons évoqué plus haut la nécessaire définition du rapport des langues entre elles et en relation avec la *langue de scolarisation*, en posant que « *le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité* » (Castellotti, Coste, Duverger, 2008 : 12).

La langue de scolarisation ne doit pas être confondue avec la langue des textes littéraires (même si c'est sur l'analyse de ces derniers que les enseignants de Lettres sont sélectionnés, au moment du concours). Son champ excède au contraire celui du cours de français pour embrasser l'ensemble des situations d'apprentissage et de communication de l'école. Par conséquent, dans la perspective plurilingue défendue ici, il s'agit d'amener les enseignants en charge de l'enseignement de la langue de scolarisation à se positionner comme « spécialistes du transversal » (Gajo, 2005 : 1). De même, tout enseignant, de quelque discipline que ce soit, devrait recevoir une formation à propos de la problématique de la langue de scolarisation, par exemple par l'apport de contenus sociolinguistiques, mais aussi par l'analyse de corpus d'interactions langagières scolaires. La confrontation des enseignants avec des transcriptions d'échanges de classe a en effet le mérite de rendre saillante l'hétérogénéité linguistique, et pas seulement lorsque certains élèves sont des migrants. On peut également travailler à partir de certaines expériences d'enseignement qui placent la variation langagière et son exploitation didactique à des fins d'inclusion scolaire et sociale au cœur de leur problématique (cf. par exemple le dictionnaire élaboré par B. Seguin et F. Teillard<sup>7</sup>)

<sup>6</sup> Pour des références : cf. Troisième partie du présent ouvrage. Pour d'autres exemples de dispositifs de formation : cf. Kervran (coord. 2011).

<sup>7</sup> Seguin B. et Teillard F., 1996, *Les Céfrans parlent aux Français – Chroniques de la langue des cités*, Paris, Calmann Lévy.

### 2.3.3. Formation à la transversalité disciplinaire dans les filières bilingues

La diversité des modalités de scolarisation bi/plurilingue et de prise en charge linguistique des DNL (disciplines non linguistiques) engendre et appelle une diversité de profils possibles d'enseignants amenés à intervenir dans ces dispositifs. Il revient à la formation, initiale et continue, de construire et de développer ces différents profils. Dans la perspective inclusive défendue ici, il s'agira notamment des profils suivants :

- enseignement d'une DNL en LE avec une compétence plus ou moins développée dans cette langue dont l'enseignant n'est pas « expert » et dont il a une formation complémentaire ;
- enseignement de la DNL et de la langue 2 (qui peut être la langue première de l'enseignant – ou pas). On parle alors de « bivalence », dans la mesure où l'enseignant est « expert » en deux matières, l'une linguistique et l'autre non linguistique ;
- enseignement d'une DNL dans deux langues (dont la langue majeure de scolarisation). Ce profil « trivalent » rend possible soit l'enseignement d'une DNL en langue de scolarisation ou en langue étrangère, soit l'enseignement d'une DNL en ayant recours aux deux langues (et à l'alternance codique).

En reprenant et en développant ce que souligne Duverger (2005), la formation des enseignants DNL + LE devrait ainsi se développer autour de trois axes principaux :

1. *Une amélioration des compétences linguistiques* : la formation doit fournir aux enseignants un « seuil de sécurité » linguistique (Gajo, 2005) et pédagogique, et cela quel que soit le statut sociolinguistique de l'enseignant (natif ou non natif de la langue). Cette « sécurité » linguistique et pédagogique devrait, entre autres :
  - permettre aux (futurs) enseignants d'être à l'aise dans la langue dans laquelle ils enseignent et, dans les cas les plus complexes, dans la langue dans laquelle les contenus disciplinaires sont transmis ;
  - relativiser les représentations concernant la « maîtrise » en L2 (la « maîtrise » d'un natif !), représentations renvoyant au « regard monolingue » qu'ont encore souvent les enseignants de LE ;
  - rendre « ordinaire » l'emploi de l'alternance codique dans les activités de classe en tant que stratégie d'enseignement à part entière (alternance séquentielle) et dans les interactions enseignant/apprenants en tant que stratégie de communication/médiation (micro-alternance).
2. *Une amélioration des compétences disciplinaires* : la formation ne peut se limiter aux savoirs sur la discipline linguistique et/ou non linguistique de manière cloisonnée, elle doit prendre en compte la transversalité entre les disciplines proches (linguistiques et non linguistiques) et, en particulier pour les DNL, les particularités linguistico-discursives propres à la matière enseignée et à la langue dans laquelle la discipline est enseignée. À quoi s'ajoutent les différents niveaux discursifs à travers lesquels la matière est « exposée » en classe (discours didactique, discours de spécialité, discours de vulgarisation, discours quotidien), niveaux discursifs auxquels l'enseignant doit être sensibilisé car c'est à partir de ces différents types de discours utilisés en classe que les concepts se construisent.
3. *Une amélioration des compétences didactiques et méthodologiques*. Cela est rendu possible par la prise de conscience des différences entre les orientations épistémologiques des disciplines dans les deux langues/cultures, différences qui « se reflètent dans les méthodologies et les stratégies d'enseignement comme dans la conception des manuels scolaires. » (Cavalli et Matthey, 2009 : 104). Ainsi, pour ce qui concerne l'enseignement de l'histoire par exemple, on peut, sur la base d'extraits de différents manuels, faire prendre conscience aux enseignants des différentes conceptions de l'enseignement de l'histoire (plus ou moins transmissive, analytique, etc.) et/ou des enjeux interculturels, voire politiques, autour de certaines notions, par exemple à partir d'extraits du manuel d'histoire franco-allemand.

Dans cette perspective de travail interdisciplinaire, et notamment d'insertion de la dimension (futurs) enseignants, on pourra aussi avoir recours à des exemples de séquences didactiques issues du kit de formation COnBaT+. Il s'agira d'une part, dans une visée expérientielle et réflexive, que les enseignants s'approprient les matériaux « bruts » (écritures, numération, cartes géographiques, emballages, etc. en plusieurs langues), puis, dans une visée didactique, qu'ils élaborent des séquences interdisciplinaires à partir de ces matériaux.

### 2.4. Une perspective historicisante sur l'enseignement des langues à l'école

L'introduction de contenus portant sur l'histoire de la discipline et de la profession enseignante ne vise pas à former des historiens de l'enseignement des langues. Ces contenus à caractère historique constituent plutôt une « pratique de l'écart » (De Certeau, 1975) visant à faire émerger des évidences, pour s'en distancier. Vigner (2012) propose ainsi d'inclure quatre perspectives (la classe, les publics, les contenus, le contexte historique, social et politique des phénomènes étudiés) pour aborder les dimensions suivantes :

1. l'histoire de la diffusion de la langue enseignée, en relation (et parfois en concurrence) avec d'autres langues d'une part et avec l'évolution de l'offre et de la demande d'enseignement / apprentissage de cette langue d'autre part ;
2. les notions de rupture et d'innovation méthodologiques, par l'analyse de manuels ou de plans et de contenus de formation, de manière à ce que les (apprentis) enseignants relativisent une conception de l'enseignement fondée sur « des téléologismes naïfs par lesquels l'histoire de l'enseignement des langues se scande en

*étapes obligées (...) depuis les siècles obscurs représentés par la méthode grammaire – traduction (...) jusqu'à l'apothéose contemporaine* » (Vigner 2012 : 85) ;

3. la comparaison – géographique et historique – du statut d'enseignant de langue et l'influence de celui-ci sur les représentations de l'enseignant idéal (monovalence vs bivalence, locuteur natif vs non natif, etc.) sur les démarches d'enseignement / apprentissage mises en œuvre et sur l'identité professionnelle des enseignants.

## 2.5. Représentations, postures, identité professionnelle : formation à/par la réflexivité et l'expérientialité

L'hypothèse forte qui fonde / devrait fonder toute formation à une éducation langagière inclusive est qu'une formation centrée sur les dimensions méthodologiques (par exemple l'utilisation des outils existants) doit être complétée et sous-tendue par des actions de formation visant les représentations des langues et du plurilinguisme, et plus largement, par un travail des (futurs) enseignants sur leurs postures vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle et sur leur identité professionnelle. Cette idée est entre autres défendue et illustrée par Simon & Thamin (sous presse), qui présentent une étude de cas dans laquelle elles rapportent les propos suivants, tirés de la conclusion du dossier écrit d'évaluation d'un étudiant (enseignant d'anglais au collège et d'origine étrangère) :

« Finalement, je voudrais souligner le rôle institutionnel de l'université à reconnaître la pluralité des langues et des cultures qui ne m'a pas seulement transmis un savoir dans le but ou non de valoriser la pluralité sociale et participer à la promotion du plurilinguisme, en France ou ailleurs, mais surtout l'effet de ce savoir sur moi-même qui m'a aidé à me reconnaître comme un « homme pluriel » qui a sa place dans une société plurielle malgré ses différences. »

On connaît la demande forte des enseignants pour des « outils performants » et il en existe en effet désormais un certain nombre. Toutefois, une formation ne peut se limiter à les présenter de manière expositive et informative. En effet, « utiliser » ces outils suppose de réfléchir à ses propres conceptions de l'école et de son rôle sociétal, des élèves et du rôle de leur parcours et de leurs représentations dans l'apprentissage, etc. ou, en d'autres termes, de développer une conscience des enjeux liés à l'altérité et à la diversité linguistique et culturelle. Ce travail de conscientisation de ses propres représentations et de construction d'une posture attentive à ces problématiques passe certes par une réflexion théorique (cf. *supra*). Mais il suppose également d'intégrer des séquences de type expérientiel et/ou réflexif. La dimension expérientielle (i.e. l'expérience personnelle de confrontation à la pluralité et à l'altérité) peut par exemple être mobilisée au travers d'observations de classes, de stages à l'étranger, d'échanges en présentiel et à distance, de l'apprentissage de langues inconnues, de l'expérimentation de matériel pédagogique relatif aux approches plurielles, des stages en responsabilité, etc.

Elle doit nécessairement être accompagnée d'un travail de type réflexif plus large, qui inclut les expériences antérieures des individus en formation et cherche à les articuler aux contenus de la formation, aux visées des outils existants, à leur rôle en tant qu'enseignant dans la mise en place de démarches plurielles inclusives, etc.<sup>8</sup> Ce travail réflexif peut notamment prendre la forme d'analyses de pratiques ou encore d'élaboration de portfolios, de journaux de bord, ainsi que tout ce qui peut être qualifié de « relecture de l'expérience » comme les rapports de stage, les mémoires, etc.

Une voie d'entrée privilégiée est le travail sur sa propre biographie langagière<sup>9</sup> et ses expériences multiculturelles. De même, on peut mettre en œuvre, de manière transversale à la formation, des outils de type biographique<sup>10</sup>, dans lesquels les futurs enseignants décrivent les étapes significatives de leur parcours formatif et qui devraient les accompagner tout au long de leur formation. L'objectif de ce type de démarche est double :

- il permet d'articuler les différentes étapes de la formation et de rendre visibles les liens entre les savoirs (les cours sur les contenus), les savoir-faire (professionnels, personnels) et les expériences (professionnelles, personnelles, d'enseignement, d'apprentissage, etc.) ;
- il constitue un moyen (parmi d'autres) pour conscientiser le caractère (culturellement, historiquement, biographiquement) situé de ces principes et pratiques pédagogiques, au regard d'autres contextes/situations et d'autres problématiques d'enseignement/ apprentissage. Ce travail sur la diversité, la relativité et la contextualisation des pratiques et des représentations didactiques est d'autant plus nécessaire du fait de la forte mutation actuelle du métier d'enseignant et d'une exposition plus prégnante à la diversité, non seulement des élèves, mais aussi des situations d'enseignement/ apprentissage (cf. l'accélération des diverses formes de mobilités – plus ou moins « réelles » ou « virtuelles »).

<sup>8</sup> Sur les dimensions expérientielles, voir aussi la quatrième partie.

<sup>9</sup> En écho avec Causa & Cadet, 2006 ; Molinié, 2006 ; Jeanneret, 2010 ; Perregaux, 2002, 2007 ; Castellotti et Moore, 2006, pour qui un travail biographique sur son propre répertoire langagier constitue une dimension clé de la professionnalisation d'un enseignant de langues.

<sup>10</sup> Cet outil est déjà mis en œuvre dans différentes formations avec des intitulés variables tels que journal de formation, journal de bord, portfolio, carnet de routes professionnelles, etc. Voir aussi les usages possibles de *L'Autobiographie des rencontres interculturelles* (Byram et al., 2008).

Les démarches biographiques de ce type sont à concevoir comme modulables et complexes. Elles devraient comporter des parties descriptives (par exemple, les comptes rendus des observations de classes), des parties de réflexion autour des représentations sur le métier d'enseignant de langue/en langue, sur la langue enseignée, sur la perception que les étudiants ont du locuteur « plurilingue », etc. (questions guidées, discussion en classe entre pairs et avec le formateur, etc.), des parties d'auto-observation (comme les journaux de bord d'apprentissage d'une langue nouvelle ou encore des séances d'auto-confrontation) et, enfin, des parties d'auto-évaluation/de bilan dans lesquelles les formés estiment leur position par rapport aux savoirs et aux savoir-faire en cours d'acquisition.

Le fait de choisir de travailler sur l'écrit et sur l'oral, donc d'alterner l'écriture et la verbalisation développe incontestablement la capacité à analyser/réfléchir/problématiser et favorise le développement de capacités de compréhension/d'observation et de verbalisation.

Le caractère formatif de démarches alliant dimensions théoriques, historicisantes, méthodologiques, réflexives et expérimentelles est toutefois à la mesure de son potentiel d'instabilisation. Considérer la pluralité et l'altérité non seulement comme des thématiques mais également comme des vecteurs de formation génère en effet des formes d'insécurité que le formateur (et l'équipe de formateurs !) doit apprendre à anticiper et à exploiter, ce qui pose en amont la question de la formation des formateurs.

### 3. Conclusion

La formation des enseignants à une éducation langagière inclusive passe par la mise en œuvre de quelques objectifs clés et inter-reliés :

- l'intégration de contenus sociolinguistiques et didactiques visant à une ouverture des enseignants à la pluralité linguistique et interculturelle ;
- la construction d'un répertoire didactique adapté à la diversité des contextes et des langues et à la transversalité des apprentissages langagiers ;
- le développement d'une posture professionnelle réflexive et historicisée qui permette aux enseignants de se reconnaître eux-mêmes comme locuteurs plurilingues et de prendre ainsi conscience de la pluralité et de la complexité des répertoires langagiers (les leurs et ceux de leurs élèves) et de leurs variations inter- et intra- linguistico-culturelles.

De nombreux outils ont été élaborés, visant, dans cette perspective, à articuler apports théoriques, mise en œuvre didactique et pratique réflexive. Ces outils sont actuellement d'autant plus nombreux que les didacticiens prennent la mesure de l'importance des formations pour une diffusion conscientisée, réfléchie et distanciée de ces principes dans les pratiques de classe. Il en découle que les activités et outils de formation proposés doivent prendre place dans des parcours de formation, qui sont, eux aussi, à construire sur la base d'une articulation entre contenus théoriques, pratiques de classes et expériences personnelles de la pluralité linguistique et culturelle. La difficulté, mais aussi l'intérêt, de cette entreprise réside dans la prise en compte et l'exploitation de la tension entre particularité et transversalité : particularité des traditions, des enjeux, des objectifs propres à l'enseignement et au contexte d'enseignement de chaque langue, transversalité linguistique et disciplinaire, incluant notamment la / les langue(s) de scolarisation.

Les Masters *Métiers de l'enseignement* constituent sans nul doute une entrée privilégiée en termes de formation initiale, à condition que des contenus et des dispositifs visant ces objectifs y soient inclus, ce qui dépend notamment des formateurs impliqués dans l'élaboration des maquettes de formation et dans la mise en œuvre des cours proposés. De même, certains Masters de FLE/S incluent de manière affichée et revendiquée des contenus et des objectifs liés à la diversité linguistique et culturelle. Toutefois, pour des enseignants déjà en poste, cela implique souvent une reprise d'études, coûteuse en temps et en investissement personnel, ce qui en limite de fait l'accès.

Par conséquent, deux enjeux d'importance se dessinent pour la formation des enseignants. D'une part, il s'agit du développement de la formation continue, ce qui pose en amont la question de la formation des formateurs et des personnels encadrants de l'Éducation Nationale (inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.). D'autre part, et de manière inter-reliée, il s'agit du développement d'outils d'information (cf. la brochure *Ouverture aux langues à l'école – Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles*, édité par le ministère de l'Éducation Nationale luxembourgeois) et surtout de dispositifs d'auto-formation plus interactifs, souples et légers, à inclure éventuellement dans des dispositifs de formation hybrides. Certains dispositifs de ce type commencent à voir le jour (par exemple *Neopass*, <http://neo.ens-lyon.fr/neo>, pour la formation initiale et notamment pour l'entrée dans le métier d'enseignant), qui peuvent ainsi jouer un rôle de première sensibilisation, voire, à plus long terme, de déclencheur de besoins pour une formation plus approfondie.