

Andrade, A. I., Gonçalves, L., Martins, F., & Pinho, A. S. (2012). Développement professionnel: quelles articulations quelles articulations possibles entre formation initiale et formation continue dans un projet de formation à la didactique du plurilinguisme? In M. Causa (Org.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: enjeux et questionnements* (pp. 79-312). Bruxelles: De Boeck. (ISBN: 978-2-8041-7129-2).

DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : LE ROLE DES DISPOSITIFS DE FORMATION initiale et continue dans le développement d'une éducation plurilingue

Universidade de Aveiro
CIDTFF – Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
aiandrade@ua.pt, mgoncalves@ua.pt, fmartins@ua.pt, anapinho@ua.pt

Introduction

Nos sociétés exigent des enseignants de plus en plus capables de s'adapter aux diversités des contextes et des répertoires linguistiques et communicatifs des publics apprenants, ainsi que de plus en plus aptes à éduquer à l'imprévisibilité et à la pluralité, des situations de communication à expérimenter. À notre avis, une formation réussie des enseignants ne peut ne pas prendre en compte la construction de « répertoires professionnels » capables de traiter cette diversité, ce qui signifie mieux comprendre une formation à l'éducation plurilingue.

L'objectif de cette étude est de comprendre le rôle des parcours de formation ayant pour objet l'éducation plurilingue. Ainsi, nous présentons quelques résultats de deux projets de recherche-action, l'un en situation de formation initiale et l'autre en situation de formation continue se fondant sur une articulation entre théorie et pratique comme espace privilégié de la formation et sur une articulation entre travail individuel et travail collectif en tant qu'espaces de mobilisation des sujets dans des tâches capables de réaliser des parcours didactiques plus solides et plus diversifiés.

1. Quelques dimensions d'une éducation plurilingue

Nous assistons dans les dernières années à une défense de la dimension politique, économique et sociale des langues¹ tout en soutenant le développement de la compétence plurilingue des citoyens européens comme une des finalités majeures des Systèmes Éducatifs et de la construction d'un nouveau ordre européen (Starkey, 2002). Ainsi, l'éducation linguistique place le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle au service de communautés plus respectueuses des paysages naturels et culturels, au niveau local et global. Il s'agit de mettre en valeur toutes les formes de communication dans le sens de donner plus d'attention aux sujets et aux communautés, à leurs histoires et à leurs façons d'envisager le monde et de se le représenter. Cette préoccupation avec la construction de communautés plus justes passe par la valorisation des objets-langue(s) et par la compréhension que rien n'est plus puissant que le langage dans ses multiples formes (De Koninck, 2003; Skutnabb-Kangas, 2000, 2003).

¹ Voir, par exemple, le discours du Conseil de l'Europe, www.coe.eu.

Dans ce sens, nos sociétés semblent exiger de plus en plus des compétences de communication plurilingue et interculturelle capables de contrarier un discours de soutenance d'une seule langue (voir Breidbach, 2002 ; Macedo, Dendrinou et Gounari, 2006). Nous habitons Babel et nous ne pourrions construire nos parcours que si nous sommes capables de vivre librement la diversité dans un processus de (re)signification constante qui accepte et inscrit la diversité dans les discours, notamment dans les discours de la formation des enseignants de langues. Dans ce sens, il s'agit de former à faire attention aux possibilités des choix linguistiques et communicatifs des sujets. Si nous voulons des sociétés plus développées du point de vue humain, il est important d'élargir les possibilités de croissance de tous et de chacun, ce qui peut être favorisé par la multiplication du contact et de la familiarité avec d'autres voix et d'autres discours (PNUD, 2002, p. 23), ce qui doit être pris en compte dans les espaces de formation d'enseignants (initiale et continue) Ainsi, il semble qu'il faut ouvrir, dans les programmes de formation, des espaces de présentation et d'appropriation des langues et des cultures par référence au processus de traduction, du rapport à l'autre et de la signification sans cesse recherchée, dans un mouvement d'inclusion d'autres perspectives sur le monde (Larrosa et Skliar, 2001; Santos et Andrade, 2007, sur l'idée d'intercompréhension).

Mais la présence des objets-langue dans les discours, y compris dans les discours des pratiques de formation et d'éducation, est le résultat d'idéologies qui se constituent plusieurs fois comme des obstacles à la promotion de la diversité linguistique dans les différents territoires. N'oublions pas qu'à l'école et à différents niveaux éducatifs les acteurs agissent souvent sur les *corpora* linguistiques en les homogénéisant, tout en acceptant, ou pas, certaines variétés orales et/ou écrites ou tout en régulant le contact entre langues ou entre différentes variétés de langues en présence (Boyer et Lamuela, 1996, in Rita, 2005; Calvet, 1996; Candelier et al, 2004 ; Hawkins, 1985).

Les enjeux d'une éducation plurilingue nous amènent à discuter le projet de société que nous voulons, tout en prenant en compte la place et le rôle des langues dans les curricula scolaires, ainsi que dans les situations de formation, soit initiale soit continue (Puren, 2001 ; Rita, 2005). Pour avancer, nous pouvons dire que la notion de plurilinguisme comme compétence et comme valeur devient un contenu incontournable des situations de formation initiale et continue tout en enseignant à défendre l'égalité des langues et des cultures et à préserver la diversité, « *By teaching people about interaction between environments, cultures and languages, we help prepare citizens who are alert to the need to preserve humanity's heritage in every domain. We arouse curiosity about who we are and where we come from, and promote discussion about how to preserve and develop our uniqueness* » (préface de John Daniel, in King et al, 2003)².

Dans cette perspective, les sociétés actuelles ont besoin d'enseignants, généralistes et de langues, de l'enseignement primaire au supérieur, capables de (re)construire leurs connaissances professionnelles, préparés à questionner leurs pratiques et leurs savoirs afin de répondre aux multiples défis d'une société en constante transformation où les répertoires linguistico-communicatifs et professionnels se transforment continuellement. Et si ce processus de questionnement prend son début dans la formation initiale, il doit se poursuivre tout au long de la carrière dans des situations multiples et récurrentes de formation continue.

² "À travers l'enseignement sur l'interaction entre des environnements, des cultures et des langues, nous estimons contribuer à la formation de citoyens plus attentifs à la nécessité de préserver l'héritage humain dans tous les domaines. Nous éveillons à la curiosité sur ce que nous sommes et sur l'endroit d'où venons, ainsi que nous promouvons la discussion sur comment préserver et développer notre singularité" (préface de John Daniel, in King et al, 2003).

Ainsi, une formation à la didactique du plurilinguisme se conçoit comme un espace qui veut contribuer à la préparation des sujets aux défis de la valorisation de la diversité et de l'ouverture permanente à de nouveaux modes d'expression et de communication, ce qui semble être un processus en construction permanente. C'est dans ce sens que nous défendons la nécessité de prendre en compte, tout en respectant le principe de l'homologie des situations de formation (Develay, 1994), trois grandes dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage des langues :

1. une dimension formative, préoccupée avec le caractère des sujets en formation, ainsi qu'avec le développement de capacités et d'attitudes d'intercompréhension vers les autres, dans un travail communicatif qui dépasse le domaine stricte du linguistique ;
2. une dimension pragmatique et utilitaire en rapport avec la nature instrumentale de l'apprentissage des langues, dans le sens de l'obtention de gains de type économique, académique, professionnel ou social ;
3. une dimension politique et sociale de prise de conscience du pouvoir associé aux langues dans la (re)construction des sujets et des sociétés par les possibilités qu'elles créent d'intervention, de régulation, de négociation et de développement humain (Alarcão, 1993, 1997; Andrade, 1997, 1999; Bertrand, 1977; Pinho et al, 2009, sur les finalités de l'enseignement des langues; PNUD, 2004).

Dans une didactique du plurilinguisme ces dimensions de l'enseignement/apprentissage des langues s'articulent les unes avec les autres, s'entrecroisent et se complètent (Fig1), tout en justifiant une éducation en/aux langues, qui développe des attitudes et des capacités d'ouverture et de respect vers la différence, par la prise de conscience d'une possibilité d'intervention plus engagée dans la construction d'un monde pluriel.

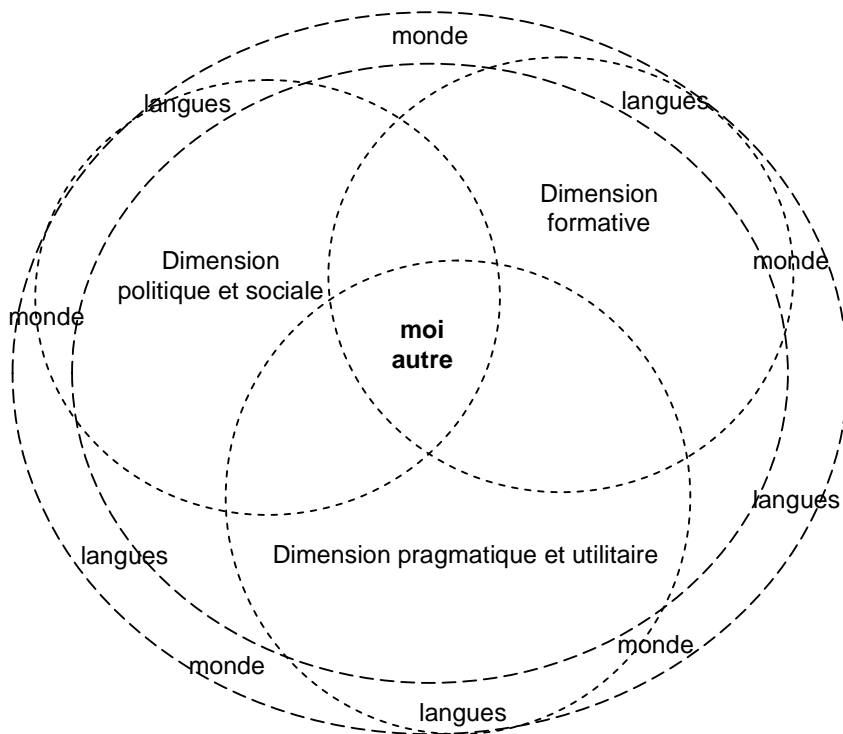


Fig . 1 – Dimensions d'une éducation plurilingue (Gonçalves, 2010)

Dans l'intersection de ces trois dimensions il existe un espace d'interaction entre le moi et l'autre, de rencontre entre le semblable et le différent, entre le proche et le lointain. Cet espace stimule le développement de compétences (attitudes, connaissances et capacités) qui dépassent le domaine du linguistique par la fonction structurante que les échanges verbaux jouent dans la formation du sujet. Il s'agit d'un espace d'interaction constante entre le moi et l'autre, construit sur la base d'une relation dialogique de (re)construction de significations. Ce processus de (re)construction s'actualise dans le répertoire langagier de chaque sujet (Gumperz, 1989), ainsi que dans le répertoire didactique (Causa, 2005). Le cercle qui englobe ces trois dimensions (dimension politique et sociale ; dimension formative ; et dimension pragmatique et utilitaire) inclut les langues et les cultures du monde, tout en défendant la nécessité de mettre en valeur l'identité et l'espace de chaque locuteur dans son interaction avec les autres à la recherche de l'intercompréhension, dernière finalité de l'éducation plurilingue (Pinho, 2008).

En fonction de ce que nous venons de dire, il paraît que les formateurs et les enseignants doivent être prêts à construire leurs projets éducatifs et formatifs à partir d'une connaissance qui, au-delà du linguistique, du communicatif et du méthodologique, inclut la capacité à prendre en compte la dimension formative, politique, sociale et individuelle du travail d'éducation langagière, tout en luttant contre l'ethnocentrisme à travers l'ouverture à l'autre et à ses modes d'expression (Andrade et Moreira, 2002 ; Andrade et Pinho, 2003).

Pour avancer nous pouvons dire que dans les espaces de formation des enseignants il nous semble nécessaire de passer par les différents cercles qui traduisent les discours et les possibilités de développement langagier, personnel et social des pratiques d'éducation à la communication plurilingue et interculturelle. Dans ce sens les enseignants ne peuvent que se reconnaître comme des sujets de l'(inter)compréhension, dans un processus d'éducation à l'ouverture à d'autres modes d'expression, ce qui dépend de leur développement professionnel, un processus à considérer dans les contextes de formation initiale et continue.

2. Le développement professionnel en formation initiale et continue – un concept incontournable

Le développement professionnel des enseignants (vécu à travers les pratiques qu'ils sont capables d'actualiser, bien qu'à travers les apprentissages qu'ils réussissent à faire) est un objet d'étude qui a soulevé, ces dernières années, beaucoup d'intérêt de la part des chercheurs (par exemple : Darling-Hammond & Bransford, 2005; Guskey & Huberman, 1995 ; Zeichner & Conklin, 2008). Plus particulièrement, le développement professionnel est une thématique privilégiée dans les études qui s'attachent à comprendre la pensée des enseignants, leurs réactions face à l'altérité et aux différents modes de penser, d'agir et de sentir (Borg, 2003, Cambra, 2003, Pinho, 2008; Cambra et al. 2008). Ces études ont montré que le développement professionnel ne peut être centré majoritairement sur la rationalité technique³ à cause de son inadéquation au développement d'un apprentissage durable dans le temps. En effet, il est défendu, depuis quelques années, qu'une formation professionnelle des enseignants visant l'amélioration des pratiques éducatives doit être pensée en fonction des situations et des

³ Comme le soulignait déjà Schön en 1983 dans le domaine de la réflexion sur la formation à la profession.

étapes du parcours de chaque sujet (Roldão, 1999; Nóvoa, 1999), ainsi qu'en fonction des contextes sociaux et politiques dans lesquels les enseignants agissent.

Uwamariya & Mukamurera (2005) insistent sur le fait que le concept de développement professionnel prend des sens divers selon les approches théoriques auxquelles il se réclame. Les auteurs regroupent ces théories autour de deux perspectives :

- une perspective développementale, axée sur une vision chronologique qui correspond à une structuration par stades ou à une succession d'étapes. Dans ce cas, le sujet-professeur est central, mais, selon les auteurs, cette approche oublie la place du milieu et des modèles organisationnels ;
- une perspective professionnalisante, selon laquelle le développement professionnel est entendu comme un processus d'apprentissage (de savoirs enseignants) par la recherche et par la réflexion, tout en prenant en compte la dimension du contexte professionnel, c'est-à-dire la dimension collective du développement professionnel.

C'est vers cette perspective que nous nous orientons. Ainsi, nous ne pouvons parler de développement professionnel sans prendre en compte la relation dialogique entre la connaissance, l'apprentissage et le processus réflexif. Pour cela, il est nécessaire d'explicitier les quatre points suivants :

- la centralité du sujet dans le contexte,
- son rapport à la pratique et à la théorie;
- son rapport avec les langues et leur enseignement,
- la nature sociale et collaborative, ainsi qu'individuelle et réflexive de la construction de la connaissance (voir à ce propos, Borg, 2006).

Les enseignants sont ici pris comme des sujets qui s'engagent dans des processus d'apprentissage qui leur permettent de modifier leurs connaissances, leurs représentations et leurs modes de penser (Day, 1999). Dans cette perspective, le sujet est vu comme acteur de son propre développement (un sujet « auto-créateur », engagé dans son apprentissage et dans l'expansion de son répertoire didactique), capable de gérer les situations comme plateformes qui alimentent et soutiennent son processus de (re)construction identitaire (Sá-Chaves, 2004; Shulman, 1986, 1987a/b ; Tourraine, 2005; Watson, 2006). En fonction de ce que nous venons de dire, l'enseignant dialogue avec une multiplicité de personnes, de lieux, de situations, qui constituent ce que Connelly & Clandinin (1995) désignent de « paysages de connaissance professionnelle » qui agissent à trois niveaux : le monde élargi, les contextes scolaires et les espaces intérieurs. Il s'agit pour le sujet d'un processus de reconstruction identitaire axé sur l'interaction entre les possibilités offertes et légitimées par les contextes de socialisation professionnelle (Berry et al, 2007, p. 137 ; voir aussi Dubar, 1996), les contraintes personnelles et les forces situationnelles. Malgré ces contraintes, nous pouvons dire que l'enseignant a un espace d'autonomie, vu ici comme espace de création de pensée et d'action dessinées du point de vue personnel et négociées du point de vue social et collaboratif. Ainsi, nous présupposons que l'enseignant en formation est capable d'identifier de nouveaux savoirs, ainsi que de planifier et de mettre en place d'autres projets didactiques, bien que de réfléchir sur résultats de ces mêmes et la réflexion sur ses projets individuels (aussi collaboratifs) de formation (Raya & Lamb, 2008).

Le développement professionnel semble s'articuler avec l'histoire personnelle de chaque sujet. Comme l'explique Alheit (2009: 125), la connaissance biographique

permet des transitions et des transformations, vu qu'elle permet que le sujet-enseignant comprenne ses expériences et se définit dans un dialogue avec les contextes et dans un processus de prise de conscience des possibilités que l'avenir lui présente. L'enseignant prendra ainsi en compte dans ce processus de professionnalisation les représentations qu'il a de soi-même comme éducateur en langues et comme « être-en-projection » (Gohier & Anadón, 2000, p. 26), mais aussi sa relation avec l'objet – les langues et leur enseignement (Barcelos, 2000; Borg, 2003) - influencé par les images qu'il se fait de la langue enseignée et des langues plus en général (Castellotti & Moore, 2002 ; Dabène, 1994 ; Matthey 1997 ; Moore, 2001 ; Rádai, 2003).

L'interdépendance entre le développement professionnel et la pratique est documentée dans la littérature qui considère la pratique comme le lieu de construction d'une identité professionnelle et comme génératrice de théories pour et sur l'action (Beijaard et al. 2004 ; Clandinin et al. 1993 ; Gohier et Alin, 2000 ; Munby & Russell, 1994 ; Pinho, 2008) ce qui rend possible l'occurrence de conflits de priorités (sur les objectifs à définir, les contenus à sélectionner et les approches didactiques à favoriser), vus comme très importants dans les prises de position sur les trajectoires à suivre (Beijaard et al, 2004 ; Perrenoud, 1993). Les activités d'analyse et de réflexion critique sur les pratiques de classe deviennent fondamentales car elles favorisent une prise de distance et une meilleure compréhension de soi, des contextes, des objets-langues et de leur enseignement/apprentissage (Cambra et al, 2008; Schön, 1983; Zeichner, 1994). La mise en place d'un processus réflexif permet finalement un apprentissage « tout au long de la vie » ; la réflexion enrichit en retour le répertoire didactique de l'enseignant et développe des capacités d'adaptabilité à la multiplicité des situations et des publics. C'est ainsi que nous pouvons parler d'un professionnel autonome et conscient de son « pouvoir » dans le processus de transformations des sujets et des contextes (Carr & Kemmis, 1986 ; Zeichner, 1994).

Le développement professionnel est alors un processus qui s'étale sur un continuum incluant passé/présent/futur (donc formation initiale et formation continue), ces trois pôles constituant les trois dimensions d'un même parcours (Alarcão & Tavares, 2003; Loughran, 2007).

En partant du constat qu'il est impossible de former les enseignants à toutes les situations d'enseignement/apprentissage et qu'il s'avère par conséquent nécessaire de trouver d'autres modalités de formation, notre recherche s'est fixé l'objectif de comprendre des parcours de formation focalisés sur le sujet, les actions et les discours dont il est responsable. Il s'agit, à notre avis, dans les programmes de formation de faire confiance au sujet dans son parcours de construction de la connaissance sur l'éducation plurilingue, tout en essayant de comprendre l'expansion de son répertoire didactique dans un processus de confrontation d'actions mises en pratique où la théorie est convoquée et aide à faire autrement.

3. Formation au plurilinguisme : deux parcours de développement professionnel

Pour comprendre le processus de développement professionnel des enseignants, nous présentons ici deux projets de recherche-action développés dans des contextes différents de formation. Dans le cadre des recherches de type qualitatif, il s'agit de comprendre comment les sujets donnent du sens aux actions qu'ils mettent en pratique, il s'agit de « tenir compte des significations que les individus confèrent à la réalité car elles constituent une dimension majeure de la façon dont ils réagissent à cette réalité » (Paquay, 2010, p. 26).

Ayant comme finalité former à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle, à travers une réflexion sur l'éducation plurilingue⁴, nous avons conçu deux parcours formatifs se fondant sur des activités d'observation et de réflexion individuelles et collectives sur les pratiques de classe⁵, comme nous pouvons voir plus en détail dans le tableau – *Synthèse des programmes de formation*.

Insérer tableau

3.1. Le projet 1: former des futurs enseignants à l'éveil aux langues

Le premier parcours de développement professionnel en formation initiale concerne un programme de formation initiale d'enseignants généralistes du primaire⁶, dans le cadre d'un séminaire annuel de quatrième année (Martins, 2008). Notre propos étant de promouvoir un projet d'éveil aux langues, le programme de formation a surtout essayé de mettre en place des pratiques d'éducation langagière favorisant le plurilinguisme dans l'action pédagogique avec des enfants.

Le programme, qui s'est déroulé simultanément avec les activités de pratique d'enseignement dans des écoles, a poursuivi les objectifs suivants :

- prendre conscience des représentations que le sujet en formation possède ou est en train de construire sur la diversité linguistique et sur soi-même en tant qu'enseignant et en tant que sujet,
- enrichir sa culture linguistique, notamment par le contact avec différentes langues,
- réfléchir sur les fonctions et statuts que les langues acquièrent dans la vie des sujets et des sociétés en général,
- promouvoir des connaissances sur les politiques linguistiques éducatives actuelles, la compétence plurilingue et son traitement didactique dans les premières années de scolarité,
- créer un équilibre entre la conception, l'expérimentation et évaluation d'un projet de recherche-action sur l'éveil aux langues,
- se développer du point de vue professionnel.

Ainsi, l'élaboration du programme a pris en compte l'articulation étroite entre trois types de *savoirs*: les connaissances académiques, les représentations sur les langues et leur enseignement/apprentissage et les expériences quotidiennes de contact avec d'autres langues et d'autres cultures.

La formation a été suivie par 6 jeunes filles stagiaires se destinant à l'enseignement à l'école primaire, âgées de 21 ou de 22 ans, et a été développée en deux phases, tout au long d'une année scolaire. La première phase, qui s'est déroulée d'octobre 2000 à mars 2001, à raison d'une séance de formation (2 heures) par semaine, a visé l'appropriation de connaissances sur la diversité linguistique, l'observation et l'expérimentation, avec des interventions ponctuelles en salle de classe avec un tuteur. Pendant la deuxième phase, de mars à juillet 2001, les stagiaires, rassemblées en deux groupes, ont planifié, expérimenté et évalué un projet d'éveil aux langues ; elles ont enfin rédigé un mémoire dans lequel le projet était décrit dans les détails.

Tout au long de l'année, les stagiaires ont rédigé un journal de bord individuel qui témoigne leur (re)construction en formation. Ce journal (qui les a accompagnées dans

⁴ Voir Camilleri et al, 2003, sur les savoirs des enseignants.

⁵ voir Andrade et al, 2007: 38 ; Pinho et al, 2009.

⁶ *Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo* - Université d' Aveiro (Portugal). Ce projet a été développé par Filomena Martins.

les différentes activités de formation, à l'université et aux écoles) est le lieu d'enregistrement d'images, de représentations et de savoirs sur les langues, la didactique des langues et l'identité professionnelle. Comme nombreux travaux de recherche l'ont montré, cet outil de formation permet au formateur de prendre connaissance des difficultés vécues par le stagiaire, de ses inquiétudes, angoisses et questionnements qui caractérisent les moments initiaux d'entrée dans la profession.

3.2. Le projet 2 : former les enseignants à une compétence plurilingue

Ce projet⁷ s'est adressé à cinq enseignants de langues (langue maternelle et langues étrangères) d'une école secondaire. Le programme, qui s'est déroulé sur deux années scolaires pour une durée totale de 100 heures de formation (25 heures en présentiel et 25 heures en autonomie)⁸, s'est adressé à des enseignantes expérimentées en anglais langue étrangère et maîtrisant d'autres langues (français, espagnol, allemand et italien).

Les objectifs du programme ont été les suivants :

- développer une compétence à l'éducation au plurilinguisme ;
- réfléchir les pratiques d'éducation langagière ;
- prendre conscience de la spécificité de l'enseignant de langues ;
- motiver à un travail collaboratif et réflexif ;
- confronter ses propres modes de travail à ceux des autres ;
- réfléchir aux représentations sur les langues, leur enseignement et leur apprentissage ;
- se développer du point de vue professionnel afin d'améliorer les pratiques.

La première phase du programme s'est organisée autour de séances de discussion et de clarification de concepts de base (langue, enseignant de langues, enseignement et apprentissage des langues, portfolio, compétence plurilingue et interculturelle) ; de l'analyse d'outils pédagogiques (le *Cadre Européen Commun de Référence* et le *Portfolio Européen des Langues*) et, enfin, de la proposition/préparation d'activités didactiques. La deuxième phase, quant à elle, s'est focalisée sur des pratiques concrètes d'éducation au plurilinguisme. Tout au long de cette formation, les enseignantes ont rédigé un portfolio individuel dans lequel ils écrivent des réflexions sur les cours de langues (anglais et français) qu'ils planifient et donnent à des apprenants de 14/15 ans, sur les cours qu'ils observent (dans les salles de classes de leurs collègues) et sur les matériaux didactiques construits et/ou adaptés.

Entre chaque séance, les enseignantes réalisaient en autonomie des *Portos de Visita*, c'est-à-dire, des tâches englobant des commentaires de lectures et/ou des discussions sur le pilotage de la salle de classe ou des thèmes en rapport (des commentaires réflexifs à propos de citations sur les concepts de *langue*, *diversité linguistique*, *pouvoir* associé à la maîtrise des langues ; des lectures de textes pour préparer les activités didactiques et pour réfléchir en groupe dans les séances de formation ; des activités de recherche sur des langues inconnues et/ou sur des langues minoritaires). Ces tâches voulaient consolider et approfondir les thématiques traitées dans les différentes séances de formation (Kohonen, 2004). Il s'agissait en conséquence d'aider les enseignantes à reconstruire un discours professionnel commun, dans un processus d'expérimentation

⁷ Ce projet, qui fait partie des programmes de formation continue prévus par le système officiel au Portugal, a été développé par Maria de Lurdes Gonçalves, enseignante à l'école secondaire dans laquelle s'est déroulée la formation et boursière de la Fondation pour la Science et la Technologie - **SFRH/BD/19837/2004 (POCI 2010)**.

⁸ 2004/2005 : première phase, à raison de 10 séances annuelles ; 2005/2006 : deuxième phase, à raison de 9 séances annuelles.

(Fullan, 2006). Notre analyse s'est centrée sur l'analyse d'épisodes individuels d'enseignement, c'est-à-dire sur les pratiques développées par chacune des enseignantes⁹.

4. À la recherche d'une méthodologie

Afin de rendre compte du processus de développement professionnel des deux groupes d'enseignants, nous avons pris comme référence la notion discursive du sujet de Bakhtine (1988), à partir de laquelle nous essayons de comprendre les dynamiques de développement personnel et professionnel qui se construisent dans les positions que chaque sujet dans le discours. Dans cette perspective le discours de l'enseignant est interprété comme un locus de construction d'une épistémologie personnelle sur les langues, leur enseignement/apprentissage et la profession enseignante. Cette construction est le résultat d'interactions entre signification et action (Pearce, 1996; Pinho, 2008). En ce sens, nous prenons la (re)construction du discours comme indicatrice d'une prise de conscience de la transformation de la connaissance professionnelle (y compris son répertoire didactique) et de soi-même (Søreide, 2006: 529) dans un espace de négociation entre l'ancien et le nouveau (Eckert-Hoff, 2003; cf. également Moore, 2001) et entre théorie et pratique). L'analyse des discours de l'enseignant ouvre ainsi la possibilité d'observation de ses modes d'agir, d'être et de sentir, dans le caractère transitoire des contextes. Notre méthodologie d'analyse, qui se fonde sur une approche méthodologique de type narratif/biographique (Clandinin & Connelly, 1994) et indiciaire (Ginzburg, 1989), c'est à dire, en cherchant des indices qui pointent vers la direction qui prend le processus de développement professionnel (De Villers & Joassart, 2010), même si nous sommes conscients de la difficulté de comprendre la totalité et la complexité des significations personnelles traduites dans le discours de réflexion sur les pratiques de chaque enseignant. Les segmentations discursives sélectionnées à partir des journaux de bord et des transcriptions des séances de formation prétendent illustrer les perspectives de continuité et de rupture de la part des sujets, les questionnements du passé en fonction de sa reconstruction dans le contexte d'un processus de développement professionnel vers une éducation plurilingue.

Nous présentons ci-dessous des extraits regroupés selon les différentes catégories d'analyse présentées dans la partie 1. Ces catégories sont le résultat d'un compromis entre la lecture des données recueillies et la lecture de la littérature sur l'approche plurilingue. Plus particulièrement, nous avons cherché à repérer dans le discours des enseignants les différentes valeurs accordées à une didactique du plurilinguisme : la dimension formative ; la dimension pragmatique et utilitaire de l'apprentissage d'autres langues (au-delà de la langue maternelle ou de la langue de scolarisation) ; la dimension politique et sociale. Les extraits choisis nous permettent de répondre aux questions suivantes:

- comment les enseignants en formation initiale et continue se forment et développent leur répertoire didactique en fonction d'une didactique du plurilinguisme ?
- quels sont les indices de cette transformation ?
- que cela nous dit-il sur les dispositifs de formation ?

⁹ Les enregistrements vidéo des classes observées et des sessions de formation ont été essentiels pour l'analyse des stratégies expérimentées par les enseignants.

5. Les voix des enseignants

5.1. Formation initiale et éveil aux langues

Pour ce premier projet, nous avons choisi d'analyser des extraits de journaux de bord des futures enseignantes. Dans ces journaux, nous trouvons des textes variés qui témoignent les différents moments de leur transition identitaire : certains répondent aux sollicitations de la réflexion écrite, d'autres - plus libres et plus personnels – correspondent soit à une analyse critique des activités de formation, soit à des commentaires divers sur la découverte des langues dans notre quotidien et le besoin d'éduquer au plurilinguisme dès l'école primaire. Ainsi que nous pouvons le lire dans les extraits (voir conventions de transcription en note)¹⁰ ci-dessous :

Extrait 1

JC Ce « livre de mémoires » comme je l'appelle n'est qu'une partie de l'histoire de mon parcours comme professeur. Il contient la description de pensées, sentiments, événements significatifs qui m'ont marqué, positivement ou négativement. Je considère qu'il est une petite biographie qui me donne une idée plus nette du chemin que j'ai parcouru et où j'essaie de donner une réponse à quelques questions qui peuvent apparaître [...] Il contient la reconstruction des expériences vécues et il me permet de prendre conscience de ce qui a été un objectif pour moi ou pas (5/11)».

Il faut par ailleurs préciser que, toujours dans le souci d'articuler travail individuel et travail collectif, les futurs enseignants ont eu l'opportunité, dans les séances de formation à l'Université, de lire et de présenter quelques extraits de leurs journaux de bord aux collègues et à la formatrice, c'est-à-dire au groupe de formation.

Dimension formative

Dans une approche plurilingue, cette valeur est perçue par les enseignantes en formation initiale comme un processus de reconstruction de l'identité qui se fait avec et par les langues et qui est ancré dans les différentes activités de formation telles que : le contact avec des sujets plurilingues, l'observation des supports d'éveil aux langues¹¹, l'analyse et l'élaboration de biographies (langagières, culturelles et professionnelles) ou encore la lecture d'histoires de vie de sujets plurilingues. JL, par exemple, écrit sur la valeur formative des langues dans les relations avec soi-même (ses convictions, ses connaissances, ses croyances,...) et avec les autres. Dans son discours, les langues apparaissent comme des objets à valeur multiple, mais sa réflexion concerne plus l'objet-langues/cultures que l'objet-didactique du plurilinguisme. De ce fait, les préoccupations/interrogations liées à une future pratique professionnelle semblent absentes.

Extrait 2

JL De la même façon que nous devons préserver le patrimoine historique national et mondial, parce qu'il fait partie de notre planète, nous devons aussi préserver et valoriser toutes les langues, parce qu'elles constituent aussi un héritage (très riche et diversifié) [...] je voulais souligner que l'interaction avec les langues est très fructueuse et proportionne un enrichissement personnel (5/2) [...] La connaissance des autres cultures nous rend plus

¹⁰ Les enseignantes en formation initiale ont rédigé leurs journaux de bord en portugais. Pour la transcription des extraits traduits, nous avons adopté les conventions suivantes: a) l'extrait est identifié par un J (de Journal) suivi d'une lettre qui correspond à la première lettre du prénom du sujet en analyse (JC, JL, JS); b) s'agissant d'extraits de journaux de bord, à la fin de chaque citation, il y a un chiffre qui identifie la date, le jour et le mois; ainsi, 5/11 correspond à un texte écrit le 5 novembre

¹¹ Il s'agit de matériaux didactiques produits dans le cadre des projets européens Evlang et Ja-Ling (voir, par exemple, Candelier & Macaire, 2001).

conscients de la singularité de notre propre culture, mais aussi de l'existence d'un patrimoine commun à l'ensemble de l'humanité [...] Donc, chaque langue et chaque culture a ses propres particularités. Les langues nous semblent étranges, mais elles transportent une nouvelle manière de regarder le monde (s/d)

Mais au fur et à mesure que les séances de formation mettent en relation les notions, les objectifs éducatifs et les pratiques de la classe, les stagiaires commencent à construire une conscience professionnelle plurilingue :

Extrait 3

JC les professeurs doivent essayer de faire de leurs élèves des locuteurs plurilingues, où l'intercompréhension peut et doit être un processus à considérer et à enseigner ou à faire apprendre, en vue de développer chez nos élèves une attitude favorable par rapport à l'apprentissage des langues (31/11) [...] Une sensibilisation à cet âge, remet clairement pour toute une série d'activités variées et essentiellement de type ludique, fixant des objectifs éducatifs généraux comme, par exemple, la prise de conscience de l'existence d'autres langues et cultures au-delà de celle qui est maternelle et pour aider à promouvoir le respect pour les autres et l'acceptation de la différence (6/12); [...] je pense que le travail de motivation et stimulation développé dans le domaine de l'oralité par Ana a été également fondamental pour la conscience cognitive et métalinguistique des élèves, puisqu'ils sont capables de s'apercevoir de l'existence de différences et de ressemblances entre les autres langues et sa propre langue (13/3)

C'est à l'aide des activités de formation focalisées sur la diversité linguistique que les enseignantes (re)configurent les images qu'elles se font de leurs biographies langagières et professionnelles. Cette (re)construction se fait graduellement à partir des réactions positives des enfants comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 4

JC Je pense que le fait d'avoir contacté avec ces langues a été très important pour moi, car il a m'a aidé dans la construction de ma connaissance personnelle. Aussi, ce contact avec d'autres langues a augmenté mes savoirs et diversifié ma culture linguistique et culturelle. Cependant, j'aimerais connaître et savoir plus de langues [...] En effet c'est curieux et satisfaisant d'observer la joie des enfants quand ils font correctement un exercice d'identification des langues ou quand ils apprennent les noms des choses dans d'autres langues. /¹² Avec les petites activités que j'ai développées tout au long de cette deuxième étape du programme de formation, je pense que j'ai atteint la première pierre, pour que l'apprentissage futur d'autres langues soit positive et constructivement réalisé, de façon à donner des fruits au long de la formation individuelle de chaque enfant (17/5)

La construction d'une identité enseignante se fait également à travers la description de soi-même dans les activités d'éveil aux langues et la réflexion sur les stratégies d'apprentissage des élèves. Les enseignantes identifient, dans ce type d'approche, les aptitudes métalinguistiques, de comparaison et de réflexion, sur le fonctionnement de la (des) langue(s) :

Extrait 5

JC Avec le jeu suivant les enfants ont dû faire correspondre les divers propos des animaux aux quatre langues et la respective désignation en portugais. [...] /Cette situation nous fait croire que c'est à travers toute une série de stratégies qui permettent aux élèves de négocier les sens linguistiques et culturels, que la compétence plurilingue et pluriculturelle se développe avec plus de succès/ à notre avis, ces stratégies employées par les enfants proviennent, principalement, d'une attitude réflexive devant le mot écrit ou parlé dans une

¹² Les barres qui apparaissent dans les extraits des journaux de bord marquent le changement de paragraphe, dans la version originale.

autre langue. [...] /Les enfants font appel pas seulement à des connaissances linguistiques, mais aussi à des connaissances culturelles diverses, c'est-à-dire, elles ont composé et décomposé à travers des exercices de comparaison, transposition, association, déduction, interprétation, confrontation ...[...](27/6)

La découverte de la dimension formative d'une didactique du plurilinguisme paraît s'associer, dans ce contexte de formation initiale, à une dimension affective. La motivation, l'intérêt, la satisfaction, la curiosité, la volonté, la perception des attitudes et des apprentissages des élèves deviennent des atouts qui font avancer :

Extrait 6

JS Je pense que tout professeur est capable de sensibiliser à la diversité linguistique. Pour cela il suffit de vouloir faire, avoir de l'initiative, il suffit avoir le plaisir de découvrir des choses nouvelles avec ses élèves (30/5) [...] Après il a expliqué tout ce que nous avons fait et a dit: « ça a été super, j'ai beaucoup aimé! »/à ce moment-là j'ai pensé: « Formidable! » En fin de compte notre travail n'a pas seulement plu comme il a eu les répercussions que nous désirions. J'ai commencé à me sentir si bien, si réalisée [...] (26/6)

Extrait 7

JC [...] je crois que l'éducation n'est que l'acte d'allumer une flamme, cette flamme que j'espère être capable de faire surgir chez mes élèves, [...] de façon qu'ils voient de bons yeux l'apprentissage de langues/J'espère que moi-même, avec le passage du temps, je serai aussi capable de faire éteindre ou diminuer ce sentiment de confusion qu'à ce moment-là s'empare de moi (2/10)

À la dimension plus personnelle vient s'ajouter une dimension de nature affective et méthodologique concernant l'enseignement. Les jeunes enseignantes avouent, par exemple, leur insécurité initiale devant une classe pleine d'enfants et la crainte de la nouveauté et d'une approche pédagogique méconnue, se rendant compte de la transition entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant .

Extrait 8

JL Dans mon discours, j'ai fait référence à une langue bizarre que les élèves allaient apprendre. Bizarre !!!??? Je voulais dire une langue étrange mais « dans la chaleur » de l'intervention en salle de classe, c'est le mot qui est sorti. Pour qui est en train de sensibiliser à une langue minoritaire, le mot bizarre peut être considéré comme un manque de responsabilisation ou de réflexion (30/6)],

Au fur et à mesure que les séances de formation avancent, cette double insécurité, par rapport à la profession et par rapport à la nouveauté des contenus à enseigner, cède la place à une conscience plus nette des implications professionnelles des contenus de formation et à un désir de concrétisation personnelle et professionnelle. Ainsi, les stagiaires expriment de manière récurrente ce qu'elles attendent d'une formation en didactique du plurilinguisme:

Extrait 9

JS Je pense que maintenant je me sens avec plus de certitudes plus de volonté de faire, de découvrir et faire découvrir, fondamentalement avec plus de définition dans ce que je prétends. Aujourd'hui, pour moi, tout est plus net (18/6)

Extrait 10

JC J'attends aussi que cela m'aide à faire disparaître le sentiment de confusion qui s'empare maintenant de moi. J'espère apprendre comment arriver jusqu'aux enfants, comment les motiver pour l'apprentissage des langues, comment faire pour que tout cela arrive, puisque j'aimerais, dans l'avenir, être capable de faire, de développer des séances

d'éveil dans ma salle de classe et avec mes enfants./ J'espère que quand je terminerai ce séminaire je sortirai avec le désir, le courage, la sécurité pour le faire... (3/11)

Finalement, la formation initiale, en tant que première étape du développement professionnel, est perçue comme un processus d'apprentissage individuel et collectif dans laquelle le sujet organise son réseau de savoirs, prévoit des solutions aux problèmes ou conçoit de nouvelles pratiques¹³. C'est ainsi que JL se rend consciente de ses propres stéréotypes linguistiques et de sa responsabilité éducative dans la promotion de la valeur sociale du plurilinguisme, en tant que futur enseignant. Ce constat est consciemment verbalisé par l'intention de modifier ses conceptions et pratiques discursives et représente un pas important dans la construction d'une compétence professionnelle :

Extrait 11

JL Dans mon discours, j'ai fait référence à une langue bizarre que les élèves allaient apprendre. Bizarre !!!?? Je voulais dire une langue étrange mais « dans la chaleur » de l'intervention en salle de classe, c'est le mot qui est sorti. Pour qui est en train de sensibiliser à une langue minoritaire, le mot bizarre peut être considéré comme un manque de responsabilisation ou de réflexion (30/6)],

Pour JL le journal est alors un lieu qui rend possible l'identification des objectifs éducatifs présents dans la conception et le développement de son projet de recherche-action *Da minha língua vê-se o mar*¹⁴, où la dimension formative des activités de classe est nettement exprimée :

Extrait 12

JL Ce que nous nous sommes proposées de faire a été une sensibilisation à une langue minoritaire (le créole du Cap-Vert). Nous y avons développé une série d'activités diverses, essentiellement ludiques. Nous avons fixé comme des objectifs généraux, pour les élèves, la prise de conscience d'une autre langue/culture et la découverte d'autres façons de vivre, pour aider à promouvoir le respect par les autres et l'acceptation de la différence./ Le développement des capacités linguistiques devrait, ainsi, apparaître ensemble avec le développement d'aptitudes de du type socioculturel [...] pour aider les élèves dans l'acquisition de nouvelles connaissances qui les aideront à améliorer la compréhension de leur propre culture grâce à tout ce travail entrepris (30/6)

Dimension politique et sociale

Les stagiaires semblent être conscientes de la dimension sociopolitique de la didactique du plurilinguisme. Ainsi, dans l'extrait qui suit, la stagiaire insiste sur l'importance de diffuser dans la classe la notion de « plurilinguisme » en tant que valeur :

Extrait 13

JC Cependant, je me rends compte que je suis en train de devenir une professeure consciente de son rôle dans la société, une professeure réflexive et critique par rapport à ce qui m'entoure. Voilà pourquoi le besoin de créer ce « livre de mémoires » s'est présenté/Je veux être une professeure qui encourage dans sa salle de classe la conscience de l'existence d'autres langues et d'autres cultures [...]. Je veux que ma classe devienne un espace de compréhension, de respect et d'acceptation des différences entre les divers locuteurs, provenant de diverses cultures (4/11)

¹³ Wells; Clement et Vandenberghe, cit in Uwamariya et Mukamurera (2005) sur les orientations du développement professionnel dans une perspective professionnalisante et constructiviste.

¹⁴ Projet *De ma langue on voit la mer*.

Les deux extraits qui suivent dévoilent la volonté d'agir et d'intervenir socialement au profit d'une éducation plurilingue plus élargie. D'après ces deux témoignages, une formation qui inclut l'éveil aux langues à l'école primaire semble ainsi pouvoir aider à l'assomption d'une perception différente, socialement engagée, du rôle et des fonctions de l'enseignant :

Extrait 14

JS Apprendre des langues ouvre des portes”, je dirais encore plus, ouvre des fenêtres, ouvre des pays, ouvre des personnes et des mentalités./ Puisque tout le monde peut le faire, alors je ne comprends pas pourquoi les gens attendent encore./ Après avoir fréquenté ce séminaire j'ai complètement changé ma façon de concevoir l'enseignement des langues dans l'école primaire./ Ce que je ferai au début ce sera d'éveiller aux langues, à la diversité culturelle, à la différence (13/5) [...] /Je pense que nous, les professeurs, nous pourrions y jouer un rôle très important. D'abord nous pouvons attirer l'attention pour cette situation, après faire une sensibilisation aux langues et ainsi faire de petits pas pour essayer d'aider... [...] Comme cette question de la diversité linguistique est de plus en plus présente je pense qu'il faut commencer à prendre des mesures. Celles-ci ne peuvent pas n'exister que dans les documents écrits ! (6/6).

Extrait 15

JL Ce nouveau rôle du professeur doit répondre aux impératifs de l'intégration planétaire et nationale, mais aussi aux besoins spécifiques des communautés locales, rurales ou urbaines avec leur propre culture. Mon objectif ce sera de faire chaque élève prendre conscience de la diversité et de le faire respecter les autres [...] La présence d'enfants d'autres pays dans la salle de classe pourra se constituer comme un atout (pour les enfants et pour moi-même) pour apprendre avec eux et aussi pour les connaître mieux

Dimension pragmatique-utilitaire

Une valeur plus utilitaire de la connaissance des langues peut être également observée dans les journaux de bord des stagiaires. Cette dimension est associée au rôle qu'ont les langues dans la construction des connaissances du monde, de soi-même et des autres. Plus précisément :

Extrait 16

JL La connaissance de langues m'a ouvert la possibilité de communiquer dans des pays étrangers, notamment dans les voyages que j'ai eu l'opportunité de faire [...] En outre, cette connaissance rend possible la communication avec des étrangers qui me demandent des informations dans la rue, la lecture de documents. Toutes ces situations offrent des apprentissages importants pour ma socialisation et aussi pour mon enrichissement personnel et professionnel (10/3)

Outre cette valeur utilitaire, les langues acquièrent une valeur affective, lorsque les stagiaires se rendent compte qu'elles créent des liens et qu'elles peuvent devenir des objets de plaisir et de bien-être (associées à des produits culturels comme la musique ou le cinéma) :

Extrait 17

JS Pour moi, les langues (toutes les langues) ont/jouent un rôle très important. / Je pense qu'à travers les langues nous ne pouvons que communiquer mais aussi connaître, et nous donner à connaître./ À travers les langues nous pouvons connaître les pays où on les parle et les caractéristiques de ces mêmes pays. [...] je peux dire que je les utilise toutes les fois que je chante quelqu'une de mes chansons préférées, toutes les fois que je vois quelques programmes de télé et toutes les fois que j'ai besoin de me faire comprendre et de comprendre les autres [...] En effet, je ne peux que dire que je me sens bien au milieu d'elles et que j'aimerais les connaître chaque fois plus. (7/2)

La récupération du passé d'élève permet aussi aux jeunes enseignantes de réfléchir sur leur biographie personnelle et sur l'image qu'elles se font de ces mêmes biographies:

Extrait 18

JL Je crois qu'à l'école il n'a pas eu la préoccupation d'intégrer les discours. Nous avons reçu les langues comme des « paquets ». Malgré toutes les heures d'anglais (et de français), je considère que je ne suis pas sortie de l'école complètement trilingue (5/2).

L'analyse des journaux de bord révèle des indices de transformation dans les représentations et pratiques des enseignantes en formation initiale dans le sens d'une meilleure conscience du rôle d'une éducation au plurilinguisme. Pourtant, ces enseignantes paraissent surtout valoriser l'aspect formatif du plurilinguisme qu'elles considèrent comme intervenant dans les processus de leur propre reconstruction identitaire et qu'elles rattachent plus facilement aux finalités d'une éducation à la citoyenneté. C'est dans cet espace de rencontre moi-autre (voir figure 1) que la valeur formative paraît s'articuler avec une dimension plutôt politique et sociale à travers des pratiques multidimensionnelles. Ces pratiques acquièrent une valeur praxéologique et utilitaire, dans la mesure où les stagiaires rattachent beaucoup d'importance aux aspects techniques de la compétence didactique, à la recherche d'une certaine sécurité et auto-confiance dont elles ont besoin pour se reconnaître en tant qu'enseignantes et pouvoir se procurer et poursuivre leur propre parcours de développement professionnel.

5.2. Formation continue et didactique du plurilinguisme

Dans le cadre du projet 2, nous avons sélectionné et analysé quatre des neuf sessions dans lesquelles nous observons et discutons avec les enseignantes des pratiques de classe. La planification de cours, l'observation (auto- et hétéro-), l'enregistrement vidéo, ainsi que le visionnement en groupe ont constitué des stratégies de formation de type collaboratif dans le sens de co-construction de connaissances didactiques.

Dans ce cas particulier, les pratiques analysées (à partir de la transcription des enregistrements audio des séances de formation où il s'agissait de faire l'analyse des cours que les enseignantes en formation ont conçus et mis en pratique) se développent dans des des cours d'anglais au collège (adolescents de 13-15 ans, en 3^{ème} ou 4^{ème} années d'apprentissage de la langue étrangère) et à l'école primaire (enfants de 9-10 ans, en initiation à la langue étrangère).

Les séances de formation ont été enregistrées et transcrites, ainsi que classifiées selon la phase du programme de formation. Nous analyserons les sessions FII S05¹⁵, FII S06, FII S07, FII S08, groupées, comme cela a été le cas pour le corpus 1, en trois catégories. L'analyse essaie de montrer de quelle manière la réflexion sur les nouvelles pratiques plurilingues se développe tout au long de la formation.

Dimension Formative

A la lecture des extraits sélectionnés, l'on observe tout d'abord chez les enseignantes la conviction qu'une approche plurielle de l'enseignement des langues permet de mobiliser la culture :

¹⁵ La classification des interventions, à partir des transcriptions des enregistrements a suivi le modèle suivant : i) phase du programme (FI ou FII) ; ii) numéro de la séance (S01, par exemple) ; iii) locuteur, identifié à partir de la lettre initiale de son prénom (I, Isabelle) ; iv) numéro de l'intervention orale dans la séance (par exemple, 04 I correspond à l'intervention numéro 4 de l'enseignante I). FII correspond à la deuxième phase du programme de formation et S05 à la session numéro cinq.

Extrait 19

FII S05/04 I¹⁶ - à propos /¹⁷ dans un texte/ n'importe quelle information/ je fais des encadrements culturels ou historiques des informations qui sont dans les textes / en portugais bien sûr / c'est ça / nous essayons de réfléchir par exemple sur/ aux Etats-Unis qui n'est pas un melting pot mais une espèce de patchwork / n'est-ce pas ?

Le traitement des aspects culturels permet en outre de passer avec plus d'aisance à des aspects purement linguistiques :

Extrait 20

FII S08/131 E - par exemple j'ai introduit le *first conditional* / je leur ai donné un texte/ qui était sur des pubs/ [...] ce que nous faisons au Portugal en Angleterre/ et après je commence avec l'*if-clause*/ ils n'ont pas beaucoup aimé/ mais ils travaillent et essaient de comprendre [...].

Les enseignantes identifient aussi la possibilité de travailler les stratégies d'apprentissage, telles que la comparaison entre langues et le transfert de connaissances d'une langue à l'autre, tout en développant la compétence métacognitive, c'est-à-dire la capacité de réfléchir aux processus d'apprentissage dans la construction du savoir langagier :

Extrait 21

FII S05/124-126 I - (...) au fond la conscience de comment ils peuvent/ contacter avec d'autres langues même si / donc à la recherche des ressemblances et des différences / de choses que **E** <en simultané> des mécanismes **I** - ceux mécanismes-là/ les transferts.

Les enseignantes se rendent compte que la compétence plurilingue favorise une meilleure flexibilité cognitive chez les enfants ainsi qu'une meilleure capacité à interagir avec l'autre dans des situations de contact de langues. Autrement dit, ils prennent conscience de leur rôle de *médiateurs* :

Extrait 22

FII S07/26 E - donc eux tous seuls, ils seront plus disponibles et plus curieux pour ce type de choses/ et au jour le jour je suis convaincue que ces élèves/ ils vont voir certaines choses avec d'autres yeux/ ils ne vont pas laisser passer

Extrait 23

FII S07/29 I - imagine que maintenant ils regardent quelque chose dans une langue très étrange qu'ils n'ont jamais/ par exemple dans une affiche/ presque inconsciemment ils cherchent le sens

Grâce à cette nouvelle approche, les enseignantes pensent qu'elles arrivent à motiver davantage leurs élèves comme le témoigne l'extrait ci-dessous :

Extrait 24

FII S07/31 I - [les élèves demandent] qu'est-ce que ça veut dire/ quand avant/ dans le passé/ ils ne savaient pas / ils n'auraient même pas demandé.

¹⁶ FII S05/04 I - deuxième phase du programme de formation; session numéro cinq/intervention numéro quatre de la locutrice I (initiale du prénom de l'enseignante).

¹⁷ Les barres marquent des pauses dans le discours oral (enregistré en vidéo) et les extraits ont été traduits par les auteurs de ce texte.

Enfin, les enseignantes reconnaissent la valeur de l'observation et de la réflexion critique sur leurs propres pratiques ainsi que de l'impact que leurs pratiques ont sur l'apprentissage :

Extrait 25

FII S05/114-116 Z –non/ alors/ moi moi j'aimerais dire eh/ que je trouve/ quand nous sommes en train de regarder de l'extérieur/ eh nous prenons conscience d'une certaine façon du pouvoir que nous avons comme enseignants/ n'est-ce pas ?/ de promouvoir les choses/

F – <EN SIMULTANÉE> dynamiser

Z – il ne s'agit de la compétence plurilingue mais du pouvoir qui existe chez nous / et je trouve que les élèves étaient contents

Dimension pragmatique et utilitaire

Concernant cette deuxième catégorie, c'est-à-dire la prise en compte de la nature instrumentale de l'apprentissage des langues ou de son pouvoir dans les situations de communication réelles, les enseignantes découvrent que les compétences linguistiques et communicatives se développent davantage par la connaissance de plusieurs langues et le contact de plusieurs cultures, ainsi que par une attention accrue à la diversité. Elles découvrent que le contact avec la diversité linguistique améliore les habiletés à manipuler le langage, à gérer l'interaction verbale et à résoudre des problèmes de communication,

Extrait 26

FII S06 64 E – donc ce qu'ils connaissent de plusieurs cultures et de tout ce qu'ils ont appris de cette tribu/ la linguistique s'articule avec la langue qu'ils parlaient l'anglais/ la métalinguistique/on la reconnaît quand ils essaient de parler et ils commencent à raisonner et pensent comment dire les choses et pas dire la compétence plurilingue quand ils commencent à parler de «ajuta» (aide) et de quelle langue il s'agissait.

Cet extrait, à propos d'une activité de contact avec une autre langue en classe d'anglais langue étrangère, montre que les enseignantes identifient le processus de développement des compétences linguistiques, tout en reconnaissant l'importance pratique des situations de contact de langues. Les enseignantes reconnaissent que l'approche plurielle développe de façon plus efficace la compétence communicative en langue-cible.

Dimension politique et sociale

Les enseignantes reconnaissent les possibilités de développement de l'esprit critique lors de la mise en place d'une approche plurielle de l'enseignement des langues. D'après elles, les élèves arrivent à des conclusions importantes sur la valeur sociale de l'apprentissage des langues, tout en démontrant une plus grande disponibilité à utiliser des stratégies d'acceptation et de compréhension de l'Autre. Ils reconnaissent, selon l'enseignante, que les langues permettent une compréhension plus profonde des particularités de chaque individu et de chaque culture,

Extrait 27

FII S05/143 G – alors en accord avec la planification/ le cours a bien marché/ pourtant/ nous avons vérifié que les 45 minutes ont été insuffisantes [...] nous avons suivi un rythme accéléré qui a empêché un dialogue et un enregistrement plus significatif des impressions/

des conclusions obtenues par les élèves [...] il a été important de faire un appel à l'importance de la diversité et eh/ les mécanismes qu'ils ont utilisés pour lire le monde.

Les enseignants ont remarqué chez les élèves une capacité à apprécier la diversité :

Extrait 28

FII S07/6-41 I – moi j'ai aimé/ surtout de regarder tout ce que nous avons fait/ [...] il a été intéressant parce qu'ils ont réussi à capturer le message parce que n'importe quelle thématique/ n'importe quel aspect/ n'est-ce pas? [...] que nous pouvons faire [la différence]/ la façon dont nous regardons le monde/ nous pouvons regarder le monde/ nous pouvons regarder/ au fonds ils sont plus éveillés/ aux différences culturelles et linguistiques.

D'après les témoignages, cette approche permet en conséquence de changer les attitudes (d'ouverture, de curiosité et de respect vers l'autre), et d'intervenir dans la modification/restructuration des représentations que les élèves ont sur les langues et les cultures :

Extrait 29

FII S07/15 I - <interruption> tu comprends ? et ces gamins –là ils sont déjà éveillés à cette thématique [diversité linguistique et culturelle]/ eh/ et cela se doit à l'intervention de leur enseignante

D'une façon générale, nous pouvons affirmer que les enseignantes de langue étrangère en formation continue s'émerveillent un peu face à ce qu'elles ont réussi à faire avec leurs élèves. Elles reconnaissent dans l'espace d'observation collaborative des cours focalisés sur le plurilinguisme qu'elles sont capables de développer la compétence communicative des élèves qu'elles croyaient démotivés face à l'apprentissage des langues étrangères.

Elles valorisent l'aspect formatif du plurilinguisme, même si elles n'oublient pas la dimension pragmatique et utilitaire de l'apprentissage des langues.

L'analyse des cours des enseignantes en formation continue commence avec la mise en relief des aspects techniques de l'action didactique (des matériaux et des activités) et avance dans la recherche d'autres modes tout en essayant de répondre aux principes du plurilinguisme. Les enseignantes en formation se focalisent sur les activités de salle de classe qui développent les capacités des apprenants de mettre en valeur les différentes cultures, ainsi que les activités qui élargissent leur connaissance d'autres façons d'être, de penser et de comprendre le monde. Elles reconnaissent l'intérêt de dépasser, dans la cadre, d'une didactique des langues, le domaine stricte du linguistique. Une formation plus théorique sur le plurilinguisme dans la première phase de formation favorise une modification des représentations sur les priorités en matière d'enseignement des langues, ce qui a été aussi observé chez les futures enseignantes du primaire. Comme les enseignantes en formation initiale, les enseignantes en formation continue reconnaissent le caractère expérimental de ce qu'elles ont fait, s'émerveillent de l'approche adoptée et prennent conscience de la complexité de la tâche – éduquer au plurilinguisme. A la fin du parcours de formation toutes les enseignantes reconnaissent avoir fait des progrès dans la compréhension de l'importance de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que dans le traitement didactique de cette même diversité. Elles savent, après avoir expérimenté des approches plurielles dans leurs classes, qu'elles ont initié un parcours qui exige des stratégies plus ambitieuses du point de vue des objectifs et des activités didactiques.

C'est ainsi que les enseignantes qui ont participé à ces deux projets ne sentent pas les pratiques de promotion du plurilinguisme solides. Les enseignantes en formation continue ressentent ne pas avoir réussi à dépasser un certain « folklore linguistique », une approche à l'éducation plurilingue superficielle et pas trop sérieuse, comparable à ce que les enseignantes qui sont en formation initiale qualifient de « ludique », subsidiaire et complémentaire au curriculum scolaire. Cette impression est explicite lorsque les enseignantes parlent avec insatisfaction des aspects méthodologiques, notamment de la progression du cours, du rapport entre le planifié et l'accompli.

La dimension politique et sociale de l'enseignement des langues se dégage à partir des options didactiques prises. Les enseignantes, grâce aux réactions positives relatives aux activités de contact avec d'autres langues de la part des élèves, prennent conscience de la possibilité de construire d'autres scénarios d'apprentissage, comme la lecture de textes en plusieurs langues, où les élèves ont la possibilité de trouver du sens par eux-mêmes, en adoptant les principes méthodologiques décrits, par exemple, dans les programmes d'intercompréhension (voir Conti & Grin, 2008; Degache & Melo, 2008).

Les enseignantes comprennent que les nouveaux scénarios d'apprentissage conduisent les élèves plus loin, au-delà de la maîtrise de structures linguistiques, à la rencontre de l'autre. Malgré leurs discours encore tâtonnants par rapport au savoir plurilingue, les enseignantes sont capables de sélectionner des moments de leurs (par)cours et d'y réfléchir, dans un processus d'identification des trois dimensions du plurilinguisme et de prise de conscience de la construction d'un répertoire didactique en développement. Nous pouvons dire que les enseignantes prennent conscience de la complexité de la tâche initiée, dans un processus global et complexe d'apprentissage professionnel. Dans leur discours, apparaît une zone d'ambiguïté, de non définition, qui s'articule avec la nouveauté de l'approche plurielle qui leur permet d'élargir leur répertoire didactique : tout en révélant des insécurités face aux différentes dimensions d'une didactique du plurilinguisme, les enseignantes en formation démontrent une volonté de faire mieux.

6. En guise de conclusion

Nous avons cherché dans ce texte à mettre en relief le rôle des dispositifs de formation en situation de formation initiale et continue quand il s'agit de préparer à une éducation plurilingue. Malgré la difficulté à faire des généralisations (voir Paquay, Crahay & De Ketele, 2010) à partir de cas particuliers, nos données nous montrent qu'il est possible de former les enseignants au plurilinguisme (soit les enseignants généralistes de l'école primaire, soit les spécialistes de langues de l'enseignement secondaire) ; et qu'il est aussi possible de dire que, quand les sujets de ce type de programmes reconnaissent la valeur l'approche plurilingue, ils s'engagent à construire de la connaissance sur ses principes et ses possibilités pratiques. Nous observons dans les deux types de situations des processus de la même nature : une découverte par le sujet en formation de ses propres capacités à transformer les sujets (à motiver les élèves à aller plus loin dans leurs parcours d'apprentissage langagière). Pourtant nos sujets révèlent une insécurité à y croire pleinement et leur discours (fait de phrases coupées, d'appel à l'autre) n'est pas tout à fait explicite dans les avantages d'une telle approche, ce qui nous fait questionner la durabilité de ces apprentissages. N'oublions pas que nous sommes dans des contextes formels de formation où il ya des formateurs capables de soutenir la construction de nouvelle connaissance didactique, qui gèrent des dispositifs de formation. Dans ce sens, il nous faut continuer à étudier le développement professionnelle en articulation avec une didactique du plurilinguisme dans des études plus longitudinales, où le rôle des formateurs et des collègues soit pris en compte.

En général, l'analyse que nous avons effectuée nous permet de dire que les pratiques d'auto et d'hétéro-formation sont des espaces de construction et de transformation des savoirs avec des rôles spécifiques et complémentaires. Ainsi, une didactique du plurilinguisme dans le développement professionnel des enseignants exige des dispositifs de formation intégrateurs des histoires personnelles et professionnelles, individuelles et collectives, capables de faire prendre conscience et de mobiliser les différentes dimensions de l'éducation plurilingue (politique et sociale ; formative ; pragmatique et utilitaire). Ces dispositifs doivent rendre possible l'expansion de zones de confort (par exemple, la connaissance des langues déjà maîtrisées) des sujets en formation dans l'enrichissement du répertoire didactique de chaque sujet, ainsi que permettre la mise en place de processus réflexifs (observation de soi et des autres) capables de conduire à la découverte de soi-même comme enseignant et comme locuteur. Comme l'analyse de données le révèle, la réflexion sur les expériences de chacun et la prise de conscience des savoirs acquis sont des processus qui permettent la construction d'autres cadres de référence et une nouvelle interprétation des pratiques communicatives et didactiques, des contextes, des apprentissages et de l'identité professionnelle.

Nous pouvons dire avec Korthagen (2009) qu'une formation construite sur la base de dispositifs réflexifs permet de récupérer les expériences linguistiques, communicatives et didactiques de chacun, qui sont ainsi analysées d'une façon critique, tout en ouvrant aux enseignants en formation des opportunités de développement d'une intelligence didactique dynamique et, simultanément, provisoire (Étienne, 2009). A partir de la réflexion individuelle ou collective sur les possibilités d'exploitation des situations de contact de langues en salle de classe, les enseignants en formation prennent conscience de l'inachèvement de la connaissance et, par conséquent, de la nécessité d'un processus d'apprentissage professionnel (aussi linguistique et communicatif) continu où les possibilités de développement plurilingue soient concrétisées et problématisées.

Dans cette perspective, nous pouvons conclure que l'écriture de journaux de bord individuels et l'observation collaborative d'épisodes de salle de classe se montrent tout à fait importants dans le processus de socialisation des sujets en formation dans un nouveau langage construit dans le dialogue avec soi-même et avec les autres (les formateurs, les collègues et les élèves) où les langues ne sont plus des objets entièrement séparés et contribuent à un bien-être communicatif. Ces dispositifs se montrent des espaces de construction et d'appartenance à une communauté professionnelle, plus engagée dans la transformation des sujets, car ils permettent de (re)construire des histoires de diversité que les sujets transportent et peuvent élargir dans la confrontation avec ses discours et ses pratiques, les discours et les pratiques des autres, sur les possibilités de construction d'une culture du plurilinguisme à l'école où le contact de langues est toujours mis en relief. En effet, soit à travers la réflexion individuelle, soit à travers la réflexion assistée par les pairs, les enseignants en formation semblent initier la construction d'autres représentations de soi en action, basées dans une plus grande conscience du pouvoir agir plurilingue.

Une formation d'enseignants capable de développer une culture du plurilinguisme passera par l'ouverture d'espaces d'auto et d'hétéroformation, où les sujets soient des constructeurs de sens, tout en récupérant leurs histoires de développement professionnel et tout en prenant conscience des obstacles et des facteurs promoteurs des processus de changement, dans des parcours où les autres (formateurs, collègues) se présentent comme des co-superviseurs (dans une attitude de dialogue et de partage de savoir) de ces mêmes processus. Ainsi, soit en formation initiale, soit en formation continue, les formateurs semblent devoir se positionner comme des facilitateurs de construction de

connaissance en didactique des langues où les savoirs préalables soient pris en compte dans un processus qui est toujours de mouvement vers de nouvelles pratiques. Au niveau de la formation initiale des enseignants, les formateurs doivent être prêts à montrer des chemins d'action pratique qui émergent des théories ou du savoir académique et au niveau de la formation continue, les formateurs ne peuvent pas oublier de prendre les situations pratiques pour les observer, théoriser et reconstruire avec les sujets en formation, tout en considérant les contextes spécifiques de travail et les possibilités qu'ils ouvrent au développement d'une éducation plurilingue.

Pour terminer, nous renforçons la nécessité d'approfondir les études sur les possibilités d'éducation et de formation au plurilinguisme dans des réseaux de formateurs, de chercheurs et d'enseignants du terrain, dans des projets communs de construction partagée de la connaissance sur les possibilités que les contextes scolaires spécifiques ouvrent (ou pas) à la pluralité.

Bibliographie

- ALARCÃO, I. (1993), "Formar-se para formar", In *Aprender*, 15, 19-25.
- ALARCÃO, I. (1996), "Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores", In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora, CIDInE, 9-39.
- ALARCÃO, I. (1997), "Que valores na aprendizagem de línguas estrangeira?" In M. F. Patrício (org.), *A escola cultural e os valores*. AEPEC. Porto: Porto Editora, 693-699.
- ALARCÃO, I. (1992/2006), "Continuar a formar-se, renovar e inovar a formação contínua de professores", In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (coord.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 129-154.
- ALARCÃO, I. (2001), "Professor-investigador. Que sentido? Que formação?" In B. Paiva Campos, *Formação de professores no ensino superior*, Cadernos da Formação de Professores, Porto: Porto Editora/INAFOP, 21-30.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003), *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I., ANDRADE, A.I., ARAÚJO e SÁ, M.H. & MELO, S. (2008). De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues : observation d'un parcours épistémologique. In *Les Cahiers de l'acedle – actes du colloque « Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme »*, <http://acedle.u-strasbg.fr> (consulté le 20 avril 2010).
- ALHEIT, P. (2009), "Biographical learning – within the new lifelong learning discourse", In K. Illeris (ed.), *Contemporary themes of learning*, NY: Routledge, 116-128.
- ALTET, M. (2009), « Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation : curriculum et transactions nécessaires », In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : de Boeck, 215-232.
- ANDRADE, A. I. (1997), *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades do recurso ao português língua materna*, Aveiro: Universidade de Aveiro (Thèse de Doctorat, non publiée).
- ANDRADE, A. I. (1999), "Da necessidade de preservar a diversidade linguística e cultural à construção de um projecto de formação de professores", In *Actas do X ENDIPE*. Rio de Janeiro, 29 de Maio - 1 de Junho de 1999.
- ANDRADE, A.I., ARAÚJO E SÁ, M.H. & MOREIRA, G. (coord.) (2007), *Imagens das línguas e do plurilinguismo: Princípios e sugestões de intervenção educativa*, Cadernos do LALE. Série Propostas, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A.I. & MOREIRA, G. (ed.) (2002), *Intercomprehension in language teacher education. Intercompreensão na formação de professores de línguas*. Brochura Plurilingue de Divulgação, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. & PINHO, A. S. (2003), « Former à l'intercompréhension: qu'en pensent les futurs professeurs de langues? » In *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique des Langues*, 28, 173-184.
- BARDIN, L. (2000), *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70 (trad.).
- BAKHTINE, M. (1988), *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Editora Hucitec.

- BARCELOS, A. M. (2000), *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. Thèse de doctorat, Tuscaloosa: University of Alabama.
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003), *Guide pour l'Élaboration des Politiques Éducatives en Europe – De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. & VERLOPP, N. (2004). "Reconsidering research on teachers' professional identity", In *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- BERTRAND, Y. (1977), « Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues », In *Les Langues modernes*, 3, 215-230.
- BORG, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *Language Teaching*, 36, 81-109.
- BORG, S. (2006), *Teacher cognition and language education. Research and practice*, London: Continuum.
- BREIDBACH, S. (2002), *Plurilingualism, citizenship in Europe and the role of English*. Reference Study, Strasbourg: Council of Europe
- CADET, L. et CAUSA, M. (2005). « Rôle de la culture éducative dans la construction du répertoire didactique d'un enseignant de français langue étrangère », In J. C. Beacco et alii (eds.), (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris: PUF, 159-181.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* (2001). Conseil de l'Europe.
- CALVET, L.-J. (1996), *Les politiques linguistiques*, Paris : PUF.
- CAMBRA, M., FONS, M., PALONS, J. & CIVERA, I. (2008), "Los procesos de reflexión de los docentes y la innovación en las aulas plurilingües", In A. Camps & M. Millian (Coords.), *Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, Barcelona: Graó, 45-60.
- CAMILLERI et al (2003), *Promouvoir la diversité linguistique et le développement à l'échelle des établissements scolaires*, Graz : Conseil de l'Europe, ECML/CELV.
- CANDELIER, M. (1998), « L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen "Evlang" » In J. Billiez, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*, Grenoble : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 299-308.
- CANDELIER, M. (dir.), ANDRADE, A.I., BERNAUS, M., KERVRAN, M., MARTINS, F., MURKOWSKA, A., NOGUEROL, A., OOMEN-WELKE, I., PERREGAUX, C., SAUDAN, V. & ZIELINSKA, J. (2003), *Janua Linguarum – La Porte des Langues. L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum*, Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes, Editions du Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. & MACAIRE, D. (2001), « L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle ». In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder. *Didactique des Langues Romanes. Le Développement de Compétences chez l'Apprenant*. Bruxelles : De Boeck & Duculot, pp. 495-506.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986), *Becoming critical: education, knowledge and action research*, London/Philadelphia: The Falmer Press.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CAUSA, M. (2005), « Gestion du répertoire linguistique et apprentissage d'une langue nouvelle », *Education et Sociétés Plurilingues*, N° 19, 27-38.
- CLANDININ, D. & CONNELLY, F. (1994), "Personal experience methods", In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, California/London: Sage Publications, 413-427.
- CLANDININ, D. & CONNELLY, F. (1995), *Teachers' professional knowledge landscapes*, New York/London: Teachers College Press.
- CLANDININ, D., DAVIES, A. HOGAN, P. & KENNARD, B. (eds.) (1993). *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press.
- CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Asa Editores.
- CONTI, V. & GRIN, F. (dir.) (2008), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Genève: Georg Éditeur.
- COSTE, D., MOORE, D., & GENEVIÈVE, Z. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurlingues*. Paris : Hachette.

- DABENE, L. (ed.) (1989), *Les langues et les cultures des populations migrantes, un défi à l'école française*, LIDIL, 2, Grenoble : PUG.
- DARLING-HAMMOND, L. & BRANSFORD, J. (2005) (eds), *Preparing teachers for a changing world*, CA: Jossey-Bass.
- DAY, C. (1999), *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*, London/Philadelphia: The Falmer Press.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on Former des Enseignants?* Paris : ESF Éditeur.
- DEGACHE, Ch. & MELO, S. (2008). Introduction : Un concept aux multiples facettes, *Les Langues Modernes, Dossier L'Intercompréhension*, 1, 7-14.
- DE KONINCK, Th. (2003), *A Nova Ignorância e o Problema da Cultura*, Lisboa: Edições 70 (trad.).
- DEVELAY, M. (2004), "Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão", In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 55-60.
- DE VILLERS, G. & JOASSART, C. (2010), « Comment les recherches narratives peuvent-elles rendre compte des dynamiques de construction de projet ? », In L. Paquay, M. Grahay & J.M. De Ketele (dir), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles : de boeck, 217-221.
- DUBAR, C. (1996), *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- ECKERT-HOFF, B. (2004), "O sujeito-professor em formação: (des)construindo identidades" In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 313-322.
- ÉTIENNE, R. (2009), "Accompagner le changement en éducation scolaire, une évolution décisive pour former les enseignants à l'université ? », In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : de Boeck, 181-200.
- FERRÃO TAVARES, C. (2001), «A formação de professores plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas. Apresentação de um caso», In *Inovação*, vol. 14,1-2, IIE: Ministério da Educação, 191-212.
- FULLAN, M. (2006), "Change theory. A force for school improvement", In *Leading Educational Thinking and Practice*. Seminar Series paper no. 57. November, Victoria: Centre for Strategic Education, 1-14.
- GADOTTI, M. (2003), "Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido", *Revista Lusófona de Educação*, 2, 13-42.
- GEE, J., MICHAELS, S. & O'CONNOR, M. (1992), "Discourse analysis", In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (eds.), *The handbook of qualitative research in education*, San Diego: Academic Press Inc., 227-291.
- GINZBURG, C. (1989), "Sinais: raízes de um paradigma indiciário", In C. Ginzburg, *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*, São Paulo: Companhia das Letras.
- GOHIER, C. & ALIN, C. (2000). *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*. Paris : L'Harmattan.
- GOHIER C. & ANADÓN, M. (2000), « Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant », In Gohier & Alin (dir.), *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*, Paris : L'Harmattan, 17-28.
- GONÇALVES, M. L. (2010), *Desenvolvimento Profissional e Educação em Línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Thèse de doctorat, Aveiro: Universidade de Aveiro (thèse soumise).
- GUMPERZ, J. (1982-1989), *Engager la Conversation. Introduction à la Sociolinguistique Interactionnelle*, Paris : Les Editions de Minuit (trad.).
- GUSKEY, T. & HUBERMAN, M. (1995) (eds.), *Professional Development in Education – New Paradigms & Practices*, New York/London: Teachers College, Columbia University.
- HAWKINS, E. (1985), *Awareness of language: an introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HUBERMAN, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. NÓVOA, *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora (2ª edição), pp. 31-61.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2008), *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (3eme edition). Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- IMBERNÓN, F. (2007), *10 Ideas Clave. La Formación Permanente del Profesorado*. Nuevas Ideas para Formar en la Innovación y el Cambio, Barcelona: Graó.

- KING, L. (ed) et SKUTNAAB-KANGAS, T., MAFFI, L, HARMON, D. (2003). *Sharing a World of Difference. The Earth's linguistic, Cultural and Biological Diversity*, Paris, UNESCO, Terralingua, world Wide Fund for Nature.
- KOHONEN, V. (2004), “*Student autonomy and the European language portfolio: evaluating the Finnish pilot project (1998-2001)*”. In *Proceedings of the Canadian conference on developing autonomy in the FL classroom* (2003).
- KORTHAGEN, F. (2009), “A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida”, In M. Flores & A. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, Mangualde/Ramalde: Edições Pedago, 39-60.
- LARROSA, J. & SKLIAR, C. (2001), *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*, Belo Horizonte: Autêntica.
- LOUGHRAN, J. (2007), “Foreword”, In A. Berry, A. Clemens & A. Kostogriz (eds.), *Dimensions of professional learning. Professionalism, practice and identity*, Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, xiii-xv.
- MACEDO, A., DENDRINOS, B. & GOUNARI, P. (2006). *A Hegemonia da Língua Inglesa*. Magualde: Edições Pedago.
- MARINHO, M. (2004), *Sensibilização à Diversidade Linguística: que Lugar nos Currículos de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?* Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- MARTINS, F. (2008), *Formação para a Diversidade Linguística – um Estudo com Futuros Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Aveiro: Universidade de Aveiro (Thèse de Doctorat, non publiée).
- MATTHEY, M. (1997), *Les langues et leurs images*, Lausanne : Loisirs et Pédagogie.
- MELO, S. & SANTOS, L. (2008), « Compétence plurilingue et plurilittéracie: de nouveaux concepts pour nouveaux enjeux », In Gibson, M ; Hufeisen, B. ; Personne, C. (org.). *Mehrsprachigkeit: lernen und lehren*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 233-253.
- MOLINIÉ, M.(2006). *Biographies langagières et apprentissage plurilingue*. Le Français dans le Monde – Recherches et applications n°39. Paris : FIFP-Cle International.
- MOLINIÉ, M. (2009). Une approche socio-discursive des figures de l’identité dans l’entretien autobiographique. *Cas n°4 : Praticiens – chercheurs à l’écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique* (consulté en ligne).
- MOORE, D. (coord.) (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier.
- MUNBY, H. & RUSSELL, T. (1994), “The authority of experience in learning to teach: messages from a Physics methods class”, In *Journal of Teacher Education*, 45 (2), 86-95.
- NÓVOA, A. (1999), “Os Professores na Virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, In *Educação e Pesquisa*, 25 (1), Brasil: São Paulo.
- PAQUAY, L. (2010), « Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? », In L. Paquay, M. Grahay & J.M. De Ketele (dir), *L’analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles : de boeck, 13-31.
- PAQUAY, L., CRAHAY, M. & DE KETELE, J.-M. (dir.) (2010), *L’analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles : de boeck.
- PEARCE, W. (1996), “Novos modelos e metáforas comunicacionais: A passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação à reflexividade”, In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*, Porto Alegre: Artes Médicas (trad.), 172-187.
- PERRENOUD, Ph. (1993), *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, Lisboa: Dom Quixote/IEE.
- PINHO, A. S. (2008), *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*, Thèse de doctorat, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PINHO, A. S., ALMEIDA, J., MARTINS, F. & PINTO, S. (2009), “Um olhar sobre a biografia epistemológica da didáctica de línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano”, In III Congresso Internacional do CIDInE: *Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Gaia, 29-31 de Janeiro de 2009 (http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PINHO,ALMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf).
- PNUD (2004), *Relatório do Desenvolvimento Humano. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*, Queluz: Mensagem (trad.).
- PUREN, C. (2001), « Quelques considérations sur ‘La politique européenne des langues’ », In *Les langues modernes*, n° 3, 62-71.

- PUREN, C. (2009), « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », In *Le Français dans le monde*, « Recherches et applications » n° 45 de Janvier 2009 (www.aplv-languesmodernes.org).
- RÁDAI, P. (ed.) (2003), *The status of language educators*, Graz: European Centre of Modern Languages.
- RAYA, M. & LAMB, T. (2008), *Pedagogy for autonomy in language education. Theory, practice and teacher education*, Dublin: Authentik.
- RITA, A. (2005), *Programas e manuais de Francês Língua Estrangeira: contributos para o plurilinguismo*, Aveiro: Universidade de Aveiro (Thèse de Master, non publiée).
- ROLDÃO, M. C. (1999), *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*, Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (2004), "Produção de conhecimento sobre conhecimento profissional: dinâmicas e tendências", In *Actas do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro/II Congresso CIDInE*, Florianópolis (SC), Brasil, 5 a 7 de Abril 2004 (CD-ROM).
- SANTOS, L. & ANDRADE, A.I. (2007), « Plurilinguisme et culture scolaire: l'intercompréhension comme voie de changement », In *Études de Linguistique Appliquée*, 146, 205-2003.
- SCHÖN, D. (1983), *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books.
- SHULMAN, L. (1986), "Those who understand: knowledge growth in teaching", In *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- SHULMAN, L. (1987a), "Knowledge and teaching: foundations of the new reform", In L. Shulman (2004), *Teaching as community property: essays on higher education*, (ed. Pat Hutchings), San Francisco/CA: Jossey-Bass, 84-113.
- SHULMAN, L. (1987b), "Learning to teach", In L. Shulman (2004), *Teaching as community property: essays on higher education*, (ed. Pat Hutchings), San Francisco/CA: Jossey-Bass, 116-125.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000), *Linguistic Genocide in Education – Worldwide Diversity and Human Rights*, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2003), « Pourquoi Préserver et Favoriser la Diversité Linguistique en Europe ? Quelques Arguments », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- STARKEY, H. (2002), *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Reference Study, Strasbourg: Council of Europe.
- THAMIN, N. & SIMON, D-L (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières. Cas n°4 : Praticiens – chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique (consulté en ligne).
- TOURRAINE, A. (2005), *Um novo paradigma. Para compreender o mundo de hoje*, Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- UWAMARIYA, A. & MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, pp 133-155/ <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar> .
- VIEIRA, R. (2000), *Ser igual, ser diferente. Encruzilhadas da identidade*, Profedições.
- WATSON, C. (2006), "Narratives of practice and the construction of identity in teaching", In *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (5), 509-526.
- ZEICHNER, K. (1994), "Personal renewal and social construction through teacher research", In S. Hollingsworth & H. Sockett (eds.), *Teacher research and educational reform*, Chicago: University College Press, 66-84.
- ZEICHNER, K. & CONKLIN, H. (2008), "Teacher education programs as sites for teacher development", In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. Demers (eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*, New York/London: Routledge, 269-289.