

Apprendre à enseigner le français/ la langue de scolarisation dans un contexte plurilingue : de nécessaires prises de conscience pour des ressources professionnelles à construire

Delphine ÉTIENNE-TOMASINI
Haute École pédagogique de Fribourg et
Université de Lausanne, École de français langue étrangère

CONSIDÉRATIONS LIMINAIRES : DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Cet article vise à montrer le rôle central que peuvent – et doivent – jouer les institutions de formation des enseignants¹ primaires afin de permettre aux étudiants qui les fréquentent de construire des ressources professionnelles adéquates en vue d'enseigner le français/la langue de scolarisation dans un contexte plurilingue. En nous basant sur un élément spécifique à la formation bilingue « français-allemand » dispensée dans une Haute Ecole pédagogique de Suisse romande – en l'occurrence un stage professionnel dans l'autre région linguistique –, nous mettrons en évidence, après une présentation du contexte, quelles prises de conscience les étudiants sont susceptibles de réaliser lors de ce stage et en quoi ces prises de conscience peuvent se muer progressivement en ressources pertinentes pour la profession d'enseignant.

Il est vrai que, à l'heure où l'enseignement de l'anglais est introduit dès la scolarité primaire en Suisse romande, où la diversité des langues en classe est de plus en plus une évidence pour les différents partenaires de l'école, l'enseignement du français ne peut plus être pensé de manière cloisonnée dans un contexte social où le bilinguisme et le plurilinguisme prévalent. Il le peut d'autant moins du fait de la mutation qu'a connue l'enseignement des langues depuis les années 1990 à la suite des travaux

¹ Par souci de lisibilité du texte, nous n'emploierons pas les formulations de type « les enseignant-e-s » ou les « étudiant-e-s ». Cependant, afin de respecter les normes en vigueur pour le genre, nous alternerons l'emploi du masculin et du féminin d'une section à l'autre.

du Conseil de l'Europe, par exemple le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 ; désormais CECR) ou le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier *et al.*, 2012; désormais CARAP).

La mondialisation, les vagues de migration et la mobilité professionnelle ont fait émerger et rendu nécessaire la notion de « français langue de scolarisation », à la suite de « français langue maternelle » ou de « français langue 1 ». Les classes d'aujourd'hui accueillent de plus en plus d'élèves plurilingues : il s'agit là d'une réalité tangible à laquelle les enseignants sont davantage confrontés que par le passé. Perregaux (2004) souligne que cette confrontation implique la compréhension de situations nouvelles où le plurilinguisme perd son caractère exceptionnel et le monolinguisme sa « normalité ». Un changement de paradigme s'est opéré : le passage d'un imaginaire social monolingue à un imaginaire plurilingue (Perregaux, 2004). Ce changement suscite l'adhésion des uns et la suspicion des autres, tout en étant le fruit d'une mutation des représentations par rapport aux langues et aux cultures. Castellotti et Moore (2002) ont mis en évidence la vision morcelée qui a longtemps prédominé à propos des compétences des sujets plurilingues et rappellent qu'il convient de viser la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles (Castellotti & Moore, 2002 ; CECR, 2001 ; Moore, 2006).

Dès lors, les enseignants se doivent de mettre en œuvre une didactique du plurilinguisme où ce dernier est abordé en tant que principe de l'éducation des langues, partagé par tous les acteurs présents et considéré comme un projet transversal pour l'enseignement (Moore, 2006). La *didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme* prend en compte différents aspects liés à la contextualisation (contexte linguistique et culturel propre au lieu d'enseignement, profil spécifique de la classe, besoins langagiers des élèves présents, etc.) et demande aux enseignants de mettre en évidence le capital linguistique et culturel de leurs élèves ainsi que de valoriser la diversité en classe (Zarate *et al.*, 2008). Il s'agit, par exemple, de favoriser une « optimisation didactique de la proximité interlinguistique » (Castellotti & Moore, 2002 : 19), qui permet la construction et la valorisation de compétences transversales que les élèves seront à même de mobiliser. À cette fin, trois approches didactiques pourraient être privilégiées par les enseignants selon Perregaux (2004) : la pédagogie intégrée des langues (Roulet, 1980), le principe d'intercompréhension (Dabène, 1995) et l'éveil aux langues (Clerc et Rispaïl, 2012 ; Hawkins, 1987 ; Perregaux *et al.*, 2003).

Dans cette perspective d'une didactique du plurilinguisme, nous considérons, à l'instar de Beacco *et al.* (2010), que la formation du corps

enseignant est essentielle pour la mise en œuvre de curriculums plurilingues et pluriculturels auprès des apprenants. Nous pensons également que l'adhésion des enseignants est cruciale dans cette démarche. En effet, ceux-ci doivent s'affranchir d'un enseignement « traditionnel » des langues qui se centrait jusqu'alors sur la langue cible, sans interaction entre les langues ni effet de retour sur la langue 1. Le renouvellement de la formation des enseignants est alors une condition *sine qua non* pour qu'une didactique du plurilinguisme puisse voir le jour et perdurer (Zarate *et al.*, 2008). Dans cette optique, il paraît nécessaire de privilégier des approches intégratives et de « faire de la diversité langagière, culturelle et sociale le pivot de dispositifs d'apprentissage [...] pour favoriser la réflexion explicite sur le langage et les langues et la multiplication des références croisées entre les champs disciplinaires » (Kervran, 2012 : 36).

S'il s'avère important que les enseignants réfléchissent à leur nouvelle posture dans la classe de langues, qu'ils modifient leurs représentations sur leur rôle et acceptent de décloisonner les disciplines dans une perspective de coopération (Beacco *et al.*, 2010), il faut garder à l'esprit que ce sont là de réels défis pour les enseignants comme pour les institutions qui les forment ; des défis qui en eux-mêmes peuvent expliquer – et non justifier – certaines des résistances rencontrées tant sur le terrain de l'enseignement que dans les lieux de formation où sont dispensés les savoirs.

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES, PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Ces considérations liminaires sur l'ancrage théorique de notre propos, qui relève de la didactique contextualisée (Blanchet *et al.*, 2009), mettent en évidence le rôle central que joue l'enseignante dans la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles chez ses élèves. En gardant à l'esprit ces considérations, nous allons présenter notre méthode d'investigation, notre question de recherche et le contexte institutionnel dans lequel elle s'inscrit. Nous procéderons ensuite à une analyse succincte d'extraits tirés de notre corpus de recherche doctorale et nous conclurons notre réflexion sur les avantages d'un stage professionnel dans une autre langue.

Notre contribution s'appuie sur une recherche qualitative et longitudinale, qui porte sur les discours de dix étudiantes francophones et germanophones de la volée 2009-2012 de la Haute école pédagogique de Fribourg / Pädagogische Hochschule Freiburg (HEP/PH FR). Cette recherche, actuellement en cours, est constituée de quatre séries

d'entretiens. Pour appréhender l'évolution éventuelle des représentations au cours de la formation, nous avons privilégié une analyse de contenu thématique (Paquay *et al.*, 2006). Les principales thématiques évoquées lors des séries d'entretiens sont : la trajectoire d'appropriation langagière des étudiantes et la valorisation de leur capital langagier, leurs représentations sur leur futur enseignement de langues et la construction de leur identité professionnelle encore naissante. Si, dans le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (Blanchet & Chardenet, 2011), est mis en évidence le caractère transversal de la méthode biographique en sciences humaines, nous précisons que notre recherche se base sur des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) portant sur des considérations didactiques relatives à l'enseignement-apprentissage des langues. Nous affilions notre recherche au champ de la sociodidactique et entendons comprendre comment ces étudiantes se destinant au métier d'enseignante construisent leur identité professionnelle à partir de leurs représentations antérieures ou à partir de celles qui se sont construites en cours de formation. Les extraits présentés dans le présent article proviennent de notre corpus de thèse, plus précisément de la troisième série d'entretiens qui a pris place à l'intersemestre, en février 2011.

Comme nous avons rappelé l'importance de la formation des enseignantes dans la mise en place d'approches plurielles auprès des élèves et dans la pratique d'une didactique du plurilinguisme, on ne s'étonnera pas que notre question de recherche soit la suivante : la formation officiellement bilingue à la HEP/PH FR permet-elle aux étudiantes de se décentrer de leur langue 1 et de développer des ressources professionnelles susceptibles de favoriser des approches plurielles dans leurs futures classes plurilingues ainsi que d'enseigner le français langue de scolarisation (ou l'allemand) dans une perspective ouverte à d'autres langues ? Question connexe : quelles sont les prises de conscience manifestées par ces futures enseignantes et qui laissent entrevoir la construction de telles ressources ? Par « ressources professionnelles », nous entendons la construction de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire par les étudiantes, en cours de formation ou auparavant ; ces différents types de savoirs doivent permettre aux futures enseignantes de proposer à leurs élèves des séquences d'enseignement-apprentissage adéquates et de gérer la classe dans le respect des besoins propres à chaque personne impliquée. Pour tenter de répondre aux deux questions précitées, nous nous pencherons sur la formation dispensée par la HEP/PH FR en centrant notre attention sur le stage professionnel des étudiantes francophones en région germanophone et sur celui des

étudiantes germanophones en région francophone. Ce stage est souvent présenté dans l'institution fribourgeoise comme le « stage en langue 2 ».

Pour bien comprendre ce qui est en jeu dans ce stage, il nous paraît pertinent de préciser le contexte à la fois institutionnel, cantonal et national, dans lequel s'inscrit notre recherche. La HEP/PH FR est une institution bilingue « français-allemand » qui a ouvert ses portes en 2002 et qui forme les enseignantes aux degrés préscolaire et primaire en leur délivrant, au terme de leur formation de trois ans, un diplôme de bachelor. Pour développer les ressources professionnelles nécessaires à l'exercice de leur futur métier, les étudiantes s'orientent en fonction d'un « référentiel de compétences » (HEP/PH FR, 2011) qui implique notamment de « prendre en compte la diversité des élèves dans [leur] enseignement » (compétence C) et de « favoriser l'intégration pédagogique et sociale de tous les élèves » (composante Cb). Par ailleurs, la HEP/PH FR est composée de deux tiers d'étudiantes rattachées à la section francophone et d'un tiers d'étudiantes inscrites en section germanophone ; d'autres langues ou variétés de langue (dont l'italien, l'albanais, le russe, l'espagnol, le turc, le romanche, le portugais, l'anglais, le luxembourgeois, le dialecte suisse-alsacien) sont représentées au sein du corps étudiant. En fin de première année, les futures enseignantes doivent attester d'un profil de compétences relevant du niveau « C1 » selon le CECR (2001) pour l'allemand/le français « langue 2 » et elles suivent entre autres un cours de didactique du plurilinguisme en deuxième année. Les étudiantes sont suivies par une accompagnatrice linguistique – pour le français/l'allemand « langue 2 » et l'anglais « langue 3 » – et participent à une partie de leurs cours en immersion linguistique (allemand ou français).

Par ailleurs, la politique éducative en matière de langues dans le canton bilingue de Fribourg (*Concept cantonal des langues*, 2009) entend notamment favoriser la collaboration entre enseignantes ordinaires et enseignantes des cours de langue et culture d'origine et promouvoir l'ouverture aux langues en généralisant, dans la partie romande, l'utilisation des moyens *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE ; Perregaux *et al.*, 2003) et, dans la partie alsacienne, en collaborant au développement des moyens ELBE² ou en recourant à Schader (2004), par exemple. En raison du bilinguisme cantonal, les enseignantes orientent leur enseignement en référence à deux plans d'études propres à l'échelon national, l'un romand et l'autre alsacien. Le plan d'études en vigueur dans la partie francophone, le *Plan d'études romand* (PER), intègre

² ELBE est l'acronyme pour : Éveil aux langues + Language awareness + BEgegnung mit Sprachen und Kulturen (in Saudan & Sauer, 2008).

une approche plutôt innovante quant à l'enseignement du français/des langues (Balsiger, 2012 ; Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010 ; désormais : PER). Dans l'axe « approches interlinguistiques » du domaine « Langues », les objectifs L17 et L27 font mention de liens entre la langue de scolarisation et les autres langues (PER, 2010). Il est intéressant de mettre en relation ce domaine « Langues » avec d'autres domaines du plan d'études. D'une part, la « Formation générale » met en place les bases d'un « vivre ensemble » où les élèves sont amenées à développer des compétences dans les domaines qui ont trait au respect, à l'altérité, à l'intégration dans le monde scolaire ainsi qu'à l'envie d'apprendre par et avec d'autres élèves (objectifs FG 14-15, FG 25 et FG 28 ; PER, 2010). D'autre part, l'ouverture aux autres et à l'altérité est valorisée dans la brochure qui touche aux « Capacités transversales » (PER, 2010) de l'élève, document qui prévoit que cette dernière soit sensibilisée à la diversité, incitée à prendre du recul et à se décentrer des faits afin de mieux percevoir ses propres préjugés. Le PER (2010), par son ancrage transversal, invite à une ouverture entre les langues et à une mise en relation des différentes disciplines. Quant au *Lehrplan 21* alémanique (Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektoren-konferenz, 2011), sa structure générale intègre une ouverture à la diversité dans la réflexion proposée sur l'enseignement de l'allemand en tant que langue de scolarisation. Les élèves sont invitées à manifester une attitude compréhensive face à la diversité langagière et culturelle (*Projekt Lehrplan, Grobstruktur*, 2011). Ce sont là des éléments spécifiques au contexte fribourgeois qu'il convient de ne pas négliger.

Après avoir précisé le contexte institutionnel, cantonal et national de cette recherche, nous pouvons nous pencher sur le stage en langue 2 que les étudiantes effectuent entre les troisième et quatrième semestres. Nous avons retenu des extraits constitués par des discours qui portent sur la relation, par les sujets, de leur expérience d'enseignement en langue 2. Nous enrichissons ces données, issues de notre recherche doctorale, par les notes que nous avons prises lors de la « journée d'intégration » du début février 2013, qui est un moment consécutif au stage permettant de revenir sur la pratique de manière réflexive. Malgré une durée relativement brève de deux semaines, le stage professionnel en langue 2 est mentionné par les étudiantes comme étant une expérience qui permet de « perfectionner [leurs] compétences langagières en langue 2 », de « découvrir les particularités d'un autre système scolaire avec des ressemblances et des spécificités propres », d'« être déstabilisé[es] et de voir des choses dans [leur] pratique qui ne se voient presque plus », de « clarifier [leurs] règles de vie en classe et de s'y tenir », de s'exercer à « donner des consignes adaptées dans une autre langue et d'utiliser un registre de langue adapté au contexte scolaire », de « faire appel à des

stratégies non verbales pour arriver à délivrer un message», de « se remettre dans une dynamique d'apprentissage » et de « se demander ce qui est normal ou comme partout par rapport aux stages réalisés en langue 1 ». ³ Aussi, sur la base des éléments mentionnés, il nous semble que ce stage en langue 2 permet d'amorcer, dans l'esprit des étudiantes, une prise de conscience explicite de ressources professionnelles en émergence. Le premier but général annoncé dans le descriptif de ce stage étant le « développement d'une attitude de décentration et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle » (Haute Ecole pédagogique de Fribourg/Pädagogische Hochschule Freiburg (HEP/PH FR), 2011), nous émettons l'hypothèse que ce processus de conscientisation peut s'avérer important pour que les étudiantes enseignent ultérieurement le français/la langue de scolarisation dans une perspective de décloisonnement.

En ce sens, notre contribution peut se rattacher de manière originale à la problématique du présent ouvrage de l'AIRDF. En effet, des étudiantes francophones sont amenées à gérer en allemand langue 2 l'hétérogénéité linguistique de leur classe de stage et elles peuvent enseigner le français aux élèves germanophones. Les étudiantes germanophones travaillent en français langue 2 avec les élèves francophones et leur enseignent l'allemand si elles sont dans une classe relevant des degrés cinq à huit selon Harnos, ou elles proposent aux élèves des comptines ou des activités d'éveil aux langues dans une classe des degrés un à quatre selon Harnos⁴. La notion de français/allemand « langue 1 » ou de français/allemand « langue 2 » devient inappropriée en raison de cette double perspective, et aussi en raison des autres langues parlées par les élèves, pour qui le français peut être parfois la « troisième » ou la « quatrième » langue. Enfin, ce stage paraît être un lieu de prédilection pour le développement de savoir-être et de savoir-faire favorables à la diversité et à l'altérité (CECR, 2001 ; de Pietro, 2010) et pour l'émergence d'une didactique contextualisée.

REGARD SUR LES DONNÉES : DE NÉCESSAIRES PRISES DE CONSCIENCE

Les extraits choisis dans notre corpus de recherche visent à mettre en évidence de nécessaires prises de conscience de la part des futurs enseignants, en vue de la construction de ressources professionnelles

³ Il s'agit là d'extraits de paroles d'étudiantes lors de la journée d'intégration précitée.

⁴ Harnos est un concordat qui lie certains cantons suisses en matière de standards de formation. Les degrés 1 à 4 concernent des élèves de quatre à huit ans, respectivement de huit à douze ans pour les degrés 5 à 8.

permettant d'enseigner le français/la langue de scolarisation en tenant compte des autres langues présentes dans la classe.

Gérer la classe dans une autre langue et gérer ses erreurs : l'expérience d'Aymeric et de Chiara

Aymeric, étudiant francophone, a manifesté au cours de l'entretien le sentiment d'avoir réussi à s'intégrer dans sa classe de stage, malgré la crainte qu'il avait au départ de ne pas savoir comment les élèves allaient réagir : *finalement ben j'étais vraiment e [...] un membre à part entière de la classe et j'étais agréablement surpris de leur réaction et pis e de la place qu'ils m'ont faite dans la classe en en sachant que je ne parlais pas forcément leur langue quoi.* Aymeric indique sa satisfaction de s'être intégré malgré le fait qu'il était amené à gérer les interactions dans sa langue 2. Cette expérience revêt les signes d'une intégration « réussie » aux yeux d'Aymeric puisque les élèves sont venus vers lui et l'ont respecté dans son rôle d'enseignant : *ben ils jouaient le jeu finalement ils e ils étaient intéressés à venir vers moi et pis ils discutaient ou ils venaient me poser des questions quand ils avaient des pauses donc c'était de ce côté-là très drôle et pis e ils respectaient mon mon rôle finalement d'enseignant [...].* Dans cet extrait, Aymeric paraît se décrire à travers le regard que les élèves ont porté sur lui durant le stage ; ces élèves peuvent être vus ici comme des « experts de la langue ». Nous émettons l'hypothèse que cette expérience lui a permis de (re)prendre conscience de l'importance de l'intégration à un groupe donné et des défis langagiers qu'une telle intégration peut impliquer. Peut-être que cette expérience d'intégration réussie et de maîtrise de la langue en situation professionnelle lui permettra de mieux comprendre certains enjeux d'ordre langagier inhérents à la scolarisation de ses futurs élèves francophones ou allophones ? Qu'elle lui permettra de « se décentrer » et de mieux se « mettre à la place de l'autre » (CARAP, 2012, A 12.2.1 et A 12.2.2) ? Nous ne pouvons pas préjuger de l'impact que pourra avoir, à long terme, l'expérience de stage d'Aymeric sur sa manière d'aborder la diversité ou sur son futur enseignement du français langue de scolarisation. Mais il pourrait être intéressant de prévoir ultérieurement un entretien avec lui puisque, à l'automne 2012, il a entamé son parcours professionnel dans une commune bilingue dont l'école réunit une proportion importante d'élèves parlant à la maison d'autres langues que le français ou l'allemand. Une piste pourrait être notamment de voir en quoi le stage en langue 2 lui a permis – ou non – de constituer des ressources pour répondre aux besoins de ses élèves, dans le contexte d'enseignement qui est désormais le sien.

De son côté, Chiara, étudiante germanophone, déclare avoir vécu le stage en langue 2 de manière positive et ne pas avoir eu d'appréhension à

s'exposer en français devant autrui : *das [L2-Praktikum] habe ich sehr positiv erlebt [...] ich war in einem Kindergarten und ich hatte keine Angst vor diesen Kindern Fehler zu machen und auch vor der Lehrerin* (notre traduction : *j'ai vécu le stage en langue deux de manière très positive [...] j'étais à l'école enfantine et je n'avais pas peur de faire des erreurs devant les enfants, ni devant l'enseignante*). D'emblée, elle a invité les élèves à corriger ses erreurs : *ja e ich rede normalerweise e nicht Französisch das ich nicht meine Muttersprache und wenn ich eine Fehler mache diir- dürft ihr mich korrigieren* (notre traduction : *oui e normalement je ne parle pas français ce n'est pas ma langue maternelle et si je fais une erreur vous pouw- vous pouvez me corriger*). Ce faisant, elle a rendu les élèves en quelque sorte « partenaires » de son développement langagier. Elle souligne que les élèves ne se sont pas moqués d'elle lorsque ce qu'elle avait écrit ou dit comportait une erreur. Ils l'ont aidée à progresser : *für sie [die Schüler] war es wie selbstverständlich wir korrigieren dich auf eine sehr anständige Art und Weise [...]also ich hatte nie das Gefühl he he du hast es falsch gesagt [mm] sondern du könntest das übrigens das so sagen* (notre traduction : *pour eux [les élèves] cela allait de soi qu'ils la corrigent d'une manière tout à fait convenable [...] alors je n'ai jamais eu l'impression d'un "hé hé tu as dit quelque chose de faux" mais plutôt d'un " tu pourrais le dire de telle ou telle manière "*).

Chiara, de par son attitude ouverte envers ses erreurs et les erreurs en général, a demandé aux élèves de l'aider à développer ses compétences langagières et de la faire bénéficier de leur « expertise » en français. Elle a ainsi contribué à mettre en place une collaboration avec eux. Il semblerait qu'un travail dans ce sens ait déjà été initié par l'enseignante titulaire puisque Chiara dit : *es war ganz ganz eine e wie soll ich sagen eine sehr sozialisierte Klasse also sie haben das wie sie haben selber auch fremdsprachige Kinder in der Schule e im Kindergarten selbst [...]* (notre traduction : *c'était vraiment vraiment une e comment pourrais-je dire une classe très bien socialisée alors ils avaient ça comme ils avaient eux-mêmes aussi des élèves parlant d'autres langues dans la classe e à l'école enfantine même [...]*). Elle souligne les règles de vie mises en place pour gérer la diversité langagière et pour aborder avec bienveillance les erreurs ou la différence d'autrui. Chiara, en se retrouvant dans une situation où elle fait elle-même des erreurs en devant assumer le rôle d'enseignante, a thématiqué ouvertement la chose avec les élèves et a passé une sorte de « contrat didactique » pouvant se résumer ainsi : « vous m'aidez quand je fais des erreurs en français et moi je peux vous aider dans d'autres matières ou pour d'autres aspects liés à la classe ». S'il ne peut être certain que Chiara s'en souviendra et transférera cette expérience quand elle sera amenée à réfléchir sur la diversité dans sa future classe, il nous importe de relever la conscience qu'elle semble avoir prise de la gestion de ses erreurs et la maîtrise langagière dont elle a déclaré avoir fait preuve durant ce stage en langue 2.

S'ouvrir à de nouvelles approches didactiques pour Adam

Adam, étudiant francophone, a vécu une expérience positive lors d'une séquence didactique intégrant un chant dans une autre langue : *[...] dans ce stage en langue 2 on a appris une e langue en enfin une chanson en langue inuit [d'accord] les enfants l'ont chantée: avec plaisir quoi ils la chantaient devant les parents qui venaient les chercher [...]*. De cet épisode, il retient en particulier la motivation des élèves à chanter dans d'autres langues. Par ailleurs, il a également pu assister à plusieurs matinées données en immersion dans sa classe de stage, à l'école enfantine : *alors ce qui était exceptionnel ce qui était exceptionnel dans cette classe c'est que tous les mercredis matin étaient en français [...]*. Cette expérience semble l'avoir marqué (il mentionne deux fois *ce qui était exceptionnel*). Il en parle avec enthousiasme, notamment au travers d'une anecdote qu'il raconte au sujet d'une élève de la classe : en visite au Musée d'histoire naturelle à Fribourg, cette élève vient précipitamment vers lui pour lui dire qu'elle a vu « le lapin, là, le lapin ! » dans une vitrine. C'était justement un mot qu'ils avaient découvert ensemble le mercredi matin précédant la visite à Fribourg... À plusieurs reprises lors de l'entretien, Adam évoque son envie et sa motivation à mettre en place dans sa future classe des séquences didactiques intégrant de l'éveil aux langues ou des projets en immersion avec l'allemand langue 2. Si c'est réellement l'un des apports du stage en langue 2 pour Adam, cela voudrait dire que ce stage l'a aidé à prendre conscience de ce que de telles séquences peuvent apporter aux élèves en termes de réflexion sur les langues et plus généralement sur les approches plurilingues.

Se garder des préjugés : le point de vue d'Anthony

Anthony est un étudiant francophone pour qui la profession enseignante est le second métier auquel il se forme. Lors de la journée d'intégration, il n'est pas rare que certains étudiants mentionnent des différences ressenties dans l'approche pédagogique au sein des classes francophones ou germanophones : par exemple, en ce qui concerne « l'approche de l'individu centrée sur l'élève ou sur l'enfant », « la place du jeu à l'école enfantine », « la question de l'autonomie » et « la gestion de la discipline ». Tout en mentionnant qu'il a découvert de nouvelles approches pédagogiques durant le stage, Anthony relève : *je me suis dit il y a peut-être autant de différences entre deux classes romandes qu'entre une classe romande et une classe alémanique*. Il fait preuve d'une certaine posture critique (la réflexion étant marquée par *je me suis dit*) en ne tombant pas dans des « préjugés » qu'il considère comme trop « faciles » et en ne réduisant pas les différences à des aspects liés à des cultures scolaires différentes. Les différences peuvent également relever des individus et se retrouver entre

deux classes alémaniques ou francophones, comme le souligne Anthony. Ce futur enseignant se montre prudent quant aux comparaisons culturelles hâtives ou stigmatisantes ; c'est, à notre sens, une qualité dont les enseignants devraient faire preuve.

« Gérer la classe dans une autre langue » et « gérer ses erreurs », « s'ouvrir à de nouvelles approches didactiques » et « se garder des préjugés » s'avèrent être des ressources pertinentes dans l'exercice du métier d'enseignant (de langues) car elles confèrent au futur professionnel une flexibilité et une ouverture face à la diversité sous toutes ses formes. Ces ressources comprennent des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire et elles peuvent contribuer à la mise en place d'une ouverture au plurilinguisme en classe. Le fait qu'Aymeric, Chiara, Adam et Anthony en aient pris conscience et l'aient thématisé à la suite de ce stage en langue 2 revêt une importance non anodine. Ce sont tout autant d'esquisses de pistes didactiques pour la suite de leur parcours professionnel.

Pour quelles raisons pouvons-nous avancer ces propos et quels seraient les avantages du stage en langue 2 à relever ? En effectuant le stage dans une autre langue, ces futurs enseignants ne peuvent plus penser leur pratique professionnelle en référence à un imaginaire social exclusivement monolingue. Ils doivent orienter leur enseignement de la langue de scolarisation en intégrant le profil langagier de chaque élève et les besoins spécifiques de chacun ; le répertoire langagier plurilingue des élèves de la classe doit trouver une place légitime. La journée d'intégration à la HEP/PH FR faisant suite à ce stage réunit autour des étudiants d'une part les accompagnateurs linguistiques (pour le développement des compétences langagières) et, d'autre part, les mentors (pour le développement des compétences professionnelles). Elle permet de réfléchir à la manière de s'approprier une langue en situation professionnelle et de développer le « langage de classe », le « répertoire didactique » (Cadet & Causa, 2006). Ce faisant, la biographie langagière – la « trajectoire d'appropriation langagière » (Jeanneret, 2010a) – est placée au cœur de la démarche réflexive. L'expérience d'apprentissage d'une langue ou l'expérience de l'altérité langagière peut apporter à l'enseignant un atout en termes de ressources pour la pratique professionnelle ; encore faut-il que l'enseignant voie l'expérience d'apprentissage comme digne d'intérêt, qu'il se la remémore en adoptant une posture réflexive (Jeanneret, 2010b). C'est l'un des objectifs du travail des accompagnateurs linguistiques et des mentors lors de la journée d'intégration. L'expérience d'apprentissage peut ainsi se muer en ressource. Simon et Thamin (2012) postulent que l'enseignant établit des relations aux langues composant son répertoire langagier. Dans la foulée

de nombreux prédécesseurs (Cadet & Causa, 2006 ; Jeanneret, 2010b ; Molinié, 2006b ; Moore, 2006), Simon et Thamin (2012) soutiennent en outre qu'un travail biographique autour du répertoire langagier personnel est crucial dans la professionnalisation d'un enseignant de langues car il fonctionne comme un levier, comme une prise de conscience en faveur d'une didactique du plurilinguisme. Nous osons affirmer que c'est ce qui est en partie en jeu lors du stage en langue 2 à la HEP/PH FR. C'est également un point que les étudiants « effleurent du bout des doigts », dans leur discours sur le stage dans l'autre région linguistique.

PERSPECTIVES CONCLUSIVES

Nous nous posons initialement cette question : la formation bilingue de la HEP/PH FR permet-elle aux futures enseignantes de se décentrer de leur langue 1 et de développer des ressources susceptibles de favoriser des approches plurielles dans leurs classes plurilingues, ainsi que d'enseigner le français ou l'allemand, langue de scolarisation, dans une perspective ouverte à d'autres langues ? En nous basant sur les extraits des brefs entretiens commentés ci-dessus, nous pouvons affirmer que le stage en langue 2 permet à ces étudiantes des prises de conscience sur la gestion d'une classe dans une autre langue, sur la gestion des erreurs en classe, sur l'ouverture à de nouvelles approches didactiques et sur les précautions à prendre à l'encontre des préjugés ou des jugements trop hâtifs. Par ailleurs, en devant enseigner leur langue 1 (français ou allemand) en tant que langue 2 auprès des élèves, les étudiantes sont *de facto* sensibilisées au fait de devoir parler lentement, de reformuler leurs propos ou leurs consignes, d'utiliser un répertoire langagier approprié ou de recourir au langage non-verbal pour appuyer leurs dires, afin que les élèves – *toutes* les élèves – saisissent bien le sens du message qui leur est adressé. Ce sont très probablement des ressources professionnelles qui pourront s'avérer utiles quand ces futures enseignantes géreront la diversité langagière et culturelle dans leur classe ou quand elles accueilleront des enfants nouvellement arrivées en Suisse.

Pour ne pas tablez sur les seuls bénéfices de ce stage en langue 2, nous supposons que ces prises de conscience pourraient se faire par des expériences d'apprentissage externes à l'institution ou à travers d'autres dispositifs offerts par la HEP/PH FR : accompagnement linguistique personnel, diplôme bilingue, semestre dans l'autre section linguistique ou en mobilité dans une autre Haute école. D'autres HEP/PH suisses ont fait le choix de proposer à leurs étudiantes un stage dans un pays où la situation linguistique est différente. Cela peut se révéler également propice pour les prises de conscience que nous avons évoquées.

Dès lors, il importe que la HEP/PH FR – et de manière plus générale les HEP et PH de Suisse – propose aux étudiantes des dispositifs de formation ou des espaces qui leur permettent à la fois d’être confrontées à la diversité et à l’altérité, mais également d’opérer des prises de conscience susceptibles de les aider à construire des ressources professionnelles dans le domaine des langues, plus particulièrement en ce qui a trait à la didactique du plurilinguisme. Si « enseigner les langues, c’est en effet aider à construire un répertoire plurilingue, répertoire de pratiques tout autant que de représentations » (Castellotti & Moore, 2002 : 22), il s’avère crucial que les futures enseignantes abordent dès aujourd’hui l’enseignement du français ou de toute autre langue de scolarisation dans une perspective résolument ouverte aux langues de la classe – à *toutes* ces langues –, quelles qu’elles soient.