

# Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues

## Reflexiones sobre la construcción de una educación al plurilingüismo(s) en la formación inicial de la enseñanza de lenguas

**Mariella Causa**

DILTEC (2288), université Sorbonne nouvelle, Paris 3, Paris, France  
mariella.causa@univ-paris3.fr

### **Résumé**

Dans cet article, nous expliciterons la relation entre la « réflexivité » et l'éducation au(x) plurilinguisme(s). Nous montrerons, dans un premier temps, de quelle manière une posture réflexive contribue à la mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle et, par conséquent, à une didactique du plurilinguisme. En partant d'une lecture attentive du Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangère – un cadre de référence (rapport final) établi par M. Kelly et ses collaborateurs (2004) et du Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) élaboré par l'équipe du CELV coordonnée par D. Newby (2007), nous tenterons, dans un second temps, de voir si (et comment) ces outils favorisent une éducation au(x) plurilinguisme(s) et, par conséquent, s'ils pourraient fournir une base commune pour l'élaboration de programmes de formation des enseignants de langues plus ouverts à la pluralité. Nous proposerons en conclusion quelques arguments concernant la nécessité de mettre en place des programmes de formation initiale à l'enseignement des langues mieux adaptés à des contextes de plus en plus diversifiés.

Mots clés : formation initiale, posture réflexive, éducation au(x) plurilinguisme(s), outils de formation

### **Resumido**

En este artículo, nos centraremos en la relación entre la “reflexividad” y la educación al plurilingüismo. En un primer momento, mostraremos de qué manera una actitud reflexiva contribuye a la implantación de una educación plurilingüe e intercultural y, por consiguiente, a una didáctica más abierta al plurilingüismo. A partir de una lectura más atenta del Perfil europeo para la formación de los profesores de lengua extranjera – un marco de referencia (relación final) establecido por M. Kelly y sus colaboradores (2004) y del Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas en formación inicial (PEFPI) elaborado por el equipo CELM coordinado por D. Newby (2007), intentaremos, en un segundo momento, ver si (y cómo) estas herramientas favorecen una educación al plurilingüismo y, por lo tanto, si podrían proporcionar una base común para la elaboración de los programas de formación de los profesores de lenguas más abiertos a la pluralidad. En conclusión, daremos algunos argumentos que ponen en evidencia la necesidad de proponer programas de formación inicial para la enseñanza de lenguas más apropiados a unos contextos que son cada vez más diversificados.

Palabras clave: formación inicial, actitud reflexiva, educación al plurilingüismo, herramientas de formación

## I. Introduction

Depuis une dizaine d'années, nos travaux de recherche s'intéressent à la construction d'une « posture réflexive » en formation initiale des futurs enseignants de langues étrangères (LE). Nous observons plus précisément les différentes étapes du processus réflexif que le dispositif de formation peut déclencher chez eux et également de quelle manière (et si) les dispositifs formatifs actuels peuvent favoriser la mise en place d'un tel processus.

Nous nous sommes dans un premier temps intéressée à la relation entre la mise en place d'une « posture réflexive » et la construction d'un « répertoire didactique ». Dans un deuxième temps, en partant de l'idée que le processus réflexif ne peut se mettre en place sans s'occuper en amont de ce que les étudiants portent en/avec eux (représentations, expériences vécues, modèles de référence, habitudes,...)<sup>1</sup>, nous avons voulu voir quel est l'impact que la modification/problématisation des représentations sur le statut sociolinguistique et sur la langue enseignée chez les enseignants en formation a sur cette construction complexe. Les deux phases de nos travaux de recherche ont permis de dégager la relation étroite qui s'établit entre la réflexivité, la construction d'un répertoire didactique et, plus particulièrement en ce qui nous concerne, l'éducation au(x) plurilinguisme(s). Ainsi, le processus réflexif apparaît comme une dimension essentielle de la formation initiale car il permet l'articulation entre l'*adaptabilité* et la *professionnalisation*, ces deux éléments constituant à nos yeux l'objectif prioritaire dans la formation de nouveaux profils d'enseignants de LE plus conformes aux publics, aux besoins, aux contextes de la société actuelle et, enfin, aux politiques linguistiques et éducatives européennes.

Notre contribution s'organisera autour de deux points principaux. Nous nous proposons d'abord d'explicitier la relation entre la « réflexivité » et l'éducation au(x) plurilinguisme(s). Dans cette partie, nous montrerons de quelle manière une « posture réflexive » peut contribuer à éduquer les futurs enseignants de langues aux différentes formes de « plurilinguisme »<sup>2</sup>. Ensuite, en nous fondant sur une lecture attentive du *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangère – un cadre de référence* (rapport final) établi par Michael Kelly et ses collaborateurs (2004)<sup>3</sup> et du *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF)<sup>4</sup> élaboré par l'équipe du CELV coordonnée par David Newby (2007), nous tenterons de voir si (et comment) ces deux outils contribuent à la mise en place d'une éducation/didactique plurilingue et par conséquent, de quelle manière ils pourraient être utilisés dans cette perspective comme base commune dans l'élaboration des programmes de formation initiale des enseignants de langues étrangères. Nous proposerons en conclusion notre point de vue sur la nécessité d'élaborer des programmes de formation initiale davantage centrés sur les approches plurielles et la didactique intégrée et qui puissent de ce fait mieux répondre à la diversification des contextes d'enseignement/apprentissage des langues.

---

<sup>1</sup> Comme d'autres chercheurs du domaine s'intéressant à cette même problématique.

<sup>2</sup> En prenant cette notion dans sa globalité, c'est-à-dire « plurilinguisme » en tant que compétences langagières individuelles complexes et comme valeur éthique (Beacco & Byram, 2007a).

<sup>3</sup> [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc489\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc489_fr.pdf)

<sup>4</sup> <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx>

## II. « Réflexivité » et éducation au(x) plurilinguisme(s).

Dans nos recherches<sup>5</sup>, nous avons pu montrer qu'amener/guider graduellement par des activités ciblées les futurs enseignants à réfléchir sur leurs représentations concernant le statut sociolinguistique de l'enseignant de LE, sur l'image et la relation qu'ils entretiennent avec la langue enseignée ainsi qu'à leur faire prendre conscience de leur plurilinguisme et du regard qu'ils portent sur eux-mêmes en tant que locuteurs plurilingues constituent autant d'entrées dans le processus réflexif et dans l'éducation au(x) plurilinguisme(s). Ces différentes entrées contribuent par ailleurs au développement d'une conscience trans- et inter-linguistique qui leur permettrait de progresser dans la réflexion sur la langue enseignée mais également sur les langues précédemment apprises (y compris, la langue maternelle) et, plus largement, sur leur *répertoire verbal*. Cette conscience<sup>6</sup> – indispensable aux enseignants de langue(s) étrangère(s) et constituant une véritable ressource dans l'enseignement de la (des) langue(s) – favoriserait en retour une ouverture linguistique et culturelle vers l'*autre* ainsi que la construction de ce que nous avons appelé une « identité professionnelle plurilingue » (Causa, 2008), en d'autres termes une éducation plurilingue et interculturelle (Causa, 2010 et à paraître).

Nous avons ainsi distingué trois niveaux<sup>7</sup> – du plus macro au plus micro – autour desquels pourrait s'organiser un travail ciblé visant la mise en place progressive d'une éducation au(x) plurilinguisme(s)<sup>8</sup>.

Le premier niveau – niveau de prise de conscience de la notion générale de « plurilinguisme » – doit mener les futurs enseignants à reconnaître comme des valeurs positives la pluralité des langues/des cultures et les répertoires plurilingues.

Le deuxième niveau – niveau de prise de conscience individuelle d'une « compétence plurilingue » – doit permettre aux futurs enseignants de *se* reconnaître en tant que « plurilingues » (Cambra, à paraître) et les aider à contrecarrer une idée diffuse selon laquelle le fait d'enseigner une langue étrangère signifie en maîtriser toutes les compétences ou encore d'avoir une compétence de « natif » dans cette langue.

Le troisième et dernier niveau – niveau de transmission de « pratiques plurilingues » – concerne la classe et l'élaboration de techniques/activités/supports/comportements pédagogiques favorisant la mise en place d'une didactique plurilingue<sup>9</sup> pour la sensibilisation à/la réalisation d'une éducation plurilingue et pluriculturelle. Le fait d'avoir recours à des activités/techniques prenant en compte la langue que l'on est en train d'apprendre mais aussi les autres langues qui circulent dans l'environnement scolaire et social devrait amener à un changement de regard sur les langues chez les apprenants et concourir à la modification d'habitudes d'apprentissage « monolingues ». Travailler sur ces

---

<sup>5</sup> Causa, 2007, 2008 et 2010.

<sup>6</sup> Il s'agit d'une autre forme de compétence plurilingue, que nous avons appelée la « *face cachée* » de cette compétence, en ce sens que le stagiaire doit être capable – en tant que futur enseignant de langues – d'« exploiter » les langues de son propre répertoire linguistique pour réfléchir aux « moyens » pour enseigner une autre langue et de celui de ses apprenants. Dans ce cas, le travail ne passe pas par la communication (l'enseignant n'utilise pas ces langues pour communiquer), mais par une réflexion et par un travail cognitif sur la langue/les langues.

<sup>7</sup> Il nous semble important d'insister sur le fait que ces trois niveaux ne représentent que des propositions de notre part, ces propositions tenant avant tout à notre expérience de formatrice et de chercheuse dans le domaine.

<sup>8</sup> Ces trois niveaux supposent un travail préalable/parallèle sur la mise en place d'une posture réflexive chez les formés.

<sup>9</sup> Dans le sens donné par Billiez (2011). Voir aussi Zarate, Lévy et Kramsch (2008).

trois niveaux dès la première année de formation à l'enseignement des langues permettrait plus particulièrement aux futurs enseignants :

1. de prendre conscience de la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité ;
2. de prendre en compte les variations inter- et intra- culturelles liées aux différents usages et aux différents statuts de chaque langue ;
3. d'intégrer l'idée de « compétence partielle et plurielle » telle que le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* la définit et de concevoir le « plurilinguisme » – tant dans leur expérience linguistique personnelle que dans leur expérience linguistique professionnelle – comme un phénomène naturel ;
4. de construire un « répertoire didactique » plus *adaptable* à la multiplicité des contextes et des situations d'enseignement/apprentissage des langues, mais également aux besoins individuels des apprenants.

Nous avons ailleurs détaillé les outils formatifs qui participent au développement d'une posture réflexive et à une sensibilisation à une éducation plurilingue et interculturelle chez des futurs enseignants. Nous ne reviendrons pas sur ce point dans cette contribution<sup>10</sup>. Nous souhaiterions juste rappeler un aspect qui nous paraît fondamental : la mise en place de ce processus demande un travail ciblé, progressif, régulier, diversifié qui doit être explicite et explicité. Il doit prévoir une alternance de moments de cours « théorique » et d'action sur le terrain<sup>11</sup>, des activités autobiographiques et des séances d'observation/réflexion/échange entre les pairs et avec les experts, l'élaboration de projets de recherche-action dans lesquels les futurs enseignants seraient partie prenante et non seulement observateurs ou observés, etc. Cet éventail de possibles constitue l'ensemble de ce que Cambra Giné (2007) qualifie de « contextes potentiellement formatifs » (CPF). Un dispositif de formation initiale ainsi conçu demande par ailleurs un guidage et un accompagnement importants de la part du formateur, tout au moins au début, afin d'arriver, en fin de parcours, à la réalisation d'un profil d'*enseignant réflexif*, c'est-à-dire :

*« capable de façon autonome, d'analyser la situation d'enseignement/apprentissage, de faire face aux différences interculturelles (incluant les langues), de mettre en place des pratiques d'enseignement adaptées à des publics divers et de produire/adapter ses propres matériaux pédagogiques. »*  
(Grandcolas & Vasseur, 1997 : 5)

### **III. Des outils « européens » pour la formation initiale des enseignants de langues**

Le choix du *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangère – un cadre de référence* et du *PEPELF* repose sur plusieurs raisons. Tout d'abord, ces deux documents répondent aux principes prônés par le Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues et de formation des enseignants (qualité, échange, coopération, mobilité). Le public cible n'est en effet pas le même. Le *Profil* s'adresse aux décideurs et aux formateurs de formateurs, alors que le *PEPELF* est un outil de réflexion et d'autoévaluation pour les enseignants de langues en formation initiale.

---

<sup>10</sup> Causa, à paraître.

<sup>11</sup> D'où l'importance des stages pratiques qui, dans nos formations initiales, deviennent – force est de constater – de plus en plus rares faute de moyens...

Il faut ensuite souligner leur cohérence et l'objectif qu'ils affichent. Rappelons que le *Profil* coordonné par Michael Kelly<sup>12</sup> suit un premier rapport publié en 2002 intitulé « *The training of Teachers of a Foreign Language : Development en Europe* » et précède l'élaboration du *PEPELF*. Les deux projets se fondent sur les travaux du *Conseil de l'Europe* et poursuivent les initiatives européennes visant « *l'amélioration des compétences linguistiques des citoyens européens* » (Kelly et alii, 2004, p. 11). Quant à l'objectif affiché, le principal objectif du *Profil* est celui « *d'élaborer une proposition détaillée en vue de l'élaboration d'un profil commun pour les enseignants de langues étrangères* » (idem, p. 13)<sup>13</sup>. Dans la continuité du *Profil*, l'objectif du *PEPELF* est de « *compiler un portfolio basé sur les compétences devant être développées au cours de la formation initiale des enseignants* »<sup>14</sup>. Les deux documents se posent ainsi comme des outils de base de la formation à l'enseignement des langues.

Dans une perspective d'ouverture au plurilinguisme et à l'interculturel dans les programmes de formation initiale à l'enseignement des langues, l'hypothèse est alors que ces deux outils donnent aux formateurs et aux futurs enseignants les moyens/outils/éléments favorisant la mise en place d'une telle démarche et que ces moyens/outils/éléments y soient explicites et explicités.

Nous focaliserons plus particulièrement notre attention sur les trois points suivants, en accord aussi avec les profils « intégrés » d'enseignants de langues proposés par Beacco et Byram dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007a)<sup>15</sup>, à savoir :

- la mise en place d'une didactique intégrée des langues<sup>16</sup> ;
- une sensibilisation aux pratiques plurilingues, notamment les approches plurielles ;
- la gestion des autres langues dans l'apprentissage de la langue cible.

Le *Profil* se compose de quatre parties : structures, savoirs et compétences, stratégies et savoirs et, enfin, valeurs. Chaque partie se divise en plusieurs éléments clés, dans chaque

---

<sup>12</sup> À l'université de Southampton suite à un projet initié par la Commission européenne.

<sup>13</sup> Comme le disent les auteurs, le *Rapport* s'est limité à « *examiner la formation des enseignants de langues étrangères, sans inclure les enseignants formés pour enseigner leur langue maternelle* » (p. 13), ce qui correspond à la majorité des enseignants de langue en Europe non natifs de la langue enseignée. Il est cependant important de souligner ce point qui nous semble sous-tendre une différence entre la formation des enseignants non natifs de la langue enseignée et la formation des enseignants qui enseignent leur langue maternelle comme langue étrangère. Nous partageons entièrement ce point de vue.

<sup>14</sup> *Du Profil au Portfolio : un cadre de réflexion dans la formation des enseignants en langue*, document distribué à l'atelier « Retour vers le futur » qui a eu lieu au CELV de Graz les 16 et 17 septembre 2005.

<sup>15</sup> « *A côté de l'enseignant formé et habilité à enseigner une seule langue étrangère (y compris, la littérature de cette langue), on peut imaginer des enseignants formés pour enseigner :*

- *deux ou plusieurs variétés linguistiques « étrangères » (à des niveaux de compétences différents)*
- *la/une variété nationale (dont la littérature) et une variété étrangère (en particulier, celles des nouveaux arrivants)*
- *une langue vivante et une/des langue(s) classique(s) (latin, par exemple)*
- *une langue et une discipline rattachée aux sciences humaines (philosophie, histoire...)*
- *une langue et une discipline scientifique*
- *une langue et une discipline technique/professionnelle*
- *une langue et une discipline artistique, sportive... »* (p. 92)

<sup>16</sup> Voir Castellotti, Coste, & Duverger, (2008), *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, ADEB et Université de Tours.

éléments sont donnés les détails à travailler ainsi que les stratégies pour leur application dans les programmes de formation.

Dans les trois premières sections, au-delà des contenus méthodologiques et didactiques, une large place est accordée :

- à l'articulation entre théorie/pratique (1, 21, 25<sup>17</sup>) et entre formation initiale/formation continue (2),
- à l'importance des échanges à l'étranger (6, 7, 27, 30),
- à la mise en place d'une posture réflexive/attitude critique (15, 25, 28, 29),
- au travail en équipe/aux échanges de pratiques avec les experts et les pairs (13, 15, 29, 39),
- au suivi et à l'accompagnement des formateurs/tuteurs ainsi qu'à leur formation (3, 4, 11, 12),
- à l'(auto-)évaluation (9, 16, 19, 20, 21, 23, 28),
- à l'utilisation des nouvelles technologies (14, 17, 40),
- à la recherche (32) et à la recherche-action (31).

Le *Profil* pointe ainsi les éléments saillants dans les programmes de formation des futurs enseignants, notamment l'importance (voire la nécessité) du travail en équipe, de la variation des contextes et des liens avec des partenaires à l'étranger. Cependant, ces éléments ne nous semblent pas tous spécifiques à la formation initiale des enseignants de langues. Un bon nombre parmi eux peuvent en effet constituer une base dans la formation initiale des enseignants en général – quelle que soit la discipline enseignée (linguistique ou autre) – si on accepte comme dénominateur commun de la « société de la connaissance » la mobilité des biens et des personnes, par conséquent, la dimension interculturelle de tout enseignement.

À une première lecture de ce document, nous constatons que les éléments qui caractérisent davantage la formation des enseignants de langues en relation aux profils évoqués plus haut, sont dans ces trois premières parties éparpillés et – force est de constater – assez rares. D'autre part, ils touchent essentiellement la diversification culturelle des contextes d'enseignement/apprentissage (par exemple : 5 ou 8). Les aspects renvoyant à une dimension « plurilingue » des langues sont à peine plus développés dans la dernière partie du document dans laquelle le plurilinguisme est traité majoritairement en tant que valeur (promotion des valeurs sociales et culturelles : 35, le rôle des enseignants dans le développement de l'intérêt vis-à-vis des langues et des cultures autres : 37, l'apprentissage et le diffusion du concept de « citoyenneté européenne » : 38) et beaucoup moins en termes de pratiques pédagogiques visant une (sensibilisation à l') éducation plurilingue. Les fiches 33<sup>18</sup> et 36<sup>19</sup> et 37<sup>20</sup> restent à cet égard une exception.

Ainsi, malgré le fait que le *Profil* se propose de fournir les éléments clés pour la formation des enseignants européens de langues (p. 12) et qu'il serve déjà de base à l'élaboration de programmes de formation initiale<sup>21</sup>, nous rejoignons Egly-Cuenat (2011) lorsqu'elle dit que :

---

<sup>17</sup> Les chiffres renvoient aux 40 éléments clés du *Profil*.

<sup>18</sup> « Une formation à l'Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (EMILE) ».

<sup>19</sup> « Une formation à la diversité des langues et des cultures ».

<sup>20</sup> « Une formation à l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures étrangères ».

<sup>21</sup> Voir plus particulièrement le projet suisse Passepartout ([www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)) et le projet italien ANDROMEDA (Bosisio, 2010).

« [...] si l’interculturalité et la diversification des formes d’enseignement et d’apprentissage constituent un pôle fort dans ce cadre de référence, le plurilinguisme au sens d’un répertoire pris en charge par un curriculum de langues intégré ne semble pas être mis suffisamment en valeur. [...] Pour l’instant, l’approche plurilingue et transversale des apprentissages langagiers apparaît comme une dimension parmi d’autres plutôt que comme un argument central de la formation des enseignants, si bien que le Profil peut être lu dans une perspective à dominance « monolingue » par des lecteurs peu avertis. » (p. 54)

Quant au *PEPELF*, il s’organise autour de sept catégories (contexte, méthodologie, ressources, préparation de cours, faire cours, apprentissage autonome, évaluation de l’apprentissage) pour un total de 193 descripteurs. Ces descripteurs sont définis comme « l’ensemble des compétences fondamentales que les enseignants de langues doivent s’efforcer d’acquérir » (p. 5). Parmi ces compétences – et toujours dans l’optique de développer une éducation plurilingue et une didactique intégrée dans la formation initiale des enseignants de langues – nous avons relevé, dans les sept sections, les points suivants :

- **contexte** : l’importance de promouvoir et diffuser la valeur de l’apprentissage des langues (p. 16-1, p.17-1, p. 17-2<sup>22</sup>) et le fait de savoir tenir compte des connaissances que les apprenants ont d’autres langues (p. 17-3),
- **méthodologie** : l’importance de la prise en compte de « la culture des communautés de la langue cible » (p. 30-2),
- **préparation des cours** : l’intégration « partielle » d’autres disciplines dans l’enseignement de la langue cible (p. 37-6) ; la prise en compte des connaissances antérieures des apprenants<sup>23</sup> (p. 38-8),
- **faire cours** : l’utilisation de la langue cible en classe (p. 40). Plus précisément « quand il est plus efficace, en termes d’apprentissage, d’utiliser la langue cible et dans quel but, et quand le recours à la langue parlée à la maison convient le mieux » (*ibidem*) ; l’importance de créer des liens avec les expériences d’apprentissage déjà vécues (p. 42-2) et les langues que les apprenants parlent ou qu’ils ont précédemment apprises (p. 45-6),
- **apprentissage autonome** : planification de projets pluridisciplinaires (p. 49-2),
- **évaluation** : capacité d’analyser les erreurs des apprenants et en comprendre l’origine (p. 59-1).

Enfin, dans la catégorie **ressources**, aucun élément renvoyant à la mise en place d’une éducation plurilingue et intégrée n’a été relevé.

D’autres points, qui restent implicites, pourraient renvoyer à la perspective plurilingue, mais il s’agit – tout comme pour le *Profil* – d’une lecture/interprétation personnelle desdits descripteurs. Par exemple, dans la rubrique « méthodologie » à la page 25(7) et à la page 26(6), il est question de la mise en place de stratégies facilitant l’accès au vocabulaire difficile en compréhension orale et écrite. Parmi ces stratégies, on pourrait penser aux stratégies de transfert d’une langue à l’autre, ou encore à la gestion des interférences selon, entre autres, les principes méthodologiques sur lesquels se fondent les programmes d’intercompréhension des langues, mais aucun renvoi n’est fait à ces approches plurielles et partielles. Il en va de même pour la rubrique « ressources ». Il est ici question des différentes sources dans lesquelles l’enseignant peut « puiser » pour l’enseignement de la

---

<sup>22</sup> Les chiffres à côté des pages renvoient aux descripteurs.

<sup>23</sup> Même si l’on ne précise pas le type de connaissances.

langue (toujours au singulier !), mais aucune suggestion sur des ressources plurilingues n'est avancée<sup>24</sup>.

Par ailleurs, dans le glossaire du *PEPELF*, l'enseignant en formation ne trouvera pas des termes tels que : plurilinguisme, approches plurielles, compétences partielles, interférences, intercompréhension, etc.<sup>25</sup>. Ainsi, bien que certains éléments que nous avons dégagés renvoient à une approche plurilingue de l'enseignement des langues, ils ne sont pas centraux (voir *supra*) et restent, de ce fait, complémentaires (voir *infra*).

Le « profil » d'enseignant apparaît somme toute très traditionnel et, à nouveau, plutôt « monolingue ». De surcroît, comme le soulignent Longuet & Springer (à paraître) :

« Le *PEPELF* renvoie inévitablement une image du « bon » enseignant qui définit son plan de cours, traite les quatre savoir-faire langagiers sans oublier les contenus linguistiques, évalue et analyse les erreurs. On se situe dans le cadre d'une description du métier et des gestes professionnels classiques, relevant d'une didactique de la discipline. L'innovation (projets, TIC, portfolio, etc.) apparaît comme un bloc complémentaire. [...] Le professeur de langue, à travers le *PEPELF*, semble être considéré comme un enseignant particulier, détenteur de savoirs disciplinaires sur la langue et maîtrisant la didactique de cette discipline. »

Autrement dit, dans les deux documents le passage du profil d'enseignant d'une langue étrangère à un profil bien plus complexe « *d'enseignant professionnel averti, spécialiste dans l'enseignement des langues* » (Cambra Giné, à paraître) n'est pas visible. Une utilisation appropriée de ces deux outils en formation initiale demande par conséquent une prise en charge plus explicite, visible et ciblée des dimensions plurielles et transversales des langues. De même, il serait important de mettre davantage l'accent sur les spécificités propres à la formation de l'enseignant de langues (par rapport aux enseignants des autres disciplines) en fonction principalement du rôle crucial que la langue (et donc une langue par rapport aux autres langues) – objet et moyen d'apprentissage – joue dans les interactions et les comportements humains et sociaux.

#### IV. Pour ne pas conclure...

L'une des finalités d'une formation initiale qui réponde aux principes des politiques linguistiques (éducatives) européennes actuelles est de former/sensibiliser les futurs enseignants à une éducation langagière générale plus ouverte à la pluralité. Il est indispensable que les futurs enseignants arrivent à concevoir le « plurilinguisme » comme une compétence complexe et unique et non pas comme la juxtaposition de différentes langues et/ou variétés linguistiques qui coexistent de manière cloisonnée<sup>26</sup>. Comme nous l'avons maintes fois évoqué, le changement de regard repose essentiellement sur la modification des représentations sociales et sur l'enseignement/apprentissage des langues. Ce changement demande – dès le début de la formation – une sensibilisation plus générale aux approches plurielles et partielles de l'enseignement/apprentissage des langues. Il demande également un travail progressif et guidé qui ne peut rester implicite, ni uniquement

<sup>24</sup> On parle ici de plates-formes d'apprentissage, ce qui peut renvoyer à des plates-formes plurilingues (comme la plateforme *Galanet*), mais encore une fois le renvoi reste implicite.

<sup>25</sup> Alors que dans le glossaire du *Profil* les termes : plurilinguisme, multilinguisme, enseignant de langue européen (European Language Teacher), etc. sont mentionnés.

<sup>26</sup> Comme l'indiquent Beacco & Byram (2007b), les enseignants, même ceux qui se spécialisent dans plus d'une langue étrangère « *continuent à les enseigner comme des entités séparées* » (p. 30).



à la charge des futurs enseignants. Le nouveau regard sur les langues et leur enseignement/apprentissage, auquel nous – enseignants-formateurs-chercheurs – devons conduire les enseignants en formation, doit favoriser plus particulièrement la prise de conscience de la *dimension transversale* et de la *dimension sociale* des langues (ou variétés linguistiques) (Beacco & Byram, 2007a : 75). Cette vision moins cloisonnée et cloisonnante des langues aurait des effets positifs au moins à deux niveaux. D'une part, elle encouragerait des formes d'économie cognitive, didactique et évaluative grâce à la construction de passerelles entre les langues, les contenus et les programmes. D'autre part, et en conséquence, elle pourrait conduire à des projets interdisciplinaires et à la mise en place d'une véritable pédagogie du projet qui s'appuie sur les trois orientations évoquées par le *CECR* relatives aux constructions curriculaires<sup>27</sup>, à savoir :

1. l'enseignement/apprentissage d'une langue doit se penser en relation avec les autres langues ;
2. il faut éviter les redondances et miser sur les transferts de capacités : si l'apprenant choisit deux ou trois langues dans son cursus, les programmes doivent pouvoir prévoir des objectifs et des progressions diversifiés ;
3. l'éducation langagière doit viser un travail sur les trois types de savoirs : les savoirs linguistiques, les savoir-faire et les savoir-apprendre (pp. 129-130).

Le point commun de ces orientations est le fait de vouloir parvenir à intégrer des savoirs, des outils, des compétences, des programmes, des langues et des cultures afin de construire une cohérence d'ensemble. Il s'agit finalement d'arriver à une « conception holistique »<sup>28</sup> de l'enseignement/apprentissage des langues.

Pour (ne pas) conclure, il nous semble important d'insister sur le fait que, malgré les avancées remarquables que la didactique des langues a fait surtout ces dernières années dans le domaine de la formation initiale des enseignants et grâce à ces outils qui stimulent la réflexion et la mise en question de nos formations, un travail important reste à accomplir. Ce travail devra alors se penser davantage en fonction de cette cohérence d'ensemble et devra de plus en plus se faire dans une perspective collaborative avec tous les acteurs impliqués (et à tous les niveaux) dans les programmes de formation à l'enseignement des langues.

### Références bibliographiques

Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (éd.)(2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Billiez, J. (2011). Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête. Dans Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (éd.)(2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007a). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Version intégrale, COE.

Beacco, J.-C et Byram, M. (2007b). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Version de synthèse, 2007, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

---

<sup>27</sup> Chapitre 8 « Diversification linguistique et curriculum ».

<sup>28</sup> Nous empruntons cette expression à Cavalli, 2006.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. In *Language Teaching*, 36 (2).

Bosisio, C. (éd.)(2010). *Il docente di lingue in Italia. Linee guida per una formazione europea*. Milano : Le Monnier.

Bronckart, J.-P. et al. (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences ?* Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Cambra Giné, M. (à paraître). Former les enseignants à l'Éducation Plurilingue Interculturelle. Dans Beacco, J-C. et Coste, D. (éd.), *Au delà du Cadre: L'éducation Plurilingue et interculturelle*. Paris : Didier.

Cambra Giné, M. (2007). Représentations des futurs enseignants catalans et stages pratiques. *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, janvier 2007. Paris : CLE-International.

Cambra Giné, M. (2005). L'(auro)-observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes pour les futurs enseignants FLE : l'évolution des représentations. *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, juillet 2005. Paris : CLE-International.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Causa, M., (à paraître). Le répertoire didactique : une notion complexe. Dans Causa M. (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck.

Causa, M., (2010). La formation initiale des enseignants européens : apprendre à s'adapter et à s'éduquer au plurilinguisme. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 21.

Causa, M., (2008). Origine socioculturelle de l'enseignant : une question d'identité et de légitimité professionnelles. Dans Martinez P. et al. (éd.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions.

Causa, M. (2007). Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation. *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, janvier 2007. Paris : CLE-International.

Cavalli, M. (2006). Créer une cohérence. *Le Français dans le Monde*, n° 344, Paris, CLE-International, <http://www.fldm.org/fle/article/344/344bilingue.php>

Chiss, J.-L. (2007). Didactique des langues et histoire(s) de formation(s). *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, janvier 2007, Paris, CLE-International.

Conseil de l'Europe (2011). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier-Conseil de l'Europe.

Egly-Cuenat, M. (2011). Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. *ForumSprache*, 5.

Grandcolas, B. et Vasseur, M.-T. (1997). *Conscience d'enseignant. Conscience d'apprenant*. SOCRATES/LINGUA.

Springer, C. et Longuet, F. (à paraître). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? Dans Causa, M. (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck.

Kelly, M. (éd.)(2004). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence. Rapport final*. Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne.

Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C. (éd.)(2008, version anglaise 2011). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.