



Innover, former aux enjeux du plurilinguisme et à l'enseignement des langues de scolarisation pour un apprentissage inclusif

Severine BEHRA et Dominique MACAIRE

PLURILINGUISME ET DIVERSITÉ DES LANGUES-CULTURES : ET SI RÉFLEXIONS ET PISTES FORMATIVES CONDUISAIENT À UNE ÉCOLE PLUS INCLUANTE ?

Résumé : La présente contribution s'intéresse aux langues-cultures telles qu'elles peuvent être mises en cohérence dans la dynamique formative de futurs enseignants du premier degré en France. Notre réflexion porte sur quelques obstacles fréquemment rencontrés : les liens entre l'école et la société ; la dynamique plurilingue en pré-professionnalisation ; la notion de besoins particuliers de l'élève plurilingue. Elle s'inscrit dans une vision compréhensive et non cumulative de la diversité des langues-cultures. Ainsi, mieux former les enseignants demande de reconfigurer l'écologie des dispositifs de formation. Cela nécessite également de repenser les termes eux-mêmes de plurilinguisme et d'inclusion pour conduire à une École plus incluante.

Mots-clés : Plurilinguisme, inclusion scolaire, pré-professionnalisation, recherche-formation.

Pour citer cet article : Behra, S. & Macaire, D. (2023). « Plurilinguisme et diversité des langues-cultures : et si réflexions et pistes formatives conduisaient à une école plus incluante ? ». *RELIANCE*, 1, 32-43.

INTRODUCTION

Au cœur de l'École¹ comme de la société en France, la diversité est omniprésente. Cette diversité rythme nos échanges, nos modes de vie, nos mobilités aux niveaux culturel, linguistique, sociolinguistique ou scolaire. Sa réalité en milieu scolaire est faite de confusions. Les sociologues parlent de *superdiversité* (Vertovec, 2019). Le terme est polysémique, on y recourt dans des situations variées : pour pointer des situations de handicap et les élèves qui les portent, pour évoquer des élèves dits à besoins éducatifs particuliers (Lavoie & al., 2013), ou encore pour désigner des élèves migrants, des élèves dits allophones, dont « le français n'est pas la langue de la maison » (Behra & Macaire, 2016). Il semble bien, en matière d'inclusion scolaire, qu'on ne puisse pas parler d'une seule voix de ces divers publics.

Comme d'autres diversités (Pelgrim & Perez, 2016), la préservation de la diversité des langues-cultures conduit à souhaiter une « école davantage inclusive » (Behra & Macaire, 2018a), dont la caractéristique serait de n'être pas discriminante et d'offrir à tous l'accessibilité au savoir. Une telle conception s'avère être didactique, dans la mesure où elle met en avant la part des savoirs et compétences dans l'appropriation. Or, dans une perspective diversitaire, chaque élève a une place à l'école, en tant que sujet, et qui lui est propre. La réussite d'une « école davantage inclusive » relèverait de la mise en dynamique de ces deux aspects.

¹ Nous avons retenu le terme *École* pour l'institution scolaire dans son ensemble et le terme *école(s)* dans les autres cas.



Le langage construit le monde. Les mots pilotent les conceptions et, selon Bourdieu (1993), « les mots font les choses ». Les évolutions sociétales entraînent la nécessité de nouveaux mots, tels les termes *inclusion vs. inclusivité* (Dugas, 2022). L'inclusivité, selon Dugas (2022), « servirait de tremplin à la dynamique participative des citoyens dans une liberté de choix et de décisions, sans être réduit à un simple maquillage verbal ». Cet auteur met en avant le besoin de changer de mots pour mieux décrire une situation, un phénomène, un public pour arriver à l'« évidence partagée », au sens de Bourdieu (ibid.). Un glissement sémantique s'observe également dans les textes officiels² pour l'enseignement des langues-cultures à l'école primaire en France, où co-existent les notions de *plurilinguisme* et de *diversité*. Celle de diversité s'avère alors plus englobante. Les mots ne sont toutefois pas figés ; ils sont en constante (re)négociation de sens.

Tout cela ne va pas de soi et mérite une attention particulière dès le début de la pré-professionnalisation des enseignants. La formation initiale a pour fonction de faire *comprendre*, au sens de *prendre avec*, des situations complexes mettant en jeu des paramètres nombreux ; d'aider à définir des notions et des objets qui font sens pour la classe et ses acteurs ; d'amener les futurs enseignants de langues-cultures à des choix réfléchis, notamment dans des situations formatives multilingues (Garcia, 2017). L'enjeu n'est pas, selon Morin (2017), de développer des professionnels de l'éducation qui seraient des « Hommes augmentés », mais « bonifié[s] : meilleur[s] dans [leurs] capacités essentielles, d'ouverture, de générosité, bref d'humanité ». Si l'appropriation de gestes professionnels est au centre de la formation, elle ne dépend pas seulement d'une technicité, mais plutôt de l'identité des enseignants, tout comme de celle des apprenants dans leur rencontre.

33

Avec des *si...*, on changerait peut-être de regard sur le monde. On douterait, on formulerait des hypothèses, on tenterait des expérimentations. Alors essayons-nous ici à ce jeu des possibles. *Et si...* on pensait autrement pour mieux penser l'École et ses langues-cultures ? Il ne s'agit pas de mettre l'École

² Ministère de l'Éducation nationale (2015) *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015.

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm#ecole>

Ministère de l'Éducation nationale (2015) *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

<https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>

Ministère de l'Éducation nationale (2019) *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*.

<https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193>

Ministère de l'Éducation nationale (2019) *Recommandations pédagogiques pour l'école maternelle*. Note de service n° 2019-084 du 28-5-2019 (NOR : MENE1915456N). Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019.

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38847

Ministère de l'Éducation nationale (2020) *Note d'analyse et de proposition du CSP sur le programme d'enseignement de l'école maternelle*. 09/12/2020.

<https://www.education.gouv.fr/recherche/tag/ecole-maternelle>

en bouteille³ sans raison, mais d'explorer ici quatre situations-problèmes reliées aux réflexions scientifiques actuelles sur le plurilinguisme et l'inclusion, telles qu'elles peuvent apparaître en formation pré-professionnalisante. Chacune d'elles aborde sous forme de supposition quelques obstacles que nous cherchons à inscrire dans le champ de la formation. Ils y sont récurrents et perdurent en tant que tels. *Et si...* on faisait le pari d'une École davantage *incluante* qu'*inclusive* ...

ET SI LES LANGUES-CULTURES POUVAIENT S'INSCRIRE DAVANTAGE DANS LES SITUATIONS SCOLAIRES ET SOCIÉTALES CONTEMPORAINES ...

La première situation-problème renvoie à l'articulation entre l'École et la société des langues-cultures portées par chacun.

1.1 L'école n'est pas un territoire à part. Il s'y joue des enjeux similaires à ceux de la société civile, et qui en sont issus : vie collective, respect d'autrui, accès aux connaissances, développement de compétences disciplinaires et transversales. Cohérence et alignement entre la société et l'École qu'elle promeut sont nécessaires pour que l'École réponde à ses missions.

Du reste, l'apprendre ne se gère pas exclusivement dans un espace-temps formel (la classe et l'école), qui serait clos sur lui-même. L'apprentissage se joue aussi en dehors de l'école et au-delà de l'école. La classe n'est pas l'unique univers des élèves, mais elle offre une écologie d'accueil d'univers individuels divers, où l'on attend que le projet éducatif prenne sens dans une écologie de la diversité qui constitue selon Dupeyron (2007) « le terrain, le terreau et le terroir de notre réflexion ». Dans une telle perspective, les acteurs de l'École ne sont pas uniquement ceux qui y passent leurs journées, mais également ceux qu'elle côtoie, parents, associations, acteurs sociaux et concernés par l'éducation des jeunes, pour peu qu'ils y trouvent une place.

Entre les situations scolaires et sociales, le lien n'est pas simple et mérite d'être explicité. La formation initiale a un rôle capital à jouer pour rendre les futurs enseignants vigilants à la diversité, dont celle des langues-cultures. Martinez (2018) pointe en ces termes l'enjeu de la formation pré-professionnelle en tant que levier des situations complexes que rencontre le monde contemporain : « Au regard de la complexité du métier d'enseignant, on n'attachera jamais assez d'importance à la formation professionnelle » (: 14). On peut alors se demander *si* et *comment* celle-ci peut répondre au défi d'une École en cohérence avec son contexte sociétal.

1.2 Au regard des métissages qui constituent la société, la formation pré-professionnelle devrait redoubler d'attention quant aux paramètres suivants :

- les réalités sociétales dont l'École peut s'emparer sont des dilemmes pour l'enseignant. Il peut s'agir, par exemple, de nouveaux publics, du plurilinguisme, des mobilités contraintes et du passage par l'École

³ On reconnaîtra l'expression proverbiale usuelle « Et si on mettait Paris en bouteille » qui dénonce habituellement des spéculations sans fondement, vaines ou inutiles.

en France, etc. Répondre à ces dilemmes suppose une attention aux *contextes* scolaires et aux *spécificités* des élèves. Avant tout, les enseignants devraient être encouragés à prendre en compte leurs propres expérientiels, biographies et parcours plurilingues pour aborder et accueillir la diversité présente au sein de de leurs classes ;

- les modalités de co-construction des savoirs, pour apprendre au moyen de pratiques collaboratives, que la formation peut pointer comme des opportunités de *se* construire et de partager des savoirs et des expériences *avec autrui*. Ainsi les futurs enseignants devraient être rendus vigilants aux échanges avec les diverses représentations des langues-cultures, au rôle des enseignants de langues-cultures, et au fait que rien n'est jamais figé dans les médiations des langues-cultures ;

- les relations des étudiants entre eux, perçus non pas uniquement comme des pré-professionnels, mais également comme les auteurs de leur appropriation, des *sujets* au sens de Ricœur (1990). Ainsi, les étudiants devraient pouvoir exercer leur libre arbitre, apprendre à écouter et à composer avec les autres, s'exercer à la responsabilité individuelle et collective. Ce sont des paramètres que l'École ne gère pas, elle laisse ses acteurs s'en emparer. « Enseignants et élèves peuvent alors espérer gagner en autonomie, si l'École favorise les liens entre leurs pratiques et leurs représentations respectives. En amont, une formation davantage émancipatrice s'avère indispensable » (Behra & Macaire, 2021).

ET SI ON CONCEVAIT LES LANGUES-CULTURES DANS UNE DYNAMIQUE PLURILINGUE...

Nous avons précédemment mis en avant que la diversité des langues-cultures en présence est constitutive - conjointement - de la société *et* de l'École. En formation, la diversité des langues-cultures suggère une approche dynamique.

2.1 Diverses représentations circulent sur les langues et le fait qu'il faudrait les maîtriser correctement pour les parler, et encore plus pour les enseigner. Or, toutes les langues que l'on rencontre ne sont pas des langues que l'on va apprendre dans le but de les maîtriser. L'École peut s'autoriser le traitement des langues-cultures à divers niveaux et dans une variété d'usages.

D'une part, il existe des compétences partielles en langues, souvent adossées à d'autres compétences y compris non verbales, liées à des situations usuelles, comme passer une commande après avoir lu une carte de restaurant, qui permettent néanmoins de répondre à un besoin de communication donné. D'autre part, il existe des langues-cultures qui sont « de passage » dans une histoire de vie, celles des voyages que l'on fait, des films que l'on regarde, de la chorale dans laquelle on chante, etc. Elles n'ont pas vocation à être maîtrisées. Le contact avec elles se joue au cas par cas, et n'est pas concevable dans une approche programmatique unique. Les situations de rencontre génèrent fortuitement des échanges, des expériences. Parfois la langue prime, parfois c'est la culture qui prend le pas sur le trait d'union. De ces réalités multiples, la formation peut se saisir de façon dynamique.

Vivant dans une société et une École où se côtoient des langues-cultures, nous sommes tous plurilingues, sans pour autant être tous polyglottes. Il ne s'agit pas d'apprendre et de maîtriser une accumulation de langues, mais de s'enrichir de chacune d'elles. À l'instar de Martinez, nous soutenons que l'enjeu de l'École pour ses apprenants n'est pas de s'accrocher à l'image du locuteur-idéal, qui cumulerait les compétences et la pratique des langues, ni de s'attacher à « l'autre spectre qui hante l'apprentissage des langues étrangères, celui de l'espèce rare du polyglotte » (2018 : 75).

2.2 Comment, alors, la formation des futurs enseignants peut-elle préparer ses professionnels à faire coexister des langues, connues et inconnues ? Pour ce faire, il importe de donner à chacune une place, qu'elle soit langue de l'école, de la maison, régionale, apprise à l'école comme « langue vivante », ou qu'il s'agisse d'une langue dite morte, d'une langue non présente à l'école, ou d'une langue qui arrive à l'école en raison de crises, de guerres, etc. (Macaire & Reissner, 2019). Donner une place à toutes les langues revient à leur accorder à toutes le même statut, quels qu'en soient les usages scolaires ou sociaux. La formation doit accepter que s'instaure un espace de la diversité des langues-cultures, au même titre que celui d'autres diversités, celles des profils d'apprentissage, des aptitudes, des handicaps, etc.

Mais accorder un espace institué ne suffit pas. La formation repose sur une conception qui devrait permettre d'accepter l'inconnu, la non-finitude des savoirs scolaires et d'aborder les diverses langues comme outils, moyens et objets. Cela nécessite en fait de considérer la formation sous un autre angle, qu'un dispositif de *recherche-formation* (Macaire, 2019) pourrait mieux accompagner. Sur le versant recherche, cette approche suppose que les étudiants croisent les pratiques *de / en / par* les langues-cultures. Ils vont observer, analyser, comparer, en s'appuyant sur des données scientifiques. Sur le versant formatif, les étudiants peuvent expérimenter et expérimenter les langues-cultures, c'est-à-dire investir émotionnellement les champs de la formation, par le vécu individuel et collectif, pour se projeter vers des pratiques ultérieures en tant que professionnel de la classe. Ces activités entendent solliciter la réflexivité (l'agir citoyen et professionnel) dans un mouvement de soi vers autrui, et réciproquement.

La formation serait alors l'occasion d'une méta-expérience. Laurillard (1993) distingue l'expérience « immédiate » du monde, de celle qui engage une prise de recul, une médiation et donc une « méta-expérience » qui renégocie la conception que l'on a du monde et des langues-cultures. De tels modules de formation dynamiques, adossés à des recherches du domaine (Behra & Macaire, 2017, 2018a, 2021) encouragent à se constituer des « évidences partagées » (Bourdieu, 1993), ce qui ne signifie pas pour autant des pratiques partagées. Ces évidences sont rassurantes pour les futurs enseignants d'une École de l'incertitude. De tels dispositifs offriraient alors une écologie formative des possibles.

Dans le domaine formatif, la modestie reste de mise. Le changement ne se réalise pas de manière radicale, il n'est jamais acquis, une fois amorcé. Des doxas peuvent revenir et se figer sur des noyaux, des cœurs de croyances (Crahay & al., 2010 ; Behra & Macaire, 2017). L'augmentation des savoirs ne saurait

être une fin en soi, s'ils n'engagent pas d'une part un processus, en particulier dans l'accueil des langues-cultures de chacun et d'autre part un regard réflexif et critique sur ses pratiques (pré-)professionnelles.

ET SI UN ÉLÈVE PLURILINGUE N'ÉTAIT PAS UN ÉLÈVE A BESOINS PARTICULIERS ...

La troisième situation-problème s'intéresse à la personne de l'apprenant plurilingue. Le plurilinguisme est une caractéristique de l'hétérogénéité de la classe, au même titre que d'autres formes d'hétérogénéité. Chaque élève est plurilingue et un « concentré du monde social » (Kaufmann, 1996). Les élèves plurilingues relèvent-ils alors de besoins éducatifs particuliers ? À en croire le nombre d'enseignants qui peinent à faire des langues-cultures une richesse au quotidien, il semblerait que la réponse soit positive.

3.1 Plusieurs conceptions de l'élève plurilingue s'opposent de nos jours, créant une certaine confusion, et rendant difficile l'accompagnement des élèves. Pour certains, le plurilinguisme est perçu à travers l'accumulation des langues-cultures ; pour d'autres, les langues-cultures se vivent de manière articulée ; pour d'autres enfin, c'est une sorte de mélange des deux. Clarifier les conceptions des futurs enseignants sur la diversité des langues-cultures s'avère indispensable pour la prise en charge de celle-ci et une meilleure compréhension de la situation.

Les traditions d'enseignement des langues-cultures, dont le français langue de scolarité, relèvent de conceptions et de pratiques souvent diverses, rarement mises en commun, tant parmi les enseignants qu'au niveau des programmes scolaires existants. L'École en France s'organise dans le cloisonnement et la juxtaposition des disciplines et de leurs enjeux pour le développement des apprenants. La diversité des langues-cultures reste opposée au monobloc « français » élevé au rang de « fondamental ». Se détourner de ce fondamental des traditions scolaires effraie nombre de parents et d'enseignants, qu'ils soient ou non eux-mêmes à l'aise avec *la* langue de l'école. Pourrait-il seulement en être autrement ?

Nous rejoignons Kremp et Adam-Maillet (2019) qui se demandent si l'éducation plurilingue et pluriculturelle ne serait pas une « utopie ». Leur réponse est négative à de multiples égards, et elles évoquent le terme « unilinguisme » en opposition au « plurilinguisme » comme un phénomène « bien plus rare que le plurilinguisme ». Comment l'École et la formation peuvent-elles alors progresser vers le plurilinguisme, si elles l'agitent soit comme épouvantail, soit comme étendard, avec des dérives concernant le bilinguisme par exemple ?

La formation des futurs enseignants au plurilinguisme prend une diversité de formes d'action, tantôt laissant transparaître une vision biaisée de l'inclusion, ou une autre vision tout aussi biaisée du plurilinguisme. La cohérence peine encore à se faire jour. Chercheurs et décideurs n'ont sans doute pas encore fait un chemin commun suffisant pour s'accorder. Les discours des formateurs ne sont pas non plus harmonisés. Ils diffèrent, notamment selon leurs ancrages disciplinaires et les contraintes des maquettes en formation initiale. La formation générale s'empare de la notion de plurilinguisme au travers de la question des « besoins éducatifs particuliers ». Les formateurs de français voient la notion

de plurilinguisme apparaitre au milieu des domaines de la langue française, et les formateurs de langues-cultures étrangères peuvent peiner à trouver les espaces-temps formatifs nécessaires pour construire les articulations des langues entre elles et pour les travailler sur des interstices de formation minimisés et souvent réduits.

Enfin, une approche de la diversité linguistique et culturelle entendue comme besoin particulier pourrait stigmatiser certains élèves, en renforçant une asymétrie et une forme de hiérarchie entre « unilingues » et « plurilingues » avec, en toile de fond, l'idéal du polyglotte. Connaître les situations propres à chacun et les biographies des apprenants, tout comme des enseignants, permet de résoudre pour partie ce souci.

3.2 La formation initiale peut aborder les différences entre les élèves du point de vue de la diversité linguistique et culturelle, à condition de considérer que les besoins particuliers relèvent d'une attention aux besoins de chaque élève, et non dans une approche généralisante de ceux-ci. Apprendre à identifier des besoins singuliers d'élèves est nécessaire à la formation pré-professionnelle. Du point de vue de l'enseignant, cela signifie mettre les langues-cultures en contact au travers d'émotions (créatives, musicales, littéraires, etc.), valoriser des activités métalinguistiques pour lesquelles les élèves plurilingues sont mieux lotis et peinent à le constater, engager des comparaisons, tisser des liens entre les langues et cultures sans pour autant viser l'uniformisation. Du point de vue de l'élève, il peut s'agir de trouver sa place à l'école, de participer au collectif, de savoir mobiliser toutes ses ressources langagières et culturelles en établissant des ponts.

Prenons deux exemples pour montrer l'intérêt d'un savoir *sur* les langues-cultures au-delà d'un savoir dans les langues-cultures. Les animaux, disons les coqs, coquelinent tous, où qu'ils soient et de façon identique. Or chaque langue a une façon propre d'entendre les cris d'animaux et de les reproduire. Cela donne des « coqs gaulois », pour lesquels on entend et dit *cocorico*, ou des « coqs japonais », ce qui donne *ko ke kok ko ko o*, lorsque les humains imitent leurs cris. C'est avec ce type de réflexion linguistique et culturelle que Hawkins (1984) a développé l'enjeu du *Language Awareness*, une attention et une conscience portées aux langues et aux cultures dans leur diversité. Dans un domaine historique et culturel, on observe que le romantisme s'est joué en Europe à des périodes différentes et sous des modalités très diverses. Alors que la France vivait la Révolution française, l'Angleterre ou l'Allemagne vivaient un romantisme proche de la nature. Le romantisme, en France, suivra la Révolution. Derrière ces décalages temporels, en apparence perturbants, se trouvent des explications à découvrir, pour en prendre conscience afin de placer la diversité dans un ensemble cohérent.

Tous les élèves sont plurilingues, et il existe néanmoins de nombreuses formes de plurilinguisme. Partant de là, on ne peut pas caractériser un besoin comme un besoin générique, lié au plurilinguisme en général, et limité à une conception linguistique de celui-ci. L'accompagnement des élèves tient à la connaissance de chaque élève dans ses interactions avec son groupe d'appartenance, et de son parcours de vie, plus qu'à la connaissance des langues-cultures spécifiques à chacun. Une dynamique incluante



serait un processus dynamique qui *prend avec* et n'isole ni les individus, ni les langues-cultures, ni les environnements.

ET SI UNE VISION COMPRÉHENSIVE DES LANGUES PERMETTAIT DE MIEUX FORMER LES FUTURS ENSEIGNANTS ...

La vision globale des langues-cultures est largement définie et contrainte par la vision que l'on a des enjeux sociétaux des langues-cultures. Ainsi, la diversité peut s'en trouver instanciée, mais la *compréhension* de ces langues-cultures reste à promouvoir en enrichissant le répertoire conceptuel et didactique des étudiants en pré-professionnalisation.

4.1 Les travaux contemporains sur les langues-cultures mettent en avant le modèle du plurilinguisme (Herdina & Jessner, 2002 ; Wei, 2011). Ils sont relayés par des rapports européens, puis par les textes institutionnels en France, assortis des ressources de mise en œuvre. Ces questions ont en outre été investies par des réseaux sociaux, blogs ou sites de professionnels de l'éducation.

Les étudiants quant à eux devraient prendre conscience que les langues *de / à* l'école ont des usages différents : par exemple, le français en France sert à apprendre et réussir en tant qu'élève, il occupe de ce fait une place dominante, avec un statut plus fort que celui des autres langues-cultures en présence. Ces dernières peinent souvent à trouver une place. Une posture *compréhensive vis-à-vis* du plurilinguisme suppose également une posture critique vis à vis des gestes professionnels tournés vers les langues-cultures (Garcia, 2017).

4.2 La formation a pour fonction de donner des moyens d'action, par une ingénierie mettant en œuvre des observations de classe, des réflexions dans le cadre des travaux de recherche, des activités expérimentées collaborativement, etc. Elle pourrait dépasser une vision cumulative des langues pour s'inscrire dans une vision *compréhensive et négociée* des langues-cultures (Behra & Macaire, 2018b). Dans ses missions, la formation a pour visée d'amener les étudiants à évoluer de leur expérientiel à une expérience réfléchie et collaborative de façon à les préparer à l'expérimentation de demain en classe. Cela n'est possible que si l'on mobilise les valeurs sous-jacentes à l'action pour engager un changement.

Pour répondre à l'enjeu d'une vision *compréhensive* des langues-cultures en formation initiale, l'une des opportunités réside dans l'introduction d'une conception de la formation organisée par blocs de compétences favorable aux langues-cultures *dans et au-delà* des disciplines. Les divers spécialistes de la formation ne font pas tous des liens au sein de leurs disciplines. Les langues-cultures sont pourtant indispensables aux apprentissages et aux évaluations. L'évaluation s'en saisit aussi peu que l'enseignement, alors que des situations intégratrices permettent de mobiliser plusieurs modules d'enseignement dans lesquels les langues-cultures, et pas seulement le français, pourraient jouer un rôle transversal.

Une formation incluante suppose des connaissances en Sciences du langage (les familles de langues, les principes de la communication, les usages du non-verbal, la conscience des langues de l'environnement, etc.). Elle suppose également de maîtriser les principes didactiques en jeu dans l'approche de la diversité, en termes d'activités croisées, de recours aux ressources du quotidien avant tout, et de moments réflexifs, etc. Elle a besoin de l'observation et de l'analyse de situations scolaires plurilingues ou pluriculturelles diverses, afin de prendre conscience de leur articulation avec la langue de scolarité. Elle considère l'apprenant en tant que personne, pas uniquement dans son rôle d'élève. Tout cela contribuerait à légitimer la diversité dans les formes scolaires, au niveau du sujet et du groupe.

De quelle didactique des langues-cultures a-t-on besoin ? Martinez répond que « tout prédispose à une innovation partagée, autonome et évolutive : les moyens de formation coopératifs mis aujourd'hui à la disposition des enseignants, avec les outils et espaces numériques et médiatiques dont ils peuvent bénéficier pour faire naître des aides à l'apprentissage ; les connaissances qu'ils ont sur leurs élèves et les milieux où ils vivent ; les groupes professionnels et de recherche, associations et institutions, avec lesquels ils peuvent aisément collaborer à distance. La notion de cohérence est le maître-mot d'une telle pensée, et c'est le principe de réseautage qui en détermine la dynamique » (2018 : 142). Martinez rejoint en cela Hawkins (1984) qui considère la sensibilisation aux langues³⁴ comme une tentative pour donner une cohérence, à la fois horizontale et verticale, aux programmes de l'École. Une prise de conscience des enjeux des langues-cultures *de / à l'École* s'avère conjointement primordiale pour l'ensemble des acteurs.

Toutefois, il convient de le reconnaître, « préoccupés par l'urgence de l'action, les étudiants en formation ont du mal à opter pour une vision systémique des enjeux de pré-professionnalisation. Ils ne sont pas suffisamment conscients de la philosophie des langues-cultures qu'ils pourraient porter et opérationnaliser dans l'action éducative » (Behra & Macaire, 2021 : 26). L'espace-temps de la pré-professionnalisation en langues-cultures, de l'expérience à l'expérimentation, « ouvre le champ des possibles » (Behra & Macaire, 2021 : 27) et il est urgent que futurs enseignants et formateurs se saisissent de ces opportunités.

EN GUISE DE CONCLUSION, VERS UNE ÉCOLE INCLUANTE

Cette contribution se veut un questionnement éclairant les notions de plurilinguisme et d'inclusion scolaire dans une approche dynamique. Pour nous, il s'agit ici de marquer un arrêt sur image à un « temps T » et un « lieu L » de la formation de futurs enseignants de langues-cultures. La présente contribution place un coup de projecteur sur certaines idées reçues qui circulent en formation dans le domaine des langues-cultures. Avec des *Et si...*, nous entendions soulever quelques doxas sur lesquelles achoppent régulièrement les formations.

⁴ Hawkins (1984) écrivait “ We see ‘awareness of language ’, therefore, as an attempt to give coherence, both horizontally and vertically, in the child’s programme” (: 3).



Notre contribution a proposé une ingénierie de formation revisitée *de et vers* la recherche, et ce dans les deux sens. Développée par Macaire (2019) puis Behra et Macaire (2021), la *recherche-formation* s'avère être un format propice. Elle participe aux déplacements et à l'équipement conceptuel et praxéologique des futurs enseignants. Elle s'adosse à une épistémologie du sujet et de son autonomisation, dans les divers rôles auxquels celui-ci peut accéder, dans des situations formatives variées.

Ainsi, cette contribution entendait éclairer certains défis sociétaux, comme celui de plurilinguisme *et* d'inclusion scolaire, et les proposer en formation. Comme l'évoquent Lavoie et *al.* (2013), « la transformation des pratiques ne signifie pas forcément un 'changement radical', mais plutôt et surtout une 'évolution de l'usuel' ». De ce fait, selon Behra (2019 : 7), « il ne s'agit plus de préparer les futurs enseignants à être *davantage* experts, mais *mieux* experts ». Développer une vision *incluante* plus qu'*inclusive* des langues-cultures en formation pré-professionnelle mise sur les dispositifs, l'habitus et les postures des acteurs.

Une formation *incluante* nécessite quelques précautions qu'il convient de garder à l'esprit pour se prémunir de la distorsion dans l'usage des notions mobilisées, qu'il s'agisse de plurilinguisme ou d'inclusion ; des écarts entre les discours institutionnels et les pratiques enseignantes. C'est une opportunité de bouger les lignes, de contribuer à des déplacements permettant de revisiter et de mettre en cohérence les pratiques en terrain institutionnel, dans autant de contextes que partagent les élèves et leurs enseignants, et dans le respect des politiques linguistiques et éducatives que portent les sociétés.

Une approche *incluante* s'inscrit dans une intention d'*inclusivité* plutôt que d'inclusion, c'est-à-dire dans un processus respectueux des diversités qui constituent l'école comme la société. Elle permet de penser, de (se) former et d'agir *avec* autrui.

Séverine BEHRA

ATILF, UMR 7118, équipe Didactique des langues et sociolinguistique

Université de Lorraine

Dominique MACAIRE

ATILF, UMR 7118, équipe Didactique des langues et sociolinguistique

Université de Lorraine-INSPÉ



Bibliographie

- Behra, S. (2019). « Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaires ? » – in : D. Macaire & D. Gaonac'h (resp.) *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus. Lyon : Cnesco et Ifé/ENS.
- Behra, S. & Macaire, D. (2021). « La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation » – *Mélanges Crapel*, 42/3.
- Behra, S. & Macaire, D. (2018a). « Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire : vers une formation des enseignants davantage inclusive. » – in : G. Komur-Thilloz & S. Djordjevic (dirs.) *L'école, l'enfant et ses langues*. Orizons : série Sciences du langage, coll. Universités, 125-145.
- Behra, S. & Macaire, D. (2018b). « Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? – *Mélanges*, 39. »
http://www.atilf.fr/IMG/pdf/2.artsbdm_dossierhommage_melanges_crapel_39_1.pdf
- Behra, S., Carol, R. & Macaire, D. (2016). « L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle davantage inclusive » – L'oral en question(s), *Le Français aujourd'hui* 2016/4, n°195. Paris (4/2016) : Éditions Colin, 47-60.
<http://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourd'hui/francais-aujourd'hui-ndeg-195-42016/lapprentissage-langue-scolarité-ecole-maternelle-davantage-inclusive>
- Bourdieu, P. (1993). « À propos de la famille comme catégorie réalisée. » – *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 100, décembre 1993, 32-36.
https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1993_num_100_1_3070
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. & Laduron, I. (2010). « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants » – *Revue française de pédagogie*, 172, Juillet-septembre 2010, 85-129.
<http://journals.openedition.org/rfp/2296>
- Dugas, E. (2022). « Débat : pourquoi passer de l'inclusion à l'inclusivité » – *The Conversation*, 26 janvier 2022.
<https://theconversation.com/débat-pourquoi-passer-de-linclusion-a-linclusivité-175373>
- Dupeyron, J.-F. (2007). « Terrain, Terreau, terroir : accompagner l'exil pédagogique des néo-titulaires. » – in : F. Morandi (dir.), *Accompagnement et formation, Esquisse*, n°52/53, janvier 2019.
- Garcia, O. (2017). « Critical multilingual language awareness and teacher education. » – in : J. Cenoz, D. Gorter & S. May (eds.) *Language awareness and multilingualism*. Springer International Publishing, 1-17.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Multilingual Matters.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Kremp, V. & Adam-Maillet, M. (2019). *Le plurilinguisme en questions. Abécédaire quizz*. Editions Migrilude.
www.migrilude.com
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. & Ebersold, S. (2013). « Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants » – *Alter*. 2013/7, 93-101.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. Routledge.



Macaire, D. (2019). « La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l’accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? » – *La Nouvelle revue-Éducation et sociétés inclusives (NRESI)*, n°86, juillet, 79-92.

Macaire, D. & Reissner, C. (2019). « Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes : comment articuler les différentes langues de l’élève ? » – in : D. Macaire & D. Gaonac’h (resp.) *De la découverte à l’appropriation des langues vivantes étrangères : comment l’école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus. Lyon : Cnesco et Ifé/ENS.

Martinez, P. (2018). *Un regard sur l’enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*. Éditions des archives contemporaines.

Morin, E. (2017). *Connaissance, ignorance, mystère*. Fayard.

Pelgrim, G. & Perez, J.-M. (2016). « L’école dite « inclusive » ? Sens des injonctions institutionnelles, conceptions théoriques, pratiques et points de vue des acteurs. » – in G. Pelgrim & J.-M. Perez (dirs.) *Réinventer l’école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Éditions de l’INSHEA, Collection « Recherches », 9-18.

Vertovec, S. (2019). « Talking around super-diversity » – *Ethnic and Racial Studies* 42/1, 125-139.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01419870.2017.1406128>

Wei, L. (2011). « Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code-and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. » – *The Modern Language Journal*, 95/3, 370-384.